



Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

32



Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Edita: Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

DIRECTOR: Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

SECRETARIA DE REDACCIÓN: Dra. Palma Chillón Garzón

CONSEJO EDITORIAL

Presidente: J. Ignacio Manzano Moreno
Vicepresidenta: Palma Chillón Garzón
Secretario: Antonio Aires Rosales
Tesorero: Alejandro Serrano Rodríguez
Vocales: Jaime Vallejo López
Albert Aliaga Rodes
Antonio J. Mena García
Carlos A. Guillén López

COMITÉ CIENTÍFICO: Dr. Arráez Martínez, J. M. (Universidad de Granada)
Dr. Blázquez Sánchez, D. (INEF de Barcelona)
Dr. Carreiro da Costa, F. (Universidade Técnica de Lisboa)
Dr. Delgado Fernández, M. (Universidad de Granada)
Dra. García Montes, M. E. (Universidad de Murcia)
Dr. González Badillo, J. J. (Universidad Pablo de Olavide)
Dr. Gutiérrez Dávila, M. (Universidad de Granada)
Dr. Ibañez Godoy, S. (Universidad de Extremadura)
Dr. León Guzmán, F. (Universidad de Extremadura)
Dr. Martínez del Castillo, J. (Universidad Politécnica de Madrid)
Dr. Oña Sicilia, A. (Universidad de Granada)
Dr. Ruiz Pérez, L. M. (Universidad de Castilla-La Mancha)
Dr. Sánchez Bañuelos, F. (COE y Master Alto Rendimiento Deportivo)
Dra. Torre Ramos, E. (Universidad de Granada)
Dr. Torres Guerrero, J. (Universidad de Granada)
Dra. Vernetta Santana M. (Universidad de Granada)

ADMINISTRACIÓN: Ilustre COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9
14001-CORDOBA
Tif. y Fax: 957 491 412

web: <http://www.colefandalucia.com>

email: colefandalucia@wanadoo.es

Maquetación: nosecuantos
diseño gráfico

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

INDICE

EDITORIAL

DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel3

1.- LA UTILIZACIÓN DE LA MÚSICA COMO RECURSO QUE AUMENTA EL TIEMPO DE ACTIVIDAD MOTRIZ Y EL NÚMERO DE REPETICIONES EN EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES GIMNÁSTICAS.

VERNETTA, Mercedes
LÓPEZ BEDOYA, Jesús y
ROBLES, Alejandro5

2.- INFLUENCIA DE LA AUTO-VERBALIZACIÓN DE INSTRUCCIÓN Y MOTIVACIONAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

DÍAZ OCEJO, Jaime
CHAPADO DE LA CALLE, Fernando 16

3.- LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES QUE DESARROLLAN FUNCIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

CAMPOS IZQUIERDO, Antonio
PABLOS ABELLA, Carlos
MESTRE SANCHO, Juan A.22

4.- HABILIDADES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA LUDOTÉCNICO EN LA INICIACIÓN AL ATLETISMO

VALERO VALENZUELA, Alfonso.....30

5.- LA ENSEÑANZA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

VERA LACÁRCEL, José Antonio y
MORENO MURCIA, Juan Antonio.....39

6.- ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS ENTRENADORES DE BALONCESTO QUE TRABAJAN EN ETAPAS DE FORMACIÓN

CAÑADAS ALONSO, María
IBÁÑEZ GODOY, Sergio José
GARCÍA RUBIO, Javier
PAREJO GONZÁLEZ, Isabel y
FEU MOLINA, Sebastián44

PUBLICACIÓN INDEXADA EN
LATINDEX

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista, está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

LA ENSEÑANZA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

JOSÉ ANTONIO VERA LACÁRCEL

Maestro, licenciado y doctor en Educación Física.
Miembro del grupo de investigación en Educación Física y Deportes (UNIVEFD) de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
Actualmente maestro del C. E. I. P. Santa María de Gracia. Murcia

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA

Licenciado en Educación Física
Dr. Psicología
Investigador principal de UNIVEFD
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo sitúa la enseñanza de la responsabilidad en el marco de la educación física escolar utilizando la participación del alumnado en la toma de decisiones que guardan relación con el proceso de enseñanza.

Para ello, se plantea la cesión y la aceptación de responsabilidad como estrategias metodológicas que pueden ser empleadas en la mejora de la responsabilidad. La propuesta de enseñanza-aprendizaje pasa por la aparición del conflicto, necesario para solucionar dilemas, la utilización de las opiniones del alumnado y la toma de decisiones acerca de los problemas morales que aparecen cuando éste tiene que valorar el trabajo realizado y el de sus compañeros. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de diferentes trabajos de investigación, sugerencias de actuación y perspectivas de investigación.

Palabras clave: responsabilidad, autonomía, evaluación, educación moral, educación física.

ABSTRACT

This work tries to place how to teach responsibility within the physical education at school by the students' participation in taking decision relevant to the learning process. By doing so, the assignment and acceptance of responsibility are established as methodological strategies that can be used to improve responsibility.

The proposal of teaching-apprenticeship happens at time of conflict, becomes necessary to resolve dilemmas, the use of students' opinions and the decision making about the moral problems that arise when one has to evaluate the work that has been achieved or the work done by one of his companions. Finally, the conclusions arising from the various investigative works, performance suggestions and prospects of research can be drawn.

Key Words: responsibility, autonomy, evaluation, morality education, physical education.

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad es la capacidad que todo sujeto tiene de asumir las consecuencias de las propias decisiones. Potencialmente, es una virtud que el alumnado puede desarrollar a partir del conflicto que surge entre la relación de dependencia del adulto y la progresiva aparición de autonomía. En la lucha por la autonomía, el niño descubre el sentido de la responsabilidad y dos serán los pilares básicos que le permitan dirigir esta autonomía moral: el desarrollo del autocontrol y la autorregulación emocional (Marina, 2004). En este sentido, los educadores intentan crear argumentos que permitan al alumnado razonar coherentemente para el desarrollo del razonamiento moral. Así, uno de los principales instrumentos al servicio del profesorado en la educación moral es el planteamiento de dilemas mediante la utilización del conflicto. La concepción de una educación física escolar que promueva la responsabilidad no puede dejar de apostar por un currículo que plantee conflictos morales a partir de la utilización de dilemas en el aula. A pesar de que el protagonismo en el aula suele ocuparse con actividades deportivas y motrices, toda educación que se precie, y la educación física forma parte de ella, no puede eludir la educación integral del alumnado (Gutiérrez, 2004).

La idea de educar en la responsabilidad está presente en las aulas desde la temprana escolarización del alumnado y constituye uno de los valores asociados a la enseñanza de cualquier área de conocimiento. Sin embargo, la educación de la responsabilidad no parece haber tenido en cuenta la importancia que emociones y sentimientos tienen en el autocontrol y en la autorregulación emocional para facilitar la introducción al razonamiento moral y la comprensión del mundo donde vivimos. La importancia que la educación transmite la preocupación por no formar sujetos pasivos ante las miserias que azotan las diferentes sociedades deben formar parte de la enseñanza-aprendizaje del alumnado y necesitan de la interiorización de la responsabilidad para llevarse a cabo. Así, el proceso de instrucción ha sido el principal vehículo empleado para la enseñanza de la responsabilidad, utilizando la obligación externa como elemento de desarrollo. Sin embargo, la sociedad moderna ha planteado la necesidad de incorporar las emociones y los sentimientos a la educación ante la masiva presencia de información que el alumnado tiene que gestionar. Una sociedad que exige de sus miembros la toma constante de decisiones, necesita de sujetos preparados para elegir y sin emociones es muy complicado elegir (Punset, 2006). De este modo, la educación de la responsabilidad ha despertado la necesidad de plantearse una revisión de la estructura educativa. En este sentido, parece que un proceso instructor excesivamente centrado en la figura del educador puede dejar de lado los intereses del alumnado. En cambio, el desarrollo de la capacidad crítica fomenta una mejor comprensión del mundo en el que vivimos.

Así, nos encontramos ante un currículo que tiene que abrir sus puertas a la integración de la responsabilidad y la autonomía, en su desarrollo, para que se pueda permitir una participación del alumnado desde el pensamiento crítico, la creación de conflictos y la utilización de la capacidad discursiva para solucionarlos. La puesta en práctica de estas cuestiones comienza en un acercamiento al alumnado a los objetivos de enseñanza, la aplicación metodológica, las tareas a elegir, la organización del aula y los criterios de evaluación.

Algunas investigaciones (Decy y Ryan, 1985; Miserandino, 1996; Bagnano y Griffin, 2001; Li, Lee y Solmon, 2005; Prusat, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Ward, 2006) han apuntado a la utilización de la autonomía en el aula de educación física a partir de la cesión de responsabilidad al alumnado como la responsable de niveles más elevados de motivación intrínseca y percepción de competencia. Sin embargo, en el desarrollo de una educación física integral, no podemos dejar de lado, la necesidad de contribuir a la mejora de los comportamientos éticos y morales de la sociedad. Por ello, la enseñanza de la responsabilidad no solo debe tener en cuenta el desarrollo de los mediadores psicológicos básicos (competencia, autonomía y relación), necesarios para que el alumnado genere compromisos personales con la actividad física, si no que en la línea del aprendizaje constructivista que plantea Bredemeier y Shields (1996), una educación física que coloque al alumnado en situaciones conflictivas donde la discusión grupal sea necesaria para la solución de problemas morales y donde la toma de decisiones suponga un acercamiento a la reflexión, constituye un área de conocimiento que contribuye al desarrollo cognitivo del alumnado.

Por tanto, la enseñanza de la responsabilidad se debate entre el cumplimiento de obligaciones externas que no se acercan a los intereses del alumnado y la utilización del diálogo a partir de la cesión de responsabilidad del profesorado para la toma de decisiones. La eficacia de estos procedimientos no responde a criterios metodológicos sino contextuales, del momento concreto en el que la sociedad se encuentra. Probablemente, el anhelo de muchos educadores físicos pasa por pretender que la Educación Física realice una importante contribución al desarrollo personal del alumnado. En este sentido, no sería inadecuado señalar a la evaluación, uno de los elementos curriculares que abocan al juicio de valor y de alguna forma a la responsabilidad moral (House, 1980), como un proceso necesario que permite el desarrollo del razonamiento moral en el alumnado. La inmersión en la evaluación se realiza mediante la aplicación de dilemas que deben seguir unas pautas de actuación. Según Gutiérrez (2005) la participación en las discusiones planteadas deben ser voluntarias, solo una persona puede hablar cada vez, escuchando los demás al que participa y el alumnado puede comentar las opiniones de los demás pero no hacer juicios peyorativos al respecto.

LA CESIÓN DE RESPONSABILIDAD EN LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Las metodologías de evaluación del alumnado contempladas en los centros escolares establecen unas relaciones de poder que se hacen explícitas en el cumplimiento de una serie de objetivos y criterios de evaluación. Estas relaciones determinan las interacciones educador-alumnado y conllevan la representación de roles y pautas de comportamiento por parte de ambos. En este sentido, la cesión de decisiones a los alumnos respecto de su propio proceso de enseñanza ha sido una cuestión guardada con celo por el docente, pues se considera parte de las funciones de éste. La idea de evaluación se ha concebido como un elemento pasivo del sistema de enseñanza donde la cesión de responsabilidad se percibe como una situación amenazante que puede provocar la pérdida en el control del aula y una situación de libre albedrío imposible de controlar, lo que colocaría en tela de juicio la profesionalidad de la función docente. Esta pasividad, no puede ser justificada por el desconocimiento de metodologías que conceden importancia al alumnado en su evaluación, como lo son la utilización de técnicas de autoevaluación y coevaluación.

Quizás, la falta de dominio en las estrategias que posibilitan estas actuaciones metodológicas y las creencias del profesorado, han producido una ausencia de calado que afecta a la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siedentop (1998) apuntaba que la supervisión y la implantación de un mecanismo de evaluación son dos de las habilidades de enseñanza más importantes del educador físico eficaz y señalaba a la evaluación como uno de los aspectos del currículum que los maestros en Educación Física pueden utilizar como medio para aumentar el interés del alumnado por hacer actividad física, además de un ser un instrumento de diálogo que favorece la construcción de juicios morales.

La importancia de un papel protagonista del alumnado en la evaluación ha cobrado cada vez más fuerza, fundamentalmente, debido a dos aspectos a tener en cuenta, por un lado, la necesidad urgente de asumir responsabilidades como ciudadanos. La situación en el contexto internacional ha provocado la revisión de los procesos utilizados para afrontar la educación en los centros escolares. La apertura hacia una Ética escolar centrada en la participación del alumno, fundada en la noción de derecho, como sujeto capaz de admitir deberes que le permitan aumentar el autodominio y aprender su autonomía en la consideración de la autonomía de los demás (Marina, 1995, 1997) se ha señalado como una cuestión necesaria para aprender a participar desde la cesión de responsabilidad.

Por otro lado, parece que el aprendizaje de los alumnos en la evaluación de las tareas a partir de la cesión de respon-

sabilidad, suministra efectividad en la construcción del conocimiento. Así, algunas investigaciones (Wallhead y Ntoumanis, 2004; Yonemura, Fukugusakio, Yoshinaga, y Takahashi, 2003) han encontrado en la cesión de responsabilidad de la efectividad de las tareas una estrategia adecuada para crear un clima de aula que implique a los alumnos a la tarea. Del mismo modo, la valoración de las clases de Educación Física se ha visto mejorada cuando el docente ha generado un clima motivacional que proporcionaba autonomía y responsabilidad al alumno (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos Rosa, y Cervelló, 2003; Roberts, 2001).

La aceptación de responsabilidad parece contribuir en los alumnos al desarrollo de la capacidad de reflexión crítica de sus propias habilidades. En este sentido, existe un largo camino a recorrer entre la cesión de responsabilidad del docente y la aceptación de responsabilidad del alumnado. Este recorrido puede comprenderse con mayor énfasis si tenemos en cuenta, el pensamiento del maestro y del alumnado, la valoración que realizan de la cesión, y la percepción que tienen del papel participativo de la evaluación. Así, el objetivo de este artículo fue plantear nuevos caminos a explorar en la enseñanza de la responsabilidad a partir de la cesión de decisiones al alumnado, analizando el papel que jugaban y si éste se podía considerar participativo.

La investigación de Moreno, Vera y Cervelló (2006) con alumnado de edades comprendidas entre los 10 y 12 años pertenecientes al tercer ciclo de enseñanza primaria encontró que una gran mayoría no estaban interesados en participar en la evaluación de sus habilidades físicas y percibían que desempeñaban un papel en la evaluación poco participativo, lo que se relacionaba con una falta de valoración de la cesión de responsabilidad. Mientras, el alumnado que pensaba que podía colaborar en una actividad propia del maestro, valoraba positivamente la cesión de responsabilidad y la percepción del papel participativo que tenían en la evaluación. En este sentido, las opiniones de un gran grupo del alumnado se mostraban alejadas de un cuerpo de conocimiento que argumentaba que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Goudas, Dermitzaki y Bagiatzi, 2000). Así pues, los estudiantes necesitan que les den oportunidades para la participación.

Por otro lado, el alumnado que valoraba la cesión de responsabilidad era el que percibía un papel más participativo en la evaluación. Parece que la implicación en la autoevaluación tiene que ver con la valoración de la cesión y la aceptación de responsabilidad. También encontraron que el alumnado valoraba más la cesión de responsabilidad en la evaluación que la percepción de su papel participativo.

A este respecto, Machargo (1991) expone que en la enseñanza primaria, donde todavía el alumnado no es capaz de objetivar la credibilidad del maestro, las expectativas se comunican de forma indirecta y las creencias favorables del profesorado hacia la participación utilizando la cesión de responsabilidad resultan necesarias para la valoración del alumnado, es decir, que las creencias del profesorado parecen constituir las valoraciones del alumnado.

Del mismo modo, en una investigación posterior Vera y Moreno (2007) señalaron al alumnado que deseaba decirle al maestro de educación física la nota que se merecía proclive a valorar con más énfasis la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación que aquellos que no lo deseaban. Igualmente, éstos percibían el papel que desempeñaban en la evaluación más participativo. Además, los alumnos que no creían que decidir la nota de la asignatura de educación física fuera solo tarea del maestro le daban más valor a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación.

Seguramente, a este respecto los maestros tenemos problemas que solucionar en relación a las expectativas del alumnado. White (1998) afirmaba que son muchos los profesores que se sienten preparados para enseñar con estilos de comando mientras que muy pocos utilizan los estilos de autoenseñanzas.

Quizás, las dificultades encontradas comienzan en las creencias del profesorado acerca de la cesión, entre ellas destaca, el sentimiento de pérdida en el control de la clase, la falta de confianza en la capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre sus propias habilidades y la honestidad en la concesión de calificaciones. En este sentido, los docentes sabedores de que el control de la clase es el verdadero centro de la efectividad de la enseñanza aceptan inconscientemente la ideología de control aprendida tras años y años de inmersión en contextos escolares tradicionales (Fernández-Balboa, 2005). Así, los principales problemas para la cesión se encuentran antes de que se produzca, y continúan con la falta de la valoración necesaria para la aceptación de responsabilidades dentro de la clase. En ocasiones, hemos justificado esta falta de cesión de responsabilidad en la percepción amenazante de un clima de aula donde el alumnado tiene que ejercer el control de las situaciones sobre sí mismo. Así, Lewis (2001) exponía que para promover la responsabilidad, los educadores necesitan desarrollar expectativas claras para el comportamiento del alumnado. Algunas de estas expectativas guardan relación con los mecanismos que el docente pone en juego para responsabilizar al alumnado en su evaluación, entre los que podemos citar:

- Hacer al alumnado participe de su maestría, definiendo el éxito en base al esfuerzo individual.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias acciones. Las estrategias

utilizadas para la cesión de responsabilidad irán encaminadas a desarrollar la enseñanza de la habilidad en la tarea a partir de la construcción de las actividades y la oportunidad de plantearse la elección de los objetivos utilizando la discusión y la puesta en común.

- Generar el sentimiento de competencia. Las experiencias negativas hacen que los alumnos se sientan menos competentes. La cesión de responsabilidad puede mejorar la evaluación del contexto de logro del alumnado a partir de la evaluación que éste hace de los criterios de éxito de la actividad.
- Implicar al alumnado en la toma de decisiones, como sujeto capaz de proporcionarse oportunidades de éxito, conocedor de su habilidad, de su progreso individual y de la utilización de criterios de evaluación relativos a su progreso personal.
- Desarrollar estrategias en la programación docente que utilicen la cesión de responsabilidad como mecanismo de reeducación en el conocimiento que el sujeto tiene sobre sí mismo.

A pesar de ello, la contribución de estos programas a la aceptación de responsabilidades no puede obviar las dificultades que plantea la cesión. El alumnado que se autoevalúa tiene que hacer frente no solo a la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan a sí mismo, sino también a las presiones sociales establecidas en la evaluación y ejercidas desde la familia y el centro escolar, que valoran en mayor medida las calificaciones como elemento de promoción social y no cómo autorrealización y conocimiento personal.

No obstante, la ausencia de valoración de una gran parte de la muestra estudiada apunta a la creencias de un profesorado que no es partidario de la cesión de responsabilidad y contrasta con un pequeño grupo que reconoce su satisfacción por la cesión de responsabilidad y prefieren la negociación de las normas de la evaluación con el maestro. Por tanto, futuras investigaciones deberán analizar la influencia que el pensamiento del maestro tiene en la determinación de las normas de la evaluación y en la aceptación de responsabilidades del alumnado, con el fin de clarificar los motivos que llevan a un gran número de alumnado a no aceptar la cesión de responsabilidad en la evaluación. Aspecto que parece ir en contra de la aceptación de responsabilidad.

CONCLUSIONES

- El alumnado que valora la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación perciben con más énfasis su participación en el proceso
- En la franja de edad estudiada existe una mayoría de alumnado que no valoran positivamente la cesión de

responsabilidad para su participación en la evaluación. A pesar de ello, el alumnado valora más la cesión de responsabilidad en la evaluación que la percepción de su papel participativo

- Corresponde al docente proponer las estrategias necesarias para que la valoración se produzca en la práctica, pues de la percepción de satisfacción por la cesión de responsabilidad puede depender la utilización de una evaluación en Educación Física orientada a la formación, promotora del razonamiento moral a través de la exposición de dilemas y de la utilización del diálogo para solucionarlos.

- La necesidad de orientar las formas de participación del alumnado en la evaluación hacia el reconocimiento de la negociación de las normas ha conducido al impulso de programas donde se fomenta la responsabilidad personal y social a través de la cesión de responsabilidad (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

- Los estados de implicación del sujeto cuando se les cede responsabilidad en las tareas de evaluación parecen constituir junto con un clima de aula que implique a la tarea la motivación adecuada para el desarrollo de programas donde prima la responsabilidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNANO, K., y GRIFFIN, L. (2001). Making intentional choices in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 38-40.
- BREDEMEIER, B. J., y SHIELDS, D. L. (1996). Moral development and children's sport, en F. L. SMOLL y R. E. SMITH (Eds.), *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective*. Madison, Wis: Brown y Benchmark. 381-401.
- CERVELLÓ, E. M., JIMÉNEZ, R., DEL VILLAR, F., RAMOS, L. A. y SANTOS-ROSA, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- ESCARTÍ, A., PASCUAL, C., y GUTIÉRREZ, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad, en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ BALBOA (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde. 127-156.
- HASSANDRA, M., GOUDAS, M., y CHRONI, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- GOUDAS, M., DERMITZAKI, I., y BAGIATIS, K. (2000). Predictors of students intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- GUTIÉRREZ, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*, 335, 105-126.
- GUTIÉRREZ, M. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ, R., IGLESIAS, D., SANTOS ROSA, F. J., y CERVELLÓ, E. M. (2003). Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Santander. España.
- LI, W., LEE, A. M., y SOLMON, M. A. (2005). Relationship among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- LEWIS, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- MACHARGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MARINA, J. A. (1995). ¿Pero qué derechos? El descubrimiento de los deberes, en J. A. MARINA (Ed.), *Ética para naufragos*. Barcelona: Anagrama. 221-237.
- MARINA, J. A. (1997). Las tecnologías del yo, en J. A. MARINA (Ed.), *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama. 242.
- MARINA, J. A. (2004). La aventura de crecer, en J. A. MARINA (Ed.), *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel. 25-36.
- MISERANDINO, M. (1996). Children who do well in school: Individual difference in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- MORENO, J. A., VERA, J. A., y CERVELLÓ, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- PRUSAK, K. A., TREASURE, D. C., DARST, P. W., y PANGRAZI, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- PUNSET, E. (2006). Educación emocional, en E. PUNSET (Ed.), *el alma está en el cerebro*. Madrid: Aguilar. 153-172.
- ROBERTS, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process, en G. C. ROBERTS (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 1-50.
- SIEDENTOP, D. (1998). La ecología de la Educación Física, en Siedentop (Ed.), *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde. 105.
- MORENO, J. A., VERA, J. A., y CERVELLÓ, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- VERA, J. A., Y MORENO, J. A. (2007). Entre la cesión y la aceptación de responsabilidad de la evaluación en el área de educación física. En J. Castellano, y O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II*. Vitoria: Universidad del País Vasco. 559-566.
- WALLHEAD, T. L., y NTOUMANIS, N. (2004). Effects of Sport Education Intervention on Student' motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- WARD, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77, 20-23.
- WHITE, P. T. (1998). *Perceptions of physical education majors and faculty members regarding the extent of use of and exposure to Mosston's: Mosston and Asworth's spectrum of teaching styles*. Disertación Abstracts International, 59 (5).
- YONEMURA, K., FUKUGUSAKIO, Y., YOSHINAGA, T., y TAKAHASHI, T. (2003). Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.

32



Habilidad Motriz

Ilust. COLEF de Andalucía

Carbonell y Morand, nº 9

14001-CORDOBA

www.colefandalucia.com