



RETOS. Nuevas Tendencias en Educación  
Física, Deporte y Recreación  
ISSN: 1579-1726  
feadef@feadef.org  
Federación Española de Docentes de  
Educación Física  
España

Martos Garcia, Daniel; Torrent Benavent, Guillem; Durbà Cardo, Victor; Saiz Llopis, Luis; Tamarit López, Ester

El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria

RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 26, junio-diciembre, 2014, pp. 3-8

Federación Española de Docentes de Educación Física  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732292001>

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

# El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria

## The development of autonomy and responsibility in physical education: A collaborative case study in secondary

\*Daniel MartosGarcia, \*\*Guillem TorrentBenavent, \*\*\* VictorDurbà Cardo, \*\*\*\*Luis SaizLlopis,  
\*\*\*\*\*Ester Tamarit López

\*Universidad de Valencia, \*\*IES SanchisGuarner, \*\*\*IES Matadepera, \*\*\*\*IES Benifairó de les Valls, \*\*\*\*\*IES la Valld'Uixó

**Resumen.** El artículo trata de mostrar los resultados de llevar a cabo una investigación en un centro de secundaria durante el curso 2010-2011, con un grupo de alumnos de tercero de secundaria de educación física, con los que se aplicó una programación de aula (PA) afín a la pedagogía crítica y diseñada bajo dos principios de procedimiento: el fomento de la autonomía y de la responsabilidad. El diseño de la investigación fue un estudio de caso colaborativo, pues se incluyeron los miembros de un grupo de trabajo de profesorado de secundaria, Grupo Poar. Las técnicas de recogida de datos fueron exclusivamente cualitativas, concretamente el diario de observación, dos entrevistas grupales y las actas de reunión del grupo de profesorado. Las opiniones del alumnado y del profesorado se muestran críticas con las innovaciones introducidas, sobre todo la cogestión de los contenidos, la autoevaluación o los juegos desde el modelo comprensivo. En el caso del alumnado, se pone de manifiesto la falta de costumbre hacia este tipo de programaciones de aula centradas principalmente en su aprendizaje y participación en el proceso educativo; en el caso del profesorado, se hizo patente la falta de tiempo a la hora de implementar las innovaciones, lo que exige una reflexión acerca de las mismas y del ritmo de introducción de éstas.

**Palabras clave:** educación física; pedagogía crítica; estudio de caso; autonomía; responsabilidad.

**Abstract.** The article attempts to show the results of an investigation carried out in a secondary school during the 2010-2011 academic year, with a group of students from ninth grade of physical education with that applied a programme related to critical pedagogy and designed under two procedural principles: the promotion of autonomy and responsibility. The research design was a collaborative case study, as it included members of a working group of secondary school teachers, Grupo Poar. The data collection techniques were exclusively qualitative, specifically an observation daily, two focus groups and the minutes from the working group meetings. The views of students and teachers are critical of the innovations introduced, especially co-management of content, self-assessment or games from the comprehensive model. In the first case, the outcomes shows that students are unaccustomed to this kind of programs mainly focused on their learning and participation in the educative process; in the case of teachers, it became apparent the lack of time when implementing innovations, which requires a reflection on them and the rate of introduction of these.

**Key words:** physical education; critical pedagogy; case studies; autonomy; responsibility.

### Introducción

Una de las cuestiones con más enjundia en educación, sobre todo en la educación pública, es sin duda la que hace referencia a la función que esta cumple. En este debate, sin embargo, debemos tener en cuenta que un aspecto es el proyecto educativo en sí, ‘el currículo como hecho’, y otra su desarrollo práctico (Young, 1977). En nuestras latitudes, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE, en adelante) sienta las bases del proyecto educativo español. En este sentido, y en lo concerniente a este artículo, dicha norma contempla valores y fines de acuerdo a una educación integral y moderna, que favorezca la autonomía y la responsabilidad (Martos, 2011), entre otros aspectos. Sin embargo, a pesar del proyecto educativo que supone dicha ley, con la propuesta práctica correspondiente el profesorado puede conformar o contradecir «las formulaciones inicialmente planteadas» (Sicilia, Sáenz-López, Manzano & Delgado, 2009, p. 24). Como explicaba Stenhouse, refiriéndose a la brecha entre teoría y práctica, «El problema del *currículum* más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido o en el papel con el currículum en clase» (2004, p. 95).

En este orden de cosas, la pedagogía crítica, que Kirk (2006) relaciona con la emancipación, el empoderamiento y la crítica cultural, afronta un dilema similar, una disociación entre el discurso teórico y la propia práctica. Por una parte, sus propuestas teóricas abrazan la justicia social y la transformación de las condiciones de opresión, mientras sus aplicaciones en la práctica son manifiestamente inexistentes (Ayuste, Flecha, López & Lleras, 2008). Esta carencia de propuestas prácticas se da también en educación física (López, Monjas & Pérez, 2003) donde,

incluso, se dan algunas claramente contradictorias, como prueban Muros y Fernández-Balboa (2005).

Bien es cierto que el área de educación física (EF) se encuentra en un momento de cierto dinamismo y en los últimos años se han venido dando algunas innovaciones en ámbitos como la educación en valores, la praxiolología o el modelo comprensivo (López & Gea, 2010). En esta dirección, la EF ha tenido que redoblar los esfuerzos en convencer a las autoridades de sus bondades, enfatizando su contribución al desarrollo de las habilidades sociales, el conocimiento moral o la disciplina (Kirk, 1990) o poniendo por encima de todo los efectos beneficiosos sobre la salud, como muestran Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij (2011). Por otro lado, situándonos en el debate entre lo útil y lo teleológico, la EF ha experimentado un cierto movimiento de renovación pedagógica, puede que en parte motivado por esta necesidad de legitimarse ante la sociedad para tratar de convertirse, con ello, en una «materia con finalidades educativas fuertemente arraigadas» (Velázquez & Hernández, 2010, p. 11). A pesar de todo, y aunque se han desarrollado innovaciones desde los postulados de la pedagogía crítica (Muros & Fernández-Balboa, 2005), las propuestas prácticas de una educación física crítica están en ciernes.

La propuesta que se presenta en este artículo se enmarcaría dentro de la pedagogía crítica ya que ésta supone, siguiendo a López et al. (2002), una alternativa a la EF tradicional, y supondría un primer paso del grupo Poar en la construcción de un proyecto global para una educación física crítica. El grupo Poar, que en valenciano significa sacar algo con dificultad, está formado por profesorado de secundaria y educación superior del contexto valenciano y se viene dedicando al desarrollo y aplicación de propuestas educativas orientadas al fomento de una educación emancipadora. En este caso, la experiencia responde a la implementación de una programación diseñada bajo los principios de procedimiento de la autonomía y la responsabilidad en un grupo de 3º de educación secundaria obligatoria (ESO) durante el curso 2010-2011.

El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad entre el alumnado no sólo es una constante en los textos legales en vigor (LOE y Diseño

Fecha recepción: 02-09-13- Fecha envío revisores: 10-09-13- Fecha de aceptación: 08-01-14  
Daniel MartosGarcia  
Plaça l'Horteta 3-11.  
46290 Alcàsser (València)  
[daniel.martos@uv.es](mailto:daniel.martos@uv.es)

Curricular Base), como lo prueba la existencia de la competencia en autonomía e iniciativa personal. Sino que, siguiendo a Sicilia (2009), la educación de personas autónomas ha motivado la puesta en práctica de iniciativas diversas, algunas de ellas próximas a la nuestra. La tesis del mismo autor (Sicilia, 1997), es un ejemplo claro, pues en ella se estudió la evolución del conocimiento del alumnado de bachillerato en la asignatura de EF durante un curso escolar en el que se sucedieron tres estilos de enseñanza distintos, cada cual más próximo a la participación del alumnado que el anterior, además teniendo en cuenta la opinión del propio alumnado. Entre otros resultados, nos parece interesante destacar la limitada concepción de la participación que presentaba el alumnado, lo que suponía una resistencia manifiesta al cambio que el profesorado proponía. En este sentido, como apunta Sicilia (1997) hay que tener en cuenta el contexto en que la investigación se llevó a cabo, una escuela en sí construida y organizada en torno a concepciones como la uniformidad o la obligatoriedad en la asistencia.

La tesis doctoral de Eloísa Lorente (2004), supone otro pilar sobre el que hemos construido parte del marco teórico de esta investigación, ya que su experiencia de autogestión es similar a nuestra unidad didáctica del 'Mundo al revés'. En su caso, Lorente estudió los resultados de aplicar una experiencia de autogestión en alumnos/as de secundaria, los cuales pactaron con el profesor una actuación mediante la cual ellos y ellas mismas elegían, diseñaban e impartían actividades físicas diversas. Salvando las distancias, de su tesis nos ha servido el hecho de contemplar como necesario que el alumnado posea algunas habilidades previas, como el autocontrol, el respeto o la empatía, entre otras, y la creación de un ambiente menos competitivo y más cooperativo. Todo ello supone poner encima de la mesa la importancia del contexto en que se ubica la experiencia, como ya señalaba Sicilia (1997). En este caso, además, se ha destacado la relevancia de las resistencias surgidas durante el proceso de innovación, no sólo por parte del alumnado, sino también del profesorado.

Finalmente, nos ha parecido significativa para nuestra investigación la aportación de Beatriz Muros (2004) quien en su proyecto de tesis entrevistó intensamente a 17 profesores de EF que manifestaban desarrollar pedagogía crítica en sus clases. Como ya hemos señalado, esto no sólo eso no era cierto sino que, en algunos casos, las prácticas recogidas eran claramente contradictorias con los postulados críticos. A colación de este hecho, los objetivos de la experiencia del grupo Poar pasan no sólo por desarrollar propuestas prácticas de educación física crítica, sino a su vez evaluar los resultados de la aplicación de las mismas y las connotaciones de pedagogía crítica que suponen.

## Método

Después de unos años de trabajo intuitivo, el grupo Poar se planteó la necesidad de diseñar una investigación para evaluar los efectos de una programación diseñada con la intención de fomentar la autonomía y la responsabilidad, la cual se detalla en el apartado de resultados. De este modo, y dada la naturaleza del caso, nos pareció oportuno aunar acción docente e investigación, de manera que la investigación proviniese del propio campo de estudio por lo que, tomando palabras de Stenhouse, «cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica» (Stenhouse, 2004, p. 133).

El diseño del estudio se enmarca en lo que se entiende por estudio de caso, debido a que presenta unos límites marcados y obedece a la elección de qué va a ser estudiado (Stake, 2005). La investigación colaborativa, por su parte, es un nombre genérico donde se ubica la investigación-acción, y supone no sólo la comprensión de los fenómenos educativos sino, a su vez, se plantea la necesidad de colaboración entre quien investiga y quien enseña para reflexionar y mejorar, de este modo, la acción docente (Devís, 1996). En este tipo de diseños, siguiendo a Bausela (2003), se agrupan personas de dos o más instituciones, normalmente de la universidad y la escuela, como es nuestro caso.

El caso en cuestión se refiere a un grupo de tercero de ESO en la asignatura de EF y durante el curso 2010-2011 de un centro público situado en un pueblo de unos 20.000 habitantes, próximo a la ciudad de

Valencia. El grupo contaba con 8 alumnos y 9 alumnas y se escogió tanto por la compatibilidad de horarios con el observador externo como por las características propias del grupo, al ser un grupo reducido y considerado 'bueno' por el profesor titular (diario de observación, 16-09-2010).

En relación a las técnicas de recogidas de datos:

-La observación. En nuestro caso, y siguiendo las posibilidades apuntadas por Wolcott (1973), optamos por:

·Participante como observador, es la que llevó a término el profesor/a, de forma que, además de impartir la sesión, combinaba esta faceta con la de investigador.

·Observador total. La llevó a cabo una persona entrenada para tal fin quien se dedicó a observar determinadas sesiones, concretamente 17.

-Diario personal: En este estudio diferenciamos entre el diario del profesor, más personal y «excelente fuente de datos a causa de su intimidad y de la reflexión sobre las propias experiencias inmediatas» (Taylor & Bogdan, 1986, p. 141) y aquel que desarrolló el observador externo. En ambos casos, después de unas semanas de anotaciones se consensuaron las categorías más relevantes en que agrupar la información en función de los hechos más relevantes que iban surgiendo.

-Entrevistas grupales: Se llevaron a término dos entrevistas grupales, al inicio y al finalizar el curso, con un mismo grupo de 5 estudiantes, tres chicas y dos chicos. En relación con su definición, las entrevistas fueron no directivas y semi-estructuradas. El alumnado participante se seleccionó atendiendo a su disposición a participar, que tuvieran facilidad en la comunicación oral y tratando de respetar la paridad de sexos. Las preguntas versaban sobre su concepción de la EF, sobre sus preferencias dentro de la asignatura, su opinión sobre el hecho de haber tenido más responsabilidades o sus interpretaciones de las innovaciones que habían experimentado.

-Recopilación de documentos: siguiendo las propuestas de Woods (1998) se recopilaron algunos documentos de utilidad para la investigación, como horarios, actas de reuniones del grupo Poar, programaciones de aula, documentos de exámenes o instrumentos de evaluación.

El análisis de datos se ciñó, como explica Gibbs (2012), a la identificación de los temas y conceptos fundamentales, representados por las unidades de análisis, y la elaboración de códigos y categorías para su ordenación. En síntesis, las tareas a realizar en esta fase de análisis se resumen en los conceptos de percepción, comparación, contraste, agregación y ordenación, como apuntan Goetz y LeCompte (1988), para facilitar la interpretación de los mismos y dar sentido al caso estudiado. Las categorías establecidas para el análisis y usadas en la presentación de los resultados surgieron de forma inductiva y guardan, por ello, estrecha relación con los datos relativos a la experiencia desarrollada en el estudio de caso.

En lo relativo a los compromisos éticos del estudio, cabe decir que se pidieron los respectivos permisos a la dirección del centro y a los padres/madres del alumnado de dicho curso, tanto para llevar a cabo las observaciones como las entrevistas. En este sentido, se obtuvo el consentimiento informado de las personas participantes en las entrevistas, lo que implicó informarles de los propósitos de la investigación y sus características, así como de los riesgos y beneficios de la misma, tal y como apunta Kvale (2011). Asimismo, se garantizó la protección de la identidad del alumnado, como así ha sido, y se entregó una copia de la transcripción de las entrevistas a los alumnos y alumnas participantes para su aprobación/desaprobación.

Finalmente, destacar que el criterio de credibilidad más destacable fue el de la triangulación de métodos (comparación y contrastación de la información obtenida mediante las entrevistas, las observaciones y los documentos) y de personas (profesor, observador, alumnado entrevistado). Asimismo, debido al carácter colaborativo, toda la programación, los informes y el artículo final fueron examinados, debatidos y corregidos por el grupo Poar, lo que supone un criterio de rigurosidad.

## Resultados y discusión

### Aspectos formales

Los centros docentes, en función de la autonomía que la ley les

otorga, deben desarrollar las programaciones didácticas a través de los respectivos departamentos docentes. La Orden 45/2011 por la que se regula la estructura de las programaciones didácticas en el ámbito educativo valenciano, expresa, en este sentido, que la asunción de una programación alternativa por parte de un profesor/a requiere introducir dicha programación dentro de la aprobada por el departamento. Obviamente, el diseño de una programación de aula (PA) bajo los principios de procedimiento de la autonomía y la responsabilidad obligó al grupo Poar a dar cuenta al departamento del centro en cuestión y a explicitar dichos cambios, no solo por motivos legales, sino por la firme convicción de no esconder las innovaciones, no hacer de estas motivo de enfrentamiento y propiciar el debate y la propaganda de las mismas (Martos, 2011).

Así, aunque se comunicó el desarrollo de la PA y del estudio de caso, el departamento no mostró gran interés por el mismo. Como ocurre en muchos otros centros, el profesorado del departamento procedió a repartirse los contenidos antes del inicio del curso, sin demasiados cuestionamientos, como detalla Sicilia (1997) que ocurre normalmente, dejando bajo decisión personal las cuestiones relacionadas con los objetivos, la metodología o la evaluación, tal y como expresó el profesor del grupo estudiado (Diario, 13-09-2010). En relación a los contenidos, la PA diseñada contemplaba estos acuerdos por lo que el proyecto de innovación, como suele ocurrir normalmente en el proceso de construcción del currículo, no empezaba de cero, sino que partía de una PA dada (Penney, 2006). Se pueden observar las unidades didácticas (UUDD) previstas en la tabla 1.

De todas formas, el resultado final de la PA muestra algunas variaciones sustanciales en cuanto a las UUDD impartidas, cambios que se dieron en el transcurso de la docencia, y que obedecieron no sólo a los imponderables del contexto (fundamentalmente, falta de tiempo, pero también la necesidad de coordinación en el uso del gimnasio, por ejemplo) sino también a las deliberaciones y propuestas del grupo Poar. En este sentido, en una de las reuniones del grupo se hacía alusión a la exagerada cantidad de unidades didácticas diseñadas y a la necesidad de establecer menos unidades pero más largas (acta de reunión, 06-01-2011), en consonancia con lo sugerido por Locke (1992). La presencia de unidades cortas que sirven únicamente para desarrollar una breve introducción a un contenido es, según este autor, uno de los errores del modelo dominante y se relaciona con lo que Siedentop llama 'curriculum multiaactividad' (Kirk, 2006). Domènech (2010) se refiere a este mismo hecho y explica que se suele entender erróneamente que una gran cantidad de contenidos garantiza una gran cantidad de aprendizajes. Así, las unidades didácticas finalmente impartidas están reflejadas en la tabla 2.

### **Innovaciones didácticas**

Hacemos alusión en este apartado a aquellos aspectos que influyen en la organización de la sesión y las clases, la presentación de los contenidos y las formas de relación entre el profesor y el alumnado. En este ámbito, se han dado profundos avances, de acuerdo al cuestionamiento que se viene dando de las formas tradicionales de instrucción (Sicilia, 2004), por lo que el foco de atención se ha venido desplazando desde la enseñanza hacia el aprendizaje. De este modo, estamos de acuerdo con Gómez y Prat (2009) en que cada contenido se puede enfocar de una forma distinta, por lo que nos alejamos de la pedagogía tradicional, la cual sigue entendiendo el contenido, el qué se enseña, como la piedra angular de todo (Carbonell, 2006). Aun así, tampoco queremos perder de vista este elemento pues, de lo contrario, mostraríamos cierta obsesión didáctica y poca atención a los principios pedagógicos de nuestro proyecto, atendiendo a la distinción entre didáctica y pedagogía que desarrolla Fernández-Balboa (2004). A este respecto, la PA de aula prevista consideraba algunas propuestas innovadoras (Tabla 3).

En primer lugar, obvia decir que la unidad didáctica de condición física (CF) es un contenido muy recurrente dentro de las programaciones de aula de EF aunque, en los últimos tiempos, viene mostrando una clara orientación hacia la salud. En consonancia, nuestra propuesta se incluye dentro de la que hacen Devís y Peiró (1992), en parte con el objetivo de que el alumnado consiga cierto grado de autonomía que le

Tabla 1. Unidades didácticas previstas

Primera evaluación	Unidad diagnóstica	El calentamiento	Condición física y salud	Cuerdas
Segunda evaluación	Bádminton	Malabares	Acrogimnasia	
Tercera evaluación	Rugby	Pelota valenciana	Orientación	Danzas y dramatización

Tabla 2. Unidades didácticas llevadas a cabo

Primer evaluación	Condición física y salud	Cuerdas
Segunda evaluación	Rugby	Danzas
Tercera evaluación	Mundo al revés	Orientación

Tabla 3. Innovaciones didácticas.

Condición física y salud	Cuerdas	Rugby	Bádminton	Pelota valenciana
Programa de salud. Propuesta autónoma. Adaptado del trabajo de Devís y Peiró (1992).	Coreografía mediante puzzle de Aronson	Modelo comprensivo. Basado en la propuesta de Usero y Rubio (1996)	Modelo comprensivo, orientado al razonamiento práctico y la inteligencia táctica. Técnica minimizada.	Modelo comprensivo. Se parte de juegos globales con exigencias técnicas mínimas. Basado en la propuesta de Martos y Torrent (2011).

permita, fuera de clase, tomar las riendas de su actividad física saludable. Algunas experiencias recogen las bondades de esta forma de trabajar el bloque de CF (Fernández-Río, Medina, Garro & Pérez, 2001). En nuestro caso, como se recoge en las notas del observador y del profesor, el alumnado participaba autónomamente en las sesiones, pero el poco tiempo disponible hizo que todo tuviera que ir muy rápido y se obvieran actividades, como la evaluación de algunos ejercicios. Esto llevó al profesor a asegurar que 'es una unidad didáctica que no le gusta y que desea que pase rápido' (acta reunión 06-01-2011). Por su parte, el alumnado entrevistado no se mostraba totalmente contrario a este tipo de contenidos y asume su presencia con cierta normalidad, «el año pasado hacíamos deportes de equipo, pero no hacíamos nada de correr, y este año hemos empezado por la resistencia y estamos dando la fuerza, la resistencia» (Pere), aunque si manifestaba cierto temor por tener que correr en el examen, «si corremos así todo de seguido estoy pensando en correr, correr... el tema de correr es una cosa que no me va» (Laia). Esta opinión sobre la carrera se corresponde con algunos de los resultados mostrados por Blández (2001) en un estudio sobre las opiniones del alumnado acerca de la EF. A pesar de ello, los y las alumnas reconocían su mejoría en cuanto a la resistencia, «yo al principio no corría ni 10 minutos» (Aina) y eso que el ritmo de carrera en el examen lo deciden ellos y ellas, puntualizaban, en un intento de hacerles partícipes de algunas decisiones. Todo y ser un aspecto aislado, este hecho puede tener relación con una buena percepción de la autoeficacia motriz del alumnado, lo que Hernández, Velázquez y Garoz (2010) relacionan con una buena disposición hacia las clases de EF y hacia la práctica de actividad física organizada.

En segundo lugar, el contenido de cuerdas se adapta muy bien al trabajo cooperativo. Dicho conjunto de métodos se basa en algunos principios acordes a nuestra forma de entender la educación, como el compartir una meta común, el fomento de la responsabilidad individual, la preponderancia de la cooperación frente a la competición o los procesos de autoevaluación (Velázquez, 2010). La unidad didáctica de cuerdas estaba basada en una práctica en pequeños grupos de diversos saltos y habilidades con la cuerda donde cada grupo decidía el ritmo de ejecución de los mismos y, finalmente, en un diseño y exposición de una coreografía sencilla. La técnica concreta que se usó fue el puzzle de Aronson (Aronson, Blaney, Sikes, Stephan & Snapp, 1978). Este tipo de técnicas inciden en la asignación de roles específicos a cada miembro de un grupo, lo que incrementa la interdependencia entre ellos (Dyson, 2001) y, por ende, el desarrollo de la responsabilidad. La principal dificultad encontrada fue, como en otros momentos, la falta de tiempo lo que obligaba a mostrar muchos saltos en pocos minutos u obviar la exposición de algunas parejas. Esta tradicional falta de tiempo incide negativamente en la profundización en los elementos actitudinales y de valores, como explican Tirado y Ventura (2009). Sin embargo, el alumnado acogió con gusto las actividades o, al menos, no mostraron ningún rechazo explícito. Consecuentemente, la valoración del profesor fue mantener la unidad, aunque dedicarle más sesiones en el futuro.

Una de las innovaciones más importantes que se pueden introducir

para la enseñanza y aprendizaje de los deportes es diseñar dichas unidades didácticas bajo el prisma del modelo comprensivo (Griffin, Brooker & Patton, 2005), modelo que nace de la propuesta inicial de Bunker y Thorpe (1982). Dicha orientación, vinculada a un currículum de corte constructivista, se basa en propiciar que el alumnado comprenda la actividad que realiza y el aprendizaje se centre en ‘qué hacer’, por encima del ‘cómo hacerlo’ (Roberts, 2011). Sucintamente, algunos de los principios del modelo comprensivo, y que guiaron el diseño de las unidades didácticas de rugby, bádminton y pelota valenciana, fueron minimizar la técnica y sobrevalorar la táctica, enseñar las actividades insertadas en su contexto de juego y empezar por los juegos globales o potenciar la toma de decisiones por parte del alumnado.

Estas unidades didácticas arrojaron abundantes comentarios por parte de alumnos y alumnas, sobre todo por el hecho de suponer el contenido más deseado, los deportes. Lamentablemente, para los chicos la orientación comprensiva no ha sido del todo de su agrado pues «está siempre explicando y poniendo normas, no llega ni a 20 minutos de juego» (Pere), en alusión a las repetidas pausas que exige el modelo para interpelar sobre el significado de la práctica y propiciar un aprendizaje significativo. Las pausas no satisficieron a los entrevistados como tampoco lo hizo el hecho de ir aumentando la complejidad de los juegos mediante la introducción de nuevas normas:

Hacer un juego así, cortado, no es tan divertido (Aina)  
Y te van poniendo reglas y te enteras cada vez menos (Laia)  
Después de enseñarnos tantas reglas no ha habido una clase en que hayamos jugado un partido entero (Manel)

Estos resultados se relacionan con otros estudios en los que la falta de hábito de los docentes o la ya mencionada ausencia de tiempo aparecen como unas de las principales barreras a la hora de introducir los planteamientos del modelo comprensivo (Devís, Peiró & Sánchez, 2009; Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez & Castejón, 2010).

### **El Mundo al revés**

Aunque los contenidos concretos venían dados por el reparto previo del departamento de EF, con el objetivo de ahondar en el cumplimiento de los principios de procedimiento establecidos, el grupo Poar tomó la decisión de poner en práctica una unidad didáctica, llamada ‘Mundo al revés’, en la que el alumnado tuviese la oportunidad de elegir ciertos contenidos a trabajar, sumando además la responsabilidad de diseñar e impartir una sesión al resto de compañeros y compañeras de dicho contenido. Dicha unidad ocupó 9 sesiones de la tercera evaluación. La forma de proceder se ajusta bastante a la que usó Lorente (2004) en su tesis doctoral y a la que asocia con el término autogestión. En ambos casos, el alumnado y el profesor establecen un calendario, pactan unos contenidos y los primeros preparan las sesiones. En el caso del Grupo Poar, ya hemos descrito en otro lugar (Martos, Saiz, Durbà, Tamarit & Torrent, 2012) una posible progresión, a nuestro entender ideal, en la elección de contenidos por parte del alumnado de secundaria, aunque hacemos un resumen en la tabla 4.

En este estudio la unidad didáctica del ‘Mundo al revés’ se llevó a

Tabla 4. Progresión en la elección de contenidos

	1º evaluación	2º evaluación	3º evaluación
1º ESO	X	X	Elección a partir de una lista cerrada
2º ESO	X	Elección a partir de una lista cerrada de contenidos	Elección a partir de una lista cerrada
3º ESO	X	Elección a partir de una lista cerrada de contenidos	Elección libre por consenso
4º ESO	X	Elección libre por consenso	El Mundo al revés

Tabla 5. Estrategias de evaluación previstas.

Condición física y salud	Cuerdas	Rugby	Bádminton	Mundo al revés	Orientación	Pelota valenciana
Coevaluación grupal. Preguntas del mes	Coevaluación grupal.	Coevaluación grupal. Preguntas del mes	Evaluación comprensiva Preguntas del mes	Coevaluación grupal.	Examen teórico-práctico cooperativo	Evaluación comprensiva

cabo en la última evaluación, aunque era un grupo de tercer curso y no de cuarto, hecho que llevó al profesor a comentar que ‘no eran lo suficientemente maduros’ para este tipo de actividad (diario del observador, 02-06-2011). Los resultados educativos no fueron del todo satisfactorios y hubo errores graves en las exposiciones introductorias de cada propuesta, en el diseño y organización de las sesiones y en la marcha de las prácticas. La valoración del profesor era, en este sentido, que se trataba de un alumnado poco habituado a tanta libertad, aunque reconoció que en otros grupos del mismo nivel había salido mejor. Este fenómeno es atípico a lo que expresa Lorente (2008) sobre el momento idóneo de llevar a cabo una experiencia de autogestión como esta, nunca antes de que el grupo muestre estar preparado para ello o que se encuentre «en un nivel de maduración social importante, es decir, cuando existe una buena cohesión de grupo» (2008, p. 29), entre otros factores. Para ello, propone un proceso gradual en la toma de decisiones y responsabilidades por parte del alumnado.

En cuanto a las opiniones del alumnado entrevistado, éstas son ciertamente ambiguas. Por un lado, expresan que la propuesta de impartir clases les ha gustado, aportando razones como que vale «para sentir lo mismo que siente el profesor» (Aina) o «para darte cuenta de lo que cuesta explicar si el resto está molestando» (Pere), argumentos que coinciden con los aportados por Lorente y Joven (2009) respecto al alumnado de su estudio. Sin embargo, por otro lado, coinciden con las conclusiones negativas extraídas por el propio profesor y aluden al tiempo (o su carencia) como un factor clave: «teníamos que enseñar el power, que si pasar lista, que si explicar, pasar las diapositivas, salir y calentar. No jugábamos ni un cuarto de hora» (Pere). Como solución, el propio alumnado aporta propuestas como la de agrupar las exposiciones introductorias en un día y dedicar el resto a las prácticas o, como pone encima de la mesa una alumna, «estaría bien salir y jugar y mientras juegas te lo van explicando» (Laia).

En cierta manera, además de llevar a cabo este tipo de unidades didácticas con alumnado de más edad y más acostumbrado a asumir ciertas responsabilidades, se revela necesario poder dedicarle más sesiones y llevar a cabo una tutorización más exhaustiva de las sesiones que diseñan los grupos (diario del observador, 09-06-2011). En definitiva, y como apunta Fraile (2010), se debe fomentar la autonomía pero tomando ciertas precauciones, no sea que la libertad pretendida se convierta en descontrol.

### **Evaluación**

La evaluación es uno de los aspectos más importantes del proceso de programación didáctica, y una de las grandes preocupaciones cuando se trata de mejorar la enseñanza (Velázquez & Hernández, 2004); de hecho, de ella se desprende la forma de entender no sólo la EF sino también la misma escuela (López, 2004). Obviamente, gran parte de los esfuerzos del estudio se dedicaron a este ámbito; no sería muy lógico el pretender maximizar la responsabilidad del alumnado y su participación en la educación y dejarle fuera justamente en el proceso de evaluación (Santos Guerra, 1995). En esta dirección, y en concreto en el caso objeto de estudio, las innovaciones fueron de dos tipos. En un primer grupo, se implementaron diversas estrategias de evaluación en algunas de las unidades didácticas llevadas a cabo, que enumeramos en la tabla 5.

Como se observa, se prima la evaluación del alumnado por grupos (coevaluación grupal), la evaluación del pensamiento táctico y de la comprensión durante la práctica de los juegos y deportes, evaluación comprensiva, o el planteamiento de preguntas de los contenidos de cada unidad para ser respondidas durante las clases y cuando el alumnado quiera, como alternativa a los exámenes al uso (preguntas del mes).

Por otra parte, aunque de forma coordinada con las anteriores estrategias, introdujimos de forma transversal a todas las unidades didácticas una evaluación compartida diaria más una calificación negociada al final de cada trimestre, recogida en la programación inicial. En este sentido, la autoevaluación es coherente con los planteamientos de autogestión (Lorente & Joven, 2009) y de la pedagogía crítica (Muros, 2006). De lo que se trataba es que cada alumno y alumna procediese a hacer una rápida autoevaluación sobre su actitud y comportamiento

después de cada sesión y, de acuerdo a unos criterios de evaluación previamente consensuados, estableciese un diálogo y negociación con el profesor para establecer una calificación justificada. El conjunto de las calificaciones diarias, recogido tanto por el profesor como por el propio alumnado, daba pie a una negociación de una parte de la nota, reservada a las actitudes, al final de cada evaluación.

Como es de suponer, esta estrategia arrojó muchos comentarios entre el alumnado. Por un lado, valoraron el hecho de que la evaluación contemplara más elementos, «valora más otras cosas, otros profesores hacen una carrera y el que llegue primero tiene un 10» (Laia), o que ésta primara el esfuerzo sobre el rendimiento, «valora el esfuerzo que hace una persona» (Mireia). Hasta aquí, la experiencia fue satisfactoria, también en opinión del profesor de la asignatura. Ahora bien, por otro lado, el alumnado hizo referencia de nuevo a la falta de tiempo para completar la evaluación diaria, «acabar un cuarto de hora antes para ponerse la nota, explicar qué hemos hecho, cambiarse... no queda tiempo» (Pere), cosa de la que también alertan López et al. (2001), lo que puede desembocar, de dedicarle poco tiempo, en un simple automatismo poco reflexivo. En otro orden de cosas, el alumnado entrevistado criticó la obligación de llevar al día el registro de las notas de cada sesión para poder negociar la nota al final del cuatrimestre. La asunción de esta responsabilidad fue bastante controvertida, «que lo apunte él. Eso de que lo tengas que apuntar tú, dos personas la misma nota es faena perdida» (Aina). Pero el aspecto más discutido no fue la autoevaluación en sí sino la calificación:

Da igual lo que le digas. Si tú dices una nota y a él no le parece bien, te la baja o te la sube. Al final, es su nota (Aina).

Es un engaño, pues había gente que se ponía más nota de la que se merecía (Manel)

Yo en educación física saco un 8, haga lo que haga (Pere)

Llegado el caso, algunos alumnos incluso indicaron preferir renunciar a esta libertad alegando que «es la responsabilidad del profesor observar lo que pasa en clase» (Manel). Aun así, nos quedamos con los resultados educativos que esta estrategia consigue: «te concentras. El año pasado hacías una clase y no pasaba nada y este te hace la media, te acuerdas y te concentras más» (Aina). En este sentido, coincide con lo que explican López, González y Barba (2005) acerca de que la participación del alumnado en la evaluación provoca mejores aprendizajes, además de fomentar la responsabilidad (López, et al., 2001) o hacer más agradable la participación (Moreno, Vera & Cervelló, 2006).

## Conclusiones

A pesar de que en los últimos años, como ya hemos citado, se han venido introduciendo numerosas experiencias de cambio en la EF, en muchos casos las innovaciones se implementan parceladas, por lo que afectan únicamente a alguna de las áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como explican Velázquez y Hernández (2010), la introducción, por ejemplo, de contenidos supuestamente 'alternativos' responde a enfoques fragmentados sin una visión de conjunto. Esto nos lleva a pensar que los procesos de cambio obedecen más a la necesidad de 'optimizar' el rendimiento de nuestra tarea docente y a elevar el estatus de la EF que a un sincero y profundo compromiso con el cambio, y cuando este pretende ser radical, choca con la presión de otros profesionales o con una pedagogía de la necesidad (Kirk, 2010). Así, la EF por encima de otras asignaturas, mantiene una orientación técnica (Kirk, 1990) hasta el punto que la enseñanza de las técnicas deportivas perviven como una piedra angular, a pesar de los cambios sociales acaecidos alrededor de la escuela (Kirk, 2010). Con ello, nuestra área se aleja de posicionamientos políticos acordes con el establecimiento de fines a largo plazo y relacionados con una educación crítica e integral. Según Postman (1999) la escuela, como institución educativa, basa su supervivencia en las razones que la sustentan y le dan sentido, lo que pensamos que es extrapolable a cada una de las áreas del currículum. Por ello, y desde nuestro punto de vista, cada asignatura debe definir su papel y su misión en la educación y su contribución, si cabe, a la consecución de grandes valores e ideales. En esta dirección, coincidimos

con López et al. (2002) en que la EF tiene mucho que aportar para lograr un mundo mejor; por ello, apostamos por una educación física crítica.

La forma más óptima que se nos ocurre de cara a contribuir al avance de la educación física por esta senda, pensamos, no es otra que la de poner en marcha investigaciones surgidas desde el propio campo de estudio, con el profesorado en cuestión implicado. Sólo así se reducirá la brecha entre teoría y práctica y se adecuarán las respuestas a los problemas concretos. Asimismo, la recuperación de la faceta investigadora por parte de maestros y maestras contribuirá a «elevar el nivel de conciencia y conferir más poder y emancipación» (Tinning, 1992, p. 55). Dentro de la investigación, apostamos por la investigación educativa, aquella que atiende no sólo a los resultados de la misma, sino al proceso de investigación en sí, pues no concibe una separación entre ambas y entiende que medios y fines son una misma cosa, tal y como argumenta Carr (2002). Por ello, el proceso de investigación debe respetar exigentes normas éticas, tanto como la educación misma. Para ello, los diseños colaborativos, como los estudios de casos o la investigación-acción, recogen en su esencia todas estas demandas.

Problemas educativos a los que quedar solución no van a faltar, como tampoco impedimentos a la hora de poner en marcha innovaciones como la que nos ocupa. Resulta una obviedad que cualquier cambio provoca recelos y susceptibilidades, y hace aflorar los conflictos, como expresa Ball (1989). El alumnado, acostumbrado a una profunda fragmentación en la programación, estilos de enseñanza próximos al mando directo y escasa participación en su educación, ven en las innovaciones una perturbación, «el profesor experimenta mucho y hace cosas muy raras» (Manel), lo que puede llevarnos al desánimo. Es normal, en estos casos, que cualquier intento de hacer las cosas de otra manera suscite reacciones en contra (Sicilia, 1997; Lorente, 2008), lo que nos debe llevar a extremar las precauciones, plantear una cierta progresividad y tratar de dar explicaciones constantes y transparentes. Lorente y Joven (2009) recomiendan, además, tratar de crear un clima más cercano y cooperativo, alejado del autoritario, por otra parte, el que más se da en educación física, tal y como apuntaba una alumna, «los demás maestros, también en primaria, te decían de hacer una cosa y ale, todos a hacerla. Nosotros no podíamos dar opinión de nada» (Mireia). En este sentido, Templin (1989) constata como el alumnado se tiene que enfrentar a diferentes filosofías y formas de entender la educación durante su paso por la escuela, lo que supone una dificultad añadida.

En esta experiencia, más allá de innovaciones puntuales, hemos tratado de concebir una programación íntegramente acorde a los principios de procedimiento explicitados. Esta concepción, que pensamos coherente con nuestra posición ideológica y profesional, obedece a la interpretación del currículum como un elemento dinámico y flexible, al provecho de la educación; es el currículum como praxis (Kirk, 1990) y el profesorado puesto a investigar, tal y como postulaba Stenhouse. Obviamente, cuanto más profundo sea un cambio, más trabas encontrará, pero más significativos y trascendentales serán sus resultados. Es este un primer paso de transformación, puede que más orientado por una concepción práctica, a tenor de los resultados obtenidos en la misma PA, pero que mantiene el objetivo de aproximarse a una definición crítica del mismo, como anima Hernández (2004). En esta dirección, creemos necesario avanzar en tratar de poner de manifiesto la vertiente política de nuestras enseñanzas y, como apuntaba Fernández-Balboa (1993), trascender el aula y el gimnasio.

La pretensión de una educación crítica y progresista justifica las luchas a entablar con las rigideces del sistema, la opinión en contra del alumnado o, incluso, de compañeros y compañeras, en muchos casos llevados por el «conservadurismo pedagógico» del que hablaba Jackson (2001, p.181). Esto es un proceso largo y complicado que requiere de mucho tiempo (Carbonell, 2008) y nadie dijo nunca que sería fácil; tampoco la educación lo es. No es una profesión cómoda, la de maestro y maestra, pero sí muy gratificante cuando camina hacia unas metas de emancipación y libertad.

## Referencias

Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*.

- Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (2008). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Bausela, A. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 121-130.
- Blández, J. (2001). Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decírselo a su profesor/a. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 66, 20-30.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (3º edición). Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ª edición). Madrid: Morata.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física*. Barcelona: Inde.
- Devís, J., Peiró, C., & Sánchez, R. (2009). La enseñanza para la comprensión y otras formas alternativas de enseñanza de los juegos deportivos en España. En V. Navarro & C. Trigueros (coords.), *Investigación y juego motor en España* (pp. 295-322). Universidad de Lleida: Lleida.
- Díaz-Cuetos, M., Hernández-Álvarez, J.L., & Castejón, F.J. (2010). Teaching Games for Understanding In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Domènec, J. (2010). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Balboa, J.M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 34, 74-82.
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca nueva.
- Fernández-Río, J., Medina, J.F., Garro, J., & Pérez, M. (2001). Un ejemplo de investigación-acción aplicado al bloque de contenidos de condición física en enseñanza secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1(2), 84-99.
- Fraile, A. (2010). Construyendo un camino que ayude a conocer la importancia de la autonomía en la formación del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 9-23.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacía una educación física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 29(1), 9-17.
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 213-223.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hernández, J.L. (2004). Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-61). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J.L., Velázquez, R., & Garoz, I. (2010). La percepción de eficacia motriz del alumnado y su relación con la actividad física y los comportamientos docentes. En J.L. Hernández & R. Velázquez (coord. y autores), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (143-163). Barcelona: Graó.
- Jackson, Ph.W. (2001). *La vida en las aulas* (6º edición). Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. València: Universitat de València.
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
- Kirk, D. (2010). Physical education futures. Oxon: Routledge.
- Kvale (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Locke, L.F. (1992). Changing secondary physical education. *Quest*, 44(3), 361-372.
- López, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos de evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-289). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, V.M., López, E., Monjas, R., Rueda, M.A., Pérez, D., & García-Peña, A. (2001). Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en educación física en primaria, secundaria y formación de profesorado. [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) [en línea], Nº. 37. Recuperado de <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2012, 8 de julio].
- López, V.M., García-Peña, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R., & Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 30-35.
- López, V.M., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López, V.M., González, M., & Barba, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López, V.M., & Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 38(10), 245-270.
- Lorente, E. (2004). *Autogestión en educación física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes* 92, 26-34.
- Lorente, E., & Joven, A. (2009). Autogestión en Educación Física: una investigación autobiográfica. *Cultura y Educación*, 29(1), 67-79.
- Martos, D. (2011). En busca de la autonomía y la responsabilidad en las clases de Educación Física [DVD]. En *Actas V Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física*. Castelló: Generalitat Valenciana.
- Martos, D., & Torrent, G. (2011). *Pilot valenciana. Propostes didàctiques per ensenyar i aprendre el nostre joc*. Paiporta: Denes editorial.
- Martos, D., Saiz, L., Durbà, V., Tamarit, E., & Torrent, G. (2012). El puzzle de Aronson, la elección de contenidos y la evaluación compartida: una alternativa para la enseñanza-aprendizaje en Educación Física [CD-ROM]. En *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Laguna de Duero: La Peonza publicaciones.
- Moreno, J.A., Vera, J.A., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 33-43.
- Muros, B., & Fernández-Balboa, J.M. (2005). Physical Education Teacher Educators' Personal Perspectives Regarding Their Practice of Critical Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 243-264.
- ConSELLERIA D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT VALENCIANA (2011, 8 de junio). Orde 45/2011, per la qual es regula l'estructura de les programacions didàctiques en l'ensenyament bàsic. En *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, nº 6544. Recuperado de: [http://www.docv.gva.es/datos/2011/06/16/pdf/2011\\_6874.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2011/06/16/pdf/2011_6874.pdf)
- Penney, D. (2006). Curriculum construction and change. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (eds). *Handbook of physical education* (pp. 565-579). London: Sage.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Vic: Eumo Editorial.
- Roberts, S.J. (2011). Teaching Games for Understanding: the difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48. doi: 10.1080/17408980903273824
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en educación física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Sicilia, A. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 235-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sicilia, A. (2009). La formación de alumnos/as autónomos ante la crisis moderna del sujeto. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 13, 17-32.
- Sicilia, A., Sáenz-López, P., Manzano, J.I., & Delgado, M.A. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 98, 23-32.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466) (3º edición). Thousand Oaks: Sage.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5º edición). Madrid: Morata.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Templin, T.J. (1989). Running on Ice: A Case Study of the Influence of Workplace Conditions on a Secondary School Physical Educator. En T. Templin & P. Schempf (eds.) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 165-197). Indianapolis: Benchmark press.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: La escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Tirado, M.A., & Ventura, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de Educación Física. *Cultura y Educación*, 21(1), 55-66.
- Usero, F., & Rubio, A. (1996). *Rugby*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez (coord.) *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Velázquez, R., & Hernández, J.L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En R. Velázquez & J.L. Hernández. *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 1-48). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., & Hernández, J.L. (2010). El estudio sobre la educación física: centros de atención y características metodológicas. En J.L. Hernández & R. Velázquez (coord. y autores), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 11-20). Barcelona: Graó.
- Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office. An Ethnography*. Eugene, University of Oregon.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Young, M. (1977). Curriculum change: Limits and possibilities. En M. Young & G. Whitty, *Society, State and Schooling*. Ringmer: The Falmer Press.