

## Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión Negotiating the curriculum in physical education. A practical proposal of co-management

\*Daniel Martos García, \*\*Esther Tamarit López, \*\*\*Guillem Torrent Benavent.

\*Universidad de Valencia (España), \*\*IES Botànic Cavanilles, la Vall d'Uixó (Castelló), \*\*\*IES Sanchis Guamer, Silla (València)

**Resumen.** Este artículo tiene como finalidad describir críticamente el proceso de negociación del currículum en Educación Física en las etapas de secundaria y bachillerato, poniendo encima de la mesa los problemas que pueden surgir y aportando algunas soluciones para difundir su uso y aumentar de este modo la participación del alumnado en los procesos educativos. Esta propuesta está fundamentada en los resultados obtenidos en un estudio de casos en que participaron dos centros públicos de la Comunidad Valenciana: a) un grupo de 3º de secundaria con 17 alumnos y b), en una segunda fase, un grupo de 1º de bachillerato con 19 alumnos. El estudio, en que participaron los dos profesores de Educación Física, se desarrolló mediante la recolección de datos cualitativos a través de la observación participante y no participante, entrevistas grupales, cuestionarios de respuesta abierta y recopilación de documentación diversa. A la vista de los resultados, se discuten los problemas surgidos y sus soluciones, como: a) el conflicto que puede generar este tipo de iniciativas, que exigen diálogo y transparencia; b) la falta de tiempo para desarrollar oportunamente dichas innovaciones, que requiere dedicar más sesiones durante el curso; c) el hecho de no poder cerrar la programación al inicio del curso, lo que se solucionaría con un deseado trabajo en grupo de todo el departamento; y, d) la barrera que supone la falta de formación del profesorado a la hora de afrontar este tipo de innovaciones. En conclusión, se demandan investigaciones colaborativas al respecto.

**Palabras clave.** Educación Física, Pedagogía Crítica, Negociación del Currículum, Secundaria, Bachillerato.

**Abstract.** This paper aims to critically describe the process of negotiating the Physical Education curriculum in Secondary Education and Sixth Form, pointing out the problems that may arise and some solutions in order to spread their use and improve students' participation in their own education process. This proposal is based on the results of a case study carried out in two state schools of Valencia. In a first stage, a group of Year 10 participated with 17 pupils and, in a second phase, a group of Year 12 participated with 19 students. Also, two Physical Education teachers were involved in the study. It was developed by collecting qualitative data through participant and non-participant observation, group interviews, open-answered questionnaires and gathering of different documents. Based on the results, problems encountered and solutions are discussed, such as: a) conflicts from negotiating since it demands dialogue and transparency; b) time to develop innovations properly, considering that more sessions are required during the school year; c) to submit an initial syllabus planning not closed but accessible to changes, which would demand a collaborative work among teachers; d) or adequate teacher training to deal with this type of innovations, which would be more easily accomplished by getting involved in proposals of collaborative research.

**Keywords.** Physical Education, Critical Pedagogy, Negotiation of the Curriculum, Secondary, High School.

### Introducción

La escuela actual debe atender a una ciudadanía ávida de nuevos conocimientos y de una mayor participación del alumnado (Carbonell, 2006), aunque esta pretensión parece ser más teórica que práctica. De hecho, la vertiente pedagógica que aboga por esta participación es tan antigua como las metodologías que la anulan y éstas últimas, manifiestamente legitimadas, impiden cualquier transformación hacia un modelo nuevo (Martínez & Aróstegui, 2001). Podríamos pensar, pues, que la escuela se legitima más por las funciones de control o custodia (Carbonell, 2006) y por su atención a la idea de los y las ciudadanas como consumidores (Giroux, 2001) que por una supuesta labor de emancipación. A pesar de ello, existen y han existido innumerables experiencias de participación del alumnado en su propia educación, mediante las cuales se ponen de manifiesto tanto sus posibilidades como sus incoherencias.

Unas de las experiencias más sólidas en este sentido son aquellas inspiradas en el trabajo de Freinet (1974) y sus cooperativas escolares que gestionaban todos los asuntos relacionados con la escuela. De su trabajo se derivan experiencias diversas, entre ellas la llamada pedagogía institucional de corte marxista y «su instrumento técnico: la autogestión pedagógica» (Lapassade, 1977, p.18), la cual sustituye el papel transmisor del docente por una gestión cooperativa de la enseñanza. Ésta pedagogía que, según Lobrot (1980), trata de superar el carácter técnico de algunas de las ideas de Freinet, plantea la participación del alumnado en su educación como el elemento nuclear y constituyente de dicho proceso.

En una línea parecida, encontramos numerosísimas experiencias relacionadas con la autogestión ubicadas en lo que Tomassi denomina «ideologías libertarias» (1988, p.7) y que se asientan sobre una sólida creencia en las posibilidades de autoeducación de las personas. Todas estas iniciativas han estado basadas en una búsqueda incesante, casi obsesiva, de la libertad, por lo que el papel de los alumnos y alumnas es

totalmente activo. Así, encontramos como en Summerhill alumnos y alumnas estudian voluntariamente y nunca por obligación (Neill, 1976) o como en el Liceo francés de Saint-Nazaire la práctica de la cogestión lleva al alumnado y al profesorado a elegir «los temas que se deben tratar, las cuestiones que hay que plantear, los métodos que se deben emplear» (Trasatti, 2005, p.188). La Escuela de la Anarquía, por su parte, hace de la educación una experiencia totalmente autogestionaria donde se asume la propiedad colectiva y no se permite ninguna diferencia entre las personas que allí se encuentran (Martín, 1993). La pedagogía libertaria, sin embargo, nunca se ha encontrado a gusto en la educación obligatoria y de masas y, por ello, ha supuesto tradicionalmente una «propuesta de éxodo de la escuela» (Trasatti, 2005, p. 36).

La pedagogía libertaria y la de influencia marxista podrían ser consideradas como parte de la «Pedagogía crítica» (PC, a partir de ahora). Ésta, trata de desvelar las condiciones de opresión y las limitaciones que ponen freno al cambio social para, con ello, lograr la emancipación. La PC tiene sus fuentes iniciales en los trabajos de la Escuela de Frankfurt, las ideas de Freire y ciertos impulsos progresistas habidos en la educación (Kincheloe, 2008), además de la aportación desde la perspectiva feminista (Breuing, 2011) o de los teóricos de la llamada nueva Sociología de la Educación, como Bernstein (1990) o Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1995). Bajo nuestro punto de vista, las experiencias de autogestión y cogestión, que podrían agruparse en la negociación del currículum y presentan diferentes matices en cuanto a la participación del profesorado, tienen perfecta cabida en los postulados de la PC puesto que suponen una iniciativa práctica y concreta de democratización del proceso educativo, un cuestionamiento de la tradicional autoridad docente y un claro ejemplo del camino hacia la emancipación.

### La negociación del currículum

A nuestro entender, la negociación del currículum, con mayor o menor participación del alumnado y el profesorado, no solo es educativamente interesante sino, además, legalmente asumible. Si nos atenemos a las diferentes normas que regulan la educación en nuestro país, observamos como en dichos textos se alude a la participación del alumnado, el aprendizaje y práctica de la autonomía, la responsabilidad

o el sentido de iniciativa (Martos, Tamarit, Torrent, Durbà & Saiz, 2014b). A pesar de ello, la realidad contradice las buenas intenciones expresadas en la ley, y tanto la organización del sistema como la práctica diaria en nuestras aulas son incoherentes con aquello que se pretende. Martínez y Aróstegui (2001, p.278) hacen hincapié en este hecho y apuntan alguna de sus causas:

La usurpación de la capacidad de decisión del alumnado en nombre de mejores condiciones de decisión por parte de los «expertos» pedagógicos -profesorado y orientadores- ha legitimado una situación en la que prácticamente el alumnado no toma decisiones sobre su aprendizaje, ni sobre las condiciones del trabajo escolar o sobre los ritmos, estilos o conocimientos escolares.

Parece pertinente hacer notar que estos valores relacionados con la participación no se aprenden por aparecer entre los contenidos a tratar, sino que su aprendizaje requiere de su ejercicio en la práctica diaria (Trassati, 2005); como apunta Freire (1999), la autonomía se aprende decidiendo. Desde este presupuesto, se han venido desarrollando en Australia múltiples iniciativas de negociación del currículum, dados los asentados procesos de participación de reforma e innovación curricular que se dan en aquellas latitudes (Kirk & MacDonald, 2001). Así, los diferentes trabajos publicados (Boomer, 1992; Cook, 1992; Hyde, 1992; Reid, 1992), han tratado de promover la negociación del currículum como una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que lleve a cuestionar el reparto del poder en los centros, explicitar las limitaciones del contexto y hacerles frente. Para Martínez (1999), dicha propuesta trasciende la simple invitación a participar y demanda un proceso conjunto de toma de decisiones entre alumnado y profesorado.

La negociación supone otorgar voz y voto al alumnado a la hora de decidir qué y cómo va a formar parte del currículum (Carr & Kemmis, 1998) lo que no significa que el alumnado haga lo que le venga en gana (Pascual, 2002). Por el contrario, se trata de que alumnos y alumnas aumenten el protagonismo en su propia educación y añadan la participación democrática a los principios de procedimiento de la misma. Aunque la forma de implementar la negociación del currículum es una cuestión bastante dependiente del contexto, habida cuenta de la multitud de factores que influyen (Boomer, 1992), un punto de partida básico es conocer los gustos y necesidades del alumnado e identificar el conocimiento educativamente relevante. Dicho esto, se revela fundamental la planificación previa del proceso el cual podría empezar con un debate que diera paso al trabajo autónomo por grupos. Cook (1992) propone estas cuatro preguntas para comenzar:

- ¿Qué sabemos ya?
- ¿Qué queremos o necesitamos descubrir?
- ¿Cómo lo vamos a hacer?
- ¿Cómo sabremos y mostraremos que hemos descubierto lo que pretendíamos?

En el área de educación física (EF, en adelante) la negociación del currículum es un ámbito con poco desarrollo. En cierta manera, la EF se ha movido por una necesidad de legitimación social (Kirk, 2010) y ésta la ha buscado en el acercamiento al deporte, dada su fácil medición de resultados o el prestigio que atesoran los entrenadores (Chelladurai & Kuga, 1996). Así, en numerosos casos el profesorado se guía por lo que Sparkes (1990a) llama 'ideología deportiva', por lo que no es de extrañar ver en los patios niños y niñas ordenados en filas esperando el turno de participar (Lorente, 2008). Como apunta Martínez (1999), el mantenimiento del orden es una piedra angular en la forma en que el profesorado piensa y organiza su práctica lo que, desde nuestro punto de vista, es aplicable a la EF. Afortunadamente, esta situación empieza a cambiar y se dan innovaciones diversas que nos acercan a un paradigma más práctico, aunque las experiencias críticas todavía son pocas.

Uno de los ámbitos donde se han venido dando espacios de diálogo y consenso con el alumnado es el de la evaluación, pues el desarrollo de propuestas para una educación democrática se ha materializado en múltiples experiencias de evaluación formativa y compartida. Así, encontramos propuestas de negociación en relación con los criterios de calificación (López-Pastor, Barba, Monjas, Manrique, Heras, González, & Gómez (2007) y con los criterios de evaluación (Muros, 2013), pero

también experiencias donde la negociación se amplía a otros elementos del currículum (Fraile, 2009; Martínez, Santos & Sicilia, 2011), en aras de una coherencia pedagógica necesaria (López-Pastor, 2011). En general, las investigaciones al respecto refieren resultados positivos, como la adaptabilidad del sistema de evaluación o la profundidad en la comprensión que el diálogo aporta al alumnado, tal y como detallan Martínez, Santos y Sicilia (2011).

En lo que concierne a las experiencias relacionadas directamente con la negociación del currículum, sólo los trabajos de Lorente (2005 y 2008) y Lorente y Joven (2009 y 2011) son un ejemplo muy cercano a nuestra propuesta. En su tesis doctoral el profesor de EF de secundaria participante incorporó en tres evaluaciones del curso propuestas donde el alumnado participara de una forma u otra en el desarrollo de las clases para, finalmente, proponer en la última un trabajo de autogestión «como máximo exponente de autonomía» (Lorente, 2005, p.278). Más alejado de nuestra propuesta, encontramos el caso de Sicilia (1997), quien se ocupó de estudiar los efectos sobre el conocimiento adquirido por parte del alumnado en función de la participación del mismo en la etapa de Bachillerato. En su caso, destaca la resistencia mostrada por el alumnado a la hora de proponer situaciones de mayor participación. En educación superior quizás sea donde más experiencias de esta índole se desarrollan y, sin obviar la distancia con nuestra propuesta, destacamos las aportaciones de MacDonald (2002) y MacDonald y Brooker (1999) o Pascual (2002).

En esta tesitura, este artículo pretende ser una aportación más en este sentido, puesto que tiene la intención de describir críticamente el proceso de negociación del currículum en las etapas de Secundaria y Bachillerato en base a los resultados de un estudio de casos, poniendo encima de la mesa los problemas habidos y, para motivar su uso, proponer soluciones al respecto.

### Nuestra propuesta de cogestión

La propuesta que presentamos está fundamentada en el trabajo intuitivo de un grupo de profesores de EF quienes han venido desarrollando experiencias de cogestión en los diferentes cursos de Secundaria, siguiendo la progresión ya publicada (Martos, Tamarit, Torrent, Durbà & Saiz, 2014b), y Bachillerato. El desarrollo de estas propuestas se ha implementado en centros de titularidad pública ubicados en distintas poblaciones de la Comunidad Valenciana durante diferentes cursos académicos. Finalmente, durante el curso académico 2010-2011 se llevó a cabo un estudio de casos con un grupo de 3º de la ESO, como hemos publicado (Martos, Torrent, Durbà, Saiz, & Tamarit, (2014a), y que comprendió la recolección de datos mediante la observación participante del profesor, las anotaciones de un observador crítico, el análisis de documentos diversos y dos entrevistas grupales con alumnado del grupo en cuestión, cuyos comentarios usamos a continuación. Tras cada cita presentamos un paréntesis donde se informa de la persona que aportó la información (usando pseudónimos para asegurar el anonimato de los informantes), la fecha y la técnica de obtención de datos utilizada. Este primer estudio de caso se ha visto completado con una segunda fase, para la redacción de este artículo, con alumnado de 1º de Bachillerato a quien se pasó un cuestionario de respuesta abierta. Esta propuesta, con los cambios oportunos, puede ser desarrollada perfectamente en Primaria y, sobre todo, en educación superior. A continuación, se describe detalladamente la propuesta diferenciada en diversos apartados y se relatan los principales problemas encontrados junto con las soluciones que proponemos, todo ello relacionado con la literatura al respecto. Finalmente, se añade la opinión de alumnado de Bachillerato, que completa la de los y las alumnas de Secundaria que fundamentó la primera fase del estudio de caso ya reseñado.

#### La elección de contenidos.

La experiencia de cogestión se inicia con la elección de los contenidos a desarrollar en cada una de las evaluaciones. De este modo, se plantea un proceso de participación creciente del alumnado, en que en la primera evaluación no cabe la posibilidad de elección. Ello se debe a la

necesidad de crear primero unas condiciones mínimas para plantear la negociación y, como apunta Cook (1992), porque hay contenidos innegociables y cuya elección corresponde al profesorado. En este punto, estamos pensando en el deporte adaptado, los juegos tradicionales o el trabajo de condición física basado en la mejora de la salud.

Tabla 1.  
Propuesta de progresión en la negociación del currículum

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACHILLERATO
<b>Primera evaluación</b>	Sin posibilidad de elección				
<b>Segunda evaluación</b>	X	Elección con lista	Elección con lista	Elección libre por consenso	Elección libre por consenso
<b>Tercera Evaluación</b>	Elección con lista	Elección con lista	Elección libre por consenso	El Mundo al revés	El Mundo al revés

La elección con lista es un proceso de elección desde una lista cerrada de contenidos que el profesor/a elabora y presenta al alumnado. Ésta se da fundamentalmente en los primeros cursos de la etapa, con la idea de que el alumnado se vaya familiarizando con este tipo de estrategia y empiece a asumir su responsabilidad. Además, con esta lista el docente interviene a priori para condicionar la elección y evitar así que se elijan contenidos inviables o muy complejos de desarrollar (equitación, esquí, etc.), propuestas repetidas o garantizar que se cumpla cierto equilibrio entre los bloques de contenidos.

La elección por consenso supone un escalón más en el ejercicio de autonomía y la asunción de responsabilidades por parte del alumnado, ya que no existe ningún tipo de lista previa que influya en la elección, aunque el profesor/a puede y debe intervenir si así lo estima, aportando ideas y propuestas. En este caso aparece como condicionante la necesidad de que los contenidos que se escojan lo sean por consenso, limitando así el uso de la votación. En nuestra opinión, esta iniciativa debe estar reservada a los últimos cursos de la Secundaria, pero siempre teniendo en cuenta la madurez del grupo y las habilidades sociales mostradas en las discusiones y, como explica Lorente (2008), la cohesión del grupo.

En última instancia, consideramos la necesidad de plantear una unidad didáctica en la que el alumnado además de elegir los contenidos, participe en su desarrollo mediante el diseño e impartición de una sesión por grupos, en línea con lo relatado en otras experiencias (Reid, 1992; Lorente, 2005). En nuestro caso la hemos llamado el 'Mundo al revés', puesto que es el alumnado quien ejerce de docente, prolongando así el ejercicio de autonomía y responsabilidad descrito y dotando de coherencia a todo el proceso. Esta experiencia, como plantea Lorente (2005), se podría incluir en la autoenseñanza que detallan Mosston y Ashworth (1993) o, desde nuestro punto de vista, asociarse con un estilo de enseñanza entre participativo y socializador, según el trabajo de Sicilia y Delgado (2002).

El 'Mundo al revés' está pensado como el punto álgido de la progresión, en la que se requiere un claro nivel de compromiso y responsabilidad, amén de ciertos conocimientos didácticos, por lo que no se recomienda proponerlo en los primeros cursos de Secundaria (Martos et al., 2014a). En este punto, el papel del profesorado debe alinearse más con la tarea de facilitar y enriquecer el proceso (Reid, 1992) e incidir mucho en la supervisión de las sesiones para, de este modo, establecer un procedimiento claro de evaluación formativa con el que garantizar la mejora de las propuestas mediante, por ejemplo, la aportación continua de información al alumnado (López-Pastor, 2011).

#### *La asamblea, el consenso y las votaciones.*

En un principio, se contempla la posibilidad de que la elección de contenidos se haga mediante una votación, aunque no es lo más deseable, y recomendamos tender hacia la elección por consenso, sobre todo en las fases posteriores de la propuesta de negociación ('Elección libre por consenso' y el 'Mundo al revés'). La asamblea donde se toman estas decisiones tiene mucha importancia, por lo que no queremos dejar pasar la oportunidad de llamar la atención sobre este hecho; así, la elección de contenidos debe acontecer después de un trabajo individual previo en el que cada persona debe buscar información sobre los contenidos posibles y formarse una opinión. Este argumentario debería pro-

mover la participación activa en los debates posteriores. Una vez hecho esto, se formarán pequeños grupos (de no más de cinco personas, para facilitar que todos y todas puedan dar su opinión) en los que se establecerá un diálogo y una negociación, de cara a determinar cuáles son las preferencias de dicho grupo. Las condiciones del diálogo deben ser claras y pasar por garantizar el respeto mutuo, la horizontalidad en las decisiones y la evitación de imposiciones. Para ello, además de la supervisión que ejerza el profesorado, se puede pactar con el grupo una lista de buenas prácticas en una negociación (Hyde, 1992) o repartir entre el grupo diferentes roles, como «secretario/a, portavoz/a, 'abogado/a del diablo', supervisor/a (encargado/a de que todos y todas atienden y comprenden el tema) y motivador/a (encargado de que todos y todas tengan la oportunidad de participar)» (Martos et al., 2014a, p. 55). Al final de este proceso, cada grupo no solo debe proponer un contenido sino que es necesario que aporte razones que sustenten la elección y que les permitan convencer al resto de grupos de la clase.

Llegados a este punto, se celebra una asamblea en la que cada grupo, a través de la persona que ejerce el rol de portavoz, presentará su propuesta junto con sus argumentos, iniciando así un proceso de diálogo y negociación entre los grupos de la clase con el objetivo de llegar a un acuerdo final sobre el contenido (o contenidos) a desarrollar. Esta asamblea puede llevar un tiempo considerable que, en palabras de Hyde (1992), vale la pena por los aprendizajes en responsabilidad y capacidad comunicativa que se dan, además del valor educativo que supone por la participación democrática, el respeto y la empatía que se producen. Además, queremos hacer notar que la figura del profesorado no desaparece del todo, actuando cuando así lo considere, por ejemplo argumentando en contra de ciertos contenidos, aunque ello suponga un conflicto: «no nos dejaba hacer fútbol y tuvimos que hacer cosas que no nos gustaban tanto» (Pere, 6 de Junio de 2011, entrevista grupal).

En el caso de que la asamblea no evolucione hacia una decisión, se puede volver al trabajo por grupos, incluso juntando dos grupos, para tratar de llegar a acuerdos previos que faciliten un consenso en una nueva asamblea general, puesto que llegan menos propuestas y más argumentadas. Con todo, la votación debería ser un último recurso usado únicamente en los casos en que se manifieste la imposibilidad de llegar a un acuerdo lo que, desde nuestra experiencia, no suele ocurrir.

#### *La evaluación.*

Partiendo de la afirmación de que se enseña cómo se evalúa y se evalúa como se enseña (Santos, 1995), la evaluación adquiere gran relevancia en el proceso de negociación, pues se hace patente la necesidad de ser coherente con la redistribución del poder que se da. De no ser así, si no supone un cambio en lo que es evaluado y como lo va a ser, la propuesta entera estaría en entredicho (Hyde, 1992). Consecuentemente, ponemos encima de la mesa la necesidad de adoptar una evaluación alternativa a la tradicional, lo que exige redistribuir el poder y no únicamente adoptar técnicas novedosas, como apuntan Lorente y Kirk (2012). En este sentido, encontramos estrategias concretas y que presentan una coherencia con la participación del alumnado en el proceso educativo, como son la autoevaluación, la evaluación por pares o la evaluación compartida y que, según López-Pastor, González y Barba (2005), provocan mejores aprendizajes.

El profesorado que hace esta propuesta ha venido aplicando de forma sistemática la autoevaluación del alumnado (Martos et al. 2014a), en coherencia con las estrategias alineadas con la PC (Muros, 2006) o las propuestas de autogestión (Lorente & Joven, 2011). Este proceso implica que los y las alumnas después de cada sesión se autoevalúen en función de unos criterios de evaluación que pueden haber sido previamente pactados. Con el registro de todo ello, se puede plantear al final de cada fase una evaluación compartida con el profesor/a y, si procede, una calificación dialogada. Otra estrategia que se ha usado es el de la evaluación por pares, normalmente de forma grupal, máxime cuando el desarrollo de las sesiones se ha hecho en grupo. De este modo, en el trabajo del 'Mundo al revés' el grupo que expone su sesión recibe las valoraciones del resto de grupos, con lo que se produce una evaluación de sus iguales. Este tipo de evaluación requiere de algunas condiciones,



como el uso de una lista de criterios o rúbrica (Butler & Hodge, 2001), aceptación de la discusión previa de los criterios de evaluación (Lorente, 2008) o la elaboración conjunta de dicha rúbrica, lo que evita conflictos posteriores entre el alumnado. Con la evaluación por pares, según Butler y Hodge (2001) se consigue una mejora en las habilidades comunicativas, en la autoconfianza o en el sentido de la responsabilidad, entre otros beneficios. En algunas ocasiones, sin embargo, se pueden generar conflictos entre el alumnado, por eso es importante que el profesor/a acompañe y supervise todo el proceso.

#### *Problemas encontrados y posibles soluciones.*

La puesta en práctica de una innovación educativa siempre comporta el riesgo de hacer aflorar ciertas problemáticas, como el conflicto que puede darse entre quienes apoyan la innovación y quienes no lo hacen (Ball, 1989). Hemos de tener en cuenta que una innovación no suele ser neutral (Sparkes, 1990b) y menos una de esta índole la cual, supone cuestionar las propias concepciones sobre nuestra práctica docente (Hyde, 1992). Así, podríamos argumentar como la negociación del currículum se convierte en una innovación de alta profundidad, tomando conceptos de Eckel y Kezar (2003; en Zabalza, 2003-2004), cuya extensión depende de múltiples factores. En este caso, aunque la negociación se ha constreñido a los límites de nuestras aulas, las resistencias del resto del profesorado se han convertido en poderosos limitantes de la innovación, como ha ocurrido en otras experiencias de innovación (Sicilia, 1997; Lorente, 2008; Martos et al. 2014a). Dada la dificultad que encuentra el profesorado en compartir el poder con el alumnado (Boomer, 1992), y la amenaza que puede suponer este hecho a la integridad profesional tradicional, las soluciones pasan por introducir los cambios de forma progresiva (Lorente, 2008), mostrarse transparentes y ofrecer explicaciones constantes (Martos et al. 2014a) y tratar de convencer a los compañeros y compañeras (Sparkes, 1990b). Este hecho nos refiere a la demanda que hace Tinning (2002) de una PC más realista y alejada de propuestas utópicas.

La ausencia de tiempo es otro problema recurrente en la literatura relativa a experiencias de participación del alumnado en la educación, en general, y de negociación del currículum, en particular, pero también de evaluación compartida. Nuestra propia experiencia muestra la frustración por esta falta de tiempo a la hora de aplicar la unidad didáctica del 'Mundo al revés', como argumentaba uno de los alumnos participante en las entrevistas grupales: «no funcionó porque era un lío... no podíamos exponer el tiempo que pensábamos» (Manel, 6 de Junio de 2011, entrevista grupal). Esto nos lleva a recomendar dedicarle más sesiones (Martos et al. 2014a) aunque en ocasiones no se trate tanto de añadir más tiempo sino de organizarlo mejor (Boomer, 1992). En ambos casos, una posible actuación pasaría por cuestionarse las tradicionales programaciones didácticas, llenas de contenidos, como si este hecho ya garantizará por sí solo el aprendizaje, como denuncia Doménech (2010), y ampliar el tiempo dedicado a la negociación y su desarrollo si en ella vemos procedimientos y valores educativos que merecen la pena. En el caso de la evaluación compartida, Reid (1992) describe una falta de tiempo para llevar a cabo satisfactoriamente las autoevaluaciones al final de cada sesión, en una experiencia de negociación del currículum, lo que coincide plenamente con las quejas de nuestro alumnado: «teníamos que acabar un cuarto de hora antes para ponernos la nota... no quedaba tiempo» (Manel, 6 de Junio de 2011, entrevista grupal). Esto nos lleva a reconocer la dificultad de evaluar a todo el alumnado todos los días y que, sin duda, puede implicar el peligro de convertir este acto en puramente mecánico carente de reflexión (López-Pastor, López Pastor, Monjas, Rueda, Pérez, y García-Peñuela, 2001).

En esta dirección, no podemos pasar por alto, además, la gran cantidad de tareas que se le acumulan al profesorado, muchas de ellas derivadas del elevado número de alumnos y alumnas por clase, lo que en experiencias de evaluación alternativa hace que ésta se convierta en «una tarea tediosa, con la que no siempre podemos cumplir» (Martínez, Santos y Sicilia, 2011, p.362). Experiencias anteriores recomiendan encontrar un equilibrio sostenible entre lo pretendido y lo posible, según el contexto en el que ubiquemos la innovación, y combinar estrat-

tegias y técnicas para garantizar la evaluación formativa (Capllonch, Ureña, Ruiz, Pérez, López-Pastor, Castejón, y Tabernero, 2009). Por ejemplo, se puede contemplar la autoevaluación diaria pero donde el profesor/a sólo revise unos pocos casos cada día, priorizar los contenidos a evaluar según su importancia educativa o dotar de argumentos al alumnado sobre la idoneidad de implicarse en estos procesos de participación y, con ello, asumir mayor responsabilidad.

Otro de los problemas encontrados, siguiendo a Reid (1992), radica en la dificultad de programar con anterioridad en las experiencias de negociación del currículum. Aunque ella misma consideraba esto como «un problema menor» (p.101) en comparación con las mejoras habidas en clase, no podemos obviar este hecho. En nuestro caso, la experiencia llevada a cabo en uno de los centros de Secundaria hizo aflorar este detalle, máxime cuando el departamento de EF acostumbraba a repartirse los contenidos a contemplar para cada curso (Martos et al. 2014a) lo que entraba en claro conflicto con la imprevisibilidad que supone la negociación con el alumnado. Desde el punto de vista formal, la norma explicita la posibilidad de proponer una programación didáctica alternativa a la del departamento (Martos et al. 2014a), por lo que el profesorado se puede acoger a esta vía; ahora bien, un acuerdo es siempre deseable. Coincidimos aquí con Lobrot (1977), en que lo ideal sería proponer una innovación conjunta (cuanto menos desde el área de EF), a pesar de las dificultades de que ello ocurra. Así, para evitar los enfrentamientos con los y las compañeras de trabajo, y que ya hemos comentado anteriormente, recomendamos dar cumplidas explicaciones al departamento, no esconder nuestras intenciones y fomentar así el debate (Martos et al. 2014a). No olvidemos que los centros y con ellos los departamentos son espacios de lucha entre intereses contrapuestos como el mantenimiento del *status quo*, el poder o los condicionantes ideológicos (Sparkes, 1990b), por lo que merece la pena esforzarse en forjar alianzas con las que tratar de conseguir algún cambio (Ball, 1989).

A pesar de que, según Carbonell (2006), la principal fuerza del cambio reside en el profesorado, muchas veces son los profesores y profesoras una de las principales trabas en el desarrollo de una innovación. La falta de formación en este sentido es un conocido *handicap* en cuanto al diseño y puesta en práctica de cualquier tipo de experiencia novedosa. La formación inicial en las universidades está mayormente orientada hacia los discursos que Tinning (1996) llama del rendimiento, argumento que apoya Kirk (2001) cuando alude a los cambios acaecidos en la búsqueda de nuevas opciones profesionales y que hicieron aumentar en los planes de estudio la importancia de las ciencias biofísicas en detrimento de los contenidos más didácticos. Así, la formación inicial adolece de una falta de atención hacia una perspectiva crítica (Pascual & Fernández-Balboa, 2005), lo que no parece subsanarse tampoco después (Muros & Fernández-Balboa, 2005), por lo que no resulta sorprendente la dificultad encontrada a la hora de llevar a la práctica las ideas de la PC (Pascual, 2002). Esta deficiencia, ya referenciada en diversos estudios (Macdonald & Brooker, 1999; Hickey, 2001), hace que profesores y profesoras se enfrenten a su propia ignorancia en el momento de plantear un cambio en su docencia, la cual se ve aumentada en el caso de innovaciones profundas y/o críticas, como es este caso. Así, y aunque el aprendizaje de los propios errores sea un buen camino hacia la mejora, pues permite ir redefiniendo la propia práctica, como expone Hyde (1992) que le ocurrió con una experiencia de negociación del currículum, caben en este sentido hacer algunas recomendaciones.

Además de reclamar una formación inicial y permanente más atenta a las nuevas perspectivas educativas, y mientras ello se materializa, amén de ampliar las lecturas a áreas próximas a la EF como la filosofía o la sociología (Pascual & Fernández-Balboa, 2005), sugerimos la puesta en marcha de investigaciones en este sentido: «hacéis cosas raras» (Laia, 6 de Junio de 2011, entrevista grupal), etiquetaba una alumna participante en el primer estudio. Con ello, se podrán mostrar evidencias de las benevolencias de nuestra propuesta, tal y como reivindica Kirk (2001). En otro momento, aludíamos a «la recuperación de la faceta investigadora por parte de maestros y maestras» (Martos et al., 2014a, p. 7) para así, y siguiendo de nuevo a Tinning (1992, p.55) «elevar el nivel de conciencia y conferir más poder y emancipación». La investigación-

acción es, desde nuestro punto de vista, un diseño ideal en esta tarea pues garantiza la mejora docente y nuestro desarrollo profesional (Fraile, 2004) y se alinea perfectamente con los postulados críticos al exigir una colaboración y reflexión continua entre el colectivo de docentes; de este modo, se consigue estrechar la separación entre la teoría y la práctica mediante la colaboración de personas que investigan y personas dedicadas a la docencia y, con ello, se da cuerpo a una verdadera ciencia educativa (Carr, 2002).

#### *La opinión del alumnado*

En Martos et al. (2014a) dimos cuenta de los resultados de una investigación con alumnado de tercero de Secundaria, mientras que en este punto nos detendremos en la opinión de alumnado de primero de Bachillerato que participó en el 'Mundo al Revés', datos recogidos un año después de la experiencia. De este modo, nos alineamos con las pretensiones de Lorente y Joven (2011), aunque a menor escala, a la hora de averiguar cómo se perciben aquellas experiencias y qué han aprendido de ella.

Los datos se recogieron de 19 alumnos y alumnas mediante un cuestionario de preguntas abiertas pasado de forma anónima y con participación voluntaria. Dichos datos arrojan una opinión favorable mayoritaria en torno a la experiencia del 'Mundo al revés', lo que coincide con la opinión del alumnado de tercero de Secundaria (Martos et al. (2014a); de hecho, el alumnado se muestra contento con la EF en este curso e, incluso, hay quien expresa como el 'Mundo al revés' marcó la gran diferencia entre la EF de Secundaria y la de Bachillerato. Así, las opiniones reflejan satisfacción por la diversión experimentada, la motivación que otorga practicar los deportes elegidos, la libertad que suponía todo el proceso o la variedad de actividades practicadas, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Lorente y Joven (2011). Incluso, hubo quien manifestó tomarse «la asignatura más seriamente», lo que concuerda con un cambio en el concepto que se tiene de la EF, obviamente en sentido positivo, como también han recogido Lorente y Joven (2011).

En líneas generales, el alumnado tiene un buen recuerdo de la experiencia y recomiendan extenderla no sólo a todos los grupos de Bachillerato, sino a todo el alumnado, aunque cabe hacer algunas matizaciones puesto que, como hemos detallado en otro lugar (Martos et al., 2014a) no todo son ventajas. Así, hemos encontrado críticas al poco tiempo disponible, a la poca profundidad en los contenidos (por suponer cada sesión un deporte distinto) o desavenencias en el proceso de evaluación. El alumnado ha recomendado reservar más tiempo, igual que recogimos en la experiencia anterior (Martos et al., 2014a) y, en algunos casos, descartar la evaluación compartida y volver a la heteroevaluación exclusivamente («ella es [la profesora] la que sabe realmente cómo lo hemos hecho») o dedicarse únicamente a un deporte para conseguir mayor profundidad. Nos ha parecido interesante la recomendación de un alumno cuando dice que las sesiones deberían impartirse al alumnado de un curso menos, iniciativa que ya conocíamos (Reid, 1992) y que se asemeja al concepto de evaluación auténtica (López-Pastor, Kirk, Lorente, MacPhail, & Macdonald, 2013).

En lo referente a la cuestión del aprendizaje, la mayor parte de los y alumnas preguntados consideran que aprendieron más mediante esta forma de organizar la asignatura en comparación con otros métodos donde «hacían lo que el profesor decía. No nos dejaban elegir», pues consideran que se aprende más «cuando no lo tienes todo hecho» y «cuando tienen en cuenta tu opinión y preferencias». Lorente y Joven (2011) explican que contar con estas opiniones no sólo redundan en la motivación o la autoconfianza, sino que ayuda a consolidar estos aprendizajes. La reivindicación de atender la voz del alumnado ha sido hecha ya antes (Freire, 2003), incluso desde la EF (Brooker & MacDonald, 1999). Además, los beneficios para el aprendizaje detallados coinciden con los encontrados en otras experiencias similares, como una mayor motivación e iniciativa (Lourau, 1977), un aprendizaje con más significado (Cook, 1992) y una educación de la autonomía donde el alumnado comprenda su propio aprendizaje (Martínez, 1999).

## Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos ido presentando una experiencia cuyos datos cumplen el objetivo propuesto de describir críticamente la negociación del currículum. Así, se han evidenciado las dificultades que en nuestros casos hemos encontrado en este tipo de innovaciones y propuesto las soluciones al respecto. Además, la discusión de nuestros resultados con la literatura muestra sólidas raíces pedagógicas y algunas experiencias cercanas que ayudan a entender estos procesos y añaden información que propicien una adaptación de la negociación a cada contexto. A nuestro entender, este tipo de experiencias pueden ser de gran interés para el profesorado de EF tanto de Secundaria como de Bachillerato, aunque también de otras etapas, con inquietudes por hacer de la educación un proceso más crítico y democrático. Se evidencia la necesidad de desarrollar más investigaciones educativas relacionadas con la negociación del currículum y que impliquen al profesorado de diversas etapas para avanzar en el conocimiento de este tipo de iniciativas. Asimismo, consideramos esencial la colaboración entre el profesorado de diferentes asignaturas para maximizar el efecto democratizador de la negociación.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Ed.
- Boomer, G. (1992). Negotiating the curriculum. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore y J. Cook (eds), *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21<sup>st</sup> Century* (pp.4-14). London: The Falmer Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Distribuciones Fontamara.
- Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2-23.
- Brooker, R. & MacDonald, D. (1999). Did we hear you?: Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 83-97.
- Butler, S.A. & Hodge, R.A. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator*, 58(1), 30-41.
- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez, A., López-Pastor, V. M., Castejón, J. & Taberero, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación en la universidad. En V.M. López-Pastor (coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp.217-252). Madrid: Narcea.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela* (3<sup>o</sup> edición). Madrid: Morata.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3<sup>o</sup> edición). Madrid: Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chelladurai, P. & Kuga, D.J. (1996). Teaching and coaching: Group and task differences. *Quest*, 48, 470-485.
- Cook, J. (1992). Negotiating the curriculum. Programming for Learning. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook (eds), *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21<sup>st</sup> Century* (pp.15-31). London: The Falmer Press.
- Domènech, J. (2010). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A. (2004). El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tàndem. Didàctica de la Educació Física*, 15, 37-49.
- Fraile, A. (2009). Un sistema común de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para dos asignaturas. En V.M. López-Pastor (coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp.183-187). Madrid: Narcea.
- Freinet, C. (1974). *Por una Escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hickey, C. (2001). «I Feel Enlightened Now, But...»: The Limits of the Pedagogical Translation of Critical Social Discourses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 227-246.
- Hyde, S. (1992). Sharing Power in the Classroom. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook (eds.), *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 67-77). London: The Falmer Press.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren & J.L. Kincheloe (eds), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp.25-70). Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. En J. Devís-Devís (ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp.101-209). Alcoi: Marfil.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.
- Kirk, D. & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. doi: 10.1080/00220270010016874
- Lapassade, G. (1977). Ayer y hoy. En G. Lapassade, *Autogestión pedagógica. La educación en libertad?* (pp. 15-35). Barcelona: Granica editor.
- Lobrot, M. (1977). Una experiencia. En G. Lapassade, *Autogestión Pedagógica. La educación en libertad?* (pp.173-198). Barcelona: Granica editor.
- Lobrot, M. (1980). *Pedagogía institucional. La Escuela hacia la Autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.
- López-Pastor, V.M. (2011). Nuestra propuesta de evaluación en Educación Física: por una evaluación formativa y compartida. En V.M. López-Pastor (coord.) *La evaluación en educación física* (pp.75-100). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M., López-Pastor, E., Monjas, R., Rueda, M.A., Pérez, D. & García-Peñuela, A. (2001). Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en educación física en primaria, secundaria y formación de profesorado. *www.efdeportes.com* [en línea], Nº. 37. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2012, 8 de julio].
- López-Pastor, V.M., González, M. y Barba, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López-Pastor, V.M., Barba, J.J., Monjas, R., Manrique, J.C., Heras, C., González, M. & Gómez, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* [en línea], 7(26), 69-86. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm> [Consulta: 2014, 8 de julio].
- López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente, E. (2005). *Autogestión en educación física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 92, 26-34.
- Lorente, E. & Joven, A. (2009). Autogestión en Educación Física: una investigación autobiográfica. *Cultura y Educación*, 29(1), 67-79.
- Lorente, E. & Joven, A. (2011). The impact of physical education based on autonomy and responsibility on student's everyday life: A longitudinal study. *Exercise and Quality of Life*, 3(2), 1-18.
- Lorente, E. & Kirk, D. (2012). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 1(20).
- Lourau, R. (1977). La autogestión instituida. En G. Lapassade, *Autogestión pedagógica. La educación en libertad?* (pp.155-160). Barcelona: Granica editor.
- Macdonald, D. (2002). Critical pedagogy: what might it look like and why does it matter? En A. Laker (ed), *The Sociology of Sport and Physical Education* (pp.167-189). London: Routledge Falmer.
- MacDonald, D. & Brooker, R. (1999). Articulating a Critical Pedagogy in Physical Education Teacher Education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 51-64.
- Martín, J. (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Martínez, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- Martínez, J.B. & Aróstegui, J.L. (2001). La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. *Revista de Educación*, 326, 277-295.
- Martínez, L.F., Santos, M. & Sicilia, A. (2011). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En V.M. López-Pastor (coord.) *La evaluación en educación física* (pp.347-365). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martos, D., Torrent, G., Durbà, V., Saiz, L. & Tamarit, E. (2014a). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 26, 3-8.
- Martos, D., Tamarit, E., Torrent, G., Durbà, V. & Saiz, L. (2014b). La elección de contenidos por parte del alumnado. Una propuesta de cogestión. *Tándem*, 46, 51-57.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea, S.A.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 33-43.
- Muros, B. (2013). Autoevaluación: bases epistemológicas y autoconocimiento. Una experiencia en el aula universitaria. *Revalue. Revista de Evaluación Educativa*, 2,1. Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Muros, B. & Fernández-Balboa, J.M. (2005). Physical Education Teacher Educators' Personal Perspectives Regarding Their Practice of Critical Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 243-264.
- Neill, A.S. (1976). *Hijos en Libertad*. Barcelona: Granica Editor.
- Pascual, C. (2002). La Pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.
- Pascual, C. & Fernández-Balboa, J.M. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores en Educación Física. En A. Sicilia & J.M. Fernández-Balboa (coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp.21-48). Barcelona: Inde.
- Reid, J.A. (1992). Negotiating Education. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook (eds.), *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21<sup>st</sup> Century* (pp.101-117). London: The Falmer Press.
- Santos, M.A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe
- Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en educación física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Sicilia, A. & Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sparkes, A. (1990a). *Curriculum change and physical education*. Victoria: Deakin University.
- Sparkes, A. (1990b). Winners, losers and the myth of rational change in physical education: towards and understanding of interests and power in innovation. En D. Kirk & R. Tinning (eds), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp.193-224). London: The Falmer Press.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: La escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Tinning, R. (2002). Toward a «Modest pedagogy»: reflections on the problematic of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-40.
- Tomassi, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Trasatti, F. (2005). *Actualidad de la Pedagogía Libertaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Zabalza, M.A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.