

Redefiniendo la autoridad en el aula.

Posibilidades para una educación democrática

Re-defining the authority in the classroom. Possibilities for a democratic education

*José Juan Barba Martín

*CRA Fuenteadaja (España)

Resumen: La escuela siempre camina por detrás de la sociedad. Primero se producen los cambios sociales y, posteriormente, los cambios en las estructuras que permiten mantener la sociedad, como es el caso de las escuelas y los institutos. Hace años que en la sociedad Española se implantó la democracia como forma de gobierno, pero en el caso de las escuelas parece que la situación de poder casi absoluto del profesorado se perpetúa. En las siguientes páginas se realiza una crítica sobre la autoridad en el aula. En un primer momento tratando de comprender qué es la autoridad y de qué formas se manifiesta. A continuación, se presentan prácticas pedagógicas que pueden ayudar a hacer de la Educación Física un área más democrática.

Palabras clave: Autoridad, escolaridad, democracia, diálogo, evaluación, propuestas prácticas.

Abstract: The school always walks behind society. First come the social changes, then changes in the social institutions follow, like in the case of the schools. Years ago, Spain became a democratic society; yet, in its schools, the absolute power of the faculty is still perpetuated. In the following pages, I criticise autocratic authority in the classroom in an attempt to understand what authority is in what ways it manifests itself. Next, I introduce practical pedagogical suggestions that may help make Physical Education a more democratic subject matter.

Key words: Authority, schooling, democracy, dialogue, evaluation, practical proposals.

1. Definiendo autoridad

Una de las principales condiciones a la hora de afrontar una conversación sobre un término concreto es que todos los que participan en ella lo entiendan. Este motivo es el que me lleva a definir «autoridad», un concepto que, de tanto aparecer en las conversaciones, se da por sobreentendido, aunque no siempre está bien definido por quienes lo utilizan.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2008), se puede entender por autoridad: «*Poder otorgado de ejercer el mando o de exigir obediencia*». Con esto parece quedar claro que la autoridad conlleva que el poder es ejercido por uno o unos miembros de la comunidad, mientras que otros se someten a este poder. Si bien, nos surge el dilema de cómo se concede ese poder a unos miembros de la sociedad sobre otros, cabe preguntarse cuál es la razón de que unos manden sobre otros. En esto, el diccionario no resulta muy clarificador, debido a que en otra acepción hace referencia a: «*Capacidad de hacerse obedecer*». Esta segunda definición no quita, sin embargo, que la autoridad pueda ser conseguida por métodos poco éticos, por ejemplo, mediante la coacción, la violencia, las amenazas, etc. A la par, en otra acepción, el diccionario se expresa así: «*Prestigio o crédito que se reconoce a una persona o una institución por su competencia en alguna materia*». De esto extraemos que la autoridad también se obtiene por hechos probados de un marcado carácter extraordinario, algo muy distinto a lo que se describía en la anterior acepción.

Este problema que se plantea a nivel de definición también se muestra en las relaciones sociales, incluyendo las aulas de Educación Física (EF), un espacio social donde es básica la convivencia. Siguiendo a Erich Fromm (1986, 2005), podríamos definir tres formas de autoridad, las cuales, si bien en un principio no fueron concebidas específicamente dentro de los ambientes educativos, tienen una total transferencia hacia ellos.

Dentro de estas formas de autoridad, hay dos que limitan la libertad y tienen un marcado carácter opresor: la evidente y la anónima. La *autoridad evidente* (Fromm, 1986, 2005) consiste en dominar a través de amenazas y castigo físico. Hace años que en la educación española se prohibió golpear al alumnado; no obstante, todavía, a día de hoy, en EF,

se puede ver al alumnado castigado a dar vueltas al patio, a hacer flexiones, a realizar abdominales, etc. Si bien, estas prácticas parecen estar en una clara disminución.

En cuanto a la *autoridad anónima* (Fromm, 1986, 2005), ésta trata de que el sujeto conserve una cierta sensación de libertad, pero se le domina a través de la coacción y la persuasión. Este tipo de autoridad puede resultar más peligrosa que la anterior, ya que no se manifiesta de forma clara, sino a través de prácticas encubiertas. Es habitual oír fórmulas como: «si no haces... te voy a castigar», «voy a llamar a tus padres», «te voy a suspender» o «te voy a poner un negativo»... Estas prácticas son dañinas por el hecho de que suelen camuflarse bajo el marco de un tipo de educación que, lejos de respetar el principio de una participación libre, fomenta la sumisión al líder (o «educador»). Por otro lado, en contraste con la autoridad evidente, que se rige por el principio conductista de estímulo-respuesta, la autoridad anónima somete al alumnado a una constante tensión, ya que de las acciones del alumnado depende que se lleve a cabo el chantaje por parte del profesor. Ello hace que el primero no se comporte según su manera de ser, sino como quiere su maestro (o chantajeador).

Estas dos formas de autoridad se basan en el mandato de una persona que decide lo que «es bueno» para el alumnado, teniendo un marcado carácter impositivo del «propio bien» de los demás, a la par que se reduce al alumno a un mero ente pasivo. Esta forma de actuación se denominada «pedagogía venenosa» (Fernández-Balboa, 2004a; Miller, 1998), cuya principal consecuencia es la despersonalización del individuo, privándole de un derecho fundamental: la libertad. En consecuencia, en vez de educarse, el sujeto se convierte en un ser pasivo, huido, temeroso, sin iniciativa, necesitado de alguien que le guíe, que le diga lo que es bueno para él, que le dé ordenes, que tome decisiones por él. A este estado patológico de sumisión Fromm (1986) lo denominó «conciencia autoritaria» y Freire (1970) «conciencia opresora». Estas son manifestaciones de un estado alterado del súper-yo que (auto)impone disciplina y (auto)opreme de forma tan fuerte como si fuera impuesto por otra persona.

Estos modos de autoridad tienen un opuesto, un modelo de autoridad que fomenta la libertad y la dignidad del individuo. Ésta es la *autoridad racional* (Fromm, 1986, 2005), la cual tiene como principios la competencia, la crítica y la temporalidad. Aquí no necesitan demostrarse el poder y la fuerza del educador ni de la admiración del alumnado hacia éste. Bajo una autoridad racional, el maestro muestra su competencia en sus áreas de conocimiento, además de en aspectos pedagógi-

cos. Para ello necesita una gran capacidad tanto de autocrítica como de asumir las críticas del exterior, la cual ha de responder a argumentos lógicos y coherentes, nunca a demostraciones de poderío, soberbia y fuerza. Ello también requiere que el profesor esté atento a lo que le comunican sus aprendices; se cuestione el propósito y los procesos educativos, los conocimientos, la cultura hegemónica; y se planteen preguntas poco comunes que subyacen a la educación (Barba Martín, 2007a) (ej., ¿Se puede educar para una sociedad democrática desde un modelo de escuela autoritaria? ¿Se puede formar teóricamente en democracia y prácticamente en la autoridad irracional?).

2. La escuela del siglo XXI y los objetores escolares

Parece que estamos en una época en la que, desde diferentes sectores sociales, entre los que se incluye parte del profesorado, se está pidiendo a la sociedad que dote de más autoridad a los educadores. Ello es debido a que, últimamente, se hacen más evidentes grupos de alumnos, a quienes se ha llamado «objetores escolares» (Gimeno, 2000), que se dedican a boicotear las clases y a desautorizar al profesor. Estos son alumnos que han descubierto, o les han obligado a asumir, que el sistema educativo no es para ellos. Hay que tener en cuenta que, a la persona que decide (auto)suspenderse, la amenaza del suspenso no le es efectiva. Por otro lado, la falta de disciplina puede llegar a constituir un grave problema para el normal desarrollo de la enseñanza y para la seguridad del profesorado. No es raro el caso en que incluso se ha llegado a agredir al profesor. Ante este tipo de situaciones, hay quienes piden una autoridad dictatorial, pero ésta puede ser mal entendida por parte de algunos, ya que, en el supuesto de expulsar al agresor de la escuela, éste puede tomárselo como una recompensa al conseguir su fin de no asistir. Además, sus compañeros pueden que le vean como un valiente por haber logrado batir al sistema. La autoridad dictatorial, pues, no es la solución a este problema.

Por otro lado, desde los sectores conservadores se nos dice que esto no sucedía en el pasado. No obstante, este argumento se puede contrarrestar fácilmente. En primer lugar, esos tiempos son mal recordados, dulcificados y bastante distorsionados (Hargreaves, 1996; Torres, 2006). En segundo lugar, en tiempos de generaciones anteriores, la escolarización obligatoria era hasta los 14 años y se daba en las escuelas, con lo que, en los institutos, teniendo la educación secundaria un carácter seleccionador, el alumnado de secundaria parecía querer estar. En tercer lugar, la escuela de hoy se encuentra con que los medios de comunicación informan de manera más efectiva que antaño, con lo que ahora, con esa mayor información, puede dar la impresión de un mayor número de incidentes disciplinarios.

Todo ello, entre otras cosas, es consecuencia de que se «educa» para el colegio y no para la sociedad. Esto, por su parte, obliga a que se infunda el miedo a expensas de la promoción de la responsabilidad personal (Barba Martín, 2007a). Para evitar que haya objetores escolares, o al menos para reducir su número considerablemente, la escuela debería hacerse eco de la necesidad de poner en práctica una educación más significativa para este alumnado. Desde una educación democrática y crítica, el aula estaría en contacto con la realidad social, educaría para actuar en ésta y ofrecería muchas más posibilidades valiosas y significativas a quienes hoy por hoy poco sentido ven a su escolaridad.

3. Caminando hacia un aula democrática de la mano del maestro

Para que la escuela sea un lugar realmente educativo a nivel social, necesita de los valores democráticos. El primero de esos valores es la búsqueda de una autoridad *racional* que elimine el autoritarismo del maestro, sin privarle de la autoridad que se merece. Insisto, esto no significa el fin de la autoridad. Debe haber autoridad, pero en vez de basarse en la fuerza, el poder y el castigo, ha de basarse en la demostración racional de conocimientos y en el carácter humano del profesor. Así, la profesionalidad del docente deja de atribuirse a componentes

externos como el orden, la vestimenta, la disciplina estricta, etc., pasando a basarse en su capacidad de gestionar el aula democráticamente y de forma (auto) crítica (Fernández-Balboa, 2004b). De este modo, cabe la posibilidad de lograr que el alumnado otorgue al educador la autoridad que se merece a través de una admiración resultante del reconociendo de la utilidad de lo que este último enseña.

Esto conlleva un cambio en la manera de entender la educación, comenzando por reconocer que *enseñar* no es equivalente a *aprender* (Savater, 1997). Ciertamente, para la educación del alumnado es necesaria la enseñanza del profesor, pero también se necesitan la motivación y el interés por parte del alumnado para procesar y asimilar el conocimiento. Este cambio de concepción de la enseñanza nos lleva al aprendizaje dialógico, ya que, como dice Freire (1970), la verdadera enseñanza no ocurre de A (el profesor) a B (el alumno) ni de A *sobre* B; sino de A *con* B, mediatizados por el mundo.

No podemos pensar que en un aula bajo un régimen democrático el profesor no tenga autoridad ni considere los objetivos a desarrollar. El maestro con autoridad racional es un experto que, con sus propuestas pedagógicas, no sólo tiene en cuenta los propósitos y la forma en que el alumnado puede desarrollarse; sino que, además, procura que éste sea consciente de esos propósitos y los lleve a la práctica de forma apropiada. En este sentido, su capacidad de decisión está limitada por la necesidad de ratificación de sus aprendices, ya que son una parte clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje democrático.

Como consecuencia de esto, tanto la educación, en sentido general, como las actividades que ésta conlleva han de valorarse en función de si están o no desarrollando los propósitos democráticos. Esto, a su vez, implica la adopción de una perspectiva ética congruente con la democracia. Desde esta perspectiva, también se pone de manifiesto que la enseñanza es política (Giroux, 2001). Así, en el aula tienen cabida dos tipos de políticas: la dictatorial, basada en el «orden y mando» del profesor, y la democrática, fundamentada en el diálogo y en la toma de decisiones consensuadas.

4. El diálogo y la evaluación como aspectos a tener en cuenta en la educación democrática

En la educación democrática a la que me estoy refiriendo, hay dos aspectos en los que debería hacerse hincapié: el diálogo y la evaluación. En la pedagogía basada en el diálogo, es importante que el profesor lleve la sesión preparada y estudiada, anticipando las principales dudas y respuestas de los estudiantes. No en vano Pierón y Cloes (2007), dentro de un estudio para ver la capacidad del profesorado para adaptarse a las características individuales de los estudiantes, concluyen que la preparación del profesor ha de ir basada en una práctica reflexiva sobre las diversas situaciones que acontecen en el aula. Desde esta perspectiva, se considera al profesor como un «intelectual» que tiene que enfrentarse a la toma de decisiones de forma reflexiva y crítica (Giroux, 1990; Schön, 1992; Zeichner, 1987). Dentro de esta línea de pensamiento, la autoridad racional se convierte en un ejercicio de intelectualidad, no en un acto de demostración de poder institucional o personal.

En cuanto a la evaluación, ésta tradicionalmente ha tenido una función de control sobre las conductas del alumnado a través de exámenes y la heteroevaluación; es decir, la evaluación del alumnado por parte del profesor, sin intervención del alumnado (Álvarez Méndez, 2001; López Pastor, 2007). La amenaza implícita del suspenso en los exámenes y el miedo que éste supone para el alumnado, condiciona los aprendizajes de muchas personas. Esto va en contra de los principios democráticos que enuncian el derecho de las personas a regular responsablemente sus actividades. Para Angulo, Contreras y Santos (2000) la heteroevaluación, en muchas ocasiones, confunde el «poder», y la «jerarquía», con la «responsabilidad» y la «capacidad de juicio». Para evitar todo esto, es necesario un tipo de evaluación en el que estudiantes y profesores puedan dialogar, establecer metas conjuntas, y consensuar los criterios y procesos de calificación. De este modo, la evaluación

puede pasar a ser no sólo democrática, sino también realmente formativa (Álvarez Méndez, 2001).

Esto se puede conseguir a través de dos prácticas: la autoevaluación (Fernández-Balboa, 2003, 2005), la evaluación por parte del propio aprendiz, y la evaluación compartida (López Pastor, 1999, 2007). Esta última busca de manera consensuada entre alumno y profesor la valoración más justa. Dado que estas prácticas no son frecuentes, los estudiantes pueden sentirse desconcertados las primeras veces (López, 2007; López Pastor, González y Barba Martín, 2005). Sin embargo, con la eventual ayuda y guía del profesor, el alumnado puede llegar a ser capaz de reconocer las situaciones, analizarlas, y valorarlas de manera adecuada.

5. Otros aspectos a tener en cuenta en la educación democrática: el discurso explicativo y la deconstrucción

Después de comprobar qué cambios debemos afrontar en la educación para hacerla realmente democrática y fomentar la autoridad racional, nos encontramos con la búsqueda de los próximos pasos a dar para llevar a cabo la transformación de la educación en pos de una mayor democratización.

Ante la diversidad de acciones comunicativas, sugiero partir de la elección de un modelo de argumentación que garantice que la comunicación dentro del aula vaya a favor de la democratización a la vez que dignifique proceso educativo. A esto, Habermas (1999) lo denomina *discurso explicativo*, por estar basado en la inteligibilidad o corrección constructiva de los productos simbólicos, es decir, en compartir y transformar los significados de forma compartida. Desde esta perspectiva, el educador no sólo tiene que encontrar la forma de dialogar sobre los contenidos, sino que ha de situarlos de forma crítica en relación a la sociedad. Además, tiene que ser capaz de estimular el pensamiento crítico en sus estudiantes para que éstos reconstruyan los significados de los conceptos curriculares estableciendo conexiones con diversos contextos sociales (Bourdieu, 1993).

Una técnica en este sentido es la *deconstrucción*. Para Hargreaves (1996) esta técnica consiste en deshacer estructuras para buscar analíticamente los elementos que la constituyen, o sea, en analizar los elementos hasta encontrar la esencia de los contenidos, viendo qué es lo auténticamente importante para la vida en sociedad. Veamos un ejemplo relacionado con la enseñanza-aprendizaje del deporte (Barba Martín y López Pastor, 2006), concretamente la deconstrucción de la carrera a pie. El profesor autoritario usaría la carrera para medir rendimientos a través del test de Cooper, el de Conconi, o el de la milla. Tal vez incluso utilizaría la carrera como castigo. Ello, en muchos casos, crearía una fobia a la carrera entre los estudiantes. De ahí, que este enfoque «educativo» de la carrera aleje a un número significativo de estudiantes de su práctica como una actividad física saludable; no dotándoles de un aprendizaje que les permita utilizar la carrera de forma autónoma y saludable. Aplicando la técnica de la deconstrucción, el profesor racional analizaría conjuntamente con el alumnado si lo importante es medir el rendimiento o si, por el contrario, lo importante es dotar al alumnado de una herramienta que le permita la práctica autónoma y saludable. De ahí pueden crearse alternativas para que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje y obtenga un alto grado de satisfacción durante y después de la carrera (Barba Martín y López Pastor, 2006). Para facilitar el diálogo y la cooperación entre el alumnado, este tipo de lección podría hacerse, por ejemplo, a través de la enseñanza recíproca (Mosston y Ashworth, 2001). En este caso, el tiempo de carrera se fraccionaría en series, y mientras un alumno corre, otro alumno recoge información valiosa sobre parámetros fisiológicos y los tiempos de carrera. Después, esta información se pondría en común, sirviendo como referencia para nuevos aprendizajes. Del mismo modo, lo que se ha descrito aquí se podría aplicar a otras actividades deportivas, como por ejemplo el voleibol (Barba Martín, 2007b).

Ambos, el discurso explicativo y la deconstrucción, implican que el profesorado haga un esfuerzo por reflexionar sobre su práctica, analizándola críticamente y buscando alternativas que sean valiosas y signifi-

ficativas para el alumnado. El profesor que practica la autoridad racional y dialoga con sus estudiantes no suele abordar la educación desde recetas cerradas y preestablecidas. Por ello, considero que es muy importante el papel de las publicaciones y los foros que aportan nuevas ideas, conocimientos y experiencias (Barba Martín, 2007b; Fernández-Quevedo y Campo Vecino, 2007; Isabel Martín y López Pastor, 2007; Pérez Pueyo, 2007).

6. Comentarios finales

La autoridad *racional*, a diferencia de la *evidente* y de la *anónima*, proviene del estudiante. Siendo éste quien decide otorgársela al profesor en función de la percepción que tiene de la sabiduría, la empatía, el liderazgo, la capacidad de interrelación, la confianza, etc., de este último. Así, el profesor, en vez de imponer su criterio, se encuentra ante la necesidad de dialogar con los estudiantes, conocer sus intereses, ver qué aspectos les motivan, comprobar cuáles son sus preocupaciones, para luego integrar todo esto en la vida del aula. Ello equivale a actuar como un «intelectual transformativo» (Giroux, 1990, 1994). Pero no podemos olvidar que, según Giroux el intelectual no sólo ha de ser el maestro, sino que también lo ha de ser el estudiante, y juntos han de caminar en la reconstrucción crítica y ética del mundo que les rodea.

Para que profesores y estudiantes puedan actuar como «intelectuales» en el aula, no se puede ofrecer recetas como las de los libros de cocina, las cuales llevan al éxito aplicándolas paso a paso. La palabra «intelectual» hace referencia al entendimiento (RAE, 2008), por lo que las propuestas de actuación mediante el discurso explicativo y la deconstrucción, fomentan que profesores y estudiantes participen de una realidad crítica, democrática y dialógica. Mediante el diálogo y el análisis profundo de la realidad, cada uno aporta su visión y percepción de la realidad aprendiendo y reconstruyendo las relaciones interpersonales todos con todos.

Por último, hay que tener en cuenta que la autoridad racional, basada en el diálogo, puede provocar incertidumbre en el profesor. No obstante, esta es una característica propia de la época que nos está tocando vivir: los sistemas educativos duran poco tiempo y son reformados continuamente, se producen cambios constantes en los sistemas de acceso a la función docente, se introducen nuevas tecnologías en las aulas sin haber asumido las anteriores. No obstante, a su vez, estos tiempos inciertos tienen ventajas en el campo de la democratización de la escuela (Connell, 2008). Para este autor, estos tiempos significan progreso, pues se ha avanzado en la justicia social. Un ejemplo es la consideración de la violencia contra los niños por padres (o profesores) como un problema a erradicar y no como un derecho patriarcal (o docente). Ante esto, nos debemos plantear cada día en la escuela como un nuevo reto en el que descubrir las relaciones y los límites entre libertad y autoridad.

Hay algo más de lo que me convencí en el transcurso de mi larga experiencia de vida, de la que la de educador constituye una parte importante. Cuanto con mayor autenticidad hayamos vivido la tensión dialéctica en las relaciones entre autoridad y libertad, tanto mejor estaremos capacitados para superar razonablemente crisis de difícil solución para quien se entregue a las exageraciones licenciosas o para quien haya estado sometido a los rigores de la autoridad despótica. (Freire, 2001, p. 45)

7. Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo Rasco, J. F., Contreras Domingo, J., y Santos Guerra, M. A. (2000). Evaluación educativa y participación democrática. En J. F. Angulo y N. Blanco. (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. (pp. 343-354). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barba Martín, J. J. (2007a). La necesidad de Dignidad y Democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación educativa*, 17, 53-61.

- Barba Martín, J. J. (2007b). Posibilidades de la educación deportiva en la Escuela Rural. Una propuesta a través del voleibol reconstruido. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 46-50.
- Barba Martín, J. J. y López Pástor, V. M. (Coords.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En: VV.AA. *Materiales de sociología del deporte* (57-82). Madrid: La Piqueta.
- Connell, R. W. (2008). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado. En: VV.AA. *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. (49-67). Publicaciones Cooperación Educativa. Morón (Sevilla)
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia Camacho y J.M. Fernández-Balboa (Coord.). *La otra cara de la enseñanza: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: INDE.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004a). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la Pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En: V. M. López Pástor; R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de Educación Física Escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004b). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía y Didáctica. En: A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física*. (pp. 315-330). Madrid: Escuela Nueva.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). La auto-evaluación (y la auto-calificación) como formas de promoción democrática. *Proyecto andaluz de formación del profesorado: Materiales de formación del profesorado universitario—guía III*. Granada: Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas.
- Fernández-Quevedo Rubio, C.; y del Campo Vecino, J (2007). La utilización de raquetas de nieve en grupos de escolares. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 51-53.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1986). *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2005). Prólogo. En: S. Neill, *Sumerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Giroux, H. A. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard educational review*, 64(3), 278-308
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Cultura, profesorado y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Isabel Martín, M. López Pastor, V. M. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de navidad. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 45-50.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2007). *La evaluación en Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M., González Pascual, M., y Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem*, 17, 21-37.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tandem*, 25, 81-92.
- Piéron, M. y Cloes, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 5-12.
- RAE (2007) *Diccionario de la Lengua Española. 22ª edición* <http://buscon.rae.es/draeI/> (consultado en noviembre de 2007)
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santotomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-190.

