



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

¿QUÉ ES LA INNOVACION DOCENTE?: UN CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS O DE PENSAMIENTO DOCENTE.

Gonzalo Martín Pérez

Maestro de Educación Física, CEIP República de Uruguay (Madrid)
España
ml.gonzalo@hotmail.com

José J. Barba

Profesor Ayudante Doctor, Universidad de Valladolid
España
jjbarba@pdg.uva.es

RESUMEN

La docencia no es una tarea sencilla y depende de múltiples factores. En contra de lo que se planteaba desde los postulados más conductistas no es posible una receta universal que tenga éxito en todas las aulas, con todo el alumnado y con todos los docentes. Esto ha dado pie a que se realizaran diferentes trabajos respecto a que características tienen los diferentes estilos de aprendizaje, o que se buscaran metodologías que permitieran integrar formas diferentes de entender la Educación Física bajo unas mismas prácticas. Sin embargo, es posible que estemos limitando la innovación docente a una cuestión de cómo enseñar y no a un proceso personal relativo a cómo entender la educación y lo que sucede en las aulas. Por eso planteamos desde el presente texto, la innovación como una transformación de las prácticas asociado a un replanteamiento de qué es la Educación Física y la educación en general.

PALABRAS CLAVE:

Innovación educativa, formación continua, estilos de enseñanza, aprendizaje cooperativo, reflexión-sobre-la-acción.

1. EL MÉTODO COMO OPCIÓN DOCENTE.

Seleccionar una metodología adecuada para la práctica de aula supone una tarea prioritaria, principalmente desde la concepción de que todas las áreas de conocimiento tienen la finalidad principal de contribuir en el desarrollo integral del alumnado, en el que se incluyen aspectos motrices, sociales, cognitivos y afectivos. Desde esta perspectiva, los procesos de aprendizaje han de ser holísticos para generar experiencias en todas las dimensiones de los niños y de las niñas. Supone un hecho relevante en el caso de nuestra área, la Educación Física, que aborda el movimiento, pero no de una forma mecanicista, sino que vincula al pensamiento de la acción y busca experiencias positivas en la percepción del cuerpo.

En un sentido global de la educación física, nos cuestionamos que papel desempeñan las metodologías en ello. Así, en una primera aproximación a la palabra "método" desde el diccionario de la Real Academia Española lo define como "el conjunto de procedimientos mediante los cuales podemos llegar a la consecución de algún propósito". Bajo el prisma de esta definición, el método carece de sentido propio ya que se basa en la forma de llegar a un fin. Sin embargo, cuándo este propósito está relacionado con las tareas docentes de la enseñanza nos referimos concretamente a ¿cómo conseguir que el alumnado aprenda los contenidos de la asignatura o que se desarrolle de una forma global?

No es el interés de este artículo entrar a valorar la multiplicidad terminológica que existe en torno a la metodología, y que tan claramente se encuentra expuesta por Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002). Nuestro interés está en el desarrollo de idea de Fullan (2002) que considera la importancia de comprender la docencia como propósito de transformación en el que respondamos con la misma intensidad al "qué" y al "cómo" educamos. Es decir, a cómo la forma de enseñar se encuentra condicionada por la forma en que el docente entiende la educación, y de ese entendimiento provienen sus decisiones metodológicas.

Dentro del campo de la educación son muy importantes las cuestiones metodológicas, considerando que las decisiones didácticas son el motor en la búsqueda de éxito en el aula. Para Zeichner (1993), la misión es analizar con cuáles condiciones metodológicas conseguimos generar progresos e invertir todas nuestras energías en aplicarlo. No podemos dejar pasar que este autor es uno de los principales referentes en cuanto a la reflexión del docente sobre su acción). Por tanto, esta importancia de las cuestiones didácticas va unida a un proceso de reflexión del docente en el que la forma de entender la educación y de llevarla a la práctica se integran en una misma realidad. Del mismo modo en que lo proponía Paulo Freire (Freire, 1968/2007).

La Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa no condiciona a que el docente deba asumir un estilo de enseñanza concreto en su aula. Esta libertad la defienden diferentes autores (Ladson-Billings, 1995; Zeichner , 1993) como forma de fomentar la autonomía docente, siendo este el arma que le permita revisar su práctica educativa y seleccionar aquellas respuestas didácticas como para responder a lo que su alumnado solicita. Por tanto, como afirma López Pastor, Monjas Aguado y Pérez Brunicardi (2003) la metodología no es un elemento técnico, sino una opción profesional cargada de intenciones educativas, capaz de lograr el desarrollo integral del alumnado.

2. REVISIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

En Educación Física los estudios sobre estilos de enseñanza son clásicos (Delgado Noguera, 1991; Mosston, 1978; Mosston & Ashworth, 2001; Sicilia Camacho & Delgado Noguera, 2002). Si bien, Sicilia Camacho (2004) defiende que los estilos de enseñanza pertenecen a un paradigma proceso-producto, en el que se vincula la actuación del docente con el resultado del alumnado. Como se puede deducir de nuestra exposición hasta el momento, entendemos la docencia desde una perspectiva más holística. Debido a su importancia en el campo dedicaremos un espacio a abordar la temática de los estilos desde la clasificación de Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002).

En primer lugar, podemos destacar los estilos de enseñanza tradicionales donde se incluyen: (a) el mando directo, el docente es quien facilita toda la información y el alumnado trata de ejecutarlo. Las instrucciones emitidas por el maestro son directas para que el alumnado reproduzca sin tomar decisiones o pudiera relacionarse con el resto de sus compañeros. La intención en el área de Educación Física es mejorar exclusivamente la condición física. Para ello, adopta una organización espacial como la fila y utiliza el conteo para imitar lo que el docente realiza. Una situación extrapolable podría ser la ejecución de un calentamiento dirigido por el maestro con la finalidad de favorecer el control y la evaluación cuantificable; (b) la modificación del mando directo o neomando directo, aquí el alumnado se organiza y distribuye libremente por el espacio pero continúa el mismo conteo a la hora de realizar la actividad de aprendizaje; y (c) la asignación de tareas, donde el profesor planifica cuales van a ser las actividades que se van a desarrollar en la sesión, organizándolas en un circuito que serán distribuidas por el espacio para aumentar la participación. En este último caso, el alumnado puede avanzar según sus ritmos y posibilidades de aprendizaje.

Si valoramos la interacción que existe entre el profesor y el alumnado en el aprendizaje, comprobamos como recae el protagonismo en el docente, ya que es quien plantea los mismos objetivos, propuestas y situaciones para todo el alumnado, mientras que los estudiantes son quienes deben conseguir los mismos objetivos a ritmos similares. Además, nos encontramos con que la implicación cognitiva y socio-afectiva del alumnado es muy baja.

Con respecto a los estilos de enseñanza que van a fomentar la individualización podemos distinguir: (a) los programas individuales, en ellos el profesor elabora una serie de actividades de aprendizaje que son contextualizadas y adaptadas a los ritmos de cada alumno comenzando a tener en cuenta sus características individuales; (b) la enseñanza programada, permite que las mismas actividades, anteriormente planificadas y adecuadas a las características de cada alumno no queden ahí, sino que plantea otras superiores para que el alumnado continúe evolucionando al máximo de sus posibilidades; y (c) el trabajo por grupos con criterios de funcionalidad como son los niveles, un mismo alumnado en aprendizajes se agrupa para avanzar en la misma proporción. Este hecho plantea una alta organización en el aula, pero atenta contra la motivación y las capacidades afectivas del alumnado.

La socialización no deja de ser una forma de entender y relacionarse con la diversidad que parece estar poco presente. Así, en estos casos la homogeneidad categoriza y olvida la oportunidad de aprender de otros o que puedan ayudar en el aprendizaje de los demás (Fernández Arenaz, 1997).

Otros estilos son aquellos que posibilitan la participación del alumnado en las tareas de evaluación como: (a) la enseñanza recíproca, plantea dentro de la misma actividad de aprendizaje la ejecución de uno de los alumnos, mientras que el otro compañero realiza tareas de evaluación. Por tanto, conseguimos que comiencen a corregir errores y ofrezcan feedback entre ellos para mejorar el aprendizaje; (b) los grupos reducidos, al igual que en el estilo anterior trata de llevar a cabo un trabajo de interacción social. En este caso son varios compañeros los que hacen tareas de evaluación para ofrecer una mayor cantidad de valoraciones e información; y (c) la microenseñanza, propio de grupos más numerosos donde un alumno realiza roles de coordinador. Éste será quien se acerque al docente, le informe de la siguiente actividad de aprendizaje y se lo comunique al resto de su grupo facilitando el aprendizaje dialógico y la comunicación.

En estos últimos estilos de enseñanza y aprendizaje, López Pastor (2006) propone la incorporación de rúbricas de autoevaluación y coevaluación para el trabajo del alumnado. En ellas se pueden observar situaciones de condición física, pero también no menos importante aspectos sociales, siendo los mismos compañeros quienes incidan en aquellos ítems no conseguidos o se lo comuniquen al profesor para que juntos puedan plantear nuevas actividades y mejorar.

Los siguientes estilos de aprendizaje en los que centraremos nuestra atención están orientados a propiciar la socialización, en los que se incluyen: (a) la cooperación, una vez constituidos los equipos heterogéneos en sexo y nivel se les propone diferentes actividades de aprendizaje que serán modificadas a medida que van progresando. En este caso, la verdadera aportación hacia la educación se encuentra en la necesidad de contar con la acción de cada integrante para alcanzar metas comunes. Para ello, las actividades cooperativas deben cumplir cinco características (interdependencia positiva; interacción promotora; responsabilidad individual; habilidades interpersonales y procesamiento grupal) de forma que el proceso y ejecución en el aprendizaje necesite de la socialización y participación entre el alumnado para conseguir el éxito de la tarea. Llegados a este punto podríamos compararlo con el trabajo por grupos, sin embargo todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo. Para diferentes autores (; Johnson & Johnson, 1989; Velázquez Callado, 2013) en el aprendizaje colaborativo se puntualiza la posibilidad de que no ocurran todas las interacciones sociales, que nosotros como docentes esperamos para desarrollar un aprendizaje de calidad en todo el alumnado. De hecho, será la heterogeneidad de niveles, la necesidad de supervisar y la elaboración de feedback entre compañeros lo que enriquezca el conocimiento.

Por última instancia, se introducen los estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumnado en su aprendizaje, como: (a) el descubrimiento guiado, el aprendizaje es un proceso convergente ya que solo existe una respuesta posible. En ellos se plantea la actividad como un reto para que el alumnado pueda resolverlo, a partir de la respuesta correcta se presenta una nueva propuesta. Este

estilo se podría confundir con la enseñanza programada, pero lo que suponía una actividad individual en el descubrimiento guiado se desarrolla en grupos reducidos; y (b) la resolución de problemas, las respuestas admiten varias y diversas soluciones, ya que buscan la creatividad y originalidad del alumnado. Este proceso divergente en el aprendizaje consiste en ofrecer la información de la actividad como para que suponga un reto posible de alcanzar por el alumnado. A partir de aquí, en grupos reducidos deben demostrar la capacidad de decisión e indagación para aportar una de las respuestas. Durante esos momentos de aprendizaje, el docente observa, consulta y espera pacientemente la síntesis elaborada por cada grupo.

3. LA PARADOJA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El análisis de los estilos de enseñanza nos muestran una opción clara entre estilo y concepción del docente, pero esto no siempre es así. Un caso claro es el del aprendizaje cooperativo. Siguiendo la tesis doctoral de Velázquez Callado (2013) nos encontramos con que el aprendizaje cooperativo no responde de forma unívoca a una concepción de la educación, sino a tres:

- Perspectiva de la interdependencia social, así en función de cómo se puedan conseguir las metas existen tres posibilidades de interacción: (a) la positiva; (b) la negativa; y (c) la neutra. En el caso del aprendizaje cooperativo nos encontraríamos en los modelos que buscan una interdependencia positiva entre el alumnado para conseguir con el trabajo de todos objetivos comunes.
- Perspectiva conductista social, donde la clave estaría en cómo se plantea el sistema de recompensas y castigos para que el grupo decida hacer la tarea y cómo realizarla.
- Perspectiva evolutiva cognitiva, la clave se encuentra en la generación de conflictos sociales y la generación de hipótesis. Así de la puesta en práctica del mismo se produce el aprendizaje.

Podemos comprobar que desde perspectivas muy diferentes se coincide que el aprendizaje cooperativo es una forma eficaz de enseñar. Esto se ve refutado por múltiples estudios que muestran sus ventajas en distintos aspectos: (a) mejora en la socialización del alumnado (Barba Martín, 2013; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Dyson, 2001, 2002;; Fernández-Río, 2003; ; Velázquez Callado, 2013; Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014); (b) un incremento de la motivación (Barba, 2007; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990:); y (c) un aumento del rendimiento en los resultados académicos (Casey et al., 2009; Dyson, 2001, 2002; Fernández-Río, 2003). Todo esto asegura que es una forma de educación eficaz, independientemente desde la perspectiva teórica que acceda el docente.

Pero no podemos olvidar que el enfoque del docente puede condicionar como plantear el aprendizaje cooperativo, lo que supone centrar la atención en aspectos que modifican la percepción. Esto permite que el docente consiga que el aprendizaje cooperativo se adapte a su forma de entender la educación, lo que hace que sea más fácil de implementar. Un ejemplo es el que se expone en la tesis doctoral de Martín Pérez (2014) en la puesta en práctica de aprendizaje cooperativo. Por parte de una maestra hubo bastantes dificultades en su

implementación, hasta que se diseñó un sistema de recompensas que hacían que la nueva metodología tuviera relación con lo que hacía en las demás asignaturas, yendo este cambio de un entendimiento más dialógico a uno más conductista por la forma en la que se resolvieron los problemas de aplicación. Por el contrario, el trabajo de Barba Martín (2013) se basa en la transferencia entre el aprendizaje cooperativo y el modelo dialógico en las actividades curriculares, buscando que lo importante fuera el peso de las relaciones sociales.

Si bien, que el aprendizaje cooperativo se pueda abordar desde diferentes perspectivas teóricas tiene la ventaja de que la mayoría de los docentes pueden encontrar una forma de acceso y de desarrollo a este tipo de prácticas metodológicas. Pero también tiene un inconveniente importante y es que la ruptura de la relación entre práctica y pensamiento docente puede conllevar que dos docentes que practiquen aprendizaje cooperativo en sus aulas tengan discursos y formas de entender la educación diferente. De ahí que sea necesario tener espacios de encuentro para poder debatir y establecer aproximaciones comunes que lleven a que los métodos didácticos mejoren la socialización del alumnado.

4. LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN.

Podría parecer que las actividades metodológicas que implementamos en el aula simplemente son una forma de enseñar al alumnado y que se guían por un principio de eficacia, pero lejos de esta perspectiva hemos expuesto la vinculación que hay entre cómo el docente entiende la educación y cómo la pone en práctica. Sparkes (1992a) defendía que la realidad educativa es tal y como la ve el docente a través de unas lentes paradigmáticas que le hacen que entienda lo que sucede bajo su perspectiva. De la misma forma que unas gafas de sol nos oscurecen la realidad o unas gafas que no tengan nuestra graduación nos la hacen borrosa; nuestra forma de entender la educación ejerce de filtro para entender las actividades, las relaciones entre el alumnado, los logros a conseguir, etc.

Entendemos que la cuestión del cambio docente no sólo afecta a las prácticas, sino al cambio de pensamiento que conlleva la transformación de la realidad educativa. No obstante, esos procesos son mucho más complejos de lo que puede parecer, ya que se puede caer en lo que Havelock y Huberman (1977) definían como “el cambio sin el cambio”. Es decir, en transformar las cosas para que todo siga igual. En el caso del aprendizaje cooperativo se podría caer en hacer una aproximación como actividad aislada que no aproveche el resto de potenciales que tiene. Por ejemplo, se pueden encontrar propuestas en las que el aprendizaje es un contenido específico en un momento del área, mientras que su potencial socializador se desarrolla a largo plazo (Ovejero Bernal, 1990).

La innovación docente presenta un reto mucho más allá que los cambios de práctica, ya sea en la enseñanza o la práctica de aprendizaje cooperativo, sino que requiere un ejercicio de transformación personal. Esto solo se puede hacer a través de procesos de reflexión docente que bien serán compartidos o individuales (González Calvo & Barba, 2014). Estos procesos reflexivos es lo que Zeichner y Liston (1996) denominan reflexión-sobre-la-acción, que es un proceso de cuestionamiento de la realidad alejado del aula. Sparkes (1992b) plantea que la vida en el aula está regida por múltiples decisiones a tomar de forma inmediata, lo que no deja tiempo

a replantearse la docencia y la forma de entenderla dentro del aula. En este sentido la reflexión-sobre-la-acción nos permite alejarnos de la realidad del aula y tomar conciencia desde una reflexión profunda y no apremiante.

Pero la reflexión-sobre-la-acción no es algo que se pueda desarrollar de una forma no sistemática, sino que conlleva procesos intencionales ya sean individuales o colectivos (González Calvo & Barba, 2014). En el campo de la educación física nos encontramos con un momento de ruptura en el que este tipo de procesos comienzan a desarrollarse de forma sistemática y a transformar las concepciones de la educación de los docentes y las prácticas. Entre los principales ejemplos nos encontramos:

- El uso de autoetnografías y autobiografías. Comienza a ser habitual que los propios docentes investiguen sobre los problemas de su práctica de una forma reflexiva generando conocimiento científico (Barba, 2006, González Calvo & Martínez Álvarez, 2009; González Calvo & Barba, 2013;; Martínez Álvarez, 2005; Rivera García, 2012; Sparkes & Devís Devís, 2004).
- El uso de investigaciones sobre la propia práctica. Este tipo de conocimiento es generado por los propios docentes ante su práctica diaria siendo habitual que tengan como referente el diario de clase como un instrumento clave (Barba, González Calvo, & Barba-Martín, 2014). En este sentido se pueden encontrar múltiples trabajos como: (Barba, 2007; Casey, 2010; Fernández-Río & Velázquez Callado, 2005; Pérez Pueyo, 2005; Rodríguez Gimeno & de la Puente Fra, 2004; Ruiz Omeñaca, 2004; Velázquez Callado, 2006;; 2012).
- Los seminarios grupos de trabajo y procesos de investigación acción en los que el profesorado toma conciencia de forma colectiva de su realidad y transforma su práctica. Estos procesos grupales muestran gran eficacia en los cambios de docencia unido al pensamiento. En este caso también hay gran cantidad de materiales e investigaciones como: (Barba Martín, Barba, & Gómez Mayo, 2014; Barba & López Pastor, 2006; López Pastor et al., 2005; López Pastor et al., 2007; Martín Pérez, 2014; Pérez Pueyo, 2011;).

5. CONCLUSIÓN: AVANZANDO EN LOS CAMBIOS DE PENSAMIENTO.

Desde el planteamiento que hemos defendido en este artículo, la innovación educativa no solo está vinculada a cambiar las prácticas, sino a un cambio de concepción en el docente. Puede resultar paradójica la relación entre práctica y pensamiento docente, ya que un mismo planteamiento se puede adaptar a diferentes pensamientos. Pero el cambio real se está produciendo. El auge de las publicaciones en las que los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria son protagonistas de la autoría hace que seamos conscientes de que después de las aulas, los docentes están dedicando su tiempo a investigar y replantearse su relación con la docencia. Es por esta razón, por la que somos optimistas de cara al futuro, en el que nos acercamos a una transformación profunda de la Educación Física en las aulas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba, J. J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural: Una propuesta a través del voleibol deconstruido. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 46-50. Recuperado de http://www.retos.org/numero_11_12/retos%2011-7.pdf;
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., & López Pastor, V. M. (Eds.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barba Martín, R. A. (2013). *Aplicación de una experiencia de aprendizaje cooperativo en una comunidad de aprendizaje*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3442>
- Barba Martín, R. A., Barba, J. J., & Gómez Mayo, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *EmásF Revista Digital De Educación Física*, 29, 8-18. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/El_papel_critico_y_reflesivo_del_profesorado_ante_el_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Graó.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. doi:10.1080/09650790903093508
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos* Sevilla: Wanceulen.

Freire, P. (1968/2007). *Pedagogía del oprimido* (16ª Edición ed.). Madrid: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

González Calvo, G., & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre sus aprendizajes de educación física en diferentes niveles educativos. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 9(8), 171-181. doi:10.12800/ccd.v8i24.355

González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 18(3), 397-412. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>

González Calvo, G., & Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 35-40.

Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1977). *Solving educational problems. the theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165. Recuperado de <http://wiki.ggc.edu/images/5/5d/LadsonBillings-ButThatsJustGoodTeaching.pdf>

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.

López Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.

López Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. & Gómez García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 7, 69-86. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>

López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., ... García Pérez, E. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso de grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 90. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>

Martín Pérez, G. (2014). *Utilización del Aprendizaje Cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las*

maestras en un Centro Rural Agrupado. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7536/1/TESIS604141209.pdf>

Martínez Álvarez, L. (2005). *Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica*. En A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la enseñanza desde una perspectiva crítica* (pp. 93-114) INDE.

MEC (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós: Barcelona.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pérez Pueyo, Á. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis doctoral, Universidad de León).

Pérez Pueyo, Á., Casado Berrocal, O., Heras Bernardino, C., Casanova Vega, P., Herrán Álvarez, I., & Fieto Blanco, J. (2011). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.

Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Rivera García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. doi:10.4471/qre.2012.03

Rodríguez Gimeno, J. M., & De la Puente Fra, E. (2004). Una experiencia orientada hacia la creatividad: Actividades cooperativas con combas. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 14, 44-56.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en educación física*. Madrid: CCS.

Sicilia Camacho, A., & Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

Sicilia Camacho, Á. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (237-263). Madrid: Escuela Nueva.

Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En A. Goodsell, M. Mahler, V. Tinto, B. L. Smith & J. T. MacGregor (Eds.), *Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education* (pp. 9-22). University Park: National Center on Postsecondary Teaching and Assessment.

Sparkes, A. (1992a). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.

Sparkes, A. C. (1992b). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del de cambio en educación física. En J. Devís Devís, & C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física. La salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde.

Sparkes, A. C., & Devís Devís, J. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández-Balboa, *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-108) Wanceulen.

Velázquez Callado, C. (2006). *Educación física para la paz: De la teoría a la práctica diaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Velázquez Callado, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. doi:10.4471/qre.2012.04

Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>

Velázquez Callado, C. Fraile, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Revista Movimento*, 20(1), 239-259. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40518/28352>

Zeichner, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos De Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. En K. M. Zeichner & B. R. Tabachnick (Eds.), *Inquiri-oriented practices in teacher education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.

Fecha de recepción: 01/10/2015
Fecha de aceptación: 14/10/2015