

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES.

Josefa Eugenia Blasco Mira

Didáctica General y Didácticas Específicas

Josefa.blasco@ua.es

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

El artículo realiza un recorrido desde los inicios de la investigación educativa en Educación Física y Deportes hasta la actualidad, y en concreto en la formación del profesorado. Describe los paradigmas de investigación en los que se han centrado las investigaciones de este campo científico, así como las líneas de trabajo desarrolladas en los últimos años.

Palabras clave: Investigación educativa, Educación Física, Paradigma.

Key Words: Educational Research, Physical Education, Paradigm.

1. LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en el ámbito de la Educación Física en España recibió un fuerte impulso en el mundo científico por parte de los profesores del INEF de Madrid, allá por los años Sesenta, quienes amparados en cierta medida por el Consejo Superior de Deportes y por la propia institución académica, inician desde las áreas de la historia y el alto rendimiento su caminar. La continuidad y reconocimiento de tales investigaciones encontraron, desde nuestro punto de vista, con varios obstáculos. Por un lado, el estatus académico de la asignatura no era equiparable a la inmensa mayoría de otras disciplinas. Ello constituía un agravante a la hora de solicitar apoyos tanto económicos como académicos. Por otro, y como mal menor, quienes se arriesgaron a seguir adelante tuvieron que buscar respaldos en investigadores de otras áreas de conocimiento, siempre de agradecer, pero que, consecuentemente, dirigieron sus estudios hacia campos del saber que únicamente de soslayo podían enriquecer el conocimiento de ésta nueva disciplina que acababa de aterrizar en este campo. No es por tanto extraño que los

trabajos y las tesis doctorales que comenzaron a defenderse, partan desde las ciencias médicas (medicina, fisiología, anatomía) y de la psicología y sociología, no siendo hasta finales de los Ochenta cuando hacen su aparición los estudios que centran su objetivo en la formación de profesores.

Paralelamente, se va incrementando el número de INFES en toda España, se produce la normalización de los estudios en sus tres grados, Diplomado, Licenciado y Cursos de Doctorado, los primeros como es lógico en áreas afines. Todo ello, según Devís (1994), hace que la investigación en Educación Física se incremente y adquiera cierto renombre. Todos estos estudios empiezan a ver la luz en las nuevas creaciones literarias, revistas y textos de divulgación científica específicas. En el ámbito nacional, y solo por citar algunas: *Apunts*, *Perspectivas*, *Motricidad*, *Educación Física Teoría y Práctica*, *R.E.V.*, *Tandem*, *Revista Española de Educación Física*; y, en el panorama internacional, *Quest*; *Journal Teaching in Physical Education*, *European Physical Education Review*. A estas publicaciones debemos unir las revistas electrónicas que en la actualidad pueden ser consultadas a través de Internet. Se reclama a profesionales para que aporten sus conocimientos a revistas del ámbito educativo general: *Revista de Educación*, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Bordón*, *Revista de Psicología*. Surgen grupos de investigación especializados en líneas específicas, etc...

Por lo que se refiere al ámbito internacional la investigación y el reconocimiento está muy por delante, ya Cagigal (1972, p. 98) enumeró, hace más 30 años, una detallada referencia de revistas especializadas en Educación Física. El autor, en su libro *Deporte pulso de nuestro tiempo*, dedica un capítulo a desarrollar su teoría de porqué la Educación Física reúne los requisitos necesarios para ser considerada como ciencia, y en un momento de su exposición hace referencia a las publicaciones que en aquel momento dedicaban sus páginas a estos menesteres.

Desde las Escuelas de Formación del Profesorado también se aporta su grano de arena. Con la mente puesta en la Reforma de la Ley de Educación, se comienza a pensar en una reestructuración de planes de estudios de maestros para que, en buena lógica ambas dimensiones educativas se encuentren conexionadas. Comienzan a convocarse, año tras año, congresos y reuniones en donde se analiza la situación, se intercambian ideas y pensamientos, se busca el perfil del nuevo maestro especialista en Educación

Física. Ello da lugar a la búsqueda de un cuerpo de conocimiento científico, que dado el objeto múltiple de nuestra área, se hizo tarea ardua. Se delimitan campos, se reconocen y asumen paradigmas que como, parece evidente, surgen desde la investigación general. Como colofón a esta carrera de obstáculos, a finales de los Ochenta, se crea la primera Facultad de la Actividad Física y Deportes de Granada, algunos INEFS se transforman en facultades, quedando, creemos, de esta manera, delimitado el ámbito de formación académica de las diferentes etapas educativas. Todos los profesionales de unas y otras instituciones educativas debemos colaborar en busca de nuevas y enriquecedoras formas de actuación que tengan siempre presente el beneficio de la escuela o los institutos, en una simbiosis colaborativa que nos abra nuevos horizontes hacia el ya iniciado siglo XXI.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), y la adecuación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), suponen dos nuevos retos a los que los profesionales de la enseñanza de la Educación Física en sus respectivas etapas educativas, debemos enfrentarnos.

2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

En opinión de Contreras Jordán (2001), la investigación en Educación Física atraviesa un periodo de transición de la adolescencia a la madurez, como consecuencia del avance experimentado en los últimos veinte años. Desde su perspectiva, los paradigmas que coexisten en la investigación en Educación Física son:

2.1 Paradigma positivista:

Pretende descubrir las leyes que rigen la eficacia de la enseñanza para traducirlas en principios de planificación y actualización práctica, configurando de este modo una forma de intervención tecnológica. Se preocupa fundamentalmente de la eficacia de la enseñanza en relación a los profesores, métodos y resultados de los alumnos. En este marco paradigmático se sitúan dos perspectivas:

- *Paradigma presagio-producto*: Esta línea de investigación aparece en los años treinta y su concepción de la enseñanza es efecto directo de las características,

psicológicas y físicas del profesor. Razón por la cual los estudios se centran en la búsqueda del profesor eficaz pero desde las características del profesor.

- *Paradigma proceso-producto*: Alcanzó su máximo desarrollo en los años Sesenta y su influencia permanece en la actualidad, aunque según reconoce Contreras (2001, p.263) “las transformaciones sustanciales lo hacen irreconocible”. Para investigar la eficacia en la enseñanza, observa el comportamiento del profesor en el aula ya que, según este enfoque, los resultados del alumno dependen del comportamiento del profesor. Analiza, en un primer momento, la eficacia de los métodos en la enseñanza y, más tarde, la eficacia de las competencias de los docentes.

Un autor representativo de este paradigma es Daryl Siedentop (1979, 1991,1998), cuya obra “*Aprender a enseñar la Educación Física*”, es un claro exponente de esta corriente paradigmática, y que, de acuerdo con Contreras (2001, p. 266), entiende que son cuatro los factores que ejercen un papel determinante para un aprendizaje eficaz de las actividades físicas: el tiempo potencial de aprendizaje, el *feedback*; un clima positivo en la relación pedagógica y una adecuada organización de la clase.

En el ámbito nacional, se han encontrado algunos hallazgos situados en esta perspectiva, como por ejemplo, los trabajos de Marta Casteñer (1996) sobre la metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal en el discurso docente; Eugenia Trigo (1990), y su estudio acerca de la ocupación del tiempo libre en la juventud en Galicia; el estudio de las representaciones diferenciadas sobre la actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria de Emilia Fernández (1996), o el trabajo que inauguró la línea de investigación sobre formación del profesorado en España de Miguel Ángel Delgado Noguera (1996), situado en la línea proceso-producto y que analiza la relación que existe entre el tipo de entrenamiento docente y las mejoras conductuales en la actuación del profesor (Del Villar, 1996).

Según Sparkes (1992) este paradigma ha dominado la investigación en Educación Física desde sus comienzos y hasta entrada la década de los setenta. Fraile

(1995) cuando se refiere a este paradigma lo denomina *científico-positivista*, justificado por la ligazón que las actividades físicas y el deporte han tenido desde sus inicios con las ciencias biomédicas; lo observable, medible y cuantificable es su fin último. Aplicado al ámbito educativo es definido por Devís (1996) como:

“(…) el paradigma que se preocupa por “establecer relaciones empíricas demostrables o en comparar comportamientos para encontrar el mejor método o el profesor/a más eficaz, y busca las características o variables de enseñanza (tiempo de implicación física, cantidad de feedback, control de la clase, etc.) que se relacionan con los resultados educativos que se consideran deseables en el alumnado, y que se miden generalmente mediante test de rendimiento estandarizado al final de curso”. (p. 59)

Anderson, Pieron (1982,1998), son autores pioneros en este tipo de investigaciones. De entre las variables de enseñanza más investigadas se encuentran el Tiempo Académico de Aprendizaje (T.A.A.), que surge como consecuencia de la aplicación del programa *Beginning Teacher Evaluation Study*, 1970/1980, (BTES) en donde se investigaba acerca de la “Enseñanza Directa” y que con posterioridad se eligió, como constructo central de sus investigaciones el mencionado ALT, distinguiéndose entre “*tiempo asignado*”, “*tiempo ocupado*” y “*tiempo académico de aprendizaje*”. Pieron (1998), considera que la efectividad en la enseñanza de la Educación Física intervienen otras muchas variables, por lo cual estima esta investigación demasiado restringida. La “*retroalimentación o feedback*”, es otro de los aspectos mayoritariamente estudiados, encontrándose en Singer (1986), Famose (1992) y Pieron (1992) algunos de sus investigadores más destacados. Son dignos de consideración los trabajos que Marteniuk (1976) y Welford (1976) desarrollaron en torno a la influencia que el aprendizaje proporcionado por diferentes circuitos de feedback procuran en el alumno. Hemos de destacar el extraordinario trabajo realizado por Sánchez Bañuelos (1986), en la literatura de habla hispana, en sus “*Bases didácticas de la Educación Física y los deportes*”, todo un referente para la bibliografía específica del área en su momento, donde explica detalladamente algunas de las investigaciones que han sido referenciadas. Tanto Arnold (1987) como Yerg (1983) se muestran críticos con este modelo, a pesar de haber realizado algunas incursiones en el mismo. Los citados autores consideran que no es del todo válido establecer una relación directa entre la eficacia del profesor y el

rendimiento de los alumnos, pues existen otras variables que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como son los conocimientos previos y presentes de los alumnos que pueden modificar dicho aprendizaje en uno u otro sentido. Nuestra visión, en concurrencia con los autores, avanza un poco más y se acerca hacia posturas más enraizadas en las corrientes cognitivas, entendiendo que existen variables de sujetos (alumno/profesor) y variables de contexto que influyen poderosamente en la forma de entender y llevar término la tarea instruccional.

Esta corriente de pensamiento no es solo identificable en el ámbito de la Educación Física, sino que otros campos de conocimiento también fueron objeto de esta “moda”, si bien estos acontecimientos precedieron en el tiempo a nuestra disciplina, ocupada como ya ha quedado dicho, por defender y argumentar su estatus como disciplina académica. Esta concepción de la enseñanza sigue estando presente en las concepciones de los alumnos en formación inicial especialistas en Educación Física, como así lo demuestran las investigaciones realizadas por Blasco (1998), acerca de las opiniones de los alumnos sobre los conceptos de enseñanza-aprendizaje o conveniencia del trabajo individual y/o en grupo de alumnos, concluyendo que, son partidarios del trabajo en grupo por “que es más eficaz y se aprende mejor de los compañeros”. Éstas y otras cuestiones serán analizadas oportunamente a lo largo de este trabajo. Sirvan únicamente estas líneas para introducir y justificar las dificultades que entraña el elaborar un modelo de actuación educativa que sea capaz de producir una reestructuración en el conocimiento del alumnado y que permita a los estudiantes cruzar la frontera existente entre el profesor eficaz y el profesor investigador, empeñado en defender la calidad por encima de la eficacia.

2.2 Paradigma interpretativo/ecológico:

La tarea principal de las investigaciones situadas en torno a esta corriente paradigmática es la construcción de informes interpretativos que perciban la esencia de los acontecimientos que se suceden en el contexto de la investigación, así como el significado que tienen para los participantes. La investigación es usualmente cualitativa y usa la Antropología y la Sociología como apoyos teóricos. El principio esencial de este paradigma, es que la conducta del profesor y del alumno se encuentran influenciadas por el

marco situacional que ellos ocupan. Para el investigador interpretativo la unidad de indagación es el ecosistema que forman el alumno, el profesor, el aula, la escuela y la comunidad. W. Doyle ha producido una considerable literatura sobre la “ecología del aula”, junto a él podemos situar en este paradigma las aportaciones de Tikunoff (1979), que concibe el aula como una compleja estructura formada por variables interconexiónadas y situaciones individuales, irrepetibles y específicas y que difícilmente pueden ser generalizables. Las investigaciones desarrolladas a partir de estas teorías, deben tener en cuenta el concepto de “validez ecológica”, es decir, prestar especial atención a las verdades que proceden del contexto donde se desarrolló la investigación.

Este tipo de investigaciones tuvieron gran auge en los años Setenta, si bien en el ámbito de la Educación Física española, no es hasta los años Noventa cuando comienzan a aparecer trabajos situados en torno a este paradigma. Podemos citar los casos de Pascual (1994) y Ordóñez Núñez (1995), y sus trabajos sobre la evaluación de programas de formación del profesorado; Devís (1996) y su estudio sobre el proceso de elaboración de un proyecto curricular sobre la enseñanza de juegos deportivos.

En esta misma línea podemos situar a la Investigación-Acción y dentro de ella la Investigación Colaborativa, destacando los trabajos de Fraile (1993), García Ruso (1993) y más recientemente el desarrollado por Trigo Aza (1998), sobre formación de colaboradores y Blasco (2002) sobre la colaboración en el *Practicum* de la titulación de maestro especialista en Educación Física.

2.3 Paradigma sobre los estudios cognitivos acerca del pensamiento del profesor y del alumno:

Los primeros trabajos situados en esta perspectiva compartieron la búsqueda de la enseñanza eficaz junto con el paradigma proceso-producto; hecho que lleva a Contreras (2001), a asignarles la condición de puente o transición. Pero a diferencia de estos últimos, los cognitivos se ocupan por conocer como el profesor y los alumnos procesan la información y toman decisiones, considerándolos como individuos activos que captan y procesan la información. Para su estudio, Contreras (2001) diferencia entre modelos cognitivos centrados en el alumno desde una perspectiva cognitiva y social, y modelos cognitivos centrados en el profesor.

a) Modelos cognitivos centrados en los alumnos:

- Desde la perspectiva cognitiva los primeros trabajos surgen sobre los estudios del aprendizaje motor y pretenden conocer cómo percibe, interpreta y manipula la información el alumno. Los trabajos de Ruiz Pérez (1992, 1993, 1995, 1996), pueden ser considerados en nuestro país un importante referente y en concreto sus obras *Deporte y Aprendizaje*, y *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*.
- Desde la perspectiva social, los estudios se dirigen a determinar las percepciones de los alumnos acerca de diversas cuestiones, por ejemplo, sus creencias, concepciones y actitudes hacia la Educación Física, la preferencia hacia la práctica de algunos contenidos según género. Merecen consideración los trabajos realizados por Sicilia Camacho (1997) sobre la evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física. Pieron (1998), reconoce en recientes investigaciones, que estos tipos de paradigmas constituyen una interesante y prometedora novedad en la investigación de la enseñanza de la Educación Física, considerando y asumiendo:

“que la acción del maestro no produce cambios directamente en la conducta del alumno (...) sino que su acción pasa por unos filtros como son: el compromiso motriz del alumno, su implicación cognitiva, los aspectos motivacionales y la interpretación por el alumno de las intervenciones del maestro” (p. 206)

Las investigaciones que tienen como protagonistas a los alumnos su aprendizaje y el rendimiento académico en su vertiente cognitiva, están siendo en los últimos años el centro de atención. Sin embargo existe la opinión generalizada, por lo que a la psicología de la instrucción respecta, acerca de la necesidad de interrelacionar lo cognitivo y lo motivacional, razón por la cual las variables que emanan del contexto habrán de ser tenidas en cuenta como orientadoras de posibles vías de investigación, pudiendo aportar conocimiento derivado de la práctica que contribuya a enriquecer,

tanto a profesores como alumnos, a la educación en general y a la Educación Física en particular.

Por lo que respecta al panorama internacional, en una revisión de los últimos años hemos de destacar los trabajos en E.E.U.U. de Chen (1998), Revegno y Bandhauer (1998) y Hardy (1999). A este respecto, Chen (1998), propone, a raíz de un estudio acerca de las concepciones que los estudiantes de bachillerato tienen sobre la Educación Física que deben diseñarse currículo pluralistas, justificando dicha propuesta en que las variables género, nivel social y económico, hacen que sus concepciones sean diferentes respecto a la asignatura. Pieron (1998), al analizar las preferencias de los alumnos de secundaria hacia la práctica de la Educación Física y el deporte, concluye que los más hábiles poseen una actitud más favorable (90%) hacia dichas prácticas, respecto al 30% de los menos hábiles, aunque en opinión del autor, este dato no resulta excesivamente grave. En nuestra opinión, la relevancia del estudio debería centrarse, no en los datos cuantitativos aportados, sino en la intención del autor por conocer y considerar la opinión de los estudiantes como variables motivacionales en la enseñanza de la Educación Física.

En la misma línea en cuanto a terminología, es asumida por Fernández Balboa (1994), al describir el panorama investigador de la Educación Física actual. Delgado Noguera y Sicilia (1998), Del Villar (1998), Medina Casaubón (1997), Zagaláz (1998), Blasco (1998), Blasco y Oliva (1998), Blasco y Martínez (1998), son algunos de trabajos encontrados en el marco del paradigma *pensamiento del alumno*.

- b) Modelos cognitivos centrados en el profesor. Estos programas de investigación comienzan su andadura en España a raíz de los congresos que entre finales de los Ochenta y principios de los Noventa se realizan en Sevilla en el ámbito de la Investigación Educativa en general.

El objetivo de este paradigma es identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de decisiones, asumiendo la enseñanza como un proceso de planificación a través de la toma de decisiones. Se considera al profesor como un profesional que ha de tomar unas decisiones antes y en el momento de la enseñanza. Para hallar la base científica de las decisiones se recurre a analizar el pensamiento del profesor, intentando localizar las razones

que le mueven a un determinado tipo de decisiones. Se trabaja también con profesores en prospectiva, con el fin de analizar sus creencias, percepciones, expectativas, etc., que son cuidadosamente analizadas, con la intención de ayudar a resolver situaciones problemáticas, al mismo tiempo que tomar conciencia de las rutinas que se aplican cotidianamente. Los escasos trabajos que han merecido la atención de los investigadores, en el ámbito de la formación del profesorado en Educación Física, se centran en analizar la evolución del pensamiento y/o la práctica docente de los profesores en prospectiva, como son los casos de Del Villar Álvarez (1993) y su trabajo acerca de la evolución del conocimiento docente durante las prácticas didácticas; Romero Cerezo (1995) con su estudio sobre la incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente; y más recientemente, Ramos Mondejar (1999) en su investigación sobre 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, llegando a un interesante y novedosa conclusión en la cual demuestra, que sería aconsejable dificultar el contexto de enseñanza, ya que su investigación demuestra que cuando los profesores se enfrentan a situaciones de enseñanza complicadas, mejoran su capacidad y profundidad reflexiva.

En esta línea cabe destacar las valiosas aportaciones Kirk (1990), Sparkes (1992), Tinnig (1992).

2.4 Paradigma crítico:

También llamado sociocrítico, emerge del paradigma interpretativo, pero se diferencia de aquel en que los seguidores de esta corriente no consideran ni la investigación, ni la ciencia como neutrales, sino que la ideología está presente en ellas y por tanto debe hacerse explícita. La única investigación que admiten, es aquella que se dirige a obtener la emancipación y liberación del hombre así como una mejor distribución del poder. Este paradigma surge de los esfuerzos de un grupo de investigadores sociales de la “Escuela de Frankfurt” por transformar el pensamiento de las personas y de la sociedad, embebidos por la tradición positivista. En opinión de

Sparkes (1992), la intención que subyace en las investigaciones llevadas a cabo bajo este paradigma está “el capacitar a las personas para que obtengan el conocimiento y poder que les permita tomar el control de sus propias vida” (p. 32)

Carr y Kemmis (1988) son los autores más representativos en el panorama general. Las escasas investigaciones situadas en estos supuestos paradigmáticos, las encontramos en Barbero González (1993) y su enfoque en torno al papel educativo del deporte; Devís y Peiró (1996) y la nueva línea de investigación abierta en torno a la Educación Física y salud.

Por su parte, Carreiro da Costa (1999) en una visión sintetizadora de los paradigmas actuales en la investigación en Educación Física, observa el impulso que en los últimos veinte años han tenido las investigaciones sobre didáctica de la Educación Física reconociendo, como se ha mencionado con anterioridad, la evolución desde un paradigma *presagio-proceso-producto*, como él lo denomina, para referirse a los de corte positivista y cuantitativos, pasando por los paradigmas de *proceso de pensamiento del profesor y toma de decisiones* (Pérez Gómez, 1983, Marcelo, 1991), cuyo objetivo sería identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de decisiones, asumiendo la enseñanza como un proceso de planificación a través de la toma de decisiones. Este paradigma se centra en las actividades del profesor tanto preactivas como interactivas. Enlazada con la psicología cognitiva, la tarea del profesor sería anticipar la estructura cognitiva que los estudiantes necesitan para desarrollarla.

Como conclusión a esta apartado nos parece interesante reflejar la opinión de Devís (1996), al afirmar, en unas reflexiones acerca de la relación causal entre las investigaciones de los profesores universitarios y sus consecuencias a nivel de la realidad del aula, que no existe conexión alguna, idea que comparte con Tinnig (1990). Por nuestra parte, entendemos que, indudablemente las investigaciones deben iluminar la enseñanza en las aulas, y en concurrencia con Pozo (1999) asumimos que “El tango es cosa de dos. Si los maestros se mueven por un lado y los aprendices por otro, difícil será que el aprendizaje sea eficaz”. (p. 336)

La opinión de Devís (1996), en su momento pudo tener sentido pero transcurridos los años, algunos investigadores comienzan a intentar sincronizar las evidencias de sus

investigaciones con las necesidades emergentes del aula. Así, por ejemplo, podemos citar los trabajos que se aproximan a los problemas contextuales del aula de Romero Cerezo (2001), Medina Casaubón y Delgado Noguera (1998), Sicilia Camacho (1998), Martínez y Sauleda (1999, 2002) y Blasco (1999, 2001, 2002), Sicilia y Delgado (2002) que constatan un acercamiento, producto, de una parte de las reflexiones vertidas al respecto por los alumnos tras su periodo de Prácticas en la escuela, y de la consideración que el profesorado ha realizado con respecto a tales opiniones.

3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los problemas éticos y la necesidad de otorgar rigor a la investigación cualitativa han sido dos de los aspectos más debatidos de esta forma de investigación desde su nacimiento; sobre todo por parte de los investigadores desde las ciencias tradicionalmente empíricas, ciencias naturales, médicas. Desde nuestro ámbito de conocimiento, Fernández Balboa (1999), realiza una escueta y concisa revisión acerca de los aspectos que, tanto desde el punto de vista ético como de rigor científico, debe cumplir todo estudio que sea desarrollado desde una perspectiva de investigación cualitativa. Así, recomienda que nos preguntemos acerca de la validez e incidencia de la investigación; su coste, no sólo desde el punto de vista económico sino social y personal; el compromiso tanto de investigadores como participantes en la asunción y respeto de ciertas normas establecidas antes del comienzo del proyecto; así como la honestidad y claridad en la recogida e interpretación de datos. Y concluye enunciando los criterios que determinan el rigor científico de este tipo de investigaciones aludiendo a la credibilidad, aplicabilidad, replicabilidad y neutralidad como aspectos indiscutibles en toda investigación que pueda ser merecedora de rigor científico. El autor recomienda que empecemos por “planificar, perfeccionar y pulir una sólida estructura de investigación en Educación Física a la que podamos llamar nuestra y cuyo impacto se sienta a nivel internacional (...) ello (...) requerirá tiempo, esfuerzo, visión, reflexión y colaboración (...), “dejar de consumir conocimiento de segunda mano (...)” (p.105)

Y concluye diciendo que “Al andar se hace camino”, “y dicen que para andar cien mil leguas hay que dar el primer paso”.

Siguiendo sus indicaciones, empezaremos por referenciar la sugerencia que, desde su punto de vista Locke, Graber y Dodds (1984) consideran que puede ser abordada la investigación en Educación Física. Así establecen dos amplias categorías, por un lado, la *Investigación en la Enseñanza de la Educación Física* y por otro la *Investigación en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física*. En opinión de Carreiro da Costa (1999), la investigación en didáctica de la Educación Física ha conseguido en los últimos veinte años un importante desarrollo. Su objetivo principal se centra en:

“describir y comprender la complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, con vistas puestas en la mejora de los procedimientos didácticos en Educación Física. Se puede decir que la Educación Física, estudia los hechos y las situaciones educativas, principalmente las convicciones, las actitudes y procesos cognitivos de profesores y alumnos; las acciones e interacciones de profesores y alumnos en la relación pedagógica; y los efectos de la actividad pedagógica en la dinámica social de la clase y en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumno”. (p.6)

El recorrido que a continuación vamos a iniciar pretende realizar una descripción del panorama más reciente de las investigaciones desarrolladas en torno a los supuestos de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física en los diferentes niveles educativos.

3.1 Una de las líneas abiertas en la investigación en Educación Física se centra en los trabajos que tienen por objeto los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje. Así, podemos citar, las investigaciones de Kirk y Macdonald, (1998) que consideran el “*aprendizaje situado*” como una subteoría del constructivismo que puede ser empleado junto con otros modelos de investigación interpretativa para implementarse en la enseñanza de la Educación Física. En su opinión, esta asignatura está atravesando una crisis que pudiera ser tratada con un cambio en la enseñanza. Mientras que en otras áreas del currículo la enseñanza desde supuestos constructivistas se ha implementado en las dos últimas décadas, no ha sucedido lo mismo en Educación Física. Los autores

creen observar en los trabajos de Rudolf Laban y en los textos de Bilborourg y Jones (1963) y Mauldon y Redfern (1969) rasgos constructivistas, como lo son la consideración del aprendizaje como un proceso activo y la influencia del contexto social y cultural en la enseñanza. Siedentop (1987) es partidario por el contrario de “la vuelta a lo básico” lo que supone un alto índice de eficacia en la consecución de las tareas. Kirk y MacDonald (1998) consideran necesario elaborar una teoría del aprendizaje sobre presupuestos constructivistas, como lo pueda ser el *aprendizaje situado*. De entre la literatura especializada han localizado algunos autores que utilizan supuestos constructivistas para la enseñanza de algunas actividades físicas, Grehaigne y Godbout (1995), Anderson (1994) y Pissanos y Allison (1993). Los primeros utilizan estas situaciones en el aprendizaje de *táctica de juego* aplicadas al fútbol, hockey y voleibol. Sin embargo no se ha demostrado que estas situaciones aplicadas a otras situaciones de aprendizaje dieran el mismo resultado. Por su parte Anderson (1994), inicia una reconciliación entre aspectos propios de teorías conductistas y constructivistas con la intención de elaborar una nueva teoría que superara las deficiencias de unas y otras. Pissanos y Allison (1993) incorporan, en algunas de sus investigaciones *las concepciones de los alumnos* como rasgos típicos constructivistas. Kirk y MacDonald (1998) son partidarios de completar estos supuestos adicionando, la contextualización, la participación activa del alumno, la individualización y el desarrollo social, condiciones necesarias para que una situación de aprendizaje pueda considerarse dentro de un marco constructivista. En este sentido, ofrecen a modo de ejemplo lo que ellos han denominado “El caso de la educación deportiva.”, y analizan el tratamiento que Alexander et al. (1996), proponen para el aprendizaje de la práctica deportiva en el currículo escolar. El estudio consistió en formar grupos de alumnos cuyos niveles de habilidades deportivas eran diferentes y en los que cada uno de ellos tiene un rol que desempeñar, desde el entrenador, *manager*, jugador al publicista. Esta situación de enseñanza, en opinión de los autores, responde a un modelo de *aprendizaje situado* en el ámbito de la Educación Física, a pesar de lo cual, ni el precitado autor ni Siedentop (1994), han realizado teorización alguna acerca de esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Nosotros fundamentaríamos la referida situación en los trabajos de Lewin (1935), y Dewey (1916, 932) acerca del papel que juegan tanto la motivación como las relaciones interpersonales que se producen en la práctica del aula. Sobre estos

cimientos, Deustch (1949,1962), Kelly y Thibaut (1969) y Lippit (1947), establecieron tres tipos de relación: cooperación, competición e individualización (Serrano 1996, p. 217). Según este autor, a partir de los años sesenta, y siempre fundamentado sobre estudios empíricos, han demostrado que las relaciones entre iguales que se mantienen en el aula, surgen valores tales como, el incremento de las habilidades sociales, la adquisición de nuevas competencias y “*posibilita el control de grupos agresivos*” (cit. Biggiano, Klinger y Main, 1986; Lemare y Rubin, 1985) y se relativiza el punto de vista propio, lo que en palabras de Serrano (1996) resulta esencial para el desarrollo cognitivo y social, y que según Alexander y Campell (1964), “*producen un incremento en las aspiraciones de los estudiantes como sobre la mejora del rendimiento académico*” en (Serrano 1996, p. 219).

En esta misma línea, la investigación sobre el aprendizaje situado, una de las últimas aportaciones de David Kirk junto con Ann MacPhail (2002), se refiere a la propuesta de una alternativa presentada al modelo tradicional de *Juegos para la Comprensión* de Bunker y Thorpe (1982). Su propuesta se centra sobre el aprendizaje situado, y piensan que es posible avanzar en la unión del aprendizaje situado y los juegos educativos para la comprensión. Su interés se centra en demostrar que, una conexión entre ambos supuestos, podría enriquecer el actual modelo. En síntesis, el modelo se basa en considerar el desarrollo de habilidades estratégicas y la resolución de problemas como variables a tener en cuenta en la adquisición del conocimiento. La importancia de estos supuestos descansa en el reconocimiento de que la Educación Física puede propiciar el desarrollo cognitivo de los individuos, dada la resistencia que existe en los sistemas educativos a aceptar estas asunciones.

3.2 El interés por conocer la incidencia que el aprendizaje cooperativo tiene entre los estudiantes, es otro de las preocupaciones acerca de las cuales se han desarrollado algunas investigaciones.

Ben Dyson (2001), en un estudio con profesores de Educación Física y alumnos de 5º y 6º de la escuela elemental de Maplewood de Montreal, han demostrado que el aprendizaje cooperativo es un formato instruccional adecuado en el cuál los estudiantes trabajan juntos estructurados en grupos pequeños y heterogéneos para dominar los contenidos. Con este estudio el autor pretendía describir e interpretar las experiencias de

alumnos y profesores sobre el aprendizaje cooperativo en un programa elemental de Educación Física. Para ello utilizó un diseño multi-método que incluye entrevistas de profesores de Educación Física y estudiantes de 5° y 6° grado, observación no-participante, notas de campo y análisis de documentos.

Margaret, profesora, cree que el aprendizaje cooperativo conduce a una mejora de la habilidad psicomotriz y social. Esto es consistente con el énfasis sobre los objetivos educativos y sociales relatados en el complejo acercamiento instructivo al aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994a) y los descubrimientos de la investigación de Educación Deportiva (Alexander *et al.*, 1996; Carlson y Hastie, 1997; Grant, 1992; Hastie, 1996, 1998). Además, los estudiantes reconocen en sus profesores dobles objetivos de habilidades y desarrollo social y ellos mismos relatan objetivos similares. Margaret piensa que el formato de aprendizaje cooperativo conduce al desarrollo de habilidades motrices porque los estudiantes aprenden a analizar a otros y dar la habilidad específica de regeneración; además crea una atmósfera de confianza en la que aprender y cometer errores; y los estudiantes aprenden a preocuparse y responsabilizarse de la mejora de otras habilidades. De la misma manera que los descubrimientos en el Modelo de Educación Deportiva (Carlson y Hastie, 1997; Hastie, 1996, 1998), los estudiantes dicen que los entrenadores les ayudan a mejorar sus habilidades, que ellos parecen aprender de sus iguales, y que el aprendizaje cooperativo los motiva a tener cuidado y ayudarse unos a otros para mejorar. En esta experiencia, los estudiantes fueron responsables en sus grupos del comportamiento y de la ejecución de unas reglas específicas. Además del progreso de la habilidad motriz, tanto el profesor como los estudiantes consideran que los beneficios de este formato de trabajo se extienden también al desarrollo de la habilidad social. Los estudiantes afirman que el estímulo de los compañeros de equipo ayuda a construir la confianza e incrementa sus deseos de participar incluso si cometen errores. El empleo del formato de aprendizaje cooperativo además ha permitido al profesor, trasladar la responsabilidad del aprendizaje, una idea muy valorada en la reforma educativa (Cohen, 1994b; Hellison, 1996). La implicación de los estudiantes en tomar decisiones y el proceso grupal ensalza el sentido de pertenencia de los estudiantes. Los estudiantes comentaron, a raíz de esta experiencia común, que se sentían más incluidos y valorados usando el aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994a; Johnson y Jhonson, 1989; Kagan, 1990; Slavin, 1996). La distribución de los agrupamientos, la realizó la profesora, dado la diversidad multicultural del grupo,

observándose un comportamiento social adecuado, apoyó la responsabilidad de los alumnos, y frecuentemente el profesor monitorizó e interactuó con sus estudiantes.

Dyson (2001) concluye que, en el *Maplewood Elemental*, el programa de Educación Física, estudiantes y profesor ganan múltiples beneficios del aprendizaje cooperativo. Los estudiantes trabajaron juntos, aprendieron juntos, y se ayudaron unos a otros a aprender. Este programa ilustra como el aprendizaje cooperativo puede ser un modelo instruccional poderoso para que los estudiantes alcancen las habilidades motrices y los objetivos sociales en Educación Física. Los resultados sugieren que profesores y estudiantes tienen percepciones similares del programa de aprendizaje cooperativo. Los profesores piensan que el programa de aprendizaje cooperativo dota a los estudiantes de todas las capacidades del nivel para mejorar las habilidades motoras, desarrollar las habilidades sociales, trabajar juntos como un grupo, ayudar a otros a mejorar sus habilidades, y tomar responsabilidad de su propio aprendizaje.

Otra de las investigaciones en torno al aprendizaje en colaboración es la realizada por Inez Revegno y Dianna Bandhauer (1998), que consideran que en los últimos años están apareciendo en el escenario educativo voces que reclaman los beneficios del aprendizaje cooperativo para los investigadores y profesores, y proponen en concordancia con Martinek y Stempp (1988), propiciar experiencias de investigación colaborativa para mejorar la calidad de la formación del profesorado en Educación Física.

Hemos revisado entre la literatura del ámbito educativo en español, autores que propongan métodos o estrategias que propicien el aprendizaje cooperativo, encontrando algunas propuestas de implementación en las aulas. Como por ejemplo las de Fernández Berrocal y Melero (1995). Medina y Sevillano (1990), bajo el epígrafe de “técnicas discentes” señalan “*Phillis 66, Pequeño grupo de trabajo, Dramatización de situaciones y Cuchicheo*”, para, a continuación, referirse a *Sistemas Gary y Detroit, Método de Proyectos, Método Cousinet y el Plan Jena*, como métodos socializadores. Ortega (1986), por su parte, propone algunas estrategias como: *Participación activa (Pole-Playin); Cooperación en el aula; Puzzle de Aronzon; Cooperación competitiva y grupos de investigación; Conducta reforzada y Dialogo; Discusiones técnicas de activado y exposiciones en grupo*, para promover cambios de actitudes en los alumnos.

Algunas de estas fueron utilizadas por la autora en un trabajo sobre “*La enseñanza-aprendizaje de contenidos actitudinales en la escuela: un caso práctico a través de la prensa*” (Blasco, 1999).

3.3 Las investigaciones cualitativas que tiene como protagonistas la práctica educativa de los profesores en prospectiva o en activo, es otro de los intereses que concentran una nueva línea de investigación.

Delgado Noguera (1999), nos introduce en el análisis del pensamiento docente del profesor en un artículo en el que describe que, existe la creencia generalizada, a raíz de las investigaciones llevadas a cabo por autores de la talla de Fuller & Brown (1975), Marcelo (1991) y Caruso (1987) que la construcción del pensamiento docente atraviesa diferentes etapas, coincidiendo todos ellos en considerar que durante el primer y segundo año de práctica docente se manifiesta una preocupación hacia los problemas de control del aula, superada la cual son “*los aspectos técnicos de la enseñanza, planificación, currículo, los métodos, etc.*” (Del Villar, 1996, p. 211), sobre los que centra su atención para, a partir del quinto año, sintiéndose más seguro en sus actuaciones, mostrar más interés en la participación de sus alumnos en el aula, implementar nuevas estrategias de actuación, etc. Clark (1987), citado por Lawson (1991), considera que la edad, el sexo y la raza son condicionantes de una u otra forma de actuación en la enseñanza. Delgado Noguera (1999) detecta, en una singular analogía con la medicina, las diferentes “patologías” que afectan a la enseñanza de la Educación Física y el Deporte, encontrando que son siete las fases que pueden atravesar dichos docentes, (Fase inicial o de comienzo; fase de estabilización; fase experimentación; fase de cuestionamiento crítico; fase de serenidad y distanciamiento afectivo; fase conservadora y crítica; fase de liberación o disentimiento) y que, sin llegar a especificar claramente los estadios temporales profesionales, se observa cierta semejanza con los precitados con anterioridad, correspondiéndose de igual manera, una determinada actuación en función “del virus por el que esté afectado”(Delgado Noguera, 1999, p.40).

3.4 Otra de las investigaciones situadas en esta línea se refiere a la formación de los profesores, que en algunos países de Escocia y E.E.U.U. y en determinadas zonas de Canadá, se está trasladando, a las llamadas Escuelas de Desarrollo Profesional (*Pharnerchif*), en los que los alumnos, después de un breve periodo de formación

teórica en la universidad, se desplazan a éstas para continuar su formación docente y adquirir el conocimiento práctico. Con estas escuelas se mantienen alianzas y consorcios, pero que difieren sustancialmente de, por ejemplo, nuestros convenios en materia de prácticas de enseñanza con la Generalitat Valenciana. En este sentido, los hallazgos encontrados constituyen una nueva línea de investigación, que por otro lado únicamente tiene reflejo en algunos países entre los que no se encuentra España. En este sentido podemos considerar las investigaciones de Hardy (1999), que pulsa la opinión de 62 alumnos en prospectiva para comprobar cuáles son sus opiniones y creencias respecto a estos programas de formación. Concluyendo que es preferible acortar el tiempo de permanencia en las escuelas de formación y que la colaboración entre la universidad y la escuela sea de mayor calidad, al mismo tiempo que se pronuncia a favor de una mayor equilibrio entre la teoría y la práctica. Considera, asimismo, que los respectivos gobiernos deben replantearse la formación de los maestros. Su propuesta se basa en la integración de ambas instituciones para que en la eficacia de los programas de formación se considere más la calidad de la colaboración que por la permanencia de largas temporadas de los estudiantes en las escuelas de formación. Nuestro pensamiento sintoniza con el autor ya que uno de nuestros intereses pone el énfasis en modificación del plan de *Practicum* y en las relaciones que se mantienen con los profesores tutores y alumnos.

En esta misma línea, Siedentop y Locke (1997), desarrollaron una interesante propuesta que bajo el título *Making a difference for Physical Education. What Professors and Practitioners Must Build Together*, presenta una alternativa a la formación del profesorado y consideran que ésta tiene una triple misión. Por una parte, formación inicial del profesorado de Educación Física, por otra, la formación permanente de este mismo profesorado y, en último lugar, la mejora de la Educación Física de los niños y jóvenes a través de un desarrollo sostenido de mejores programas escolares. Su trabajo pretende contribuir a elevar el *estatus* de la asignatura, pues consideran inaceptable que la mayoría de los niños americanos de las escuelas elementales no reciban regularmente clase de Educación Física por un especialista. Su propuesta queda reflejada en *The Holmes Group*, y pretende la creación de escuelas especializadas en la formación de profesores y en la colaboración entre éstas y las Escuelas de Desarrollo Profesional.

3.5 Los pensamientos y creencias que poseen de los alumnos acerca del significado y la concepción de la Educación Física, puede ser considerada otra de las líneas de investigación cualitativa que han merecido la atención de algunos investigadores. Citamos como ejemplos los casos de Romero Cerezo, (1999) que analiza a través de un estudio biográfico la concepción que los estudiantes para maestros especialistas en Educación Física tienen acerca de la Educación Física en el currículo escolar, llegando a las siguientes conclusiones. Que la presencia de un docente especializado para impartir la asignatura beneficia tanto a los alumnos, por su mayor nivel de compromiso, como a la consideración de la asignatura. Dato que, según asegura el autor, contrastó entre los niveles de primaria, donde la mayoría de los alumnos no disponían de especialista, con su permanencia en la educación secundaria donde sí lo había. El docente deberá utilizar la autocrítica, la reflexión y la toma de decisiones como elementos facilitadores de una Educación Física de mejor calidad. En último lugar, las administraciones deberían comprometerse a dotar de un especialista a todos los centros educativos.

Por su parte Chen (1998), realiza un estudio con el que pretende conocer el nivel de significado que la Educación Física tiene para los estudiantes de bachillerato. La autora, a través de la entrevista oral, pulsó la opinión de 698 alumnos y alumnas que evidenciaron que el nivel social, la apreciación cultural, el reto, el *fitness* y la expresión, fueron las dimensiones que mayor nivel alcanzaron en sus apreciaciones. Además, los hallazgos demostraron que las diferencias en las concepciones de los alumnos eran dependientes del género, nivel y estatus económico de los participantes.

Una revisión realizada por Romero Cerezo & Arráez (2001) acerca de las líneas de investigación abiertas en los últimos diez años reflejan el interés demostrado por algunos profesionales para dar a conocer a la comunidad científica el avance realizado en este ámbito de conocimiento. Líneas de investigación cualitativas en las cuales han sido realizadas tesis doctorales durante los últimos quince años:

- Entrenamiento en competencias docentes y reflexión del profesorado.
- Análisis de la enseñanza.
- Reflexión en la acción.
- El profesorado y la reforma del sistema educativo.

- Formación permanente del profesorado.
- Evolución histórica de la formación del profesorado en Educación Física.
- Pensamiento del profesorado en formación: conocimiento práctico.
- Investigación curricular
- Formación inicial basada en la reflexión.
- Desarrollo del currículo.
- Trabajo en equipo en la formación del profesorado.
- Niveles de reflexión y toma de decisiones en la formación inicial de los maestros especialista en Educación Física.
- Género y Actividad Física en el futuro profesorado de Educación Física.
- Actuación del maestro en formación inicial y en el primer y segundo año de docencia.
- El conocimiento práctico en una formación permanente colaborativa.
- Intervención en poblaciones con necesidades educativas especiales.
- El desarrollo profesional en los maestros especialistas en Educación Física.
- Actividad física, deporte y salud.
- Pensamiento de los estudiantes acerca de la Educación Física.
- Evaluación en Educación Física.
- Destrezas no verbales en la formación inicial.
- El área de Educación Física en el Proyecto Curricular de los centros de Educación Primaria.

Finalmente cabe destacar las investigaciones que tiene como centro de interés el Espacio Europeo de Educación Superior y los proyectos que diferentes universidades españolas están llevando a la práctica. En ellos que han apostado por implementar proyectos que tiene como objetivo la formación del profesorado universitario ante el próximo reto europeo y que, según palabras de la Ministra de Educación y Deporte [26/09/2006], debe ser una realidad en 2008.

El Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, han puesto en práctica desde 2002 el Programa Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. A través de este programa equipos de profesores desarrollan proyectos y memorias de investigación. La temática de dichos trabajos abarca, desde las redes de diseños curriculares – elaboración de Guías Docentes de asignaturas- , la elaboración de

materiales curriculares, la innovación tecnológica, hasta la atención a problemas de aprendizaje.

La presencia de las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva, ha estado presente en cada una de las ediciones con la aportación de diferentes trabajos. Comenzamos por identificar las opiniones que tenían los alumnos de la especialidad de Magisterio Educación Física acerca de la relación/importancia de cada una de las asignaturas de troncales y obligatorias específicas del plan de estudios con el Practicum. A partir de ahí el entorno virtual TusPr@cticas fue una realidad que hoy en día seguimos mejorando para adaptarlo a las necesidades del *Practicum*. Le han seguido, la *Elaboración de la Guía Docente de la asignatura Educación Física y su didáctica I*, el *Desarrollo de competencias en la asignatura de Educación Física y su didáctica II: Aplicación de los Estilos de Enseñanza*, y la *Valoración del trabajo autónomo desde la perspectiva de los alumnos de Magisterio de Educación Física*.

Todas ellas han tenido como protagonistas a los/as estudiantes de Magisterio. En adelante nos marcamos un nuevo reto, la incorporación a estos trabajos de los estudios de 2º ciclo de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que con sus cuatro itinerarios – Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte; Actividad Física y Salud; Gestión, Recreación y Ocio Deportivo, y Especialización deportiva- abren nuevos campos de estudios susceptible ser abordados tanto desde metodologías cualitativas como cuantitativas, pero todos con la mirada puesta en la ampliación de conocimientos y la mejora de la enseñanza.

4. BIBLIOGRAFÍA

Arnold, Peter (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Arráez Martínez, Miguel Ángel, Romero Cerezo, Cipriano (2000). Didáctica de la Educación Física. En Luis Rico Romero y Daniel Martínez Fernández (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, (pp. 99-151). Madrid: Síntesis.

Barbero González, José Ignacio (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre la (im)posibilidad de cambio. *Revista de Educación*, 311, 1-48

Blasco Mira, Josefa Eugenia, Oliva Alcalá, Concepción (1998). La metodología colaborativa como propuesta de actuación en las prácticas docentes, *Symposium internacional sobre Practicum: innovaciones en el Practicum*. Poio (Pontevedra).

Blasco Mira, Josefa Eugenia (2001). Una aproximación a las variables que inciden en la implementación de los estilos cooperativos en la formación inicial del profesorado especialista en educación física de la facultad de educación de Alicante, *Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.

Blasco Mira, Josefa Eugenia (2002). La investigación colaborativa como media de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional: estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.

Cagigal Gutiérrez, José M^a. (1972). *Deporte pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.

Carr, Wilfred, Kemmis Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carreiro Da Costa, Francisco (1999). La investigación en educación física: Tendencias, *Élide*, 1, 6-10.

Casteñer Balcells, Marta (1996). La metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal del discurso docente. En Fernando Del Villar (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Chen, Ann (1998). Meaningfulness in Physical Education: A description of High School Student's Conceptions. *Journal in Teaching in Physical Education*, 17, 285-306.

Contreras Jordán, Onofre (2001). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación. *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.

Delgado Noguera, Miquel Ángel (1996). La investigación de las competencias de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación física. Desde una perspectiva de racionalidad técnica hacia una reflexión crítica. En Fernando Del Villar (Coord). (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Delgado Noguera, Miguel Ángel (1999). Patologías de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte. *Perspectivas*, 20, 40-46.

Del Villar Álvarez, Frenando (Coord.). (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Devis Devis, José (1995). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.

Devis Devis, José (1996). *Educación física, deporte y currículum: Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Devis Devis, José y Peiró Velert, M^a Carmen (1996). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Zaragoza: INDE.

Dyson, Ben (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3 264-281.

Famose, Jean Pierre (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.

Fernández Balboa, Juan Miguel (1994). La investigación en educación física española: un índice para el futuro. *Apunts: Educación física y deportes*, 50, 100-106.

Fernández Berrocal, Pablo; Melero Zabal, M^a Ángeles (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Fraile Aranda, Antonio (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid

Fraile Aranda, Antonio (1995). *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.

García Ruso, Herminia (1997). *La formación del profesorado de educación física. Problemas y expectativas*. Zaragoza: INDE.

Hardy, Carles (1999). Preservice Teachers' Perceptions of Learning to Teach in a Predominantly School-Based Teacher Education Program. *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 175-198.

Kirk, David, Macdonald, Diana (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 3, 376-387.

Kirk, David, Macphail, Allice (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 2, 177-192.

Kirk, David (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Locke, Larry, Graber, Harold, Dodds, Patt (1984). Research on Preservice Teacher Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 7, 3, 3-12

Marcelo, Carlos (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: ¿Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas?. Poio (Pontevedra).

Martínez Ruiz, M^a Angeles, y Sauleda Parés, Narciso (2002). Las narrativas de los alumnos: Una perspectiva situada. Alicante: ECU.

Medina Rivilla, Antonio y M^a Luisa García Sevillano. (1990). *Didáctica I*. Madrid: UNED.

Ordóñez Núñez, Luis Eduardo (1995). Evaluación de un programa de Educación Física en el centro educativo escolar. Barcelona.

Pascual Baños, Carmina (1994b). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.

Pérez Gómez, Ángel (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pieron, Maurice (1998). Investigación sobre la enseñanza de la educación física. Implicaciones para los profesores. *II Congreso Internacional de Educación Física y deportes en la escuela*. Almería.

Pozo Muncio, Ignacio (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Revengo, Inez, Bandhauer, Dianna (1998). Study of Collaborative Resaerch Process: Shared Provile And Shared Empowerment. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 3, 93-57

Romero Cerezo, Cipriano (1999a). Una visión de la E.F. en el curriculum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. En Web: <http://www.sportquest.com/revista/>.

Romero Cerezo, Cipriano (1999b). Educación Física: Una perspectiva biográfica. *Perspectivas*, 20, 23-28.

Ruiz Pérez, Luis Miguel (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, Luis Miguel (1995). *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, Luis Miguel (1996a). Aprendizaje motor e investigación cualitativa. Sobre la necesidad de contemplar el punto de vista de la persona que aprende. En *Educación física y práctica docente* (pp.11-22). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Ruiz Pérez, Luis Miguel (1996). Adquisición de la competencia motriz en al escuela: Los alumnos como teóricos ingenuos de la motricidad. En Fernando Del Villar Álvarez (coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del maestro de la especialidad de educación física*. Granada: PROMECO.

Sicilia Camacho, Álvaro y Delgado Noguera, Miguel Ángel (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE

Sicilia Camacho, Álvaro, Fernández-Balboa, Miguel Ángel (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde la perspectiva crítica*. Barcelona: INDE

Siedentop, Daryl (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: INDE.

Siedentop, Daryl, Locke, Larry (1997). Making a difference for Physical Education. Wat Professora and Practitioners Must Build Togedher. *Joperd*, 68, 4, 25-30.

Singer, Robert (1986). *El aprendizaje de las tareas motrices en Educación Física y Deportes*. Barcelona: Hispano Europea.

Sparkes, Andrew (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, 11, 29-33.

Sánchez Bañuelos, Fernando (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Tinning, Richard (1992). *La educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Trigo Aza, Eugenia (1996). Juventud, tiempo libre y educación en Galicia. En Fernando Del Villar Álvarez (coord). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Viciana Ramírez, Jesús (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Microfichas. Granada: Universidad de Granada.

Zagaláz Sánchez, M^a Luisa. (1998). *La Educación Física femenina en España*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.