

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UNA INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DE AINA

1.º Premio (Ex-aequo) de artículos científicos sobre Actividad Física y Deporte

Jorge Lizandra Mora. Colegiado n.º 52.015
Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
Universitat de València.

Resumen:

Innovación y cambio son conceptos fundamentales en el ámbito educativo y el profesorado juega un papel crucial en la implementación exitosa de cualquier innovación. No obstante, innovar no implica necesariamente un cambio educativo real o éste puede producirse a distintos niveles (Sparkes, 1997). Esta investigación pretende indagar en cómo enfoca y desarrolla Aina (pseudónimo), profesora de EF de un Instituto de Enseñanza Secundaria, una propuesta innovadora de Actividad Física y Salud y si se corresponde con una propuesta que suponga un cambio real en la práctica.

Se utiliza una metodología cualitativa, concretamente un estudio de caso único. El valor de verdad se garantiza mediante el uso de la triangulación de fuentes provenientes de diferentes informantes en distintos momentos temporales.

Los resultados del estudio reflejan que Aina desarrolla un enfoque innovador que supone un cambio importante en cuanto a las propuestas metodológicas que utiliza. No obstante, sus creencias sobre lo que supone facilitar la autonomía del alumnado y cómo debe evaluarse en EF suponen un obstáculo en la consecución de un cambio real de la innovación (Sparkes, 1997).

Palabras clave: Innovación, cambio, actividad física y salud, desarrollo profesional.

Title: Strengths and weaknesses of an intervention on physical activity and health in secondary education: Aina's case.

Abstract:

Innovation and change are fundamental concepts in the educational area and the professorship plays a crucial paper in the successful implementation of any innovation. Nevertheless, to innovate does not imply necessarily an educational royal change or this one can take place to different levels (Sparkes, 1997). This investigation tries to investigate in how Aina (pseudonymous) focuses and develops, EF's teacher of an Institute of Secondary Education, an innovative offer of Physical Activity and Health and if it corresponds with an offer that supposes a royal change in the practice.

A qualitative methodology is in use, concretely a study of an only case. The value indeed is guaranteed by means of the use of the triangulation of sources from different informants in different temporary moments.

The results of the study reflect that Aina develops an innovative approach that supposes an important change as for the methodological offers that it uses. Nevertheless, his beliefs on what it supposes to facilitate the autonomy of the student and how it must be evaluated in EF they suppose an obstacle in the attainment of a royal change of the innovation (Sparkes, 1997).

Key words: Innovation, change, physical activity and health, professional development.



1. INTRODUCCIÓN

Con el presente estudio se pretende indagar e interpretar cómo enfoca y desarrolla la profesora de Educación Física de un Instituto de Enseñanza Secundaria una propuesta de innovación educativa. Ésta consiste en el Diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física basada en la innovación que proponen Peiró y Devís (1997), para el desarrollo de programas de ejercicio físico y salud elaborado por alumnos. Para este estudio se recopila, además de los datos procedentes de una programación didáctica de la Unidad, también las afirmaciones y comentarios de la profesora y los del investigador.

Entre los motivos que me llevaron a plantearme esta investigación destaca el propio origen, ya que la investigación nace de las dudas que me surgían a partir de la observación de las sesiones realizadas por Aina (pseudónimo), la tutora que tuve en el centro en el que realicé el periodo de prácticas de mis estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Estas dudas, en su día, se reflejaron en mi memoria de prácticas sin una intención definida más que ser una reflexión sobre aquello que observaba. No obstante, llegó un momento en que decidí orientar alguna de esas inquietudes hacia un diseño de investigación que pudiera aportar algún conocimiento relevante, y con ello, tras un espacio de reflexión, surgió la siguiente presunta de investigación:

¿Corresponde el enfoque que le da la profesora a la Unidad Didáctica de diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física al de una propuesta innovadora que suponga un cambio real en la práctica?

2. MARCO CONCEPTUAL

El contexto en el que se desarrolla la investigación se caracteriza por estar llevándose a cabo, desde hace varios años, una Unidad Didáctica en el Bloque de Condición Física y Salud de los grupos de 1º de Bachillerato, basada en una propuesta de innovación educativa publicada por Peiró y Devís en 1997 en el libro “Nuevas perspectivas Curriculares en Educación Física”. En ese sentido, se está cumpliendo con uno de los propósitos de dicha propuesta que era servir de idea que pudiera ser abordada por otros docentes, sin tener la intención a priori de ser un modelo prescriptivo. Esto nos lleva necesariamente a plantearnos un estudio en el que los conceptos de innovación y cambio resultan cruciales.

2.1. La innovación y el cambio educativo. De la teoría a la práctica

David Kirk (1990) define innovación como nuevas y originales prácticas e ideas dentro de contextos particulares. En la misma línea, Rogers (citado en Metzler, Lund y Gurvitch, 2008) entiende por innovación una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo o varios.

Por otro lado, innovación y cambio son conceptos que han sido abordados de manera diferente a lo largo del tiempo. Como muestra, el propio Kirk (1990) nos ilustra con una experiencia desarrollada en los años 70 conocida como la “teoría de la innovación” en la que la concepción de la época es distinta a la que se tiene en la actualidad. En aquel momento se planteó un proceso de innovación de centro-periferia que Havelock (citado en Kirk, 1990) describió como IDD (investigación, desarrollo y difusión). Esta propuesta ofrecía “innovaciones de laboratorio” en las que un grupo de expertos hacía un estudio aislado como primera fase,



para ponerla a prueba en la fase de desarrollo con centros y profesores seleccionados, con la finalidad, partiendo de los resultados del estudio, de generar o modificar materiales para aplicar la innovación. Además, los usuarios del IDD adoptaron el modelo por objetivos, ya que lo consideraban útil para justificar la inversión en el desarrollo de innovaciones en contextos particulares. Vemos pues que, desde esta perspectiva, la innovación educativa tenía un carácter instrumental.

Esto tuvo como consecuencia que pronto esta propuesta se encontrara con varios problemas. Entre ellos, los reflejados en las opiniones de MacDonald y Walker (citado en Kirk, 1990) que afirmaban que las voces de fuera de ese movimiento de reforma, señalaban un gran vacío entre el intento de aplicar los proyectos del currículum y la realidad de las aulas. Al parecer, la persistente consciencia tecnocrática de la época, con la que se pensaba que podían vencerse los problemas surgidos en la escuela, a base de aplicar innovaciones en el aula por medio de la planificación sofisticada del currículum, del establecimiento de objetivos más preciso y la colocación de personal seleccionado, no lograron reconocer los problemas más profundos que englobaba esta aproximación del cambio del currículum.

Además, la propuesta relegaba al profesor al papel de técnico, aplicador del currículum y recipiente vacío de ideas innovadoras, mientras que el control del mismo descansaba en la gente que ocupaba la cima de la jerarquía académica.

Otro problema que encontraron fue el considerar el currículum como una fórmula prescriptiva que tenía que seguirse al pie de la letra, cuando un proceso de innovación, por tratarse de un proceso social, no puede predecirse con la lógica y precisión de las ciencias naturales. En ese sentido, cabe destacar que fue una época que se caracterizó por la aplicación indiscriminada de innovaciones planificadas en contextos distintos, lo que llevaba en algunos casos a la falta de sentido de los materiales creados, a la hora de llevarlos a cabo en situaciones específicas.

En una línea similar, Michael Fullan (2002), el que podría considerarse el padre de la conceptualización del cambio educativo, explica una evolución similar de lo que se entendió como innovación y cambio, pero con la particularidad de hacerlo de forma autobiográfica, es decir, partiendo de cómo los ha vivido él mismo a lo largo de su desarrollo profesional. El autor afirma que durante los años 60, se centró la atención en un concepto de innovación educativa donde el objeto principal era importar innovaciones, como si inundar el sistema con ideas externas produjera las ansiadas mejoras. Igual que apuntaba Kirk (1990), las arcas federales se abrieron para realizar las mayores reformas curriculares. Tanto fue así, indica el autor, que a finales de la década de los 70, la innovación tenía mal nombre, ya que la gente las adoptaba sin cuestionarse el por qué, asumiendo el uso de las mismas, aunque en la práctica pocas cosas estuvieran cambiando.

Por tanto, siguiendo a Kirk (1990), el proceso de cambio tradicionalmente se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollaban fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales, por lo que, profesores y alumnos, tenían un papel limitado en el proceso.

En cambio, hay investigaciones que demuestran que los profesores juegan un papel crucial en la implementación exitosa de la innovación, cuando forman parte del proceso de creación de la misma (Elliot y Adelman, 1973; Olson, 1983, citados en Kirk, 1990). De alguna manera, el fracaso de no conseguir el cambio a partir de la teoría de la innovación, demuestra las limitaciones con las que se encuentra la aplicación de una aproximación científicista al cambio



curricular, más cuando éstas no provenían de cuidadosas investigaciones de praxis educativa, sino de mentes y laboratorios de psicólogos educativos. Tal y como afirma Fullan (2002), es notorio que la primacía se otorgara a las innovaciones, que a menudo acaban en sí mismas, y no a la capacidad del docente para innovar.

Por tanto, parece ser que, desde una perspectiva más amplia y actual de innovación y cambio, éstos precisan de la reflexión del docente sobre sus principios de procedimiento, sus valores y creencias y cómo estos se reflejan en su desarrollo profesional, es decir, que el cambio en la práctica tiene más que ver con aquello que el docente va adquiriendo en su experiencia y cómo se detiene a reflexionar sobre ello. De ahí que instrumentos como la autobiografía del artículo de Fullan (2002) o las historias de vida, puedan ser un elemento fundamental en la asunción de actitudes de este tipo.

Actualmente los conceptos de innovación y cambio suponen una dimensión tan amplia que puede incluso que no tengan por qué ir unidos. Tanto es así que Kirk (1990) afirma que dicha innovación no implica que se tenga que producir necesariamente un cambio educativo, por lo que es necesario considerar la posibilidad de que en algún contexto pueda darse una “innovación sin cambio”.

2.2. Innovación y cambio educativo.

La relación con el desarrollo personal y profesional del docente

La demostración de cómo los procesos de innovación y cambio brotan necesariamente de la propia experiencia de vida, se observa en este fragmento en el que Fullan (2002 pág. 3) dice: “Alguien estaba leyendo la obra de Seymour Sarason (1971) La cultura escolar y el problema del cambio. Ésta fue la clave conceptual que me abrió a un nuevo campo de trabajo que ha dominado mis intereses desde aquel momento. Asimismo, en 1969 tuve la oportunidad de unirme a un grupo internacional organizado por el noruego Per Dalin, para comenzar lo que iba a convertirse en una asociación dedicada al estudio internacional de los procesos de innovación y de cambio”. También Pascual Baños (2003) afirma que una breve pero intensa experiencia innovadora en su formación inicial, llevada a cabo por una profesora cuya práctica docente rompió con los modelos tradicionales dominantes en el centro de formación en el que se había formado, influyó considerablemente en su práctica.

Por tanto, parece ser que en los procesos de innovación y cambio significativos, tienen lugar situaciones vividas que generan un cierto “desaprendizaje” con un posterior “reaprendizaje”, que coloca al que lo desarrolla en un nuevo y más satisfactorio estado personal y profesional.

En dicho proceso de vida, como nos ilustra Pascual Baños (2003), el docente permeable al cambio, puede pasar por una serie de fases que vayan desde la preocupación inicial por la propia docencia, antepuesta a los intereses del estudiante, a pasar progresivamente a preocuparse más por qué enseñar y cómo hacerlo, con la incorporación de pequeñas innovaciones. Este proceso, dice, no está exento de ciertos momentos de incompreensión de algunos los elementos de la propia práctica incluso, pero tras ellos, se llega ir tomando consciencia y dotando de significado a aquello que se lleva a la práctica, lo que permite otorgar un sentido a la misma que deja espacio para asumir nuevos compromisos.

En esa línea, Fullan y Hargreaves (citado en Fullan, 2002), defienden que resulta primordial entender al profesor en su totalidad, en términos de su carrera profesional y ciclo vital. Parece evidente pues que los cambios estructurales, a pesar de poder ser necesarios, no son suficientes para provocar un cambio significativo, sino que como indica Fullan (2002, pág. 8), “tanto el

individuo como el grupo inmersos en una organización y una sociedad que están aprendiendo, luchan con el dilema de establecer un cambio en la vida de sus alumnos así como en las suyas propias.”

Con esta última referencia al grupo, se está introduciendo un nuevo elemento que hasta ahora no se había mencionado. Cuando se pretende realizar procesos de innovación y cambio, pronto se concluye que no es operativo marchar en solitario, sino que debe conectarse con el resto de agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje como lo son otros compañeros, padres, la comunidad, la administración y, por supuesto, los alumnos y alumnas. Si algo se sabe es que el cambio no puede ser impuesto, ni tampoco se puede ser tan osado como para pensar que podemos hacerlo solos, ya que, como concluye Fullan (2002, pág. 13), “es imposible llegar a saber lo suficiente como para construir el cambio en la siguiente situación”. De ahí la importancia de la humildad en los procesos de innovación y cambio, ya que parece ser que la base del mismo es llegar a cuestionarse incluso aquello que creemos que es adecuado. En ese sentido, parece que una de las premisas fundamentales sobre las que se sostiene una base sólida en los procesos de innovación y cambio, es creer en la importancia de la participación del alumnado en los mismos. Para ello, Pascual Baños (2003) sugiere la utilización del currículum negociado y la autoevaluación como herramientas que permiten identificar y trabajar con las contradicciones metodológicas, democratizar el proceso de enseñanza aprendizaje, compartir el control del conocimiento, establecer más relaciones de igualdad con los estudiantes y situar las necesidades e intereses de los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje.

En definitiva, éstas u otras aportaciones, dan a entender la necesidad de que los procesos de innovación y cambio nazcan de la creencia firme de su utilidad y relevancia, fruto de la reflexión docente o bien, que el hecho de verse inmerso en ellos desde una actitud permeable, pueda provocar a medio y largo plazo adopciones de estos valores o creencias. Como dice Pascual Baños (2003), esta actitud que observó de Fernández-Balboa, fue uno de los factores que promovió otro cambio en su práctica docente.

En cuanto al proceso de innovar, Rogers (citado en Metzler y cols, 2008) expone una serie de etapas que van en la línea de lo expuesto por Pascual Baños (2003) en su historia de vida. Afirma que existe una primera etapa de conocimiento, en la que el docente sabe de la existencia de la propuesta de innovación y trata de entender su posible uso. Posteriormente se da una fase de persuasión, en la que se forma una opinión favorable o desfavorable, para pasar a una etapa de decisión en la que creará espacios para participar en experiencias que permiten elegir o rechazar la innovación. En el caso que este proceso fuera favorable, se pasaría a una etapa de implementación en la que se lleva a la práctica, para llegar a un nivel de confirmación en el que el docente decide reafirmarse en la decisión de enrolarse en esa innovación y trata de que ésta progrese.

Todos estos procesos sirven para hacer explícito que el docente, de manera consciente y voluntaria, se enrola en un proceso de innovación que puede desembocar o no en un cambio y que éste además puede llegar a ser significativo. Esto nos lleva a pensar que no todos los profesores y profesoras que experimentan este proceso lo hacen con la misma intensidad y significatividad. En ese sentido, Sparkes (citado en López y Gea, 2010) distingue tres niveles de profundidad del cambio y la innovación en EF.

En el nivel más superficial están los cambios que sólo afectan al contenido o a las actividades a realizar. Éstos no suelen llevar aparejado ningún tipo de replanteamiento educativo, más allá de la simple novedad.



En un segundo nivel de profundidad se encuentran las innovaciones que afectan a elementos curriculares más complejos (metodología, evaluación, estructura de sesión, etc.), los cuales tienen implicaciones en las creencias educativas que se poseen, así como en los modelos teóricos que guían la práctica docente.

Por último, el tercer nivel de cambio es el más profundo y difícil de realizar, porque hace referencia a las creencias y convicciones personales de cada docente sobre la EF. Cualquier cambio en dicho nivel no sólo es difícil, sino complejo y largo, ya que supone cuestionarse tanto las prácticas educativas que se realizan, como las convicciones pedagógicas en que se basan dichas prácticas.

De ahí que Devís y Peiró (1995) afirmen que a la hora de implicarse en cualquier tipo de innovación, es importante partir de la idea de comenzar con algunos aspectos o temas que formen parte de esa innovación y progresivamente ir ampliándolos y mejorándolos. Para esto, es fundamental comprender que los procesos de innovación y cambio educativo, en los que puedan darse estas etapas u otras similares, son procesos largos y progresivos, en los que no se recomienda pasar a una siguiente fase sin que se haya dado la consolidación de las anteriores, por lo que son intervenciones que requieren años dedicación en el desarrollo profesional del docente.

2.3. La innovación y el cambio educativo.

Algunos ejemplos del área de Educación Física

Una vez realizado el desarrollo teórico de los conceptos de innovación y cambio educativo, sería adecuado comentar que estos conceptos se llevan a cabo en el área de Educación Física por grupos de trabajo entre los que podría destacar a Devís y Peiró (1992; 1993; 1995; 1999; 2001) con su planteamiento de Educación Física y Salud en el ámbito educativo desde una perspectiva holística, Pérez López (2004; 2007; 2009) con el “el trébol de la salud” o el “guardián de la salud” o el grupo de Generelo, Zaragoza y Julián (2005; 2009) con la promoción de la carrera continua entre otras propuestas de innovación educativa.

Desde una perspectiva más amplia, López y Gea (2010), realizan un estudio de revisión de las propuestas innovadoras más destacadas en España en el área de Educación Física desde la aprobación de la LOGSE, centrándose en aquello que más se aproximan a lo que Tinning (citado en López y Gea, 2010) denomina “Discursos de Participación”. Cabe indicar que las propuestas que presentan López y Gea (2010) cercanas a esos discursos de participación, están basadas en dinámicas colaborativas de investigación en el aula e investigación-acción, que se caracterizan por preocuparse del desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo motriz y corporal, además promover la creación y recreación de la cultura física a la vez que se propician experiencias motrices positivas que buscan la autonomía y adquisición de hábitos de actividad física.

Por tanto, López y Gea (2010) consideran que las propuestas incluidas en su estudio de revisión, en tanto que cumplen todas las premisas anteriores, se enmarcan en los niveles de cambio de segundo y tercer nivel propuestos por Sparkes (1992).

En ese sentido, la propuesta de innovación educativa en Educación Física de Peiró y Devís (1997) en la que se basa la profesora del centro en el que realizó el estudio, forma parte de ese planteamiento de Educación Física y Salud desde una perspectiva holística. Esta propuesta, consistente en el Desarrollo de un programa propio de Actividad Física y Salud, cumple con muchas de las características de los mencionados discursos de participación. Prueba de ello



es que propone que los conceptos previos se trabajen en la práctica en los años anteriores al curso en el que se abordará el programa, para que posteriormente, se seleccionen una variedad de materiales curriculares adecuada, combinada con la realización de actividades y posterior reflexión, de manera que los estudiantes puedan valorar cuáles serían más o menos adecuadas. Todo esto junto al uso de la dialéctica, contribuirán a que los estudiantes vayan implicándose en “lo que hacen” y en “cómo lo hacen”.

Así se consigue que las clases dejen de ser progresivamente tan directivas y se favorezca la participación del alumnado, en la medida en la que sea capaz de seleccionar los ejercicios propuestos en clase para realizar una actividad o de desarrollar calentamientos individuales y en grupo que puedan ponerse en práctica en las clases.

Una vez realizado esto, y con el objeto de favorecer la autonomía, cada estudiante confeccionará su programa a partir de la experiencia y conocimientos adquiridos en clase, junto a la guía orientativa que se lo ofrece. En ese sentido, cada alumno redactará las actividades a realizar y las metas a alcanzar.

El alumno diseñará un programa de 6 semanas en el que se recomienda que realice un mínimo de 3 sesiones semanales, dos en las clases de educación física y al menos una extraescolar. Los componentes físicos de la salud que se deben desarrollar son la resistencia cardiovascular, la resistencia y fuerza muscular, la flexibilidad y la composición corporal. En cada sesión detallarán el tipo de actividad, la frecuencia de realización, la duración de la actividad y la intensidad de la misma. Al sólo disponer de dos sesiones de Educación Física semanales, los alumnos y alumnas deben buscar tiempo fuera del horario escolar para realizar actividad física.

Para promover la participación y el compromiso del alumnado, se propone establecer un “contrato” redactado y firmado, en el que especifique las metas a corto plazo (a las tres semanas del programa) y a largo plazo (al final del programa) que quiere conseguir. No hay un modelo preestablecido de contrato por lo que se fomenta el desarrollo de la originalidad del estudiante. Las metas deben ser realistas y alcanzables. Para ello el docente revisará cada uno de los contratos y aportará sugerencias en el caso que fuera necesario.

Realizado esto, los alumnos y alumnas perfilarán su programa de Actividad Física y el papel de la profesora será tutorizar y asesorar recomendando, si fuera necesario, los ajustes y modificaciones pertinentes. De ahí que, si alguien ajeno al contexto del aula observara una sesión del programa, se encontraría que los estudiantes están dispersos cada uno haciendo lo que quiere y que la profesora anda por el patio hablando con alguno de ellos. Es cierto que es así, pero al mismo tiempo que la profesora va solventando los posibles problemas que vayan surgiendo y anotará datos que formarán parte de la evaluación.

Estas anotaciones fruto de la observación diaria, serán datos que se unirán a los que recoja de los diarios, de los resultados al final del programa y de la opinión personal de los estudiantes. Este tipo de evaluación es coherente con los principios de carácter formativo, continuo y cualitativo, otorgando un papel significativo a los alumnos y alumnas participantes en el proceso.

Destacar que se observa que este tipo de evaluación sorprende por la sinceridad con la que suelen comentar su experiencia, a pesar de que existan elementos difíciles de controlar para el docente como las sesiones extraescolares en las que no se está haciendo otra cosa que estimular la responsabilidad del alumnado.



Es evidente que este tipo de programa supone un tiempo y dedicación importante por parte de todos los agentes implicados en el proceso, pero a juzgar por las reflexiones de Devís y Peiró (1993), resulta motivante, recompensante y enriquecedora tanto para el docente como para el alumnado, ya que la oportunidad que tienen para elegir las actividades y tomar decisiones sobre sus planes, constituye una forma diferente de enseñanza, a la vez que un intento por acercar la Educación Física a todos, sin diferencias de capacidad o habilidad física, tratando de convertir la práctica física en una experiencia positiva y alejada del elitismo orientado al deporte de competición (Kirk, 1990; Almond, citado en Devís y Peiró 1993).

3. METODOLOGIA

3.1. Participantes y contexto

La participante en el estudio recibe el nombre de Aina (pseudónimo). Aina es una profesora de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana. El contexto en el que tiene lugar la intervención es el centro en el que estuve realizando las prácticas correspondientes a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el curso 2009/2010. Es una profesora con una experiencia de unos treinta años impartiendo la asignatura de Educación Física de los cuales los últimos quince ha estado en el centro donde se realiza la investigación. Por lo que respecta a las cuestiones éticas, fueron tomadas en cuenta en todo momento, desde la primera toma de contacto, pasando por los pertinentes consentimientos informados para poder llevar a cabo la investigación, así como durante el proceso de obtención de los resultados.

3.2. Estrategias de investigación

Las estrategias de investigación seguidas en este trabajo son de carácter cualitativo. En la investigación cualitativa mediante el uso de técnicas como las entrevistas, historias de vida, el estudio de casos o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones aportadas por otros (Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

En este estudio he podido acceder a varias fuentes documentales y un informante del que he realizado un estudio de caso único.

Por lo que respecta a las fuentes documentales cuento con la programación de la Unidad Didáctica de la profesora, los criterios de evaluación de esa unidad, mi memoria de prácticas y los documentos escritos que se entregan a los estudiantes. En cuanto a fuentes audiovisuales tengo la entrevista semi-estructurada que realizo a Aina.

Los instrumentos que utilicé en la fase de intervención fueron la entrevista semi-estructurada y una grabadora de audio.

Desde el punto de vista espacio-temporal, hay datos confeccionados a priori, que de alguna manera ofrecen una visión de lo que se pretendía llevar a cabo en la Unidad Didáctica. Otros ofrecen información del contexto real en el que se desarrolló la misma y, por último, hay datos tomados posteriori, que ofrecen matizaciones, sobre lo que se pretendió llevar a cabo, sobre lo que sucedió en realidad y los posibles motivos que llevan a ello. (Tabla 1)

Tabla 1. Pertenencia espacio-temporal de los datos utilizados

INSTRUMENTOS		
A PRIORI	CONTEXTUAL	A POSTERIORI
Programación Profesora	Memoria prácticas Documentos a estudiantes Criterios de evaluación	Entrevista profesora

3.3. Método de investigación

Por lo que respecta a la metodología, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, muy utilizada en el ámbito educativo. Concretamente he abordado el estudio de caso único. Mcdonald y Walker (citado en Rodríguez y cols, 1996) hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. García Jiménez (1991) afirma que esta y otras definiciones coinciden en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Para ello, teniendo como referencia la teoría fundamentada es un método de investigación en el que la teoría emerge de los datos (Glaser y Strauss, 1967). La teoría fundamentada utiliza una serie de procedimientos que, a través de la inducción, genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado. En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio. Stauss y Corbin (1990) aseguran que si la metodología se utiliza adecuadamente reúne todos los criterios para ser considerada rigurosa como investigación científica.

Partiendo de los datos recopilados, he ido separando, segmentando y categorizando cada una de las unidades de significado que recibía un nombre o código y se asociaba a una de las categorías planteadas o surgidas durante la interpretación de los datos. (Tabla 2)

El valor de verdad se garantiza también mediante el uso de la triangulación como técnica más utilizada a la hora de otorgarle validez a una investigación cualitativa. Esta técnica permite integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia particular (en Rodríguez y cols, 1996). Esto supone que los datos se recojen desde puntos de vista distintos para realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único.

En este caso, se lleva a cabo una triangulación de fuentes de datos, provenientes de diferentes informantes en diferentes momentos temporales.

3.4. Análisis de datos

En un trabajo de investigación de tipo cualitativo, el análisis de datos es un continuo que se inició en la propia fase de intervención. La máxima de este trabajo, y que he tratado de seguir de forma rigurosa, ha sido ir descubriendo y analizando a medida que progresaba la investigación, desde la lectura y reflexión de las fuentes escritas a priori, de mi propia memoria de prácticas y en la misma entrevista, que seguía un hilo conductor preestablecido, pero no determinante. Las propias reformulaciones de mis preguntas a medida que avanzaba la entrevista forman parte del análisis de los datos en vivo.

Después he seguido el nombrado proceso de reducción de los datos a unidades de significado encuadradas en una serie de categorías. Este análisis lo he desarrollado de forma manual, debido por un lado a mi falta de experiencia en tratamiento de información de estudios cualitativos, y a que manejaba una cantidad de información posible de sintetizar a mano por otro.



En ese proceso, lo primero que hice fue transcribir la entrevista semi-estructurada, para poder leerla y destacar las unidades de significado, de la misma forma que lo hice con el resto de documentos. Para ello, releía los documentos e iba marcando con acotaciones al margen cada una de las unidades de significado. A medida que detectaba dichas unidades de significado, iban surgiendo las categorías en las que las encuadraría posteriormente. Cuando creí tener todas las unidades que podía detectar, las fui distribuyendo en las categorías, lo que me permitió darme cuenta de si tenía sentido que estuvieran en una u otra, si se repetían, si se complementaban, lo que me llevó a ir reubicándolas incluso a que fueran surgiendo otras nuevas.

Cabe destacar que dentro de este proceso de análisis, a medida que iba organizando todos los datos iban surgiendo posibles resultados y conclusiones sobre los que posteriormente reflexionaba. Esa reflexión, junto con la bibliografía de apoyo, me ayudó a establecer una serie de resultados y elementos para la discusión, a partir de las cuales he establecido una serie de conclusiones, como expongo en los apartados siguientes.

Tabla 2. Categorías interpretación de los datos

Motivos aplicación UD
Innovación y Cambio
Enfoque de la UD
Creencias manifiestas
Criterios de evaluación
Contradicciones

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. La necesidad de cambiar: motivos y primeros pasos hacia la innovación

En primer lugar es importante indicar que Aina inició en su momento un proceso de innovación y cambio, debido a que no estaba de acuerdo con la metodología que habitualmente se seguía para trabajar la condición física. Por tanto éste es un hecho significativo y positivo que debe resaltarse. Además, tal y como expresa en la cita, la pertenencia en ese momento a un grupo de trabajo que elaboraba materiales curriculares fue sin duda un entorno favorable que reforzaría su intención de cambiar.

“Porque en un momento determinado leí, busqué fui a un seminario en Manises creo que fue que dio esta mujer (Peiró, C)” “...Pero vamos básicamente por la necesidad de cambiar como se trabajaba la condición física antes y como se hace ahora.” “Que lo cambié porque antes se trabajaba la condición física y luego se pasaban unos test físicos y a mí eso no me parecía bien, necesitaba cambiar”

“...yo estaba en un grupo de trabajo de los autores de los cuadernillos “X” y entonces pues decidimos coger una parte. Yo ya me salí de ese grupo”. [Entrevista a Aina]

No obstante, parece que pasado un tiempo, la profesora decide abandonar ese grupo y quizá esto supuso una rotura con el nexo de la innovación en un momento determinado de su vida profesional. A pesar de ello, parece que la propuesta se ha ido manteniendo a modo de producto final, apoyado en parte por el hecho de que, según el currículum de secundaria, se tenga que trabajar la condición física.



“Uff ¿aquí? Yo no me acuerdo, hace muchos años, eso sí que no te lo puedo decir, pero por lo menos 10 a 15 años”. “Tengo que trabajar la condición física, entonces prefiero trabajarla así” [Entrevista a Aina]

A pesar de haber mantenido la propuesta iniciada hace más de 15 años, se observa un cambio de percepción de los motivos que llevan a la Aina a plantear la Unidad Didáctica de diseño de un programa de Actividad Física y Salud. Al menos es lo que se deduce en una de las respuestas que la profesora dio de forma espontánea.

“Porque está puesto en los criterios que manda la Conselleria y ya está. Se tiene que trabajar la condición física.” [Entrevista a Aina]

Como decía Kirk (1990) cuando hacía referencia a la “teoría de la innovación”, está demostrado que los profesores tienen un papel importante con el que pueden contribuir tanto al éxito como al fracaso del proceso de innovación. Kirk (1990) hablaba de una serie de problemas que tenía esta teoría de la innovación y en este contexto, a pesar de que está lejos de los postulados de esta teoría, se incurre en alguno de ellos.

Al hacer alusión a que el programa se desarrolla porque la Conselleria marca que hay que trabajar la condición física, se puede caer en el error de considerar el currículum como una fórmula prescriptiva que hay que seguir al pie de la letra. De ser así, a pesar de que la propuesta en su día se viera impulsada por la iniciativa de la profesora, puede que se esté reduciendo considerablemente el nivel de implicación en la misma.

4.2. Innovación: más allá de un cambio metodológico

A juzgar por lo que se refleja en la programación didáctica, en la información que la profesora facilita a los estudiantes y posteriormente por sus propias palabras, es evidente que se lleva a cabo una propuesta que no se centra en la utilización de test físicos para la medida de la condición física. En ese sentido, la profesora consigue llevar a la práctica una propuesta que se aleja de aquella visión que en su día no compartía. Para ello, basándose en la propuesta de Peiró y Devís (1997), diseña una Unidad en la que es el estudiante el que debe diseñar un programa de actividad física y salud, llevarlo a cabo y ser capaz, una vez lo ha realizado, de cumplir los objetivos que se plantea al inicio del plan.

El programa tiene una duración de cuatro semanas, que corresponden a doce sesiones de las que ocho se realizan en clase y cuatro fuera del contexto escolar.

Los objetivos principales que persigue la propuesta son que el alumno/a mejore su salud mediante el ejercicio físico, que tenga consciencia de sus posibilidades y limitaciones físicas y que dirija sus propios movimientos corporales.

Estos datos extraídos de la programación didáctica de la profesora, hacen evidente que se propone una metodología en la que el alumno participa en la consecución de los objetivos y que supone algo diferente al tradicional uso de test físicos para la valoración de la condición física. En la misma línea van algunas reflexiones plasmadas en mi memoria de prácticas:

“Este grupo tiene muy pautado el trabajo de deben desarrollar, ya que está planificado por ellos mismos y son los responsables de su propia práctica”.

No obstante, hay otros aspectos en la misma programación didáctica que hacen ver que el cambio parece no haber ido más allá de esa implementación metodológica innovadora. Entre



esos aspectos destaca la rigidez del programa en la posibilidad de elección de actividades por parte de los alumnos, como por ejemplo que los alumnos no puedan incluir deportes en ninguna de las sesiones. También se ve en el propio planteamiento de los objetivos, en el que, según la profesora, no hay cabida a los compromisos sino a la capacidad de cumplirlos.

“vamos a ver, los objetivos ellos los pueden plantear de las dos maneras, cualitativos o cuantitativos.” “Comprometerse no, sino que yo he de conseguir, que yo me comprometa no, porque yo no hago ningún contrato, es decir, ellos me presentan el trabajo y me dicen, voy a hacer, no me comprometo, sino voy a hacer”. [Entrevista a Aina]

Por otro lado esos objetivos tan marcados, eran a su vez poco ambiciosos, ya que podría aprovecharse el establecimiento de objetivos para abordar el cambio de hábitos y actitudes importantes. Esto quizá sea debido a ese estancamiento profesional al que he hecho referencia anteriormente, que aparentemente se ve plasmado en que la profesora no está al corriente de la literatura actual sobre algunos de los contenidos y prácticas que lleva a cabo actualmente. Se percibe por tanto una falta de formación permanente, en aspectos como el hecho de hablar indistintamente de condición física y actividad física, o en que algunos de los ejercicios que seleccionaban los estudiantes se consideran hoy potencialmente peligrosos así como la ejecución técnica que en algunos casos era incorrecta. Esta preocupación se puede observar en algunos comentarios de mi memoria de prácticas:

“el trabajo está supervisado por la profesora y yo intento mantenerme al margen, eso no significa que no preste atención a lo que están haciendo, de hecho lo hago y por ese motivo soy consciente de que muchos ejercicios se realizan con una ejecución incorrecta, incluso algunos responden a ejercicios que pueden ser potencialmente peligrosos [...] si me piden consejo, yo les oriento, pero intentando no desacreditar a la profesora” [Memoria de prácticas]

Además, la profesora percibe que ha introducido cambios, que para ella son significativos. Desde mi punto de vista, los cambios existen, pero se centran en los aspectos metodológicos de la propuesta, lo que tiene como consecuencia una pérdida del potencial que la propuesta tiene.

“Sí claro, desde que se trabajaba con los test físicos, que es una cosa que a mí no me ha gustado en la vida, que no, que llega un momento que yo veía que por ahí no se podía ir, el cambio, claro, es sustancial” [Entrevista a Aina]

4.3. La dificultad del cambio real: las creencias como condicionante

Como decía Sparkes (citado en López y Gea, 2010) el cambio real va más allá del contenido y las actividades que se realizan, así como de la metodología que se utiliza, sino que requiere de un cambio en las creencias y convicciones personales del docente. Y es evidente que cualquier propuesta que desempeñemos pasa necesariamente por el filtro de nuestros valores y creencias, es más es adecuado que así sea. En ese sentido, considero que la pérdida de potencial a la que he hecho referencia, tiene mucho que ver con las propias creencias de la profesora. Este hecho no pretende contradecir ni negar la meritoria intención de la profesora de ofrecer una propuesta diferente, pero siguiendo el razonamiento anterior, ésta fricciona con el fuero interno de la profesora, forjado no sólo por sus principios, sino por las experiencias vividas en su dilatada etapa profesional.

En mi opinión, existen barreras hacia ese cambio real que son fruto de aquello que la profesora cree y siente que es adecuado, y que forma parte de su visión particular de la docencia en general y en concreto en el área de Educación Física. En esa visión particular la autonomía que se otorga al alumnado debe estar controlada, ya que se percibe una cierta desconfianza

en la capacidad y en el criterio del estudiante. Del mismo modo se priorizan los objetivos de competencia y de condición física y una tendencia al enfoque de resultado, más cercanos a una perspectiva de rendimiento físico, por encima de la adquisición de la habilidad o la valoración del proceso. Al menos esta es la visión que se extrae de la entrevista a Aina:

“Vamos a ver, autonomía hasta cierto punto, porque dentro de los objetivos de la evaluación son 30’ de carrera continua y un objetivo de fuerza. Entonces claro, la autonomía es cómo ellos se plantean el conseguir ese objetivo, pero el objetivo final no hay ninguna autonomía”.

“por la experiencia no son sinceros. Y sobre todo en 1º de bachillerato. Aquí todo el mundo va a por la nota, y depende del grupo que te toque [...] una autoevaluación en este grupo no me serviría de nada. Primero porque no son objetivos, para nada, y segundo porque no”.

Dicho esto, otro aspecto interesante además del condicionamiento de las creencias, son las relaciones que establece la profesora con el grupo de estudiantes. En estas relaciones predomina el control, no sólo sobre los estudiantes sino del proceso y del resultado. La profesora es una autoridad en clase, quien en última instancia posee la verdad. En este tipo de relaciones de poder que Aina nos muestra en la entrevista, es difícil que el estudiante pueda darse cuenta del error y aprender de él.

“Lo corrijo, apunto todo lo que tienen mal, lo que tienen que cambiar, porque claro si ellos tienen un trabajo que está mal hecho no van a conseguir el objetivo, lógicamente tienen que cambiarlo. [...] ninguno puede empezar a trabajar si el trabajo no está bien”.

Quizá uno de los ámbitos en los que más evidente se hace esa necesidad de mantener el control sobre el grupo y sobre el programa es el sistema de evaluación. Se observa además la ya mencionada tendencia al enfoque de resultado, en la distribución de valor de la parte conceptual procedimental y actitudinal, así como en la firme actitud de evaluar únicamente aquello visible y controlable, negando la cabida de otros posibles métodos de evaluación.

Observando los datos expuestos en los criterios de evaluación, destaca el uso de un sistema de puntos en el que de 160 puntos posibles, 80 van a la parte procedimental, 70 a la conceptual y 10 a la actitudinal.

No obstante, de la parte procedimental, 30 puntos están realmente orientados al proceso de realización del programa de entrenamiento y 50 al resultado, al cumplimiento de los objetivos, de los que 40 van al objetivo de resistencia (30 minutos de carrera continua), común para todos los estudiantes y sólo 10 al de fuerza, del que tienen cierta capacidad de elección. Como nos muestra en la siguiente cita, Aina se muestra muy reticente a promover un recurso tan valioso como la autoevaluación y no saca apenas partido a un material que sí se contempla en el programa como el diario de clase.

“Sí pero es cuando es algo de grupo, pero cuando es algo individual no. Sí que se podría hacer, pero en esto yo no lo hago”. [...]

“(el diario) Tiene poca, tiene poca porque es una cosa, dentro de lo que es la primera evaluación, es voluntaria. Tal y como se propone el diario, prácticamente casi nadie lo hace.”

En mi opinión, el papel que se le otorga al alumnado en esta propuesta es un importante elemento de discusión. Al igual que la implicación del profesor es importante en los procesos de innovación y cambio real en la práctica, el hacer partícipe al alumnado es también



fundamental. Es cierto que en esta propuesta el estudiante tiene un papel importante en el sentido de que diseña un plan de trabajo, que él mismo debe llevar a la práctica. No obstante, la demostrada “autonomía controlada” y el nivel de control que la profesora pretende tener en todo el desarrollo del programa, limita el potencial papel del alumnado.

A pesar de que esta visión que otorga la profesora a la es del todo respetable, pienso que limita las posibilidades de una propuesta que en esencia es similar a la que proponen Peiró y Devís (1997) que, a pesar de no tener un carácter prescriptivo, sí considero que sienta las bases de lo que supone un paradigma amplio de actividad física y salud. No obstante, Aina tiene un sistema de creencias muy arraigado, debido a la amplia experiencia que tiene en la profesión, por lo que, a juzgar por la particular visión que tiene de dicha propuesta, este paso no sería precisamente fácil de dar, a pesar de que pudiera suponer un salto de calidad muy significativo el proceso de innovación y cambio en la práctica.

“...sí en unas indicaciones previas pero vamos que no lo hice tal y como ella (Carme Peiró) lo planteaba porque lo planteaban como un contrato y a mí me parecía mucho rollo” [Entrevista a Aina]

Esta y otras limitaciones fruto de su sistema de creencias se observan, desde mi punto de vista, principalmente en el establecimiento de objetivos, en las relaciones con el alumnado y la gestión de la autonomía y en la metodología de evaluación. Esto no son más que muestras de que parece haberse desarrollado proceso de ruptura con la idea original de innovar que se observa por ejemplo también en la argumentación que utiliza en la entrevista para justificar los grupos de edad a los que puede ir dirigida la propuesta:

“Es un tipo de trabajo que hoy en día a los terceros que yo tengo les costaría mucho. Pero bueno, una barbaridad. Se intentó en una vez hace muchísimos años, no me acuerdo quién estaba aquí, un compañero o compañera lo intentamos y lo tuvimos que quitar, o sea imposible. No entendían, muy complicado”.

Una vez expuestos los resultados del estudio, con la discusión paralela y siendo consciente de que en cada uno de los aspectos abordados he ido dando respuesta a la pregunta de investigación, considero adecuado refundir los argumentos ofrecidos resolviendo tan trascendente cuestión. Ante la pregunta:

¿Corresponde el enfoque que le da la profesora a la Unidad Didáctica de diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física al de una propuesta innovadora que suponga un cambio real en la práctica?

La respuesta es que el enfoque que actualmente ofrece la profesora a la propuesta de Actividad Física y Salud, supone un cambio con respecto a otras propuestas en cuanto a la metodología que utiliza, pero que no podría hablarse de un cambio lo suficientemente significativo, para considerarse un cambio real, entendiendo que éste requiere de un replanteamiento importante en los valores y creencias que el docente considera importantes para su práctica, así como estar de acuerdo con la idea de someterlos a un juicio constante.

Dicho esto, me gustaría concluir esta parte reiterando que soy consciente de que llevar a cabo la propuesta innovadora que he analizado en este trabajo y que Aina trata de proponer a sus alumnos, no es tarea fácil y que se complica todavía más cuando uno se encuentra ante la realidad escolar, en la que los alumnos/as tradicionalmente han desempeñado deportes y no



siempre están dispuestos a hacer otra cosa. Además el tiempo de dedicación necesario para llevar a cabo esta propuesta es muy amplio, por lo que las dos horas semanales son del todo insuficientes para tratar de erradicar contenidos que han arraigado por tradición e incluir nuevos contenidos.

Por estos motivos y para tratar de no caer en el desánimo, es importante recordar que las claves que proponen Devís y Peiró (1999) para poder llevar a buen puerto un proceso de innovación radican en comenzar con algunos aspectos o temas y progresivamente ir ampliándolos y mejorándolos y no tratar de impartir un producto final. Además, el compartir experiencias con los otros profesores ayuda a mantener la ilusión y ampliar las perspectivas de mejora. De no hacerlo de esta manera es una tarea mucho más difícil y costosa que comprensiblemente conduce al desgaste prematuro y al abandono.

5. CONCLUSIONES

De las conclusiones destacar que en primer lugar, considero que la profesora en una época determinada de su vida profesional, siente la necesidad de innovar y de proponer una propuesta que rompiera con la metodología habitual para el trabajo de la condición física en la asignatura de Educación Física. Además pienso que esa intención se ve reforzada por su pertenencia a un grupo de trabajo.

No obstante, hay un momento en el que debe haber un estancamiento que se percibe en el cambio de discurso de los motivos que le llevan a seguir proponiendo el diseño del programa, así como la falta de formación continua es aspectos relacionados con la realización de actividad física relacionada con la salud y el uso de metodologías más participativas. Pienso que tal vez el abandono del grupo de trabajo, supusiera el principio de la ruptura con la inercia innovadora.

Actualmente, y a juzgar por las palabras de Aina, desde hace unos años, se está ofreciendo al alumnado un producto acabado de una propuesta que introduce una serie de cambios metodológicos, pero que a su vez presenta un conjunto de aspectos que suponen una pérdida importante del potencial que tiene la propuesta.

Además ese conjunto de aspectos que condicionan el proceso de innovación tienen mucho que ver con las creencias de la profesora. El hecho de creer necesario un control de la autonomía del alumnado, el desencanto con determinado tipo de estudiantes que le hacen plantearse dos perfiles de estudiantes, los que desean trabajar y los que no, además de presentar cierta desconfianza en su criterio y capacidad de autogestión, condicionan las posibilidades de la propuesta.

Otros condicionantes del programa son la rigidez en el establecimiento de objetivos y el sistema de evaluación, en el que se observa una prevalencia del resultado sobre el proceso y una excesiva importancia de la teoría sobre la práctica. Además no se permite la posibilidad de que el estudiante asuma compromisos sino que debe cumplir los objetivos propuestos al inicio del plan, así como no se fomenta la participación de éstos en el proceso de evaluación, lo que denota una necesidad de mantener el control que no es propia del tipo de propuesta metodológica.

Por tanto, se reconoce la existencia de ciertos cambios con respecto a otro tipo de propuestas más tradicionales, dónde los test físicos la metodología directiva es predominante, pero no se puede decir que se ofrezca una propuesta que se corresponda con un cambio lo suficientemente



significativo para que se considere un cambio de nivel tres según la clasificación de Sparkes (1992) que implique un cambio real en la práctica.

Me gustaría concluir el trabajo dejando abierta una cuestión romántica, propuesta por Bolívar Botía (1999), que se centra en el ciclo vital del profesorado, en el que me pregunto qué tiene más peso, si las experiencias negativas vividas a lo largo del desarrollo profesional o la intención de convertir ese ciclo en una innovación sin fin. Dificil respuesta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, Antonio (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación. Bilbao: Mensajero.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993) La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Devís, J. y Peiró, C. (1995). La salud en la Enseñanza de la Educación Física: desarrollo y evaluación de una experiencia escolar. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (ed.) *Perspectivas de actuación en Educación Física*, pp 61-91. Murcia: Universidad de Murcia
- Devís, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (2001). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (Número monográfico actividad física y salud), 8, 73-83.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-14.
- Generelo, E.; Zaragoza, J.; Julián, J. A (Coord.) (2005) *La Educación Física en las aulas: Aprender a partir de un proyecto*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Glaser, B.G; Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine, New York.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Valencia: Universitat de València.
- Lizandra, J. (2010). *Memoria de Prácticum. Prácticum de Docencia. Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Curso 2009/2010. Valencia.
- López, V.M. y 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*, 10 (38), 245-270.
- Metzler, M.W; Lund, J.L; Gurvitch, R. (2008). Adoption of instructional innovation across teacher's career stages. *Journal of Teaching of Physical Education*, 27, 427-465.
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38.
- Pérez, I. (2007). Los juegos de rol en educación física: un gran aliado para desarrollar la salud en el ámbito escolar. *Tándem*, 24, 49-59.
- Pérez, I. (2009). "El trébol de la salud": una evaluación diferente, motivante y divertida en Educación física. *Revista Apunts*, 95, 44-48
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. United States.
- Strauss, A.L, Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques*. Sage Publications. Newbury Park, CA.