



Omnia

ISSN: 1315-8856

revistaomnia@gmail.com

Universidad del Zulia

Venezuela

Soto, María Concepción; Marín, Rigoberto; Guzmán, Isabel
Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico

Omnia, vol. 23, núm. 2, mayo-agosto, 2017, pp. 46-55

Universidad del Zulia

Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754834005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico

***María Concepción Soto*, Rigoberto Marín**
e Isabel Guzmán******

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo valorar el proceso de formación, diseño e intervención de secuencias didácticas psicomotrices en nivel preescolar de dos casos de estudio a través de la autoscopia guiada. La metodología de la investigación se desarrolló como un estudio de casos mediante un diseño de investigación acción participativa. Los instrumentos para recolección fueron la videogravación de la práctica, diálogos reflexivos y entrevista semidirigida. Los resultados fueron: ambos casos de estudio retomaron los elementos principales de la secuencia didáctica: alumno, entorno y docente; los cuales fueron el eje rector para la intervención, a partir de la formación y el diseño, evidenciando con ello, las categorías primordiales del modelo aplicado, acortando la distancia entre lo planeado y lo logrado y modificando por tal, su práctica educativa habitual. Se concluye que se acortó la brecha entre lo planeado y lo logrado.

Palabras clave: Autoscopia, estudios de casos, modelo, competencias, desarrollo físico y salud.

* Doctora en Ciencias de la Cultura Física, Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Chihuahua, catedrática del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física. Egresada de un Programa Nacional de Posgrados de Calidad-Conacyt.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua, catedrático del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y del Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Chihuahua, catedrática del Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Reflexive analysis of the physical education teacher's practice

Abstract

This study shows the results of a guided autopsy of teachers who experimented a three-way role playing on their educational practice. The objective is to value the developing, design and intercession of psychomotricity lesson plans on kindergarten of two study cases through a guided auto copy. The employed methodology the research was developed as a study case through a participative action model investigation. The gathering instruments were the practice video recording, the reflexive dialogs and the partially directed interview. The results were: both study cases went back to the main elements of the lesson plans: student, context and teacher; which were the basic premise for the intercession, from the developing and design, demonstrating the basic categories of the applied model, decreasing the distance between the planned and the achieved and modifying its habitual educational practice. It concludes that, the gap between what it was planned and what it was achieved, was reduced.

Key words: Autopsy, case studies, model, competencies, physical development and health.

Introducción

En la actualidad el análisis de la práctica educativa es indispensable para garantizar la calidad de servicio que se está impartiendo; en el área de la Educación Física no es la excepción; por lo tanto, no es suficiente la armonía de las ejecuciones motrices, las participaciones, las sonrisas, los gritos y la algarabía de los niños en clase; el educador físico, preocupado por su práctica, busca que todas sus actividades vayan encaminadas a trabajar, desarrollar, estimular, adquirir, posicionar y/o adaptar aprendizajes esperados; tiene el deber de aclarar, evidenciar y verificar que cada juego, ejercicio o actividad motriz se planee, diseñe y opere con un sustento teórico que argumenta el propósito de la práctica educativa. Siendo ésta entendida como todo aquello que ocurre en el aula y en la escuela, donde el docente enseña a los alumnos con un propósito claro en espera de resultados que a menudo son valorados (Córdoba, 2013).

No podemos hablar de secuencias psicomotrices, si no se habla del educador físico o el psicomotricista; quien, es el actor y diseñador de la práctica educativa; en éstas se abarca desde el entorno, el marco conceptual; las normas establecidas, la orientación metodológica, los principios de actuación e incluso las estrategias concretas; buscando que esa práctica educativa del educador físico, sea aquella que trata de conseguir, que no sea únicamente el docente el que dirija la actividad académica, sino que los estudiantes adquieran mayor protagonismo en las secuencias psicomotrices. El docente debe organizar una práctica educativa basada en la heterogeneidad socio-motriz de los alumnos y que haga posible atender la diversidad de dichos alumnos, por un lado, que el docente pueda trabajar de manera más individualizada con los alumnos en pequeños grupos y, por el otro, que los alumnos también trabajen conjuntamente en la resolución de problemas con la ayuda del docente.

Llevar a cabo esta práctica educativa centrada en la negociación de significados implicados en lo que se dice y se hace en las aulas, puede requerir una reorganización de

la planificación; considerando que una de las bases de la modificación de la práctica educativa empieza por cambiar el rol que adquiere el docente en el aula, destacando como facilitador de la realización de las actividades de aprendizaje; donde el educador físico debe de impregnar la psicomotricidad que realiza, transformándola, haciéndola única; dado que los niños con los que actúan son únicos; el grupo es único; sin dejar de lado, que bajo los propósitos planeados en gran parte son similares, en la práctica se ocultan diferencias radicales (Muniain y Muniain, 2003; Siqués, 2006).

Por su parte, Arteaga y García (2008), mencionan que todo ajuste en la práctica educativa para que sea eficaz debe pasar por el diseño de un currículo de alta flexibilidad y adaptado a las características de los alumnos y del entorno; poniendo en evidencia que, para que una adaptación funcione necesita ser planificada cuidadosamente por un equipo docente realmente implicado en la mejora escolar; partiendo del análisis del problema y la búsqueda de una solución que suponen cuatro etapas: delimitar los objetivos que todos tienen que conseguir; diseñar estrategias variadas que prevean posibles formas de respuesta, repetición y tiempo necesario; evaluar el logro alcanzado que determine actividades complementarias para reforzar o ampliar los contenidos relativos al objetivo; y evaluar la eficacia de las estrategias diseñadas en términos de capacidad de adaptación.

Sin embargo, la realidad de la práctica educativa es diferente, sin generalizar se ha observado en una mayoría, que las sesiones de práctica psicomotriz son del tipo de psicomotricidad netamente cognitiva y de control, teniendo aún la imagen afectiva de quien hace ya muchos años impartía Educación Física, entendida estrictamente como tablas de ejercicios físicos; donde el profesorado es normalmente el que habla y dirige la actividad en las aulas y el alumnado normalmente escucha las directrices de dicho profesorado. Aunado a que el docente no realiza una revisión de su práctica educativa, una autoscopia, proceso importante que le posibilitaría mirar al interior de su acción educativa, repensar y reflexionar, conocer la lógica que estructura cada una de las acciones que realiza en las secuencias didácticas (Cruz, 2007).

Creemos que la única manera de poder afrontarlo es modificando la práctica educativa actual, en la que se requiere, por parte de los docentes, el planteamiento de actividades al alumno, donde ellos sean los protagonistas y en las que la diversidad real que existe en las aulas sea la fuente del trabajo cooperativo; además, implica que todos los docentes conjuntamente busquemos las maneras organizativas óptimas para llevar a término los proyectos psicomotores (Siqués, 2006).

Ante la necesidad de que la educación afronte adecuadamente a los nuevos retos; se crea el Modelo de Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA); el cual busca que se analicen, diseñen, intervengan y evalúen propuestas educativas vinculadas, entre otros, con procesos de formación y evaluación de profesores (Guzmán, Marín e Inciarte, 2015). Entre los aspectos más relevantes que en este modelo se establecen son: las intenciones formativas, la situación problema, las actividades de aprendizaje, los materiales o recursos, las evidencias de desempeño y los dispositivos de evaluación. El M-DECA considera el análisis de la práctica educativa, como parte de cualquier proceso de formación docente, como un pilar fundamental para que el docente fundamentalmente el diseño de su docencia y su intervención en el aula.

Los investigadores en educación llevan muchos años enfatizando la necesidad de contar con más y mejores procesos metodológicos y técnicas para el estudio de los procesos áulicos para esclarecer la peculiaridad y la presencia de tal factor; a pesar del obvio

valor de estudiar la instrucción de aula o espacios de enseñanza, es bastante difícil describir y medir este tipo de procesos a diferentes escalas (cuestionarios, observación y registro de aula o de la práctica docente, registro con videograbación, entre otros). A la fecha predominan las mediciones basadas principalmente en cuestionarios en los que los maestros reportan lo que está sucediendo en sus sesiones de clases, teniendo tanto ventajas como desventajas para medir los procesos de enseñanza (Stigler et al., 1999).

En esta misma línea, los autores establecen que, las observaciones también tienen sus respectivas ventajas y desventajas, a pesar de ser una forma más natural para estudiar estos procesos, usualmente ha sido considerada como una labor intensa y difícil, sobre todo tratándose de estudios con muestras a gran escala. Las observaciones superan algunas de las limitaciones de los cuestionarios, permiten a las categorías conductuales ser definidas objetivamente por el investigador, conectadas directamente con cada docente; permiten estudiar el desarrollo de la instrucción, así como los aspectos estructurales planteados. Los maestros mismos pueden no estar conscientes de su desempeño en el salón de clases pero a pesar de ello su conducta puede ser estudiada por un observador.

En cuanto a la videograbación (Stigler et al., 1999), señalan que el video provee una forma de resolver el problema, los observadores de video pueden codificar el video de múltiples maneras, considerando diferentes dimensiones del proceso áulico en cada ocasión; permite estudiar procesos complejos. No únicamente pueden codificar diferentes aspectos, además, lo pueden hacer en cámara lenta; es posible ver la misma muestra de comportamiento múltiples veces, permitiendo a los codificadores describir las conductas en detalle, lo que permite un análisis más sofisticado.

La videograbación, resuelve problemas de confiabilidad interna que son difíciles de resolver en el contexto de las observaciones; la forma común de asegurar confiabilidad en las observaciones es enviar al menos dos observadores a observar la misma conducta, compartir codificaciones y luego comparar los resultados. De esta manera diversos observadores pueden trabajar de manera colaborativa, en un ambiente más controlado, para desarrollar códigos y establecer su confiabilidad (Stigler et al., 1999), Leal y Martínez (2013), realizaron una revisión del estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el programa escuelas de calidad en México, donde presentan un cuadro de síntesis de los trabajos, fuentes, objetos de la evaluación, metodologías, indicadores e instrumentos analizados; en el cual de 24 investigaciones solamente 3 de ellas utilizan la videograbación como instrumento y/o fuente de información.

Asimismo, el análisis efectuado evidencia la necesidad de tomar medidas a lo largo de las diferentes etapas consideradas para lograr la consolidación de una formación por competencias efectiva; por consiguiente, contribuir a conseguir un amplio consenso entre los docentes de que el sistema de competencias es valioso como metodología de la enseñanza, así como a la interiorización y afianzamiento de sus conceptos, normas y valores por aquellos; de no ser así, la adopción e implantación de la formación por competencias puede quedar reducida a una de tipo ceremonial (González, Arquero y Hassall, 2014).

Por lo anterior, al implementar el M-DECA representa soporte teórico y aportación al área de la educación física, por sus elementos coherentes al establecimiento de estrategias diseñadas para la intervención de proyectos psicomotores mediante la videograbación; permitiendo al docente construir las intenciones formativas desde cualquier campo formativo sin contraponerse a competencias ya establecidas en programas o planes

educativos, dando una pauta de reflexión y autocrítica de su quehacer en los diálogos de las tríadas, para así acortar la brecha entre lo planeado y lo logrado.

Así, el propósito de este documento es presentar los resultados más relevantes de un proceso de valoración, autoscopia y evaluación de la práctica educativa de dos casos de estudio mediante una entrevista semi dirigida. Desde el paradigma cualitativo este trabajo se presenta como un estudio de caso que emplea la investigación participativa; esto permitió valorar la distancia entre lo diseñado y lo logrado en la aplicación de proyectos psicomotores orientados al desarrollo de competencias del campo formativo desarrollo físico y salud en los alumnos de preescolar.

Descripción de los casos de estudio

En esta investigación participan dos docentes (casos) en formación en el área de la Psicomotricidad (C1 y C2), los cuales formaron parte de un programa de formación docente que responde al modelo pedagógico y a la tipología que considera los componentes del M-DECA de Marín y Guzmán (2015), cuya realización integra cuatro fases de trabajo articuladas: formación, diseño, intervención y reporte de la experiencia. En la *primera fase*, los dos casos de estudio participaron en un programa de formación denominado “Proyectos formativos para el desarrollo de competencias” constituido por módulos; en la *segunda fase*, se incorporó la modalidad del trabajo en tríadas, se asesoró y se acompañó lo necesario para que los docentes en formación en Psicomotricidad diseñaran el “proyecto formativo” para el desarrollo de competencias en preescolar, en esta fase de diseño se emplearon los dispositivos de formación y de evaluación sugeridos en el M-DECA y cada caso diseño 10 secuencias didácticas; en la *tercera fase*, se desarrolló la intervención, en la cual se aplicaron en las aulas los proyectos formativos con un trabajo de “práctica autónoma”; y la *cuarta fase*, en ésta los dos casos de estudio recolectaron la información generada durante la intervención. Cabe señalar, que los resultados de este artículo solo pertenecen a la tercera fase.

Método

El estudio adopta el enfoque de la investigación cualitativa basada en dos tradiciones metodológicas: la primera se refiere al estudio de casos (Stake, 2010; Yin, 1994), la segunda se ubica como una investigación-acción participativa (Elliott, 2000; Kemmis y McTaggart, 1988). El corte cualitativo está basado en el análisis en profundidad de un caso en situación natural (Stake, 2010). Se utilizó el estudio de casos como estrategia de investigación, por considerarlo como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [...]” (Stake, 2010:11). En opinión de Yin (1989), la investigación con estudio de casos, es pertinente cuando el fenómeno que se investiga implica que éste sea analizado en su contexto natural, sin manipular ni alterar las variables bajo estudio y en donde la interacción entre los sujetos sea producto de múltiples factores, obligando a que su registro, descripción y explicación requieran de procesos de triangulación de la información procedente de diversas fuentes primarias.

Se utilizaron como técnicas de recogida de datos, la videogramación de la práctica, diálogos reflexivos y entrevista semidirigida. Como ya se mencionó, después de terminar la intervención (fase tres); el procedimiento que se siguió para este estudio, fue el si-

guiente: se invitó a cada uno de los dos casos a participar en una entrevista semidirigida, la cual abarcó cuatro fases. *Primero*, los docentes observaban un video, escogido al azar, de ellos mismos aplicando una de las 10 secuencias con las que se intervino; *segundo*, se dialogaba reflexivamente sobre su actuación, haciendo cuestionamientos sobre aspectos del diseño y ejecución de la secuencia didáctica; *tercero*, los docentes analizaban su desempeño frente al diseño y aplicación de la secuencia didáctica; y *cuarto*, cada caso de estudio valoró su desempeño y emitieron juicios de valor de su práctica educativa a la entrevistadora.

Todo este procedimiento, a su vez, estuvo video grabado para la recolección de la información, la cual fue procesada mediante el uso del Software Atlas Ti 6.23, y como estrategia de análisis, para este estudio, se consideran elementos de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 1990), que desde la perspectiva de inducción analítica, permite la verificación de la teoría y proposiciones basadas en datos cualitativos para identificar proposiciones universales. Como metodología de comparación constante, la teoría fundamentada, genera teoría respecto a las cuestiones que se investigan, se basa en la saturación de la información y se considera más aplicable a información cualitativa al establecer una comparación analítica de mayor alcance, cuyos pasos se centran en la selección y definición del problema a investigar, que en este caso, fue el proceso de una autoscopia de la intervención psicomotriz en preescolar para valorar la práctica educativa de dos casos de estudio, como planteamiento inicial que orientó y permitió recabar sistemáticamente los datos, los cuales se seleccionaron y describieron, para enseguida arribar a la fase de interpretación de estos datos y la verificación de la interpretación, que toma para este caso, como referente la propuesta del M-DECA.

Resultados y discusión

El empleo de la estrategia metodológica del M-DECA, permitió a los dos casos de estudio vivir un proceso de formación, diseño e intervención psicomotriz, donde ellos mismos fueron los protagonistas de un cambio en su práctica educativa habitual; mayormente en las fases de formación y diseño, puesto que en la intervención se presentaron incidentes menores, que si bien, los supieron resolver a primer instancia, por ello, se confirma que adquirieron experiencia en realizar modificaciones oportunas; y al final del proceso se perciben como responsables de un buen desempeño en las secuencias intervenidas:

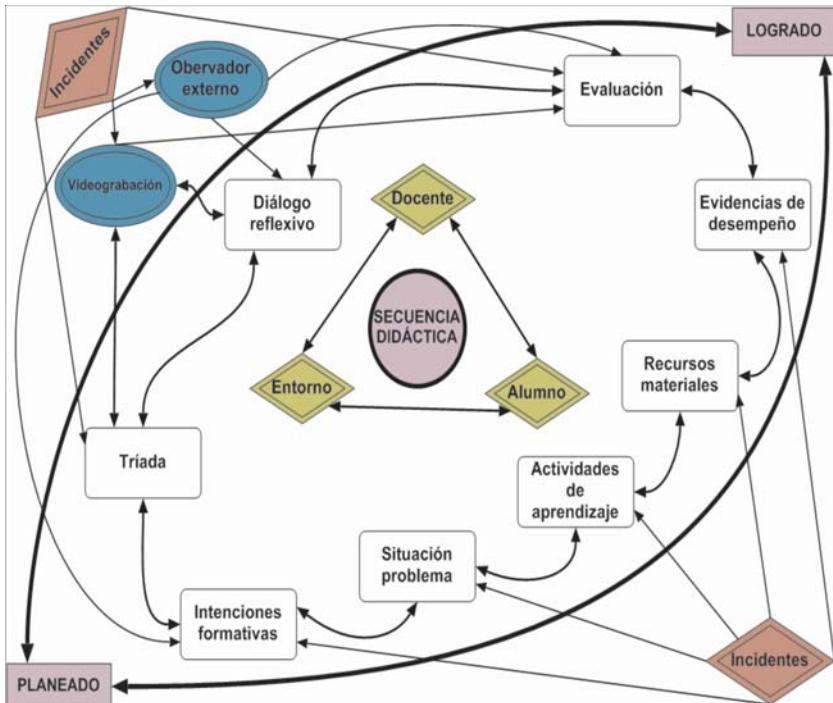
“Mi desempeño, yo creo que fue bueno, sin embargo, sí creo que a mí me faltó mucho trabajar con la forma de dar las instrucciones, me faltó trabajar con la forma de llamar su atención y de hacerles las actividades divertidas, vaya se perdía un poquito el... miren que maravilloso que vamos hacer, ósea no fui tan animoso por decirlo de alguna manera, dinámica” (C1)...

“Siento que fue un poco más movida, no porque mis clases sean diferentes mis clases siempre son movidas, pero siento que esta ha sido un poco mejor ya que hubo más material, estuvo muy vistosa hubo mucha actividad durante toda la sesión y los niños ya tenía un poco más de confianza conmigo”(C2)...

Los resultados encontrados en la autoscopia guiada, revelan que los dos casos de estudio, mostraron una práctica educativa sustentada en el M-DECA de Marín y Guzmán (2015), dado que en los dos momentos (planeado y logrado), presentan las categorías principales de la secuencia didáctica, tales como: intenciones formativas, situación pro-

blema, actividades de aprendizaje, recursos o materiales, evidencias de desempeño y evaluación (Figura 1). Reafirmando el eje rector y la importancia de la interacción de los actores principales de la práctica educativa: alumno, entorno y docente; rompiendo con el estilo tradicional al implementar el trabajo de la tríada y la herramienta de la videograbación. Con base en la teoría fundamentada, la interpretación del investigador, ha de partir de este acercamiento genuino con los casos participantes, entender sus perspectivas, interpretaciones en el contexto de las acciones educativas; es un proceso que permite reflexionar de manera sistemática la multiplicidad de perspectivas durante la investigación (Corbin y Strauss, 1990).

Figura 1. Proceso de intervención entre lo planeado y lo logrado.



Fuente: Elaboración propia (2016).

En esta figura se interpreta que el acortar la brecha entre lo planeado y lo logrado, se encuentra en manos de cada docente y se requiere transitar por un proceso didáctico; si bien es cierto, las planeaciones no son iguales, no existe una mejor que otra; sin embargo, toda planificación requiere tener como base fundamental o de guía, las intenciones formativas, las cuales facilitarán el planteamiento de la situación problema, el cual, debe ser planteado y presentado en forma de reto; que se logrará mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje; las cuales dependerán de los materiales o recursos para su idóneo desarrollo.

Dependiendo de cómo se realice lo anterior en lo planeado y entre más se acerque a lo vivido, las evidencias de desempeño serán los elementos que el docente tenga para valorar esa brecha entre lo planeado y lo logrado, y así, tendrá indicadores para evaluar, ya sea las competencias desarrolladas y/o adquiridas por parte de sus alumnos o evaluar el desempeño propio de la práctica educativa. Además, esa distancia se irá haciendo más corta, cada vez que el docente construya más experiencias y prácticas en el área, pero con la ayuda de un mediador y/o investigador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, participando en el análisis de las prácticas educativas dentro de un enfoque de conformación (Perrenoud, 2005).

Durante todo el proceso, el docente contrarresta los incidentes, que si bien, pueden ser críticos o no, internos o externos: los internos, pueden ser desde formulaciones inapropiadas de las mismas intenciones formativas como hasta la falta de material requerido; los externos son aquellos que afectan o entorpecen la práctica educativa, tales como interrupciones de los directivos, contaminación de ruido, suspensión de labores, entre otros. Los cuales, deben ser tomados y analizados para que en las siguientes secuencias didácticas se tomen en cuenta; ya sea para prevenirlas, disminuirlos y si es posible eliminarlos.

Para todo lo anterior, nunca se debe dejar fuera los tres elementos principales de una secuencia didáctica, los cuales son el centro de la planeación (alumno, entorno y el docente); partiendo de las evidencias de desempeño obtenidas y de la autoscopia, se requiere que el docente de un vistazo atrás (mediante la videogramación, observación directa de otro colega y/o incluso de observadores externos) y viva un diálogo reflexivo de su desempeño; plasmando observaciones, reacciones, explicaciones, interpretaciones, hipótesis, pensamientos, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo y reflexiones personales en el diario de campo. Después de la reflexión la figura nos muestra que el docente se puede apoyar con el trabajo de una tríada de colegas, que lo retroalimenten y/o faciliten su práctica educativa.

Conclusiones

Una práctica educativa de calidad para poder atender eficazmente la diversidad de las características del entorno y propias de los alumnos, debe estar respaldada de un equipo de una tríada de docentes conscientes, comprometidos y reflexivos; por lo que la formación docente puede ser el forjador de la mejora en los cambios educativos. Donde el M-DECA resulta ser coherente con las prácticas educativas que quieren emplearse en cualquier campo formativo; dado que en las experiencias analizadas de los casos de estudio, los alumnos lograron las intenciones formativas planificadas, dando respuesta a las diferentes estrategias en las actividades de aprendizaje bajo éste modelo teórico que dio sentido a la secuencia psicomotora.

Por lo cual, la labor desempeñada por los docentes es compleja, pero esencial en el desempeño de los procesos en la práctica educativa. Esto implica que los juicios emitidos después de una autoscopia guiada no sean totalmente objetivos y fundamentados como se quisiera, sobre los factores que intervienen en los procesos de la investigación educativa, se encuentran: la descripción, percepción y la interpretación; articulándose en sentidos diversos originando una gran variedad de características docentes.

Por último, podemos concluir que a pesar de la existencia de incidentes críticos ante la formación, diseño e intervención de la práctica educativa, si se acorta la brecha entre lo planeado y lo logrado, gracias a la reestructuración constante del diseño que va implícita en la implementación del M-DECA.

Referencias bibliográficas

Arteaga, Blanca y García, Mercedes (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, No. 2, pp 253-274 (Recibido 10/2007, aceptado 02/2008). Consultada el 28 de diciembre 2016 en: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED080822025_3A/15443

Corbin, Juliet y Strauss, Anselm (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, vol. 13, Issue 1, pp 3-21. DOI: 10.1007/BF00988593. Consultada el 10 de enero 2017 en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00988593>

Córdoba, María (2013). Comunidades de Práctica como estrategia de formación docente para el fortalecimiento de los estudios generales: el caso del INTEC. En (RIDEQ). V Simposio Internacional de Estudios Generales. Simposio llevado a cabo en la Red Internacional de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Consultada el 10 de diciembre 2016 en: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Comunidades-de-Pr%C3%A1ctica-como-estrategia-de-formaci%C3%B3n-docente-para-el-fortalecimiento-de-los-estudios-generales-el-caso-del-INTEC.pdf>

Cruz, Martha (2007). **Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario.** (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Consultada el 8 de noviembre 2016 en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf;jsessionid=1273DFBAED3B21C06F8C3E2322A2456E?sequence=1>

Elliott, John (2000). **La investigación-acción en educación** (4^{ta} ed.). Madrid: Morata, pp 39-55.

González, José María; Arquero, José Luis y Hassall, Trevor (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, vol. 17, No. 2, pp 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483. Consultada el 8 de enero 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580008.pdf>

Guzmán, Isabel; Marín, Rigoberto e Inciarte, Alicia (2015). Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia, pp 19-58.

Kemmis, Stephen y Mc Taggart, Robin (1988). **Cómo Planificar la Investigación-Acción.** Barcelona: Laertes, pp 53-103.

Leal, Miguel Ángel y Martínez, Salvador (2013). Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad. *Revista Latinoamericana de estudios educativos* (México), vol. XLIII, No. 1, 21-65. Consultada el 25 de enero 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27026416003.pdf>.

Marín, Rigoberto y Guzmán, Isabel (2015). Competencias y formación universitaria: dos experiencias de intervención en el aula. En *Intervenir e investigar en el aula: Experiencias en la formación de Profesores*. Argentina, Alfagrama y REDECA, pp 20-63.

Muniain, José Luisy Muniain, Irantzu (2003). Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Práctica educativa. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, No. 8, pp 57-120. Consultada el 14 de enero 2017 en: http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2015-Juego/Materiales/Revista_Iberoamericana_de_Psicomotricidad_y_Tecnicas_corporales.pdf

Perrenoud, Philippe (2005). **El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia.** En **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. México: Fondo de Cultura Económica, pp 265-308.

Siqués, Carina (2006). Práctica educativa y diversidad lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 20, No. 2, pp 81-93. Consultada el 14 de diciembre 2016 en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341006.pdf>

Stake, Robert (2010). **Qualitative Research: Studying How Things Work.** NY: Guilford Press, pp 15-24.

Stigler, James; Gonzales, Patrick; Kawanaka, Takako; Knoll, Steffen y Serrano, Ana (1999). The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, pp 1-36.

Yin, Robert (1989). **Case Study Research Design and Methods.** Sage, Newbury Park, 8-53.

_____. (1994). **Case Study Research: Design and Methods** (2^o. ed. Vol. 5). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE, pp 15-44.