

## PRINCIPALES CENTROS DE ATENCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE PROFESIÓN DOCENTE

Viciana, J.

Departamento de Educación Física y Deportiva

Universidad de Granada

---

### RESUMEN

El contenido del presente artículo resume desde dos perspectivas, una cuantitativa y otra cualitativa, los focos de atención del profesorado de Educación Física (EF), en los primeros años de su profesión docente o formación permanente. La perspectiva cuantitativa, analiza las diferencias significativas (Statística 4.0) entre las creencias de un grupo de profesores estudiados durante un proceso formativo, centrándonos en aquellas dimensiones que obtuvieron dichas diferencias y por tanto, son motivo de alta preocupación por el profesorado. La perspectiva cualitativa, analiza el discurso de los profesores estudiados en 18 sesiones de formación, a través del programa Analysis Qualitative Data 3.0, destacando las categorías temáticas más frecuentes y por tanto de más aparición y preocupación por el profesorado estudiado durante sus sesiones de formación. Igualmente se presentan mapas ilustrativos, con ejemplos de texto de estas categorías temáticas para observar las diferentes direcciones que toman los intereses de los profesores. Los resultados muestran que desde ambas perspectivas, se observa una dirección común de los centros de atención hacia el aprendizaje de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Centros de atención, conocimiento práctico en EF, formación permanente

### ABSTRACT

The content of the present article summarizes from two perspective, quantitative and a other qualitative one, the centers of attention of the Physical Education's teachers (PE), in the first years of its educational profession. The quantitative perspective, analyzes the significant differences (Statística 4,0) between the beliefs of a group of professors studied during a formative process, centering to us in those dimensions that obtained these differences and therefore, are reason for high preoccupation by the teachers. The qualitative perspective, analyzes the speech of the teachers studied during 18 sessions of formation, through the program Analysis Qualitative Data 3,0, emphasizing the more frequent thematic categories and therefore of more appearance and preoccupation by the teachers studied during its sessions of formation. Also illustratives maps appear, with text examples of these thematic categories to observe the different directions that take the interests from the teachers. The results show that from both perspective, a common direction of the attention centers is observed towards the learning of the students.

**KEY WORDS:** Centers of attention, practical knowledge in PE, in-service teacher training

En este artículo vamos a exponer los principales centros de atención del profesor de Educación Física (EF), es decir, las principales preocupaciones o ejes en torno a los cuales giran sus reflexiones e inquietudes durante sus primeros años de formación permanente.

Para ello, nos apoyamos en una investigación en profundidad llevada a cabo con 6 profesores en un grupo de trabajo donde se mantuvieron reuniones durante el curso académico 1994-95 en el Centro de Profesores de Granada. En este estudio, realizamos un programa de formación dividido en tres fases (utilizando en cada una de ellas diferentes estrategias formativas: los diarios de los profesores a modo de reflexión sobre la práctica, la elaboración de materiales curriculares como medio de autonomía curricular, y el análisis de vídeos como estudio objetivo de la realidad docente). Durante el desarrollo de este grupo de trabajo, se grabaron las reuniones de formación en cintas de audio para su posterior transcripción y análisis, investigación que tuvo su culmen en septiembre de 1996 con la presentación de la tesis doctoral titulada evolución del conocimiento práctico de los profesores de EF en un programa de formación permanente colaborativo.

Vamos a tratar el tema central de este artículo desde una doble perspectiva: *una primera, cuantitativa*, a través de datos recogidos sobre un inventario de creencias, y donde tras el proceso de formación descrito anteriormente, los profesores mostraron sus cambios en diferentes dimensiones. De esta forma, podemos aportar una primera visión cuantitativa de los centros de atención del profesorado concluyendo, que la dimensión que obtuvo una diferencia significativa de valoración entre las medidas iniciales y finales es la más susceptible de cambio entre las creencias del profesor en esta etapa. Y *una segunda, cualitativa*, a través de mapas representativos de estos centros de interés, donde observaremos las diferentes direcciones que toman los principales temas de atención del profesor durante su proceso formativo. Los mapas y temáticas en las que se bifurcan los centros de atención del profesor de EF se extrajeron del análisis de contenido de las 18 reuniones de formación que mantuvieron los profesores del grupo, con lo cual, podemos extraer aquellos temas que mayormente trataron los profesores implicados, o sea, los temas de mayor frecuencia de aparición o interés para ellos.

## 1. LA PERSPECTIVA CUANTITATIVA. CAMBIOS EN LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE EF

En nuestra investigación, basamos el cambio en las creencias sobre la enseñanza de la EF en Guskey (1986), quien plantea la posibilidad manifiesta de realizar este tipo de prueba con los profesores fundamentando conceptualmente que ¿es preciso esperar a cambiar las creencias de los profesores para que posteriormente se decidan a incorporar la innovación propuesta en su repertorio docente?. A este respecto propone un modelo de cambio del profesor a partir del desarrollo profesional, los cambios en la práctica de enseñanza, cambios en los rendimientos de los alumnos y finalmente llegando a la modificación en las creencias y actitudes. Nosotros realizamos en nuestra investigación estos pasos que creímos necesarios para realmente llegar al cambio de actitudes hacia la formación permanente, la docencia y, en definitiva, la profesionalización de los profesores.

La evaluación de las creencias del profesorado se llevó a cabo mediante *el inventario de creencias del profesorado*, original de Zeichner, Tabachnick y Densmore (1987) traducido por Marcelo, C. (1992) y adaptado por nosotros hacia el área de Educación Física (véase para consulta el anexo 3 de Viciano, J. (1998). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de EF en un programa de formación permanente colaborativo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada).

La perspectiva cuantitativa del análisis que realizamos en estas líneas sobre los centros de interés del profesor de EF, lo hemos extraído de las propias dimensiones que se contemplan en dicho inventario, ya que los cambios que se produjesen se deberían al contenido tratado en el programa formativo (contenido que surgía del debate entre los propios profesores) y a la incidencia que éste tuvo en la posterior valoración del profesorado sobre la dimensión del inventario que hubiese experimentado el cambio. Estas dimensiones son las siguientes:

### A) Dimensión Control (ítems 1-18).

\* Sobre el Estilo de Enseñanza, sobre el currículum, sobre los alumnos, sobre las decisiones de la escuela.

Nos hace referencia esta dimensión a cómo controla el profesor el proceso de enseñanza-aprendizaje, si es más o menos directivo con los alumnos y con el contenido a impartir, así como el control que intenta mantener en su forma o estilo de dar las clases.

En el caso de la formación inicial (periodo de prácticas del docente de EF), ésta es la dimensión que más interés despierta en el profesorado de EF, como ya se ha demostrado en

numerosas ocasiones (Villar, F. 1993, Romero, C. 1996). Sin embargo, como veremos más adelante, esta dimensión no tuvo un especial interés para el profesorado en ejercicio.

B) Dimensión Tratamiento de la Diversidad (ítems 19-24).

Esta dimensión hace hincapié en la individualización de la enseñanza y la atención personal que el profesor muestra a sus alumnos.

C) Dimensión Aprendizaje (ítems 25-31).

\* Papel del error en el aprendizaje de los alumnos, ambiente cooperativo-competitivo de aprendizaje y motivación intrínseca-extrínseca para el aprendizaje.

En esta ocasión, el inventario de creencias analiza cómo concibe el profesor el aprendizaje del alumno, qué papel pueden desempeñar el error del alumno en las clases, la motivación y el ambiente de la sesión. Esto nos proporcionará información acerca de cómo el profesor actúa en sus clases, qué prioridades tiene en su actuación y planificación del aprendizaje del alumno.

D) Dimensión Rol del Profesor (ítems 32-34).

\* Facilitador-transmisor.

Esta dimensión está íntimamente ligada a la persona del profesor como técnico, es decir, cómo actúa en sus clases, cómo es su dirección del proceso de aprendizaje. En este caso el inventario coloca como polos opuestos los papeles transmisivos (como indicador de una dirección tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje), y el papel facilitador (correspondientes, podríamos decir, al profesor del movimiento de la Escuela Nueva, donde la dirección se torna orientación).

E) Dimensión Relación Escuela-Sociedad (ítems 35-41).

\* Papel del profesor en la transformación de la escuela y sociedad y papel de la escuela en la sociedad.

Encaminándonos hacia una repercusión social de la enseñanza que el profesor puede transmitir a través de su actuación, encontramos esta quinta dimensión de relación escuela-sociedad. En ella se intenta registrar cómo piensa el profesor acerca de su papel de "transformador", es decir de qué forma participa de la ideología crítica y si queremos "liberadora", en términos de Freire.

F) Dimensión Conocimiento (ítems 42-47).

\* Énfasis de teoría-práctica en el currículum e integración-especificidad de materias en el currículum.

En esta última dimensión nos centramos en cómo percibe el profesor los contenidos de su materia (Educación Física), y cómo los trata en el aula (si su intervención didáctica se encamina más hacia un enfoque conceptual, o por el contrario a un enfoque procedimental y práctico).

Veamos ahora los cambios producidos tras el periodo formativo de estos profesores en sus primeros años de formación en el campo profesional.

#### 1.1. Resumen de resultados de los cambios experimentados en el grupo de profesores

Los cambios que los profesores del grupo experimentaron en el inventario de creencias sobre la Educación Física, fueron extraídos de un análisis estadístico inferencial (T-test of dependent samples) con el programa Statistica 4.0 para Windows, para observar si en alguna de las seis dimensiones analizadas en dicho inventario, "el grupo" tuvo cambios significativos.

Tomando el grupo como conjunto (como "caso") y analizando cada dimensión por separado, comprobamos que sólo en la dimensión aprendizaje hubo un cambio significativo ( $p < .05$ ), puesto que en el resto de los casos (entiéndanse las cinco dimensiones restantes), las puntuaciones eran superiores a  $p > 0.05$ . Por tanto, no hubo cambio general de las creencias de los profesores, pero sí pudimos detectar un cambio e interés en la dimensión aprendizaje, como observamos ahora en la tabla 1.

Tabla 1: Significatividad de los cambios en los valores correspondientes a las seis dimensiones analizadas del inventario de creencias sobre la enseñanza de la Educación Física.

DIMENSIONES DEL INVENTARIO	VALORES DE LA PROBABILIDAD 95%
DIMENSIÓN 1: CONTROL DEL PROFESOR SOBRE VARIOS ASPECTOS	P=.075
DIMENSIÓN 2: TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD	P=.798
DIMENSIÓN 3: APRENDIZAJE	P=.020 *
DIMENSIÓN 4: ROL DEL PROFESOR	P=.921
DIMENSIÓN 5: RELACIÓN PROFESOR-ESCUELA-SOCIEDAD	P=.663
DIMENSIÓN 6: CONOCIMIENTO	P=.082

La dimensión aprendizaje trata los aspectos de:

- Ambiente de aprendizaje: en él se contraponen los conceptos de ambiente cooperativo y ambiente competitivo, de forma que los profesores valoran cuál es el ambiente más propicio para el aprendizaje de los alumnos en sus clases de Educación Física.
- El papel del error en el aprendizaje: polarizando una valoración positiva o negativa del mismo en el resultado del aprendizaje de los alumnos.
- El papel de la motivación: en esta categoría se valora la importancia concedida por el profesor ante una motivación provocada por la propia actividad física (motivación intrínseca) o por la aportación de refuerzos positivos ante determinadas conductas (motivación extrínseca).

No podemos decir que los profesores hayan cambiado su valoración en un sólo sentido, es decir, no todos valoran más o menos tras el programa formativo y tras las experiencias vividas en este curso académico, cada una de las tres categorías que componen esta dimensión de aprendizaje, por consiguiente, sólo podemos concluir que: *el profesorado se preocupa en esta etapa por el aprendizaje de los alumnos de una manera más acentuada que por el resto de dimensiones que componen el inventario de creencias.*

*Podríamos por tanto establecer, que tras la preocupación e interés típico de la formación inicial del control y organización del grupo de clase, los centros de interés del profesorado de EF se tornan hacia el alumno como persona que aprende y a los factores que se pueden manipular para provocar un mayor aprendizaje, como el caso, por ejemplo, de la motivación.*

## 2. LA PERSPECTIVA CUALITATIVA. PRINCIPALES TEMAS TRATADOS POR LOS PROFESORES DE EF EN SU PROGRAMA DE FORMACIÓN COLABORATIVO Y DIRECCIONES TOMADAS POR DICHS CENTROS DE INTERÉS

Como hemos comentado al inicio del artículo, la perspectiva cualitativa se centrará en analizar los principales temas de conversación entre los profesores del grupo estudiado. De esta forma podemos extraer, de la frecuencia total de las temáticas que preocupan a los profesores, aquellos temas que sean más frecuentes, y observaremos qué direcciones toman dichos temas o centros de interés a través de mapas ilustrativos de los mismos.

Los textos analizados de las 18 sesiones fueron codificados con las categorías temáticas que aparecen en la tabla 2, y procesados con el programa Analisis Qualitative Data (AQD 3.0) (Huber, H., 1991), de forma que después del análisis cualitativo, el programa permite realizar conteos de frecuencia de aparición de las categorías codificadas como planificación, o como clima de aula, etc., además de otras funciones como la relación entre categorías, extracción de textos en torno a una categoría dada, formulación de hipótesis, minimalización, etc. (para ello nos remitimos a la bibliografía anteriormente citada).

De entre las categorías temáticas analizadas que podemos observar en esta tabla 2, resaltamos en **negrita** las que más nos interesan por su alta frecuencia de aparición.

Tabla 2: Frecuencia de aparición de temas en las reuniones de los profesores del grupo estudiado.

<b>Dimensión analizada</b>	<b>Categoría temática</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>
Agentes personales:		
1. Profesores	- Experiencia docente	49
	- Concepciones educativas	158
	- Autoconcepto	39
	- Formación inicial	11
	- <b>Problemas</b>	<b>268</b>
	- Relación teoría-práctica	98
	- Promoción profesional	49
2. Alumnos	- Alumno en general	225
	- Actitud del alumno	214
	- Participación en la enseñanza	102
Aula de Educación Física	- <b>Planificación</b>	<b>240</b>
	- <b>Tareas de aprendizaje</b>	<b>540</b>
	- <b>Intervención didáctica</b>	<b>476</b>
	- <b>Organización</b>	<b>387</b>
	- Control	125
	- Motivación	61
	- Participación motriz	98
	- Clima de aula	98
	- Evaluación	185
	- Investigación-innovación	18
El contexto de enseñanza	- El contexto del aula de EF	95
	- Compañeros	29
	- Horario escolar	59
	- Influencia del estudio	47

Observamos varios datos de interés:

- 1) De la dimensión *agentes personales de la enseñanza*, los alumnos gozan en general de una mayor atención por el profesorado (con frecuencias de 225, 214 y 102), que las categorías personales de los propios profesores, a excepción de la

categoría “problemas” aunque bien es cierto que muchos problemas descritos por el profesorado de EF en esta etapa fueron en torno a los propios alumnos, su actitud, su participación y en general al éxito o fracaso en el aprendizaje de los mismos.

- 2) La dimensión *aula de EF* es la que más frecuencia posee. Esto nos reporta la afirmación de que los profesores de EF están preocupados por lo que ocurre en el aula de manera contundente, manifestándose este interés en la alta frecuencia de las categorías correspondientes a esta dimensión, con especial atención a las que hemos señalado en la tabla 2, es decir, las tareas de aprendizaje, que con 540 de frecuencia de aparición, es la más importante, la intervención didáctica con 476, la organización con 387 y la planificación con 240.
- 3) El contexto de enseñanza no es importante para los profesores en esta etapa, o al menos, no lo es en la medida de las otras dos dimensiones anteriormente comentadas.

Como conclusión, podemos decir que *se confirma el interés mostrado por el profesorado en el inventario de creencias cuantitativo, o sea, las tareas de aprendizaje y la intervención del profesor en clase, son los temas más importantes en que los profesores del grupo analizado se centraron en las discusiones de las reuniones formativas. Los problemas del aula son importantes y la planificación y organización (quizás remanente de la formación inicial), son también núcleos temáticos de alta frecuencia y preocupación por los profesores.*

Veamos ahora, por tanto, las dos categorías más frecuentes, o los temas más preocupantes para el profesorado de este estudio, analizando su interior a través de mapas ilustrativos (con citas textuales de las sesiones formativas) que comentaremos seguidamente.

Ver cuadro 1 (tareas de aprendizaje)

En nuestro sistema de categorías, definíamos las “tareas de aprendizaje”, como aquellas declaraciones de los profesores sobre las tareas de aprendizaje: descripción de su desarrollo en las clases, el propósito de las mismas, las variantes que se proponen, así como sus modificaciones tras una decisión interactiva.

En el cuadro 1 anterior, como decíamos anteriormente, observamos una preocupación del profesorado del estudio por el aprendizaje de los alumnos, muestra de

ello lo tenemos en los ejemplos encontrados de entre todo el texto de las categorías codificadas como Tareas de aprendizaje (la simbología entre paréntesis en los ejemplos textuales son correspondientes al número de la sesión formativa, y a los números de las líneas de texto en las que se encuentra el texto seleccionado), en los que la preocupación por cómo aprende el alumno y cómo fomentarlo se hace evidente con:

- Tareas conceptuales y procedimentales orientadas a mejorar la asimilación de contenidos a través de la reflexión y provocando la actividad mental del alumno.
- Tareas significativas para hacer el aprendizaje más ecológico y aplicable a la vida diaria del alumno.
- Una preocupación por adecuar las tareas al alumno, su nivel motor y conceptual, su etapa y nivel educativo, etc.
- Preocupación por atender la diversidad o el interés del alumnado en el contenido de las tareas.
- Búsqueda de una progresión eficaz de cara al aprendizaje.
- Un carácter práctico eminente en las tareas dentro del área de Educación Física.

Vemos cómo se manifiesta el profesorado de esta etapa en la preocupación por el aprendizaje del alumno, intentando optimizar la asimilación de contenidos y prácticas, manipulando las tareas, su carácter, las normas, la técnica de enseñanza, siguiendo los principios de significatividad, adaptación y autonomía. Desde este punto de vista, confirmamos la primera conclusión de que el interés del profesorado de esta etapa es el aprendizaje del alumno.

En el cuadro 2 observamos, ahora, el desarrollo de la categoría de intervención didáctica, que conjuntamente con la categoría de tareas de aprendizaje conformaron los dos pilares básicos de las atenciones prestadas por los profesores del grupo en el presente estudio, manifestada en su alta frecuencia de aparición de las sesiones formativas analizadas.

Ver cuadro 2 (intervención didáctica)

Definíamos igualmente en nuestro sistema de categorías la “intervención didáctica” como las declaraciones del hablante referidas a su actuación docente: cuestiones sobre los estilos y técnica de enseñanza (información inicial y feedback), posición y evolución del profesor, así como referencias generales a cómo intervienen particularmente los profesores en sus aulas de Educación Física.

Los principales enfoques que orientaron esta categoría de intervención didáctica son:

- 1) Directrices de actuación: los profesores del grupo hacen numerosas declaraciones con respecto a cómo enfocar sus directrices de actuación en el aula, es decir, si deben o no implicarse en las tareas, informar de su función docente al propio alumno, tener en cuenta la significatividad y la reflexión en el alumno para actuar en consecuencia y promover estos aspectos en el propio aula.
- 2) Los profesores de esta etapa se plantean dilemas en torno a la intervención didáctica en sus clases:
  - Técnicas de enseñanza de instrucción o indagación. El dilema sigue vigente, aunque poco a poco los profesores van dejando claramente sus criterios claros, es decir, en los ejemplos del cuadro 2 observamos cómo según el contenido, los profesores optan por una y otra opción, en este caso juegos creativos (indagación) y por otro lado la enseñanza de las danzas del mundo (instrucción). También referidas a la técnica de enseñanza se incluye un ejemplo de cómo imparten los profesores el conocimiento de resultados.
  - Directividad-optatividad. En este dilema, parece que Manuel (uno de los profesores), lo tiene claro, él da protagonismo al alumno en su aprendizaje, dejando que ellos propongan trabajos y actividades, pero cuando hay ciertos contenidos que le interesan, él impone sus criterios.
  - Teoría-práctica. El eterno dilema en EF, ¿es preferible unas sesiones teóricas y posteriormente toda la práctica o conjugar ambas en sesiones integrales?.

Lo importante de estos dilemas es que a nuestro juicio, los profesores del grupo van deshilando la madeja según sus preferencias, no toman decisiones injustificadas, sino que además decantan sus decisiones en bases a reflexiones personales y justificaciones válidas, es decir, si Juan prefiere dar dos o tres clases teóricas al trimestre es por razones de convicción personal, puesto que de esa forma va a conseguir una mayor productividad en sus objetivos (ya sean dar seriedad a la asignatura, mayor coherencia a los contenidos, aumentar el aprendizaje, ...).

Los profesores critican las deficientes intervenciones didácticas en otros docentes, tal y como se señala en el mapa ilustrativo, culpables, según sus criterios, del escaso bagaje que poseen los alumnos al llegar a sus manos.

Por otro lado y dando muestras de perfecta integración en el grupo, los profesores reconocen errores de intervención en sus clases y desvelan rutinas y estrategias de intervención a sus compañeros (resto de integrantes del grupo).

Por último concluir, una vez más, que *el aprendizaje es el objeto de sus declaraciones en el profesorado, explicando y analizando cuál debe ser la intervención correcta para conseguirlo en función del comportamiento de los alumnos que tienen a su cargo.*

### 3. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio orientadas a los centros de atención del profesorado en los inicios de la formación permanente, son las siguientes:

- 1) Hemos comprobado que la dimensión aprendizaje del inventario de creencias analizado, ha sufrido un cambio significativo tras el proceso formativo en los profesores del grupo estudiado, con lo cual, la perspectiva cuantitativa nos habla de una preocupación del profesorado por este aspecto de la enseñanza, el centro de atención del profesorado es el aprendizaje del alumno.
- 2) Igualmente la perspectiva cualitativa nos ha demostrado, confirmando los resultados cuantitativos del inventario, que el profesorado mostró durante los discursos de las sesiones formativas, un interés especial por las tareas de aprendizaje de los alumnos en las clases de EF, así como una preocupación por la intervención docente para favorecer la consecución de estos aprendizajes. Por tanto, podemos concluir, con la seguridad aportada por la triangulación de métodos, que el aprendizaje del alumnado es el centro principal de atención del profesorado en esta etapa.

### REFERENCIAS

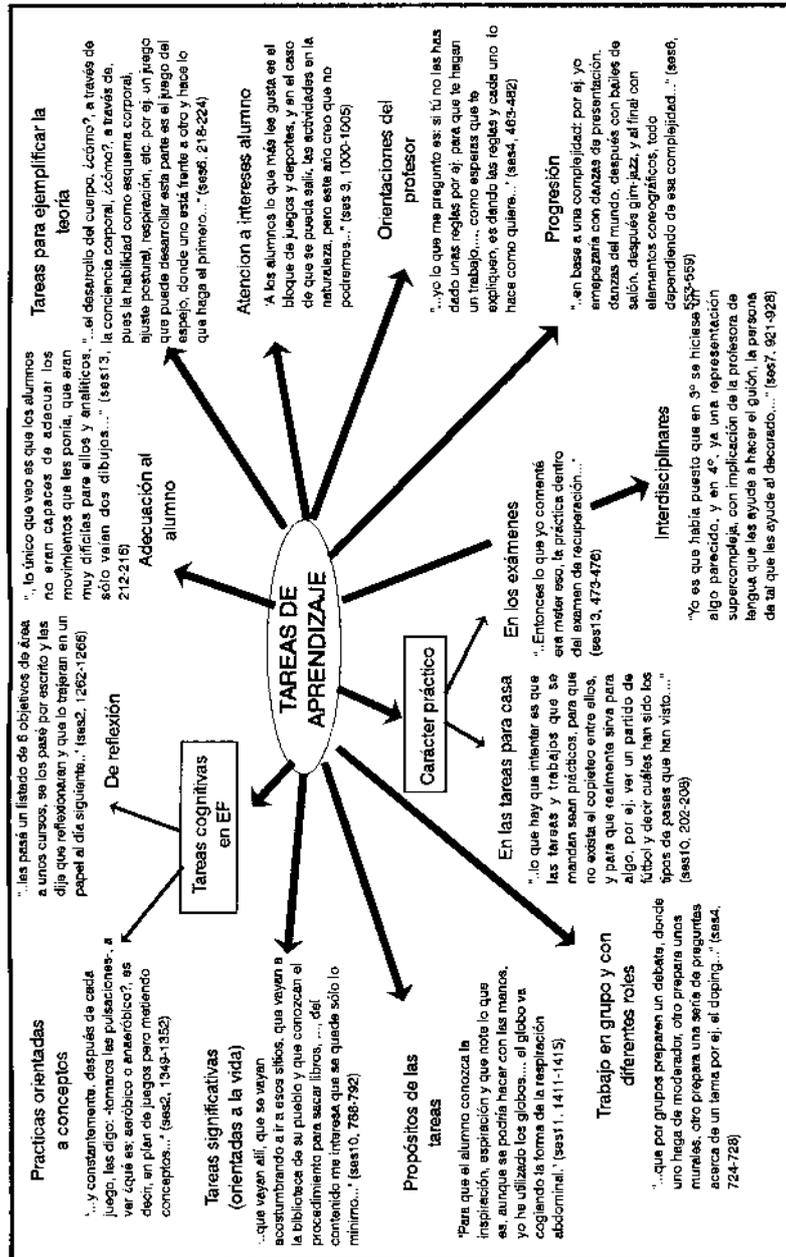
BELLACK, A. ET AL (1966). *The language of the classroom*. New York. Teacher College Press.

CONNELLY, F.M. Y CLANDININ, J. (1985). *Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning*. En Eisner, E. (Ed.) *Learning the ways of knowing*.

- The 1895 yearbook of the natural society for the study of education. Chicago. The University of Chicago Press. 174-198.
- DEBESSE, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.). *La formación de los enseñantes*. Barcelona. Oikos-Tau. 13-34.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes, sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. Granada. Tesis doctoral inédita.
- DELGADO, M.A.; MEDINA, J. & VICIANA, J. (1996). Evolution of implied theories about teaching in the Physical Education teacher's preservice formation during the practice of teaching. *VII European Congress ICHPER-SD*. Coimbra.
- DEVÍS, J. (1994). *Educación Física y Desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Universitat de Valencia. Valencia. Tesis doctoral.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Ed. Paidós.
- DODDS, P. (1993). Reflective teacher education (RTE): Paradigm for professional growth or only smoke and mirrors?. En *AIESEP Conference on training teachers in reflective practice on physical education*. Quebec. Trois Rivieres.
- EDELFEIT, A. Y JOHNSON, M. (1975). *Rethinking in-service education*. Washington. National Education Association.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Ponencia presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida (Huelva).
- FERRERES, V. (1991). *El desarrollo profesional cooperativo en Secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias*. Tarragona Investigación inédita. Acceso.
- FRAILE, A. (1993). Un modelo de formación permanente colaborativa para los profesores de Educación Física. *II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física*. Málaga. Ed. UNISPORT.
- GARCÍA ALVAREZ, J. (1993). *La Formación Permanente del Profesorado. Más allá de la Reforma*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- GUSKEY, T. (1986). Staff development and the process of teachers change. *Educational Research*. New York. Random House.
- HUBER, H. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla Grupo de Investigación Didáctica.

- MARCELO, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado*. Argentina. Cincel.
- MARCELO, C. (1994a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Ed. PPU.
- MARCELO, C. (1994b). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona. Ed. PPU.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *La interacción teoría-práctica en la formación del docente*. Ponencia presentada al Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago.
- ROMERO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en EF en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- VICIANA, J. (1993). La investigación en la acción. Instrumento de Formación Permanente del Profesorado y de Innovación Educativa. *Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- VICIANA, J. (1998). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de EF en un programa de formación permanente colaborativo*. Granada. Servicio Publicaciones de la Universidad de Granada, microfichas.
- ZEICHNER, K. M., TABACHNICK, B. R. & DENSMORE, K. (1987). *Individual, instructional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge*. Mimeographed paper.

Cuadro 1. Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría TAREAS DE APRENDIZAJE



Cuadro 2. Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

