

# Evaluación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje optimizando la intervención didáctica en la Educación Física

CARLOS J. LÓPEZ GUTIÉRREZ  
DANIEL LINARES GIRELA  
LUIS RUIZ RODRÍGUEZ  
FELIX ZURTITA ORTEGA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,  
Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Granada, España.

---

## 1. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en un contexto comunicativo en el cual deben tenerse en cuenta todos los elementos que forman parte del mismo con el fin de optimizarlo, por lo tanto, adquirir habilidades en ese sentido se nos muestra altamente importante (Salinas, 2005). Debemos considerar nuestra acción metodológica no solo desde la perspectiva del docente (estilos de enseñanza), ni tan siquiera desde la del alumno (estilos cognitivos), sino como la acción que debe tener en cuenta que el docente se relaciona con el alumno en un medio y contexto determinado, y por lo tanto en esa acción debe considerarse nuestra metodología. Proponiendo la misma desde una perspectiva abierta y flexible, siendo el eje vertebrador de la misma la utilización de lo que denominaremos estrategias de enseñanza-aprendizaje que irán enfocadas a cada uno de los elementos que forman parte del proceso.

En el presente trabajo, identificaremos cuales son los elementos sobre los que debemos actuar para mejorar nuestra metodología y, en consecuencia, conseguir un mayor rendimiento en nuestros alumnos. Para ello, realizamos un análisis de diferentes teorías del aprendizaje y de la enseñanza que nos ayudaron a diseñar un programa de estrategias metodológicas que fueron confrontadas con la metodología habitual en el diseño curricular cubano.

El análisis del acto comunicativo nos puede dar idea de los elementos sobre los que debemos actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, de manera sustancial, estaría compuesto por: el profesor, el alumno, el contexto, la tarea y, añadimos, las estrategias o análisis de las mismas como acción evaluadora.

## 2. Fundamentación teórica

Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje están, en esencia, formados por la interacción de tres vértices. El profesor, el alumno y el objeto de conocimiento. No se trata de encuentros casuales entre el contenido y el alumno. Existe una clara actuación que debe ser planificada por parte del profesor. Esta

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 53/2 – 10/07/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



concepción no se corresponde unívocamente con una metodología de la enseñanza ya que no hay razón para excluir diversidad de metodologías. Lo importante es sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno mostrando capacidad de innovación (Gurvitch, Tjeerdsma, Metzler, Lund, 2008).

La actuación dirigida hacia el profesor podría entenderse, en un principio, como la labor formativa a través de las diferentes enseñanzas, regladas y no regladas, como podemos encontrar en Canfux (2000), o Ramos (2005), que le capacitarán o, en su caso, mejoraran como docente, Griffin y Combs (2000), o en el trabajo sobre el nivel de percepción de su competencia (Lounsbury y Coker, 2008). No obstante, nos interesa más el profesor consciente de su labor, que intenta establecer estrategias para que su trabajo como enseñante sea más eficaz. Es, por tanto, importante trabajar en mejorar nuestra habilidad como docentes, así como mencionan Mohnsen (2005) o González (2008), saber adoptar el rol oportuno y ser más capaces a la hora de expresar el mensaje docente.

Refiriéndonos al alumno, nuestra meta es centrar el trabajo en el aprendizaje en lugar de en la enseñanza. Analizar como nuestros estudiantes aprenden para poder emplear mejores métodos adaptados a ellos (Light y Dixon, 2007).

Al igual que el profesor presenta, como persona, una serie de características que condicionan su forma de enfrentarse a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, el alumno es otra persona que, en función de sus características, responde a las situaciones educativas de diferente manera. La personalidad, estilos cognitivos, la ansiedad, atribuciones y expectativas, autoconcepto, son algunos de los elementos que debemos evaluar a la hora de aplicar cualquier tipo de intervención metodológica, ya que pretendemos que esta sea eficaz. Examinando el conocimiento anterior de los estudiantes, los intereses, las estrategias de cómo aprenden y sus interacciones, para mejorar el aprendizaje (Shen y Chen, 2007). Aún teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, estas no pueden ser consideradas únicamente por sí mismas sino en la interacción grupal. Debemos establecer cuales son las dinámicas de los grupos y las mejores formas de manejarlas. La relación profesor-alumno, no es la de un mero instructor al viejo uso de la palabra, sino que va más allá (Weiler y Doyle, 2000; Penalva, 2009).

Otro ámbito de actuación en el programa de estrategias estaría en el control del contexto en el que va a tener lugar la actividad educativa. Los medios, los recursos, las instalaciones son los elementos que forman parte del contexto (en forma material), aunque existirán otros recursos contextuales, como el tiempo de práctica por ejemplo. Controlarlos de manera adecuada y usarlos igualmente en función de los intereses educativos permitirán un mayor aprovechamiento de los mismos (independientemente de la calidad que estos posean). Consideramos especialmente importante el ambiente dispuesto. Además, no podemos olvidar que la situación espacial que ocupan nuestros alumnos nos da la idea de la predisposición al aprendizaje, o de su ubicación en el sociograma de clase. Existe lo que se denomina, según Zabalza (2000), la dimensión subjetiva del espacio, y las influencias de las zonas, refiriéndose a los espacios que ocupan los alumnos más implicados en el aprendizaje de una tarea, y aquellas zonas a las que deberemos prestar atención por ser más o menos proclives a la atención de nuestros alumnos.

Taberner y Márquez (2003), realizan un interesante análisis de los recursos materiales como decisión metodológica que pone de manifiesto como influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestras estrategias, en este sentido, pueden ser: orden de presentación del

material; evolución contexto espacio; dimensiones espacio-objeto; velocidad-dirección-fuerza; duración; complejidad; etc.

También podemos trabajar las estrategias en el tratamiento que se le van a dar a las tareas motrices, y de una forma más general a los contenidos. Nosotros hemos desarrollado nuestras estrategias desde aspectos globales en el tratamiento del trabajo a desarrollar. Para este tipo de metodología, desde diversos estudios se sugieren aprendizajes de tipo cooperativo (McHale, 2002; Jonson, 2004; o Grenier, 2005). De esta forma las características fundamentales que presentarían las actividades serían, por ejemplo: los participantes aspiran a una finalidad común; todos ganan si se logra la finalidad; todos son necesarios; compiten juntos; interdependencia; no excluye. En este mismo sentido, otros trabajos exponen los beneficios de trabajar en estrategias enfocadas a la tarea, adecuando aspectos de progresión y presentación (Belka, 2002; Byra, 2004; Palmer y Hildebrand, 2005).

Finalmente, nuestra propuesta se desarrolla en la confrontación de dos formas metodológicas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una lineal de corte tradicional, y otra a través de estrategias en los diferentes elementos expuestos anteriormente, que se revisan en la práctica en constante evaluación sobre su adaptación y respuesta a la hora de abordar las enseñanzas.

### 3. Material y método

#### 3.1. Objetivo

Evaluar la incidencia de un programa de estrategias metodológicas en comparación con la metodología habitual estipulada por las orientaciones de los Programas de Enseñanza Primaria en Cuba.

#### 3.2. Población y Muestra

La población se corresponde con escuelas de Primaria del municipio de Cienfuegos: 30 centros escolares.

La elección del centro de trabajo se hizo de manera aleatoria de entre los centros que reunían las siguientes características:

- Formación profesional. El requisito mínimo era ser titulado en Educación Física.
- Al menos dos grupos o unidades escolares por nivel o grado educativo.
- Instalaciones mínimas. Pistas multideportivas.

Considerando estas premisas nos encontramos con 11 centros adecuados a las características de selección. Se realizó una selección aleatoria de uno de ellos. Escogimos, en consenso con el profesor y el metodólogo, los cursos de tercero y quinto (Educación Primaria), ya que se correspondían con el inicio de un nuevo ciclo y nuevos contenidos o formas de trabajo. Dos grupos por nivel escolar y 20 alumnos por aula, lo que hace un total de 80 niños.

### 3.3. Diseño

Diseño de dos grupos con grupo de referencia no equivalentes, con medida pre y post-intervención. Metodología cuasi experimental.

TABLA I  
Diseño de la Investigación

GRUPOS		MEDIDA PRE	INTERVENCIÓN	MEDIDA POST
A	N	E A1	X1	E A2
B	N	E B1	X2	E B2

N = composición natural del grupo; X1 = programa; X2 = metodología habitual; A = grupo experimental; B = grupo referencia; E = evaluación

### 3.4. Variables

Variable dependiente: resultados académicos a nivel de evaluación de las habilidades básicas y nivel motor. Variable independiente: programa de intervención. Variables contaminantes: a) variable del experimentador (estrategias de los profesores, experiencia, motivación hacia la actividad, etc.). No se explicaba la hipótesis de trabajo para evitar que las expectativas del profesor pudieran influir sobre el resultado. b) variables del sujeto (maduración...). Tratamos en este caso que ambos grupos fueran homogéneos en los resultados de pretest. Quedando descartados grupos no homogéneos.

### 3.5. Entrenamiento de los colaboradores

Los profesores colaboradores seleccionados para la experiencia participaron en un seminario de trabajo teórico. El mismo tuvo una duración de 30 horas lectivas en el tiempo previo al comienzo del curso académico que se utiliza para el trabajo de actualización metodológica con autorización del metodólogo provincial. En este seminario se planificó con los profesores cada uno de los apartados que figuran en el plan de intervención de estrategias. A los profesores se les pidió que realizaran la programación (dosificación habitual) tanto del grupo referencia como del experimental. Para ello se les facilitó material para recoger toda la información donde se expusiera el desarrollo de las sesiones con las actividades que se aplicaba a cada grupo, así como un diario, para el caso del grupo experimental, donde se recogieran también las reflexiones en torno a los problemas que la metodología pudiera ocasionar, así como la propuesta de cambios. A lo largo de la experiencia se realizaron un total de 4 reuniones con los profesores en las que se analizó y supervisó el desarrollo de la experiencia.

### 3.6. Plan de intervención

El plan o programa de intervención está basado en la metodología habitual de enseñanza introduciendo determinadas estrategias de enseñanza en función de los siguientes componentes: *El profesor. El alumno (grupo). El contexto. La tarea. Estrategias en uso (análisis y evaluación de la práctica)*. A nivel general, las estrategias que modificamos fueron:

- El profesor tendrá en cuenta en su propia actuación, previo al desarrollo de las clases, aspectos tales como: contenido del mensaje (preparar y utilizar diferentes canales), disposición espacial, previsión del modo y tipo de los refuerzos.

- Con respecto al alumno, se evaluarán los siguientes aspectos: edad cronológica vs edad biológica; dinámica de los grupos, para diseñar estrategias de atención priorizada o integración; búsqueda, elaboración y evaluación de centros de interés.
- Contexto. Elección de los recursos en función de las tareas de aprendizaje, utilizando el principio de variabilidad práctica. Utilización del espacio en función de la tarea y los objetivos de la misma y en progresión a los principios de aprendizaje de la misma (reduciendo y aumentando el espacio de práctica primando la toma de decisiones sobre los aspectos de ejecución). Tiempo máximo de práctica (aplicando los *feedback* durante la acción, parando solo en los casos necesarios).
- Sobre la tarea (Contenido). Diseño de las tareas a través de metodología cooperativa en el desarrollo de competencias orientadas a objetivos compartidos, destinadas a mejorar la variabilidad y transferencia de contenidos. Utilización de tutorización entre compañeros y aprendizaje por parejas, donde se van intercambiando roles. Incidir en trabajar los aspectos perceptivos y de decisión más que las acciones repetitivas.
- Evaluar, en el diario, los resultados y propuestas de mejoras o cambios.

### 3.7. Instrumentos y análisis de datos.

Los instrumentos que utilizamos para valorar ambas propuestas fueron la observación y comparación del diseño y trabajo en base a:

1. a) Test de conocimientos y evaluaciones habituales. Pruebas diagnósticas.
2. b) Programaciones de Unidades Didácticas según orientaciones. Dosificación.
3. c) Actividades propuestas diferenciales por categoría de evaluación.

Los valores de evaluación debieron atenerse a la evaluación habitual. Esta evaluación es la que el profesor lleva a cabo según las orientaciones del metodólogo, según los objetivos y los contenidos que va a trabajar en la dosificación habitual, marcados por la legislación educativa cubana.

A modo de resumen podemos establecer cuatro categorías de puntuaciones y dos tipos de tabla en función de la complejidad de la habilidad que se trabaje:

TABLA II.  
Puntuaciones y correspondencia calificativa

Puntuación	Posibilidad de error según el nivel de dificultad			Calificación
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
4	Ejecuta la habilidad. No comete errores.	1 error	2 errores	Muy Bien
3	Ejecuta la habilidad. Puede cometer de 1 a 2 errores.	2 errores	3 errores	Bien
2	Ejecuta la habilidad. Puede cometer hasta 3 errores.	3 errores	4 errores	Regular
1	Ejecuta la habilidad . Comete más de tres errores	+3 errores	+4 errores	Mal

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de las evaluaciones de los alumnos a través de su registro en el paquete estadístico SPSS 15.0

## 4. Análisis y discusión de los datos

Se evaluaron 14 categorías, correspondientes a diferentes habilidades físicas de la etapa de Educación Primaria para tercer curso (Fig. 1):

FIG 1.  
Categorías evaluadas

1.	Caminar con diferentes posiciones de brazos.
2.	Combinación de correr palmeando.
3.	Salto hacia diferentes posiciones con diferentes ritmos.
4.	Combinación de movimientos.
5.	Paso unión.
6.	Paso cambio.
7.	Juegos rítmicos.
8.	Carrera en parejas.
9.	Lanzamiento.
10.	Atrape.
11.	Salto.
12.	Flexibilidad.
13.	Conducciones con la mano.
14.	Conducciones con el pie.

TABLA III.  
Puntuaciones medias pretest - postest para los grupos Experimental y referencia.

CATEGORÍA EVALUADA	GRUPO	MEDIAS PRUEBA	
		PRETEST	POSTEST
1. Caminar con diferentes posiciones de brazos.	A	2,20	2,90
	B	2,15	2,60
2. Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos	A	<b>2,20</b>	<b>3,30</b>
	B	2,15	2,65
3. Saltos hacia diferentes direcciones con diferentes ritmos.	A	2,20	2,95
	B	2,15	2,60
4. Combinación de todos los movimientos fundamentales.	A	2,20	2,85
	B	2,15	2,50
5. Paso unión (Galop)	A	2,20	2,85
	B	2,15	2,50
6. Paso cambio (Skip)	A	<b>2,20</b>	<b>3,00</b>
	B	2,15	2,40
7. Juegos rítmicos.	A	2,20	2,30
	B	2,15	1,95
8. Carrera en parejas.	A	2,90	3,10
	B	2,90	2,80
9. Lanzamientos.	A	<b>2,60</b>	<b>3,20</b>
	B	2,40	2,55
10. Recepciones.	A	<b>2,65</b>	<b>3,20</b>
	B	2,65	2,55
11. Saltos.	A	2,90	2,50
	B	2,80	2,55
12. Flexibilidad.	A	2,55	2,35
	B	2,65	2,30
13. Conducciones con la mano.	A	2,35	2,70
	B	2,20	2,20
14. Conducciones con el pie.	A	2,35	2,40
	B	2,20	2,25

Los resultados de pretest y postest obtenidos a nivel general, tanto en el grupo experimental como en el de referencia, fueron bastante significativos (Tabla III). Siendo las categorías 2, 6, 9 y 10 las que presentaron una mayor diferencia favorable al grupo experimental. Se puede observar también como las medias resultantes del pretest, tanto para el grupos A como para el B, son muy similares, lo que da idea de

la homogeneidad de los grupos. No obstante, también encontramos categorías que obtienen peores resultados.

Para refutar estos resultados generales expondremos una de las categorías más significativas. En la prueba de ritmo y habilidad (Tabla IV) -combinación de correr palmeando con diferentes ritmos- podemos observar como en el punto de partida nos encontramos con grupos completamente homogéneos, obteniendo unas frecuencias muy similares (12 y 11 en el valor 2 y con 6 alumnos en el valor 3 en ambos casos).

TABLA IV.  
Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos pretest

Grupos de sujetos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Media	Desvia. Típica
experimental 3 grado	Válidos	1	2	10,0	10,0	10,0	2,20	.616
		2	12	60,0	60,0	70,0		
		3	6	30,0	30,0	100,0		
		Total	20	100,0	100,0			
Referencia 3 grado	Válidos	1	3	15,0	15,0	15,0	2,15	.671
		2	11	55,0	55,0	70,0		
		3	6	30,0	30,0	100,0		
		Total	20	100,0	100,0			
Pruebas			Valor		gl		Sig. Asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson			,243		2		,885	
T de Student			,246				,807	

Lo valores que observamos en el postest, a la luz de las pruebas estadísticas, nos indican la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de trabajo (Tabla V). Como vemos por ejemplo en el valor de la t-student (0.015)

TABLA V.  
Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos postest

Grupos de sujetos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Media	Desvia. Típica
experimental 3 grado	Válidos	1					3,30	.801
		2	4	20,0	20,0	20,0		
		3	6	30,0	30,0	50,0		
		4	10	50,0	50,0	100,0		
		Total	20	100,0	100,0			
Referencia 3 grado	Válidos	1	2	10,0	10,0	10,0	2,65	.813
		2	5	25,0	25,0	35,0		
		3	11	55,0	55,0	90,0		
		4	2	10,0	10,0	100,0		
		Total	20	100,0	100,0			
Pruebas			Valor		gl		Sig. Asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson			8,915		3		,030	
T de Student			2,547				,015	

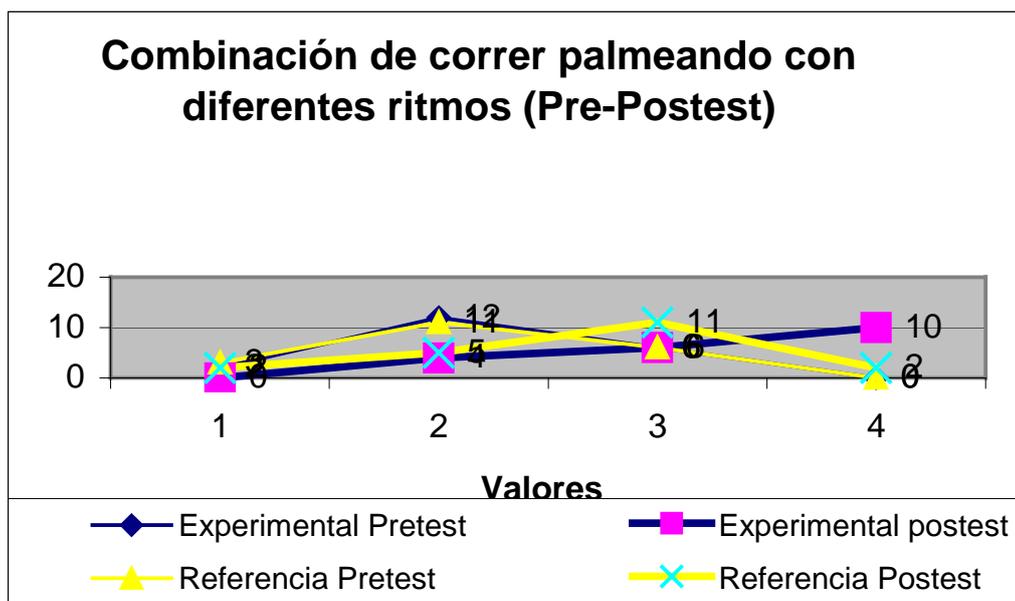
En relación a las frecuencias de puntuación, observamos un aumento considerable en la máxima puntuación dentro del grupo de control (50% alumnos puntúan con 4) mientras que en el grupo referencia la máxima concentración de puntuaciones se centra en torno al valor 3 (55%).

La media que obtiene el grupo experimental para la prueba rítmica es de 3,30. El grupo experimental concentra la mayoría de sus frecuencias en el valor máximo, el cuatro, equivalente a la valoración de Muy Bien. En total lo consiguen 10 sujetos (50% del total de individuos del grupo). En la puntuación 3 (Bien) tenemos a seis sujetos y a cuatro en la número 2 (Regular). No hay sujetos en la puntuación 1.

La media que obtiene el grupo referencia tras el trabajo realizado es de 2,65. El grupo referencia concentra la mayoría de sus casos en la puntuación 3, un total de once individuos (55%), el resto se reparte en las demás puntuaciones a razón de dos para la 1, y cinco para la 2 (25%). Dos alumnos alcanzan la valoración de Muy Bien, logrando puntuar con 4 (10% del grupo).

Las variaciones realizadas fundamentalmente en este tipo de habilidad estuvieron centradas en la variabilidad práctica de los contextos de trabajo. Esto confirma los datos presentados por Lapresa, Arana y Garzón (2006), que concluyen que variaciones contextuales nos pueden facilitar el desarrollo potencial de los alumnos ya que la adaptación de los niños al uso del espacio es importante para la mejora de sus aprendizajes .

GRÁFICA 1.  
Resultados Frecuencia valores puntuación Pretest - Postest



Podemos observar (Gráfica 1), como los datos de frecuencia de puntuaciones del grupo experimental se desplazan desde la puntuación 2 a la 4. Los valores obtenidos entre pretest y postest ponen de manifiesto la mejora notable que se ha obtenido a través del trabajo con el programa de intervención. Como podemos ver en los trabajos de Schmidt (1991), los efectos de la variabilidad, entre otras estrategias, mejoran el aprendizaje en ciertas habilidades sobre la acción repetitiva.

En este mismo sentido, se han obtenido los datos de las diferentes categorías evaluadas. No obstante, como pudimos comprobar en la tabla general (Tabla III), no todos los datos obtenidos fueron positivos. En la mayoría de los casos se obtuvieron mejoras entre el pretest y el postest, tanto en el grupo experimental como en el grupo de referencia. En el grupo experimental comprobamos como mejorábamos

12 de las 14 categorías, pero en dos de ellas se obtuvieron peores resultados entre el pretest y el postest (en ambos grupos). Incluso, como podemos observar en la gráfica 2, algunos resultados se empeoran. Una posible razón del empeoramiento de resultados es que a la vez que se avanza en el tiempo, los profesores no evalúan exactamente igual que en el pretest, ya que se entiende que habiendo realizado un trabajo, algunas cosas deberían mejorarse con respecto a las mediciones iniciales.

En un principio, la evaluación inicial del curso se efectúa en base al número de errores que comete cada sujeto, pero a medida que se va avanzando se observan otros elementos que intervienen en la evaluación y que no se tenían en cuenta en la situación previa. Estos elementos, que se añaden a la apreciación del profesor, son, fundamentalmente, dos: la efectividad y la fluidez.

Tomando como base el documento sobre la universalización de la enseñanza en la educación física del INDER (2001), se atienden las evaluaciones en base a los elementos que podemos observar en la Tabla VI:

TABLA VI.  
Criterios de evaluación. Currículum Educación Física.

NIVEL DE DESARROLLO	ERRORES	EFFECTIVIDAD	FLUIDEZ
GRUESO	Alguno	Ejecuta sin	No
SEMPULIDO	Alguno	Ejecuta con	Alguna
PULIDO	Alguno	Grande	Si

La calificación de la evaluación solo recoge el número de errores, pero la valoración posterior recoge estos otros elementos. En el pretest no se tienen tan en cuenta como en el postest, donde pueden intervenir, ya que se considera superado el nivel de desarrollo grueso.

## 5. Conclusiones

- Es necesario revisar los criterios o instrumentos de evaluación para hacerlos más acordes a los objetivos y contenidos y no tanto a los procedimientos.
- Los datos reflejan una mejora en los resultados obtenidos a nivel de evaluación de las habilidades básicas y nivel motor utilizando el grupo de estrategias y orientaciones, alternativas a las de la metodología habitual.
- Con la propuesta de trabajo realizada obtenemos notables mejoras en los desplazamientos, paso cambio, juegos rítmicos, lanzamientos, recepciones y conducciones con la mano.
- No se obtienen resultados importantes con esta metodología en trabajo de cualidades físicas como la flexibilidad.

## 6. Bibliografía

BELKA, D.E. (2002) "A strategy for improvement of learning-task presentations". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Aug 2002; 73, 6; Pág. 32-42. USA

- BYRA, M. (2004). "Applying a Task Progression to the Reciprocal Style of Teaching". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Feb 2004; 75, 2; Pág. 42-46. USA
- CANFUX, V. (2000) "La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor". Tesis Doctoral. CEPES. Universidad de La Habana. La Habana.
- FAMOSE, J. P. (1992) "Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea". Ed. Paidotribo. Barcelona. España.
- GONZÁLEZ MAURA, V. (2008) "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia Universitaria". *Revista Iberoamericana de Educación* nº 47. Mayo-Agosto. España.
- GRENIER, M.; DYSON, B.; YEATON, P. (2005) "Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Aug 2005; 76, 6; Pág. 29-35. USA
- GRIFFIN, L.M.; COMBS, C.S. (2000) "Student teachers' perceptions of the role of the physical educator". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Apr 2000; 71, 4; Health & Medical. Pág. 42-45. USA.
- GURVITCH, R.; TJEERDSMA, B.; METZLER, M. W.; LUND, J. L. (2008) "Implementation of Model-Based Instruction: Facilitators and Inhibitors". *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 466-486. Reino Unido. Human Kinetics.
- INDER Autores varios (2001): *Programas y orientaciones metodológicas de Educación Física. Enseñanza Primaria: primer ciclo*. Deportes. La Habana. Cuba.
- JOHNSON, R. (2004) "Peer Assessments in Physical Education". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Oct 2004; 75, 8; Pág. 33-40. USA.
- LAPRESA AJAMIL, D; ARANA IDIAKEZ, J.; GARZÓN ECHEVARRÍA, B. (2006) "El fútbol 9 como alternativa al fútbol 11 a partir del estudio de la utilización del espacio de juego". *Revista Apunt*. 4º trimestre 2006. 34-44. España.
- LIGHT, R.; DIXON, M. A. (2007) "Contemporary development in sport pedagogy and their implications for sport management education". *Sport Management Review*. 10. 159-175. USA
- LOUNSBERY, M.; COKER, Ch. (2008) "Developing Skill-Analysis Competency in Physical Education Teachers". *Quest*, nº 60, 255-265. National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education. USA.
- MCHALE, M. (2002) "Cooperative learning in an elementary physical education program". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Sep 2002; 73, 7; Pág. 20.
- MOHNSEN, B. (2005) "Addressing Technology Standards: What Is the Role of the Physical Educator?". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Sep 2005; 76, 7. Pág. 48-50. USA.
- PALMER, S.E.; HILDEBRAND, K. (2005): Designing Appropriate Learning Tasks: The Environmental Management Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Feb 2005; 76, 2; Pág. 48-55. USA.
- PENALVA BUITRAGO, J. (2009) "Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49. Enero-Abril. 247-265. España.
- RAMOS, Z. (2005) "La formación del profesor de educación a distancia: lineamientos para la conceptualización e instrumentación de un programa de capacitación docente". *Revista Comportamiento*. Volumen 7, número 1. Pág. 52-70. Venezuela.
- SALINAS CARRIZALES, P.V. (2005) "El desarrollo de capacidades comunicativas en el docente". 17 de Febrero de 2005. *Revista electrónica psicologiacientífica.com*. Bogotá. Consulta Noviembre 2009
- SHEN, B.; CHEN, A. (2007) "An examination of learning profiles in physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 145-160. USA
- SCHMIDT, R.A. (1991): *Motor Learning and performance*. Ed. Human Kinetic. United Kingdom.
- TABERNERO SÁNCHEZ, B.; MÁRQUEZ ROSA, Sara (2003) "Estudio del aula de Educación Física: análisis de los recursos materiales propios del área". *Revista Apunt* nº72. 2º trimestre. Pag. 49-54. INEFC. España.
- WEILLER, K.H.; DOYLE, E.J. (2000) Teacher-student interaction: An exploration of gender differences in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Mar 2000; 71, 3; Pág. 43-45. USA.
- ZABALZA, M. A. (2000) "Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica". Narcea. Madrid.