



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

Revista

WANCEULEN E.F. DIGITAL

Número 6 – Enero 2010

**EL ALUMNADO COMO CONSTRUCTOR DE
SU PROPIO APRENDIZAJE EN EL
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Antonio Gómez Rijo

*Maestro y licenciado en CC. De la Actividad Física y del Deporte,
CEIP Julián Zafra Moreno (España) agomrij@gobiernodecanarias.org*

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo dilucidar el papel activo y constructivo del alumnado en su proceso de aprendizaje. A pesar de la extensa bibliografía sobre el tema, la realidad demuestra que el docente sigue basando su intervención didáctica en un modelo técnico donde el discente ocupa un papel pasivo (simplemente ejecuta las tareas propuestas por su profesor). Este trabajo se sitúa en el marco de la pedagogía de la Educación Física y se dilucida cuál debe ser la visión constructivista del área, así como una intervención docente coherente con este enfoque. Se recogen, a modo de orientación, algunos principios que deberían dirigir dicha intervención.

PALABRAS CLAVE: constructivismo, aprendizaje, intervención docente, Educación Física.

ABSTRACT

The present work aims to elucidate the active and constructive role of students in their learning process. Despite the extensive literature on the subject, the reality is that the teacher continues to base its educational intervention in a technical model where the learner takes a passive role (just executes the tasks proposed by his teacher). This work forms part of the teaching of Physical Education and is decided what should be the constructivist view of the area, and an instructional intervention consistent with this approach. Are collected by way of guidance, some principles that should guide such intervention.

KEY WORDS: constructivism, learning, teacher intervention, Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Tal y como plantea el constructivismo, teoría epistemológica en la que se basan las dos últimas leyes españolas: LOGSE (1990) y LOE (2006), el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje, teniendo éste un papel activo en el que no sólo reproduce los contenidos facilitados por el docente sino que, además, es el constructor y productor de sus propios conocimientos. Los orígenes de esta teoría los hallamos en los planteamientos de Vico, Kant, Marx y Darwin. Sin embargo, puede considerarse la teoría de Piaget como el punto de partida del constructivismo contemporáneo (Delval, 1997).

Existe, en el marco de las comunidades científicas, una cierta discrepancia sobre si el constructivismo debería considerarse una teoría o no. Algunos autores sostienen que no debería hablarse de una teoría constructivista sino de perspectivas constructivistas (Coll, 1997; Cubero, 2005).

Esta perspectiva del alumnado constructor de sus propios aprendizajes, que ya había sido planteado en la teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygostky, no ha sido tan explícitamente asumida como parece a priori. La visión técnica del profesor eficaz ha soslayado en no pocas ocasiones esta circunstancia, dejando de lado el papel protagonista del alumno para ser asumido por el propio docente. Este paradigma, basado en un enfoque tradicional de la enseñanza, es antagónico al papel del alumnado como constructor de sus propios aprendizajes puesto que el rol que se le asume a éste último es totalmente pasivo y repite las respuestas que le son facilitadas por el docente, quien conoce y domina a la perfección su área y ejerce el control de la conducta del discente por la autoridad que le confiere dicho conocimiento y dominio (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Esta forma de concebir la enseñanza, ya obsoleta, debe ser superada por las concepciones constructivistas que han desarrollado algunos autores, y que veremos más adelante. Y bajo esta óptica se plantea este trabajo: ¿por qué se sigue enseñando de forma directiva cuando el planteamiento constructivista es antagónico a esta concepción? Pasemos a estudiarlo.

EL ALUMNADO CONSTRUYE SU PROPIO CONOCIMIENTO Y... AUTONOMÍA

Autonomía y constructivismo son dos constructos que no pueden entenderse el uno sin el otro. De hecho, las últimas leyes educativas españolas (LOE, 2006; LOGSE, 1990) han hecho hincapié en la importancia de la autonomía como uno de las finalidades de cualquier sistema educativo. De tal manera que, cuando el educando es autónomo para trabajar y toma decisiones de manera consecuente, está valorando la situación en la que se encuentra, midiendo los pros y los contras, y buscando la solución más adecuada al planteamiento del problema que se le ofrece. En esta búsqueda autónoma el alumno elabora estrategias de intervención y de actuación individual en cuanto que intenta adaptar (o modificar si así lo requiere) sus esquemas de conocimiento a la situación (construcción individual del conocimiento). Pero, a su vez, tiene que adecuarse a la situación con sus compañeros y su profesor, que le ofrecerán su ayuda (o no) pero que inevitablemente tendrán que interactuar entre ellos (construcción social del conocimiento). Esta actividad es precisamente una de las principales potencialidades de la construcción del conocimiento. Como se comentó anteriormente, la visión técnica del profesor eficaz en no pocas ocasiones ha desconfiado el papel activo del alumno que construye su conocimiento, en aras de un mayor aprendizaje (bien desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo), tiempo de práctica o compromiso motor y comportamiento y orden de las clases. Sin embargo, en cuanto facilitamos las condiciones para que el alumno tome sus propias decisiones estamos alimentando su papel activo (desde el punto de vista constructivista) lo que fomentará un aprendizaje más significativo. De hecho, para Zabala (1993), la concepción constructivista concibe “la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados a la autonomía del alumno, y que no oponen la autonomía –como resultado de un proceso- con la necesaria ayuda que dicho proceso exige” (p. 152).

Ausubel (cit. por Cubero, 2005) establece dos categorías que vienen a ser un continuum en el aprendizaje: la dimensión aprendizaje por recepción-descubrimiento y la dimensión aprendizaje repetitivo-significativo. Una construcción compartida de

significados sería más coherente con el aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno no es sólo un sujeto pasivo que recibe toda la información dada por el profesor sino que tiene que elaborar estrategias de búsqueda de información y aplicación de procedimientos elaborados por él mismo. También un acceso al conocimiento compartido estaría más en la línea del aprendizaje significativo en el que el alumno no se limita a repetir lo que le demanda el profesor sino que elabora relaciones y busca significados a los nuevos contenidos a los que tiene acceso. Aunque Ausubel y sus colaboradores no compartieran esta perspectiva, siendo más partidarios de una intervención docente expositiva y tradicional. Postura que, por motivos obvios, no compartimos.

La exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 114).

CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Esta teoría, el constructivismo, nos va a facilitar la comprensión ontológica del alumnado. Sin embargo, no es objeto de este trabajo utilizar la teoría psicológica como base pragmática y dogmática de la teoría y práctica educativa. En este trabajo, el objetivo es avanzar hacia una explicación constructivista genuina de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física y no realizar una simple aplicación al ámbito educativo de una teoría constructivista del desarrollo y del aprendizaje (Coll, 1997).

La visión reduccionista de la epistemología educativa que consiste en aplicar una teoría psicológica para fundamentar planteamientos de la teoría y práctica educativa no permite satisfacer la explicación de la naturaleza del alumno como constructor de su propio aprendizaje en el contexto de la educación escolar. Por el contrario, la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física que se pretende exponer aquí parte de la toma en consideración de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1997) y que no es otra que suponer que la escuela es promotora o facilitadora del desarrollo personal y social y que el alumno, a través de actividades que se lo permitan, es el actor principal en la medida en que va asumiendo, progresivamente, responsabilidades en las tomas de decisiones en las que el profesor le va dejando participar.

La naturaleza social del aprendizaje es una de las principales características del constructivismo, pero también lo es de la Educación Física. Esta naturaleza social tiene dos implicaciones: por un lado, la importancia del contexto y del medio en el aprendizaje del alumno; por otro lado, cuántas más intensas sean las interacciones de los alumnos más fácilmente el aprendizaje resultará duradero y eficaz (García, 2006). En Educación Física, los alumnos no actúan solos. Y es que el patio se constituye en un excelente medio en el que los alumnos interactúan con las condiciones físicas (infraestructuras), el contenido, el material y los compañeros o el profesor. En este espacio de interacción los alumnos deben aprender a convivir y a manejarse

socialmente, intentando entenderse con sus compañeros y con el profesor. Esta es la verdadera naturaleza social del aprendizaje en Educación Física.

En cualquier caso, se trata de hacer partícipe al alumno dentro del proceso investigador de su propio conocimiento. El alumno se convierte en un indagador de su propia práctica, se vuelve reflexivo y crítico, y actúa en consecuencia. Sin embargo, no podemos pensar que la construcción del conocimiento se realice de forma individual y unidireccional por parte del alumno. En este sentido, para Flecha (2004) la reconstrucción activa y progresiva del conocimiento se articula por procesos de interacción con el medio sociocultural y con las personas que lo integran, por lo que el aprendizaje se construye por la relación que se da con uno mismo, con el entorno o con los demás. En esta interacción social, el maestro juega un papel condicionante, pero no determinante. En esta dirección, debemos destacar que el maestro no enseña, sino facilita las condiciones para que se produzca el aprendizaje. De hecho, suponer que el maestro es el que enseña es una posición que va en contra de la teoría constructivista (Delval, 1997). Pero, ¿cómo sabremos que estamos facilitando un aprendizaje significativo? De acuerdo con Yus (1996, p. 53) un aprendizaje significativo:

Se verifica por implicación activa y personal del sujeto. El alumno tiene que ser protagonista de su propio aprendizaje, incorporándose en una dinámica activa que parta del planteamiento de problemas, emita conjeturas e hipótesis, busque información, organice su propia tarea, colabore con los demás en la solución de problemas, aprenda a aprender y sea capaz de autoevaluar su propio trabajo. Participar organizando, tomando decisiones, valorando, buscando información, analizándola, contrastándola.

Por lo tanto, la construcción del conocimiento será el resultado de la interacción entre la construcción individual (planteado por la teoría piagetiana) y la construcción social del conocimiento (teoría vygotskiana) que realiza el alumnado de las formas y saberes culturales que son facilitadas por el profesor, es decir, el acceso a la construcción de significados compartidos.

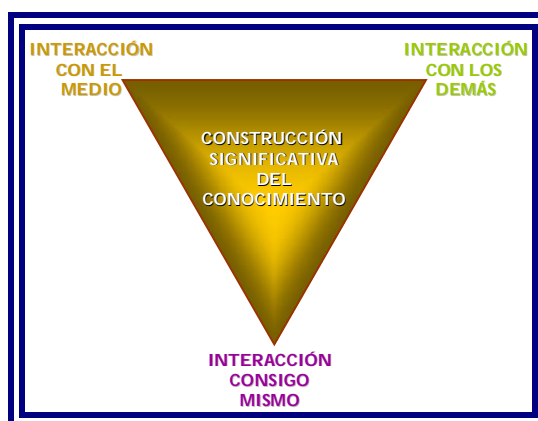


Figura 1: El papel de la interacción en la construcción significativa del conocimiento.

En el ámbito de la Educación Física, el papel protagonista de los alumnos que elaboran su propio conocimiento los convierte en “sujetos activos que construyen los significados en su interacción continua con el medio que le rodea” (Sicilia, 2001, p. 126) y, no lo olvidemos, consigo mismo y con los demás. Cecchini (1996) y Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) apuntan que deber ser la acción motriz desde la que se genere el proceso educativo de autoconstrucción y autorregulación de los

aprendizajes y fomente este papel de “sujetos activos”. Evidentemente, desde la especificidad que confiere la motricidad a nuestra área debemos ser consciente de provocar una intervención docente donde el cuerpo y el movimiento sean las bases pedagógicas que movilicen el aprendizaje del alumnado en todos sus sentidos (cognitivo, motor y moral).

Por tanto, un enfoque constructivista de la Educación Física debe partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos del alumno. Tiene que vislumbrar la importancia de que éste comprenda la naturaleza, las características y los objetivos de la actividades que realizan, para que puedan darle sentido y significado a las mismas (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). El discente debe saber en todo momento qué es lo hace, por qué y para qué lo hace y el profesorado ha de facilitar las condiciones para que se dé esta situación. Pudiendo tomar el alumnado decisiones respecto al cómo hacerlo, con quién hacerlo, durante cuánto tiempo, etc. que le van a facilitar una adquisición progresiva de su autonomía en su proceso de aprendizaje. Además, este enfoque constructivista en Educación Física debe considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un triángulo interactivo (Coll, 1997) en el que se relacionan mutuamente profesorado, alumnado y contenido. En mi opinión, y dada la idiosincrasia de nuestro área, esta interacción no debe supeditarse sólo al contenido sino que debe ampliarse al medio, entendido éste como el conjunto de agentes mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje como espacios, materiales y contenidos. Ya que en la interacción didáctica que se da en el patio, tan importante como lo que se da (contenido), es con qué se da (recursos didácticos, materiales curriculares) y dónde (infraestructuras o espacios). Este enfoque, asimismo, debe considerar algunas cuestiones didácticas como hacer trabajar al alumnado en la zona de desarrollo próximo, dejar para los compañeros o el profesor el papel de andamiaje, y ofrecer un ajuste continuado de la ayuda.

Así pues, una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje que apoye la tesis del alumnado activador de su conocimiento en Educación Física debe partir de la explicitación de la naturaleza y función de la Educación Física escolar e integrar la visión de la construcción del conocimiento en la escuela.

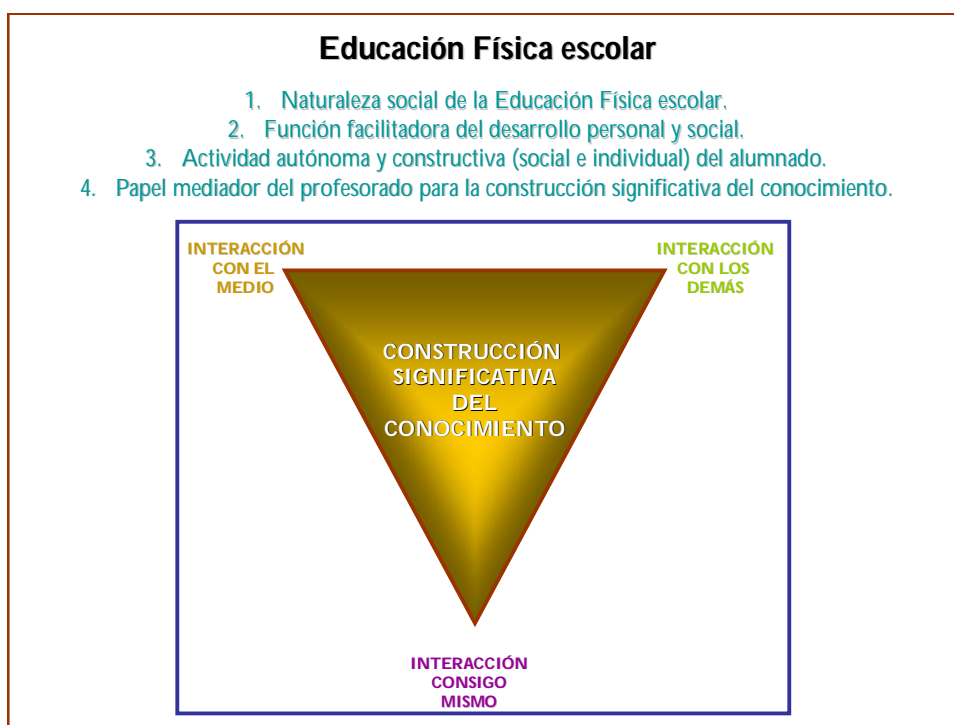


Figura 2: Estructura jerárquica de la concepción constructivista de una Educación Física escolar.

INTERVENCIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN PUNTO DE VISTA CONSTRUCTIVISTA

Partiendo de que el elemento esencial del proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción docente-discente, conviene tener en consideración, además, algunos de los elementos básicos que también intervienen en dicha interacción como el contexto y el currículo (oficial y práctico). En este apartado nos centraremos casi exclusivamente en un elemento de éste último, las orientaciones metodológicas. En otras palabras, por dónde debería discurrir una intervención docente basada en el constructivismo en Educación Física. Obviamente, la propia connotación de proceso interactivo y sistémico de la práctica docente obliga a hacer referencias a otros procesos didácticos. Sin embargo, se tratará de centrar el discurso, en la medida de lo posible, en la intervención docente.

¿Por dónde debe discurrir la intervención docente en educación física?

Desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE) en el año 1990, se ha reivindicado un cambio ideológico en la intervención docente, promulgada principalmente según los principios constructivistas, mediante los cuales el alumno toma un papel activo y protagonista de su propio aprendizaje mientras que el profesor, desde su acción, se compromete a guiar al alumno en ese discurrir cognitivo hacia su desarrollo personal y social. Pero la realidad es bien distinta. Desde aquel entonces, pocos han sido los esfuerzos por promover una intervención docente encaminada en esta dirección. La observación del día a día de cualquier docente, así como la cantidad de manuales y publicaciones con un extenso “recetario” de cómo enseñar eficazmente nos hacen reflexionar sobre el verdadero papel del educador como mediador del aprendizaje. ¿Es que seguimos anquilosados

en la pedagogía tradicional de “orden y mando”? A continuación, analizaremos los modelos pedagógicos y sus respectivas concreciones en alternativas metodológicas más específicas.

A nivel metodológico podemos establecer que la decisión que tomemos no consiste sólo en elegir la estrategia o la forma de trabajo, ni de qué manera los alumnos van a llevar a cabo el proceso de aprendizaje, sino que implica además tener en cuenta el clima que se respira en la clase y las relaciones que se van a establecer en el desarrollo de las sesiones. Consecuentemente, la metodología que se aplique ha de estar acorde con el contexto y los alumnos con los que vamos a trabajar ya que, de esta manera, se contribuirá a que el ambiente de clase y los aprendizajes mejoren considerablemente. Nuestro postulado es abogar por un modelo didáctico horizontal que destaque el valor de la construcción del conocimiento y el papel activo del discente como estrategia favorecedora de su desarrollo personal y social.

A continuación se presenta un cuadro resumen donde se exponen las principales diferencias y, como consecuencia de éstas, por qué el modelo horizontal es el más adecuado para nuestro objeto de estudio; no sólo porque se trate de una cuestión metodológica o epistemológica, sino principalmente, porque es una razón ideológica.

	Heterónomo (vertical)	Autónomo (horizontal)
Educador	Transmite conocimientos Portador de la verdad absoluta	Comparte conocimientos No posee la verdad absoluta
Alumnado	Receptivo Pasivo	Productivo Activo
Relación educador-alumnado	Superioridad	Igualdad
Rol protagonista	Docente	Alumnado
Antropología	Intemporal	Histórica
Modelo moral	Igual para todos	En función de cada uno
Sistema de valores	Absoluto Principios morales prefijados Se impone	Universal Principios morales para situaciones concretas Se discute
Régimen educativo	Autoritario Disciplinar	Democrático Autodisciplinar
Conocimiento	Lo posee el docente	Es compartido
Forma de adquisición del conocimiento	Repetición Memorístico	Construido Significativo Por descubrimiento
Forma de transmisión del conocimiento	Exposición Discurso estructurado y unilateral	Aprendizaje dialógico Autogenerado
Autonomía e iniciativa del alumnado	Nula o escasa	Total o elevada

Tabla 1: Modelos pedagógicos para el desarrollo personal y social del alumnado.

Un modelo didáctico en educación física basado en el constructivismo

Así pues, una metodología basada en modelo horizontal, consecuente con los principios constructivistas y encaminada a favorecer la toma de decisiones consecuente y responsable en el alumnado debe tener en cuenta los siguientes principios pedagógicos:

1. El alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. No tiene que ser sólo un mero ejecutor de tareas sino que debe saber construir las, por qué y para qué las realiza; debe asimilar de forma práctica el conocimiento de su cuerpo, cómo funciona, sus propias posibilidades de movimiento,... ser capaz de resolver planteamientos motrices y comprobar su mejora tanto en su competencia motriz como en el desarrollo del conocimiento y las actitudes. Este protagonismo del alumnado no debe confundirse con un “dejar hacer lo que quiera” al alumno. Es absolutamente necesario que el educador también intervenga, actuando con autoridad desde el respeto a la libertad de sus alumnos (Freire, 1999).

2. Los centros de interés y necesidades del alumno orientarán en todo momento el desarrollo curricular que nos proponemos. Además, hay que tener en cuenta sus capacidades (el nivel desde el que parten) para que las tareas que se programen ellos mismos sean acordes con la realidad de cada uno, valorando no sólo el resultado sino además el proceso de la actividad motriz en sí misma. En este sentido, Aebli (1995, p. 98) agrega que:

... hay que hacer conscientes a los alumnos de qué facultades son las que les permiten llegar a sus observaciones, y se ha de cultivar como método el ensayo de la capacidad de reproducir. De este modo, no sólo les transmitiremos conocimientos, sino también métodos para que observen por su cuenta, es decir, métodos para la adquisición, por sí mismo, de conocimiento, lo cual es a la larga mucho más fructífero.

3. Las actividades que desarrollemos con los alumnos favorecerán la socialización, participación y cooperación, ya que éstas ayudan a la superación de dificultades y producen una interacción del niño consigo mismo, con su entorno, con los compañeros y el profesor. Se trata de superar el modelo kantiano que postula que la moral se trata de un proceso individual. El alumno se hace responsable de su propio aprendizaje y contribuye al logro de su libertad. El método de proyectos y el aprendizaje cooperativo serán dos estrategias a tener muy en cuenta.

4. Hay que conseguir estimular en los alumnos la creatividad, dejando de lado actividades estereotipadas o modelos fijos, siendo capaces de asumir las producciones del alumnado por encima de la subjetividad del profesor, con el fin de respetar su personalidad.

5. El profesor actuará como un guía-mediador (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994; Sicilia, 2001) que orienta al alumno en la toma de decisiones para la creación de las tareas motrices dejando de lado, en la medida de lo posible, los prejuicios docentes sobre lo correcto e incorrecto y haciendo más hincapié sobre lo adecuado e inadecuado, intentando respetar al máximo las producciones del alumnado. En este sentido, la enseñanza se convierte en una ayuda continua ajustada. El papel del maestro será establecer unas condiciones o estrategias para facilitar el acceso a los contenidos por parte del alumnado. Pozo (1999) destaca como estrategias para

fomentar un aprendizaje constructivo elaborar tareas abiertas y basadas en la resolución de problemas, fomentar las preguntas más que facilitar las respuestas, que el alumnado perciba el aprendizaje como una tarea autónoma de la que deben hacerse responsable y diseñar tareas de cooperación social. Así mismo, apunta una serie de condiciones que deben reunirse para que se dé el aprendizaje constructivo Pozo (1999).

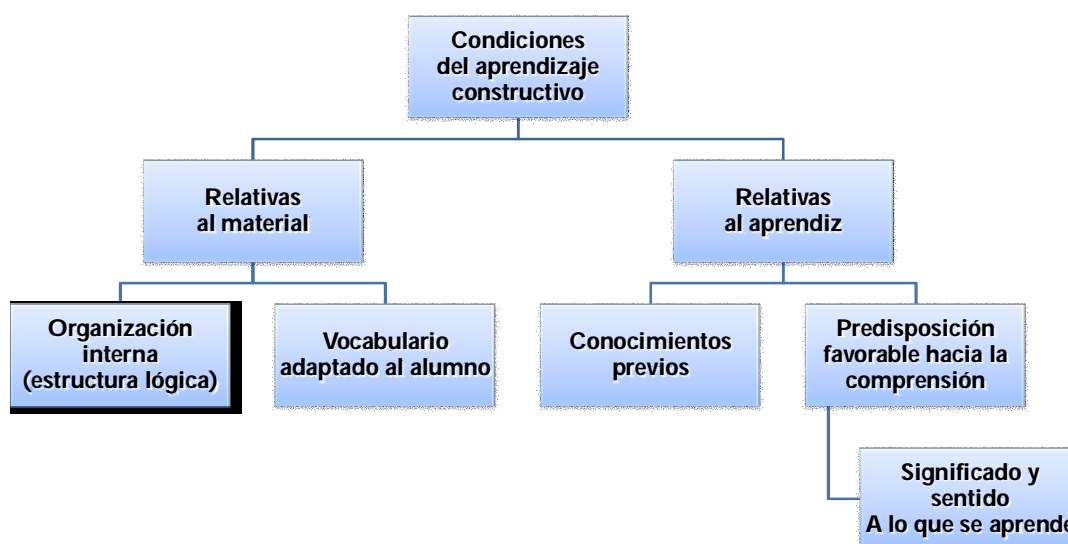


Figura 3: Condiciones o requisitos para que se produzca un aprendizaje constructivo (Pozo, 1999, p. 160).

Es interesante tener en cuenta estas condiciones o requisitos ya que apuntan algunas ideas acerca de cómo debe enfocarse la interacción educativa, así como los requerimientos que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas motrices. Sin embargo, y dada las características del área de Educación Física, es necesario tener en cuenta otro condicionante más: el medio o el entorno (dentro del cual se incluiría al material) y que reúne algunos elementos como el medio natural, las infraestructuras, etc.

CONCLUSIONES

A pesar de la extensa bibliografía relativa al constructivismo, una visión rápida por el quehacer real del docente en el patio apunta que, a nivel práctico no se ha llegado a aprehender esta teoría (o concepciones, según algunos autores). Se hace hartamente necesario, consecuentemente, que se asuma no sólo a nivel teórico sino (y sobre todo) a nivel pragmático.

Una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje que apoye la tesis del alumnado activador de su conocimiento en Educación Física debe

partir de la explicitación de la naturaleza y función de la Educación Física escolar e integrar la visión de la construcción del conocimiento en la escuela.

La intervención docente debería situarse en el plano de un modelo pedagógico horizontal, más propio de estilos de enseñanza basados en el descubrimiento que en el papel del profesor técnico que elabora una serie de tareas para que el educando las ejecute sin más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilla.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Cecchini Estrada, J.A. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp.
- Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 107-133). Barcelona: Paidós.
- Contreras, O., De la Torre, E., Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-35). Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.
- Freire, P. (1999). *La educación en la Ciudad*. Mexico: Siglo XXI.
- García, L.M. (2006). Las implicaciones cognitivas de la práctica deportiva: constructivismo y enseñanza comprensiva de los deportes. En A. López (Coord.), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 207-230). Madrid: MEC.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 mayo 2006.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Sicilia, A. (2001). La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Sevilla: Wanceulen.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (1993). Los enfoques didácticos. En C. Coll, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona: Graó.