



Concepciones teóricas y realidades prácticas de las metodologías activas en Educación Física

Un estudio en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid

Presentada por

Óscar León Díaz

Director: Dr. Luis Fernando Martínez Muñoz

Directora: Dra. María Luisa Santos Pastor

Tesis doctoral

Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

2020

Firma doctorando

Firma coordinador del programa
de doctorado

Firma director de tesis

Firma directora de tesis

En Madrid a 9 de julio de 2020

Agradecimientos

A mi director y directora, a esas personas queridas que han estado ahí, y, por supuesto, a mi familia.

Durante este proceso ha habido dos personas que se han encargado de enseñarme lo que saben, de transmitir su conocimiento y, como no podría ser de otra forma, de ayudarme a construir el mío. ¡Gracias, Fernando! Han sido años de guía docente continua y precisa, de dejarme hacer pendiente de cada paso que he dado, de compartir imprescindibles referencias y contactos de gran provecho para progresar con el trabajo, de anticiparme posibles errores durante el transcurso, y de revisiones minuciosas que han ayudado a mejorar notablemente la calidad del trabajo, en definitiva, has contribuido a construir una tesis más sólida, representativa y fundamentada. ¡Gracias, Marisa! Aunque han sido menos años de acompañamiento, tu presencia ha sido trascendental para el devenir del trabajo. Has aportado un punto de vista diferencial, crítico y constructivo al proceso llevado a cabo. Además, has ayudado a fortalecer una relación académica, social y afectiva más cercana y emocional, contribuyendo notablemente a generar una tesis más sutil, comprensiva y razonada. Ambos, habéis sido el complemento perfecto para desarrollarme como doctorando. Eternamente agradecido por vuestro apoyo, rigor, implicación y dedicación. Pero, por encima de todo, enormemente satisfecho por vuestras enseñanzas, académicas y personales.

El tiempo ha pasado inexorablemente al mismo tiempo que se iba construyendo esta tesis. Por tanto, cabe manifestar que lo importante no ha sido llegar al final, sino experimentar el proceso. Y así, durante este largo camino, es de merecer y agradecer también la influencia de aquellas personas que, de una u otra forma, han tenido sobre mí durante su desarrollo. En especial, a aquella que me hizo amar, sentirme feliz y bienaventurado. ¡Gracias, compañera! En particular, a aquella persona que me ha hecho creer, sentirme orgulloso y seguro de mí mismo. ¡Gracias, compañero! Sin duda, vuestro afecto y compañía han sido el antídoto y el estímulo necesario para perdurar en este laborioso y dilatado recorrido.

Finalmente, esta tesis no hubiera sido posible sin sacrificio, perseverancia y determinación. Estos valores representan mi familia. Gracias a mi madre, el sacrificio; a mi padre, la perseverancia; y a mi hermana, la determinación. Como nos caracteriza, parcos en expresar sentimientos y emociones, no hace falta decir nada más. ¡Gracias, Familia! Por contribuir a forjar esta actitud de vida inconformista. Seguiré buscando razones y certidumbres... seguiré cuestionando y poniendo en duda todo lo que en mi vida acontezca.



Índices del documento

RESUMEN [ABSTRACT].....	20
INTRODUCCIÓN 7	
PRESENTACIÓN.....	23
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	23
HISTORIA DE VIDA	30
PROPÓSITOS, PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO	33
CONSIDERACIONES INICIALES	34
ESTRUCTURA Y CONTENIDO.....	36
CAPÍTULO 1- EL LEGADO EDUCATIVO: PENSAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS	41
1.1. PRIMEROS PENSAMIENTOS PEDAGÓGICOS: DEL MITO DE LA CAVERNA A LA DIDÁCTICA MAGNA	44
1.2. LA MODERNIDAD PEDAGÓGICA: DE LA EDUCACIÓN DE EMILIO A LA ESCUELA DE YÁSNAIA POLIANA.....	47
1.3. EL PENSAMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA: DE LA CASA DI BAMBINI A LA ESCUELA LABORATORIO.....	50
1.4. EL MOVIMIENTO LIBERTARIO: DEL ANTIAUTORITARISMO DE LA ESCUELA MODERNA A LA AUTOGESTIÓN DEL MOVIMIENTO INSTITUCIONAL	53
1.5. LA PEDAGOGÍA SOCIOCRÍTICA: DE LA EDUCACIÓN COMO REPRODUCCIÓN DE LA SOCIEDAD A LA EDUCACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD	56
1.6. LA PEDAGOGÍA PSICOLÓGICA: DESDE EL NIÑO SALVAJE DE ITARD AL CONSTRUCTIVISMO.....	59
1.7. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS ACTUALES: DE LA CIUDAD EDUCATIVA PERMANENTE A LA ALDEA GLOBAL DESESCOLARIZADA	64
1.8. SÍNTESIS Y REFLEXIÓN: DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS	68
CAPÍTULO 2- DELIMITACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS	75
2.1. CONSIDERACIONES INICIALES.....	76
2.1.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje: un acto facilitador de estrategias para generar la construcción del conocimiento.....	76

2.1.2. Un modelo pedagógico autoestructurante, heurístico y dialogante para orientar la práctica educativa	83
2.1.3. Concepción didáctica-curricular: un enfoque curricular práctico y crítico para una intervención didáctica centrada en el aprendizaje	85
2.1.4. La metodología didáctica: estrategias metodológicas, procedimiento y acciones para favorecer el proceso de aprendizaje	89
2.1.5. Síntesis general.....	92
2.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	93
2.2.1. Una denominación diversa y controvertida	93
2.2.2. Acercamiento a la denominación “activa” de la metodología.....	95
2.2.3. Hacia una definición y sus características	97
2.2.4. Elementos esenciales para una práctica educativa activa.....	100
2.2.4.1. Planificación de un entorno de aprendizaje constructivo y competencial	100
2.2.4.2. El educador orienta la participación del aprendiz	103
2.2.4.3. Procesos de evaluación formativos dirigidos al aprendizaje.....	107
2.2.4.4. El uso de las tecnologías como recurso de aprendizaje	110
2.3. RECORRIDO Y PRESENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA.....	112
2.3.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma: primeras alusiones a las metodologías activas	112
2.3.2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo: el marco de referencia para las metodologías activas	114
2.3.3. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: metodologías activas para el logro de competencias.....	115
2.3.4. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: la mercantilización de las metodologías activas.....	117
2.4. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS: INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN.....	119
2.4.1. Estrategias metodológicas activas.....	119
2.4.2. Aportes y limitaciones de las metodologías activas	127
2.4.3. Síntesis final.....	132
CAPÍTULO 3- LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA..	134



3.1. LA RAZÓN DE SER DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA MIRADA SINCRÉTICA DE SU IDENTIDAD Y NATURALEZA.....	135
3.1.1. Los precursores: recorrido histórico por las concepciones educativas de Educación Física.....	135
3.1.2. Teoría y ciencia: integración de las diversas formas de conocimiento de la Educación Física.....	137
3.1.3. El quehacer educativo del movimiento como objeto de estudio de la Educación Física.....	140
3.1.4. El discurso hacia la participación y un marco de racionalidad práctico.....	141
3.1.5. Hacia un modelo educativo integral de Educación Física.....	143
3.1.6. Enfoques y corrientes actuales.....	147
3.1.7. Síntesis y fundamentación de la Educación Física en las metodologías activas	150
3.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA: DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA A LOS MODELOS PEDAGÓGICOS.....	153
3.2.1. La deriva de los estilos de enseñanza en Educación Física.....	154
3.2.2. El puente de la enseñanza comprensiva del deporte desde una perspectiva situada.....	157
3.2.3. El resurgir de los modelos pedagógicos en Educación Física.....	160
3.3. LA INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	168
3.3.1. Análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Física.....	169
3.3.2. Análisis de la Gamificación en Educación Física.....	174
3.3.3. Hibridación metodológica en Educación Física.....	183
3.4. COMPLEMENTOS DE FORMACIÓN EN METODOLOGÍAS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	186
3.4.1. El valor constructivo y competencial de los aprendizajes en la evolución curricular de la Educación Física.....	187
3.4.2. El desarrollo de competencias profesionales del profesorado de Educación Física en la formación.....	192
3.4.3. La atención a los procesos mediadores centrados en el alumnado.....	198
3.4.4. Redes de colaboración y difusión en Educación Física a través de la nube digital.....	201
CAPÍTULO 4- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	208

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	210
4.2. EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN ADOPTADO: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	212
4.3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN.....	220
4.4.1. Desarrollo de un cuestionario exploratorio.....	220
4.4.2. Desarrollo del método Delphi con expertos.....	224
4.4.3. Entrevista a un experto.....	231
4.4.4. Desarrollo del estudio de casos.....	233
4.4.4.1. Contexto en el que se genera y se desarrolla el estudio de casos.....	234
4.4.4.2. Modelo teórico del caso.....	235
4.4.4.3. Estructura conceptual.....	236
4.4.4.4. Los participantes: criterios de selección y acuerdos de colaboración.....	240
4.4.4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	243
4.5. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	251
4.5.1. Consideraciones éticas de la investigación.....	251
4.5.2. Indicadores de rigor de la investigación.....	254
4.6. ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y ELABORACIÓN DE LOS INFORMES..	258
4.6.1. Organización de la información.....	258
4.6.2. El análisis de la información.....	261
4.6.3. Elaboración de los informes.....	263
4.6.4. Cronología de la investigación.....	265
CAPÍTULO 5- INFORME DE RESULTADOS.....	269
5.1. PRIMER INFORME: ¿QUÉ DICEN LOS EXPERTOS SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA?.....	272
5.1.1. Una mirada experta al sentido y trayectoria de las metodologías activas en la Educación Física.....	272
5.1.1.1. Punto de partida: el enfoque constructivo de la LOGSE.....	272
5.1.1.2. Concepción inconclusa y evolución lenta de las metodologías activas en la Educación Física.....	274
5.1.1.3. Derivadas de la puesta en escena de las metodologías activas.....	276
5.1.1.4. Desafíos y cambios para una Educación Física de calidad.....	280
5.1.2. La conceptualización de las metodologías activas en la Educación Física desde la opinión de los expertos.....	285

5.1.2.1. ¿A qué denominamos metodología activa?	286
5.1.2.2. ¿Cuáles son los componentes esenciales que nos permiten identificar las metodologías activas?	290
5.1.2.3. ¿Qué factores condicionan el uso o empleo de metodologías activas en la Educación Física?.....	293
5.1.2.4. ¿Cuáles son las implicaciones que tiene el uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza para el profesorado?.....	296
5.1.2.5. ¿Cuáles son las repercusiones que tiene el uso de metodologías activas en el proceso de aprendizaje para el alumnado?.....	300
5.1.2.6. ¿Qué modelos de enseñanza (estrategias, técnicas, estilos, discursos) podríamos integrar como las metodologías activas?	301
5.1.2.7. ¿Qué aporta el empleo de metodologías activas en la materia de Educación Física y cuáles son sus inconvenientes?	304
5.1.3. Cuestionario exploratorio: una aproximación de la situación actual del uso de metodologías activas en la Educación Física en la etapa de Secundaria	308
5.1.3.1. Conocimiento, formación e implementación de metodologías activas...310	
5.1.3.2. Tipo de aprendizajes y metodología activa.....	311
5.1.4. Síntesis del primer informe de resultados.....	315
5.2. SEGUNDO INFORME: ¿CÓMO SE APLICAN EN LA PRÁCTICA LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EF?.....	318
5.2.1. Estudio de caso 1. Proyectando una Educación Física diferente. La Escuela de los Proyectos.....	319
5.2.1.1. Contextualización: un centro singular que busca una alternativa educativa.....	320
5.2.1.2. Planteamiento de la Educación Física: papel primordial y competencial de la materia	323
5.2.1.3. Enfoque metodológico: el Aprendizaje basado en Proyectos como motor de la Educación Física.....	332
5.2.1.4. Actividad docente: de la necesidad de formación a la dificultad de compartir la responsabilidad.....	341
5.2.1.5. Participación alumnado desde diferentes estructuras y regulada por la toma de decisiones	351
5.2.2. Estudio de Casos 2. Una propuesta de metodología activas centrada en el estilo actitudinal. El Instituto de las Actitudes	360



5.2.2.1. Contextualización: un proyecto experimentado y de referencia para la población en búsqueda de la excelencia educativa.....	361
5.2.2.2. Planteamiento de Educación Física: orientado hacia la salud y para el desarrollo de la autonomía del alumnado	364
5.2.2.3. Enfoque metodológico el tratamiento de las actitudes para garantizar el desarrollo de experiencias de éxito	368
5.2.2.4. Actividad docente: formación imprescindible, docencia compartida y gestión emocional.....	375
5.2.2.5. Participación del alumnado: una visión constructiva, autónoma y cooperativa.....	382
5.2.3. Estudio de caso 3. El Colegio del Juego: la Gamificación como estrategia educativa	393
5.2.3.1. Contextualización: vanguardia y marketing para la formación en las nuevas tecnologías.....	394
5.2.3.2. Planteamiento de la Educación Física: un enfoque conservador y hegemónico	396
5.2.3.3. Enfoque metodológico: el uso de elementos del juego como estrategia metodológica activa.....	401
5.2.3.4. Actividad docente: pieza clave para la innovación educativa	408
5.2.3.5. Participación del alumnado: condicionada, retadora, colaborativa y especializada	414
5.2.4. Síntesis del segundo informe de resultados	424
CAPÍTULO 6- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	427
6.1. ¿QUÉ PAPEL REPRESENTAN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA?.....	429
6.1.1. Primera revelación: un punto de encuentro pedagógico constructivista.....	429
6.1.2. Segunda revelación: un desarrollo didáctico competencial.....	430
6.1.3. Tercera revelación: una transformación metodológica hacia el alumnado.....	432
6.2. ¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA?.....	433
6.2.1. Un concepto polifacético.....	433
6.2.1.1. Paidocentrismo.....	434
6.2.1.2. Aprender haciendo	434
6.2.1.3. Interacción dialógica.....	435

6.2.1.4. Funcionalidad del aprendizaje.....	436
6.2.2. Elementos característicos.....	437
6.2.2.1. Proceso de evaluación compartido y formativo integrados.....	437
6.2.2.2. Roles de los participantes.....	439
6.2.2.3. Diseño de la práctica contextualizado.....	440
6.3. ¿CUÁLES LA SITUACIÓN ACTUAL DELAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA?.....	441
6.3.1. Auge e interés por el conocimiento en relación con las metodologías activas ..	442
6.3.2. Uso de las metodologías activas mínimo e infructuoso.....	443
6.3.3. Formación del profesorado esencial e insuficiente.....	444
6.4. ¿CON QUÉ INTENCIONES SE FUNDAMENTA LA UTILIZACIÓN Y USO DELAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA?.....	445
6.4.1. Adquisición de competencias clave.....	446
6.4.2. Desarrollo de la autonomía.....	448
6.4.3. Motivación hacia la práctica en las clases de EF.....	450
6.5. ¿CÓMO HAN SIDO INTEGRADAS LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA?.....	452
6.5.1. Planificación competencial, flexible y participativa.....	452
6.5.2. Intervención subordinada (dependiente) y participación autorregulada.....	455
6.5.3. Procesos de evaluación integrados como tareas de enseñanza y aprendizaje	460
6.6. ¿CUÁLES EL MODO EN QUE ESTAS METODOLOGÍAS SON PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE EF EN SECUNDARIA?.....	462
6.6.1. El profesorado: las metodologías activas, una oportunidad de reinventar la docencia.....	462
6.6.2. El alumnado: las metodologías activas, un proceso que socializa y enmaraña su participación.....	465
6.7. ¿CUÁLES SON LOS APORTES DERIVADOS DE APLICAR LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA?.....	469
6.7.1. Respalda el valor educativo de la EF.....	470
6.7.2. Potencia la hibridación metodológica, la transversalidad e interdisciplinariedad de los contenidos.....	471
6.7.3. Diversifica y flexibiliza la enseñanza.....	473
6.7.4. Estimula la actividad docente.....	475
6.7.5. Incentiva la actividad consciente, libre y autónoma del alumnado.....	476

6.7.6. Genera climas positivos de aula: más colaboración, menos competición	478
6.7.7. Amplia los medios de aprendizaje (TIC, espacios e intermediarios)	479
6.8. ¿QUÉ LIMITACIONES PRESENTAN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA?	481
6.8.1. La formación, experiencia y predisposición del docente condicionan su aplicación.....	481
6.8.2. El peligro de la mercantilización educativa e innovación sin transformación...	483
6.8.3. El marco curricular, social y educativo puede entorpecer su implementación ..	484
6.8.4. Las experiencias previas del alumnado	486
6.8.5. Dificultad de incorporar el elemento motor.....	488
6.8.6. La complejidad de su integración en la práctica	489
CAPÍTULO 7- CONCLUSIONES	491
7.1. CONOCER EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA.....	492
7.1.1. Conocer los antecedentes y evolución de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria.....	492
7.1.2. Describir las dimensiones de su significado y las principales características de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria	492
7.1.3. Diagnosticar la aplicación de metodologías activas en la Educación Física en Secundaria.....	493
7.2. COMPRENDER LAS POSIBLES IMPLICACIONES QUE TIENEN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA	494
7.2.1. Identificar las finalidades que justifican la implementación de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria	494
7.2.2. Describir los elementos esenciales de la puesta en práctica de metodologías activas en la Educación Física en Secundaria.	494
7.2.3. Conocer las valoraciones del profesorado y del alumnado de Secundaria en torno a la utilización de metodologías activas.....	495
7.3. DETERMINAR LAS CLAVES PARA LA APLICACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA.....	495
7.3.1. Determinar los puntos fuertes de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria.....	496



7.3.2. Concretar los obstáculos de las metodologías activas en Educación Física en
Secundaria..... 497

**CAPÍTULO 8- CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA
DE LA INVESTIGACIÓN..... 499**

8.1. CONSIDERACIONES FINALES..... 500

8.2. LIMITACIONES Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO..... 501

8.3. PROSPECTIVA Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 503

8.4. REFLEXIÓN PERSONAL..... 505

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 506



Índice de tablas

Capítulo 2

Tabla 2. 1	Síntesis de diferentes concepciones y representaciones de la enseñanza.....	81
Tabla 2. 2	Compendio de términos utilizados para denominar las MA	94
Tabla 2. 3	Compilación de definiciones representativas de una MA.....	97
Tabla 2. 4	Consideraciones para la creación de un entorno educativo centrado en la construcción de los aprendizajes para el logro de competencias.....	102
Tabla 2. 5	Listado de MA desarrolladas en la actualidad.	120
Tabla 2. 6	Ficha informativa de Aprendizaje basado en Problemas	122
Tabla 2. 7	Ficha informativa de Aprendizaje Cooperativo	122
Tabla 2. 8	Ficha informativa de ABP.....	123
Tabla 2. 9	Ficha informativa de Gamificación.....	124
Tabla 2. 10	Ficha informativa de Aprendizaje y Servicio	125
Tabla 2. 11	Ficha informativa de Clase Invertida.....	126

Capítulo 3

Tabla 3. 1	Corrientes educativas actuales en el contexto nacional de la EF.....	149
Tabla 3. 2	Principales propuestas metodológicas prácticas de EF que se aproximan a los planteamientos teóricos de las MA.....	156
Tabla 3. 3	Síntesis de los modelos pedagógicos en la EF.....	164
Tabla 3. 4	Elementos curriculares desarrollados a través de la gamificación en EF.....	176
Tabla 3. 5	Propuestas de hibridaciones de modelos pedagógicos y/o MA en EF.	184



Tabla 3. 6	
Recopilación de propuestas sobre las competencias profesionales del profesorado de EF.	194
Tabla 3. 7	
Recopilación de blogs de Educación física.....	202

Capítulo 4

Tabla 4. 1	
Relación de objetivos generales, específicos y preguntas de investigación	212
Tabla 4. 2	
Razones y justificación del enfoque metodológico de la investigación.....	214
Tabla 4. 3	
Proceso y secuencia del diseño y aplicación de la investigación: fases, procedimientos y periodos de aplicación	219
Tabla 4. 4	
Fases del proceso de construcción, validación y aplicación del cuestionario.....	221
Tabla 4. 5	
Variables del cuestionario exploratorio.....	222
Tabla 4. 6	
Listado de expertos que intervinieron en el proceso de validación	222
Tabla 4. 7	
<i>Características de la muestra. Cuestionario exploratorio.....</i>	<i>224</i>
Tabla 4. 8	
<i>Fases de desarrollo del método Delphi.....</i>	<i>226</i>
Tabla 4. 9	
<i>Dimensiones y preguntas del estudio a través del método Delphi.....</i>	<i>226</i>
Tabla 4. 10	
Características de los participantes en el método Delphi.....	228
Tabla 4. 11	
<i>Participación de los expertos/as según las diferentes rondas de consulta y etapa educativa en el método Delphi</i>	<i>228</i>
Tabla 4. 12	
Declaraciones temáticas y preguntas informativas comunes para los tres estudios de caso....	240
Tabla 4. 13	
Criterios de selección de los estudios de caso.....	241
Tabla 4. 14	
Preselección de los estudios de caso	242
Tabla 4. 15	
Técnicas e instrumentos seleccionados para recoger información en el estudio de casos.....	244
Tabla 4. 16	
Resumen de observaciones realizadas según los diferentes cursos y casos estudiados.....	248



Tabla 4. 17	
Panel de participantes en los grupos focales. Estudio multicasos	250
Tabla 4. 18	
Cuadro de síntesis de compromisos éticos y criterios de rigor metodológico enmarcados dentro de la investigación.....	257
Tabla 4. 19	
Descripción del contenido de la carpeta de investigación.....	260
Tabla 4. 20	
Fases desarrolladas para realizar el análisis de datos de la investigación	262
Tabla 4. 21	
Cronograma de actividades para el plan de investigación.	266

Capítulo 5

Tabla 5. 1	
Relación de los informes de resultados y núcleos temáticos identificados	270
Tabla 5. 2	
Sistema de codificación utilizado en la investigación	271
Tabla 5. 3	
Relación de seudónimos utilizados en la investigación.....	271
Tabla 5. 4	
Claves fundamentales para definir una metodología activa.....	287
Tabla 5. 5	
Elementos característicos para identificar una metodología activa	291
Tabla 5. 6	
Factores condicionantes del uso de MA.....	294
Tabla 5. 7	
Implicaciones en la enseñanza derivadas de la aplicación de MA.	297
Tabla 5. 8	
Repercusiones en el aprendizaje originadas del uso de MA.	300
Tabla 5. 9	
Enfoques de enseñanza predominantes de EF conforme con el uso de MA.	302
Tabla 5. 10	
Aportes e inconvenientes del uso de MA en la EF.....	304
Tabla 5. 11	
Proposiciones con mayor grado de conformidad del profesorado de EF. Cuestionario exploratorio.....	311
Tabla 5. 12	
Diferencias en las variables estudiadas en función de si el profesorado conoce o no las MA. Cuestionario exploratorio.....	313



Tabla 5. 13

Diferencias en las variables estudiadas en función de si el profesorado ha recibido formación específica en MA o no. Cuestionario exploratorio.....313

Tabla 5. 14

Diferencias en las variables estudiadas en función del tipo de metodología empleada en las clases de EF. Cuestionario exploratorio314

Tabla 5. 15

Principales características de los estudios de casos.....318

Tabla 5. 16

Síntesis del segundo informe de resultados. Estudio multicaso425

Capítulo 6

Tabla 6. 1

Tratamiento y cruce de la información ofrecida en los resultados para realizar el informe de discusión.....427

Capítulo 8

Tabla 8. 1

Recomendaciones para la aplicación de MA en la EF en Secundaria.....500

Índice de figuras

Introducción

Figura Introducción. Planteamiento general de la tesis. 38

Capítulo 1

Figura 1. 1 Pensamientos, movimientos y referentes del legado pedagógico de las MA.
Elaboración propia.....43

Figura 1. 2. Primeros pensamientos pedagógicos. Elaboración propia.....46

Figura 1. 3. Pensamientos pedagógicos de la modernidad. Elaboración propia50

Figura 1. 4. Pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva. Elaboración propia.....53

Figura 1. 5. Pensamiento pedagógico de la pedagogía antiautoritaria. Elaboración propia.....55

Figura 1. 6. Pensamiento pedagógico de la pedagógica social y crítica. Elaboración propia. ...59

Figura 1. 7. Pensamiento pedagógico de la Psicología de la educación. Elaboración propia. ...64

Figura 1. 8. Pensamiento pedagógico en la actualidad. Elaboración propia.....68

Figura 1. 9. Declaración de principios pedagógicos para una MA. Elaboración propia.....73



Capítulo 2

Figura 2. 1. Rasgos esenciales del aprendizaje en las MA. Elaboración propia	80
Figura 2. 2. Rasgos esenciales de la enseñanza en las MA. Elaboración propia	82
Figura 2. 3. Síntesis de postulados de los modelos pedagógicos acordes con las MA. Elaboración propia	84
Figura 2. 4. Principales elementos didácticos de una configuración didáctica. Elaboración propia.....	87
Figura 2. 5. Enfoques del desarrollo del currículo que facilitan la aplicación de MA. Modificado de Bolívar (2008).....	88
Figura 2. 6. Delimitación conceptual de los términos educativos en las MA. Elaboración propia	92
Figura 2. 7. Expectativas educativas de las MA. Elaboración propia.....	93
Figura 2. 8. Características de las MA. Elaboración propia.....	99

Capítulo 3

Figura 3. 1 Concepciones educativas históricas de la EF. Elaboración propia	137
Figura 3. 2 Teorizaciones de la EF relacionadas con la visión de una MA. Elaboración propia	139
Figura 3. 3 Objeto de estudio de la EF en las MA. Elaboración propia.....	141
Figura 3. 4 Características del discurso de participación desde un marco de racionalidad práctico. Adaptado de López-Pastor y Gea (2010)	143
Figura 3. 5 Paradigmas constituidos en la EF y su relación educativa. Adaptado de Devís-Devís y Peiró-Velert (1992).....	144
Figura 3. 6 Facilitación hacia un modelo integral de la EF por medio de las MA.....	147
Figura 3. 7 Delimitación epistemológica de la EF para una MA. Elaboración propia.	153
Figura 3. 8 Estilos de enseñanza. Tomada de Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2001)...	155
Figura 3. 9 Características comunes de los modelos pedagógicos. Tomado de Joyce et al. (2015).....	162
Figura 3. 10 Características de ambientes en los modelos pedagógicos. Tomado de Peiró-Velert y Julián-Clemente (2015).....	163
Figura 3. 11 Artículos publicados de ABP en EF en función de su tipología	169
Figura 3. 12. Evolución de la producción de artículos científicos de ABP en EF	170
Figura 3. 13 Etapas educativas de investigación y aplicación didáctica de la Gamificación en EF.....	174
Figura 3. 14 Relación de artículos publicados en función de su tipología.	175



Capítulo 4

Figura 4. 1. Diseño metodológico de la investigación.....	209
Figura 4. 2 Respuestas recibidas en la consulta de participación en el Método Delphi	227
Figura 4. 3 Estructura conceptual genérica del estudio multicaso. Adaptado de Stake (2005)	236
Figura 4. 4. Temas y finalidades del estudio multicaso de la investigación.....	238
Figura 4. 5 Criterios y rasgos adoptados para valorar la calidad de la investigación. Tomado de Guba (1989).....	253
Figura 4. 6 Proceso de análisis de datos en la investigación. Tomado de Rodríguez-Sabiote, Lorenzo y Herrera (2005)	262
Figura 4. 7 Relación de los informes elaborados para la investigación. Elaboración propia...	265

Capítulo 5

Figura 5. 1 Distribución del profesorado en función de las variables de estudio (%). Elaboración propia	310
Figura 5. 2. Síntesis de resultados del primer informe de la investigación.	317

Resumen [Abstract]

El interés por construir una Educación Física de calidad ha provocado la aplicación de metodologías activas centradas en el aprendizaje del alumnado y orientados a la formación por competencias. Esta perspectiva formativa sitúa al alumnado como protagonista activo en la construcción de su aprendizaje, justificando su incorporación como propuesta en las clases de Educación Física. A lo largo del trabajo de tesis doctoral abordamos en profundidad la configuración de nuestro objeto de estudio en tres perspectivas: teórica, práctica y crítica, desde las que tratamos de conocer y comprender las concepciones teóricas y realidades prácticas de las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación física en la educación Secundaria. Inicialmente, desde un posicionamiento teórico, se pretende conocer los planteamientos existentes sobre las metodologías activas en la Educación Física escolar y sus significados. Para ello, en primer lugar, se ha empleado un cuestionario para el profesorado de la EF de Secundaria, encaminado a explorar la situación actual del uso de las metodologías activas en la realidad educativa, en un contexto determinado. Además, se realizó una entrevista a un experto de reconocido prestigio en el ámbito de la Didáctica y de las Enseñanzas de la materia, en aras de conocer los antecedentes y evolución de la metodología en el contexto de la EF escolar. Asimismo, para intentar precisar y establecer las bases conceptuales y sentido pedagógico de nuestro objeto de estudio, se llevó a cabo una consulta con expertos en la materia, mediante el método Delphi. Posteriormente, desde una óptica práctica, se llevó a cabo un estudio de casos colectivo o multicaseos que ha tratado de comprender el modo en el que estas metodologías han sido contextualizadas, la forma en la que están siendo implementadas en la práctica, el pensamiento del profesorado y del alumnado respecto a su aplicación, y los obstáculos y alternativas derivadas de su puesta en marcha. Los resultados obtenidos en nuestra investigación ofrecen relevantes informaciones para avanzar en el conocimiento sobre las metodologías activas, la concepción que de ellas tienen los expertos y profesionales del área de conocimiento, así como las posibilidades y dificultades de su aplicación real y sus posibles efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados en los centros educativos. Todo ello, ha permitido la elaboración de una síntesis de recomendaciones para una aplicación de las metodologías activas en la EF que puede contribuir a la constitución de un marco de referencia que podrá ser utilizado en futuras investigaciones a modo de criterios para el análisis de procesos de innovación en la EF escolar, así como para procesos de formación.

Palabras clave: metodologías activas, educación física, modelos pedagógicos, educación secundaria, investigación mixta



Abstract

The interest in building quality Physical Education has led to the application of active methodologies focused on student learning and aimed at training by competencies. This training perspective places students as an active protagonist in the construction of their learning, justifying their incorporation as a proposal in Physical Education classes. Throughout the doctoral thesis work, we approach in depth the configuration of our object of study in three perspectives: theoretical, practical and critical, from which we try to know and understand the theoretical conceptions and practical realities of the active methodologies in the process of teaching and learning in physical education in Secondary education. Initially, from a theoretical position, it is intended to know the existing approaches on active methodologies in Physical Education at school and their meanings. To do this, firstly, a questionnaire was used for teachers of Secondary Education, aimed at exploring the current situation of the use of active methodologies in the educational reality, in a given context. In addition, an interview was carried out with an expert of recognized prestige in the field of Didactics and Teaching of the subject, in order to know the background and evolution of the methodology in the context of school PE. Likewise, to try to define and establish the conceptual bases and pedagogical sense of our object of study, a consultation was carried out with experts in the field, using the Delphi method. Subsequently, from a practical point of view, a collective or multi-case case study was carried out that has tried to understand the way in which these methodologies have been contextualized, the way in which they are implemented in practice, the thinking of teachers and of the students regarding its application, and the obstacles and alternatives derived from its implementation. The results obtained in our research offer relevant information to advance knowledge about active methodologies, the conception of them by experts and professionals in the area of knowledge, as well as the possibilities and difficulties of their real application and their possible effects on Institutionalized teaching-learning processes in educational centers. All this has allowed the elaboration of a synthesis of recommendations for an application of the active methodologies in PE that can contribute to the constitution of a frame of reference that can be used in future investigations as criteria for the analysis of processes of innovation in school PE, as well as for training processes.

KeyWords: active methodologies, physical education, pedagogical models, secondary education, mixed resea

Introducción



Presentación

La tesis doctoral que se presenta pretende proporcionar evidencias, especialmente, de carácter científico, que se han ido recogiendo a lo largo de todo el periplo recorrido durante su construcción. En concreto, se intenta poner en valor y demostrar con razonamientos una forma de concebir y llevar a la práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de Metodologías Activas (en adelante MA) en Educación Física (en adelante EF)¹.


La elaboración del trabajo ha estado influida por varios factores. Desde la propia elección de la temática, respaldada por anteriores trabajos, hasta la selección de los diferentes informantes claves o casos estudiados que nos han ayudado a responder a los objetivos. A partir de la construcción de un apartado teórico, hemos pretendido delimitar los significados y realidades que construyen la concepción y aplicación de este tipo de prácticas educativas, tratando de identificar aquellos pensamientos, características y contribuciones comunes a todas ellas. En su parte más práctica, se ha considerado estudiar en profundidad las diferentes partes integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de diferentes centros educativos que se encuentran implementando este tipo de prácticas educativas en la actualidad.

Como consecuencia de este trabajo, se pretende presentar una mirada ordenada, introspectiva y crítica, que nos ayude a conocer y comprender las MA en EF en la etapa de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y, así, tratar de ofrecer unas orientaciones generales al profesorado para generar buenas prácticas bajo el denominador de calidad en el área de EF.

Justificación de la investigación

A lo largo de la historia de la educación, diversos autores (Platón, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Tolstói, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, Ausubel, Delors, Schwartz, Morin...) han desarrollado propuestas fundamentales para explicar el acto educativo desde una perspectiva alternativa. Un proceder educativo que plantea un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumnado. Proponen contenidos de interés relacionados con sus saberes previos para que no solo pueda entenderlos y aprenderlos, sino también transformarlos en nuevos conocimientos. Ponen en valor la importancia de la experiencia generada como producto de la observación y actuación en un contexto determinado, lo cual favorece el aprendizaje por descubrimiento. Además, proyectan el rol activo del estudiante en el proceso

¹ De acuerdo con las normas APA (2020) hemos creado estas abreviaturas que representan a algo que se repite con frecuencia durante el trabajo de tesis, permitiendo ahorrar espacio de manera considerable.



de construcción de sus nuevos aprendizajes y el rol mediador del docente durante el proceso de enseñanza.

A finales del siglo XX, en la obra *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se propuso una visión integrada de la educación basada en los conceptos de “aprender a lo largo de la vida” y los cuatro pilares del aprendizaje: ser, saber, hacer y vivir juntos. Esta visión humanista fue reafirmada recientemente por la UNESCO al revisar el Informe Delors y replantear el propósito de la educación y la organización del aprendizaje, en un mundo en el que la complejidad, la incertidumbre y la contradicción crecen cada vez más (Vargas, 2017).

En el panorama internacional, según la Cumbre Mundial para la Innovación en la Educación (WISE por sus siglas en inglés)² alertaba de que los sistemas educativos de todo el mundo sufrirán grandes modificaciones de aquí a 2030. A partir de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Comunidad Internacional reconoció que la educación es una clave para el éxito de los 17 objetivos escogidos, presentando en la Declaración de Incheon una nueva visión de la educación (UNESCO, 2015a). Informes recientes (Adams, Cummins, Davis, Freeman, Hall y Ananthanarayanan, 2017; Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016; Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2015) evidencian que la tendencia global de los últimos tiempos es que el modelo tradicional de enseñanza está cediendo terreno con respecto a otros enfoques alternativos de enseñanza y aprendizaje, que requieren la implicación, en mayor o menor medida, de todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

En el contexto nacional, el Instituto de Innovación en Negocios Educativos (INNEDU, 2016), elabora una guía práctica para proponer el cambio educativo en España. Incluso ha llevado a cabo una encuesta en el que se muestra cómo un 76% de los centros educativos creen que el cambio educativo en nuestro país es completamente necesario y que un 69% valora como necesario emplear metodologías centradas en el aprendizaje del alumnado. A su vez, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje elaborado por el Teaching and Learning International Survey (TALIS)³, propone un modelo de desarrollo profesional docente reflexivo basado en aprendizaje conjunto e investigación con otros profesores, métodos activos de aprendizaje, participación con compañeros del propio centro o materia, y apuesta por una

² La información manifestada hace referencia a la cumbre del año 2015. Los informes e informaciones acerca de esta cumbre están disponible en su página web (<https://www.wise-qatar.org/wise-2019/>).

³ La Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje es una evaluación mundial sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, realizada por primera vez en 2008.



mayor duración de los periodos formativos (TALIS, 2014, 2018). Estos mismos informes reconocen que la rapidez de los cambios exige una pedagogía menos conservadora, afirmando que la educación tiene que convertirse en la fuente de innovación y de progreso, desaconsejando la idea de mantener un profesorado como mero transmisor de conocimientos.

En las últimas décadas hemos asistido a la aparición, en todo el planeta, de una serie de discursos globales y convergentes que apuesta por un cambio educativo. Dichos discursos suelen parecerse mucho y convergen en un imaginario homogéneo, en el que la dimensión económica de la educación parece anteponerse a las demás dimensiones del aprendizaje, y en el que la adaptación prima sobre la transformación social (Vargas, 2017). De acuerdo con este mismo autor, es destacable la influencia que han tenido estos informes sobre el concepto de sociedad y/o economía del conocimiento, hasta tal punto, que han servido para fundamentar la necesidad de reformar las políticas y sistemas educativos.

A raíz de estos discursos, diferentes organismos e instituciones educativas a favor de la innovación, reclaman una transformación en los planteamientos educativos de enseñanza-aprendizaje. Así, los principios educativos comunes a las denominadas MA defienden un nuevo concepto de aprendizaje, en el que el alumnado, con cierto grado de autonomía e implicación en su proceso de aprendizaje, guiado por el docente debe desarrollar sus competencias. De igual manera, estos planteamientos están suponiendo nuevos retos para la enseñanza, en tanto que el docente debe tener unas creencias pedagógicas más cercanas al constructivismo, trabajar en equipo con otros docentes, implicar a los estudiantes en su proceso de evaluación, generar un buen clima en el aula y favorecer el aprendizaje cooperativo del alumnado. Entre las razones esgrimidas que justifican este cambio promovido, señalamos las siguientes: (1) como medio para adaptarse a la nueva organización social -conocida como sociedad del conocimiento⁴- (nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc.), que exige a cada individuo una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circulante y la generación de conocimiento propio para aprender de forma continua; (2) la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias, que le permitan a la persona su incorporación al mundo laboral; y (3) centrar los esfuerzos en dotar al alumnado de las herramientas y técnicas de trabajo para acceder a la

⁴ El término “sociedad del conocimiento” se encuentra concurriendo con otros términos como sociedad de la información. Sociedad de la información y sociedad del conocimiento son dos expresiones que en el campo educativo se refieren al uso de dispositivos digitales para facilitar el aprendizaje y consolidar un modelo integral de educación que cumpla con los objetivos tecno-pedagógicos de la actualidad (Pérez-Zúñiga, Mercado, Martínez-García, Mena y Partida, 2018)



información que circula en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismo en su proceso formativo (De Miguel-Díaz, 2005). En definitiva, podemos indicar que la sociedad del siglo XXI y sus continuos cambios han provocado que la educación se haya visto envuelta en una “nebulosa” que aboga por una renovación metodológica profunda. Se establecen las bases para un cambio de paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje, centrado en el aprendizaje del alumnado y basado en las competencias.

En este sentido, como explica Sparkes (1992) en sus reflexiones sobre las posibilidades del proceso de cambio en la EF, el verdadero cambio en educación implica superar tres niveles: (1) cambio de creencias, de valores, de perspectivas y de comprensión con respecto a las asunciones y temas de filosofía e imagen de sí mismo (2) empleo de nuevas técnicas, métodos, estilos y estrategias; (3) uso de nuevos materiales y actividades refundidos. El objeto de la investigación que aquí presentamos comprende el estudio desde los tres niveles, puesto que consideramos que representa un paso indisociable, accesible y fundamental para el profesorado implicado y concienciado en el proceso de cambio.

En el contexto curricular de la EF, la necesidad de diversificar el modo de enseñar comenzó en los años 60 del siglo pasado, con la irrupción del espectro de los estilos de enseñanza (Mosston, 1966, Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002), los modelos de enseñanza (Joyce y Weil, 1972), los modelos curriculares (Jewett, Bain y Ennis 1995), el aprendizaje y la enseñanza activa (Siedentop, 1991); los modelos de instrucción (Metzler, 2011) o los modelos pedagógicos (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011). Tradicionalmente, la EF ha estado orientada hacia el uso de metodologías directivas y analíticas, así como un enfoque predominantemente dirigido a la competición y al rendimiento deportivo (López-Pastor, Monjas-Aguado y Pérez-Brunicardi, 2003; Tinning, 1996). Este enfoque de EF ha permanecido latente en algunos de los centros educativos, especialmente en la etapa de Secundaria, y en algunas facultades de formación inicial del profesorado de EF (López-Pastor, Pérez-Brunicardi, Manrique-Arribas y Monjas-Aguado, 2016). Al mismo tiempo han ido surgiendo numerosas corrientes críticas ante este tipo de enfoques y discursos de EF, generando propuestas en diferentes etapas y contextos educativos, que pretenden ser una alternativa a dicha forma de entender y de enseñar la EF basada en modelos pedagógicos (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016).

El proceso de enseñanza y aprendizaje en EF siempre ha estado inmerso en un proceso de continua revisión (Bailey, 2006; Casey, 2011; Crum; 2012; Gambau-Pinasa, 2015; Hardman, 2008; Lagardera-Otero, 2007; Le Masurier y Corbin, 2006; Locke, 1992) tratando


de orientar todo su potencial pedagógico, de acuerdo a las expectativas y necesidades de la sociedad del siglo XXI. Desde las esferas internacionales, según la guía para los responsables políticos elaborada por la UNESCO para ofrecer una EF de calidad, se aboga por un cambio de modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (McLennan y Thompson, 2015). El informe recomienda revisar la pertinencia y calidad de los currículos de EF, especialmente allí donde exista una predisposición sostenida hacia la competición deportiva y las actividades relacionadas con el rendimiento. La guía concluye incidiendo en que estos currículos de EF deben ser significativos para el alumnado y, para que esto ocurra, es preciso considerar, evaluar e implementar teorías de aprendizaje innovadoras y nuevas percepciones de la materia.

En este sentido, en el marco nacional, algunos autores han centrado sus esfuerzos en detectar los principales desafíos que tiene que afrontar la materia de EF. Como señala la propia vicepresidenta del Consejo COLEF, en el I Encuentro de la Sociedad Civil para el Estado del Bienestar, sobre el modelo educativo y la EF:

El contenido tiene que estar secuenciado, dejar de ser memorístico y tratarlo desde la interdisciplinariedad y el equilibrio de todas las áreas, a través de MA e innovación educativa como generadora de realidades educativas y adaptaciones en el aula. (Consejo COLEF, 2020, 22 de febrero)

Así, en línea con las directrices indicadas por la UNESCO, es conveniente destacar el posicionamiento de este colectivo de profesionales de la EF de todos los niveles educativos de España. Este colectivo está convencido que los currículos de EF necesitan basarse en la visión de que los conocimientos y las aptitudes deben favorecer el logro de la alfabetización motriz y formar parte de un programa bien estructurado, que abarca desde la educación en la primera infancia hasta la etapa de Secundaria postobligatoria. Tras largas reflexiones de profesionales que forman parte de ese colectivo, han recogido una propuesta presentada al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que incluye la argumentación científica de siete medidas a adoptar para consolidar una EF bajo el denominador de calidad en España. En concreto, en su primera medida señalan:

Que la EF esté unificada y tenga continuidad lógica respecto a todos los elementos del currículo y al uso de metodologías abiertas y participativas, para los cuatro niveles educativos, desde infantil a bachillerato, en todo el estado español, así como contemplar en los currículos de las distintas etapas educativas no universitarias, un objetivo general relacionado con la EF. (Comité de expertos de EF del Consejo COLEF, 2017, p.85)



Otros autores como Casamort (2010) destacan la calidad de la materia como reto de futuro, otorgando un papel fundamental a los académicos y profesionales del área, los cuales han de determinar los indicadores clave para que el poder político facilite los cambios estructurales necesarios. Así, desde la atribución de responsabilidad al docente, López-Pastor et al. (2016) establecen tres retos: (1) plantearse de forma reflexiva y sistemática qué debe aprender nuestro alumnado en EF; (2) tener razones claras y poderosas sobre lo que puede aportar la EF a la educación integral de las personas; y (3) superar definitivamente algunos problemas de profesionalidad entre los docentes que venimos reproduciendo durante los últimos 30 años.

Bajo otra perspectiva aún más crítica, Brasó-Rius y Torrebadella-Flix (2018) censuran las recientes metodologías autodenominadas renovadoras y que dicen promover la libertad solamente desde la dimensión práctica y sin tener en cuenta el currículo. Bajo esta razón, consideran que la EF debe ser más incisiva contra las bases ideológicas neoliberales que sustentan el sistema educativo actual, incidiendo en el hecho que los docentes tienen que ayudar a este cambio de paradigma, mediante la intervención en el aula. Para ello, estos mismos autores indican que habrá que partir de dos aspectos: el primero, la libertad del alumnado; el segundo, la neutralización y concienciación de las ideas, valores y actitudes que promueven e imponen los poderes políticos, económicos y sociales. De este modo, los autores solicitan abrir el debate hacia EF reflexiva, crítica y emancipadora, que permita afrontar y cambiar los problemas reales y cuestionen el modelo social actual.

Por último, una reciente investigación recoge diferentes puntos de vista del profesorado de EF con el propósito de elaborar propuestas para mejorar su formación, observando que la mayoría de los docentes optan por la motivación como factor y condición que promueve el éxito de la EF como materia curricular y creen que se debería potenciar el trabajo cooperativo (Cañabate-Ortiz, Tesouro-Cid, Puiggali-Allepuz y Zagalaz-Sánchez, 2019). Entre las características más valoradas por el profesorado, destacan el saber trabajar en equipo y la utilización de proyectos de innovación educativa, flexibles y adaptados al contexto. Así, estos mismos autores determinan que el profesorado debe potenciar la motricidad, aplicando MA, dinámicas y reflexivas, dando mucha importancia al aprendizaje continuo.


Este compendio de referencias, nos indican que el cambio de modelo educativo hacia el que pretende dirigirse el sistema educativo determina, de algún modo, el tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje y enseñanza más pertinentes. Como hemos podido comprobar, en la actualidad se encuentra inmerso en un proceso de continua revisión

metodológica. Mientras tanto, no dejan de surgir nuevas propuestas que tratan de orientar la práctica docente hacia modelos de enseñanza de la EF centrados en el aprendizaje (Blázquez-Sánchez, 2016; Calderón-Luquin, Hastie, Martínez-de Ojeda, 2011; Contreras-Jordán y Gutiérrez-Del Campo, 2017; Pérez-Pueyo, 2010; Rubio, Campo-Serrano y Sebastiani-Obrador, 2014; Ruiz-Montero y Baena-Extremera, 2019; Sebastiani-Obrador y Campos-Rius, 2019; Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011; Velázquez-Callado, 2010).

En este marco, las MA en EF se configuran como una de las claves para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. En concreto, la enseñanza de la materia ha centrado tradicionalmente el discurso en la búsqueda de los procedimientos más eficaces para aprender la asignatura. Actualmente, los enfoques se centran en demostrar que existen nuevas perspectivas para lograr aprendizajes relevantes y significativos para el alumnado, considerando sus intereses y necesidades. Las últimas tendencias pedagógicas apuestan por retirar o desbancar de las clases de EF el modelo tradicional de enseñanza, centrados en el rol del docente, para apostar por potenciar enfoques centrados en el aprendizaje constructivista, activo, social y conectado con la vida del alumnado. Las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de los resultados de aprendizaje esperados, que en estos momentos tienen como referente la adquisición de competencias transferibles a la vida de las personas.

En este contexto, varias revisiones han demostrado que este tipo de metodologías parecen haber tenido poca influencia en impacto real en la práctica, estableciendo que el uso de metodologías de enseñanza centradas en el alumnado es menos frecuente que los métodos que favorecen el control de docente, reconociendo así la necesidad de variar el enfoque metodológico hacia aquellas metodologías que favorezcan la participación y la motivación del alumnado (Ennis, 2017; Hortigüela-Alcalá, Abella-García, Pérez-Pueyo, 2015; Hein et al., 2012; Suesee, Hewitt, y Pill, 2020; Zapatero-Ayuso, 2017). Por tanto, aunque haya algunos estudios previos, podemos afirmar que aún son escasas las investigaciones que analizan la concepción y aplicación de las MA centradas en el aprendizaje de la EF.

Igualmente, en algunos centros educativos se ha ido poniendo en práctica la reforma metodológica de enseñanza centrada en el alumnado a través de las MA. Sin embargo, conviene analizar y reflexionar acerca del modo en qué se conciben y se están aplicando, recogiendo las opiniones de los expertos y las percepciones de los protagonistas, el profesorado y alumnado. Esto implicará consultar fuentes de información desde una perspectiva crítica, para comprender




el objeto de estudio, y tratar de esclarecer y comprender la aplicación de las MA dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en EF.

Historia de vida

Coincidimos con la idea de algunos autores de que la investigación está vinculada a las circunstancias personales y profesionales del investigador (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1996). De este modo, pensamos que es necesario comenzar con algunas pinceladas de mis recuerdos referidos a la EF y el deporte, aspecto que, desde hace ya bastante años ocupa un lugar destacado en mi vida. De hecho, dedico parte de mi existencia, a aprender saberes, a compartir conocimientos, y a vivir experiencias en diferentes contextos y ambientes, tanto en mi vida de estudiante como de practicante. Así, es preciso identificar que la realización de esta tesis supone una tarea ligada a mi propia experiencia vital, por lo tanto, y a pesar del rubor que esto me genera, me veo en la obligación a hablar de mí mismo, en forma de breve relato de vida.

Todo comenzó aquel día en el que un grupo de vecinos me invitaron a jugar un partidillo de fútbol en un campo donde solía pasar toda la tarde jugando después del colegio. Desde aquel entonces, la práctica física y deportiva ha ocupado un lugar fundamental en mi vida. Gracias a ello, me he desarrollado plenamente, no sólo considerando la importancia que este tipo de prácticas han tenido en mi desarrollo como persona, sino, sobre todo, como ser social. He acudido con una ilusión desmesurada a todas las clases de la materia de EF pensando que ese iba a ser el mejor momento del día; he formado parte de un equipo de fútbol hasta hace pocos años, a pesar de la infinidad de lesiones y de frustraciones que este deporte ha provocado en mí, la gran mayoría, por los resultados y rendimientos obtenidos; he invertido mi tiempo de ocio conociendo lugares practicando multitud de deportes y actividades físicas, en especial, en entornos naturales; he sido y sigo asistiendo como espectador a todo tipo de eventos deportivos que me provocan emociones y pasiones como pocas cosas pueden llegar a hacerlo de la misma manera; he conocido multitud de personas que se han convertido en grandes amistades con el paso del tiempo, gracias a compartir aficiones relacionadas con el deporte y la actividad física, etc. En este sentido, la influencia y el bagaje cultural físico y deportivo que se fue forjando durante mi infancia y adolescencia, me llevaron a tomar una de las decisiones más importantes y definitorias en mi vida hasta la fecha: “*de mayor me gustaría dedicarme al deporte*”.

Allá por el año 2005, me encontraba estudiando el segundo curso del ciclo formativo de grado superior para ser técnico y animador de actividades físicas y deportivas (TAFAD), declinando, por el momento, el paso a la universidad. Asimismo, este periodo también fue el



punto de inicio de mi carrera profesional dentro de este ámbito. He ido pasando por multitud de puestos de trabajo, todos ellos siempre relacionados con la práctica físico-deportiva, desde mi paso como monitor de campus de verano en diferentes localizaciones geográficas del territorio nacional en todo tipo de contextos (poblaciones marginales, entornos naturales, urbanos, etc.), hasta llegar a ejercer como voluntario en campeonatos deportivos internacionales (bádminton, carreras de orientación, natación, pentatlón, etc.). De esta manera, siempre me he sentido activo, útil y alegre con la decisión de estudiar TAFAD y de no ir a la universidad. Pero, justo antes de finalizar el módulo formativo, un profesor de deportes colectivos, que no paraba de incomodarnos con preguntas y de estimular nuestro pensamiento en sus clases poniendo en práctica una metodología que, por aquel entonces, él denominaba “constructivismo” y que, en ese momento, me sonaba a “chino”, se dirigió a mí para hacerme la siguiente pregunta: ¿crees que estás lo suficientemente formado? Evidentemente, mi respuesta fue no. A lo que él argumentó, que debía acceder a la universidad para continuar con mi formación, la cual, en ese momento, yo había considerado que era suficiente para desarrollar los puestos de trabajo que hasta la fecha había ido desarrollando. Así, la figura de un docente me empujó a seguir buscando nuevas posibilidades de aprendizaje y emprender nuevos retos para crecer dentro de lo que había decidido, años atrás, sobre mi dedicación profesional. Su forma de dar clase, su sinceridad, claridad y naturalidad, y porque no decirlo, su soberbia y arrogancia en ciertas ocasiones, pero, sobre todo su capacidad para empatizar y motivar al alumnado, supuso un paso más allá en mi pensamiento sobre el papel del docente, no solo como mero transmisor de saberes y conocimientos, sino su habilidad como fuente inspiradora y estimuladora de ideas y pensamientos. Esto provocó que volviera a plantearme y profundizar en la decisión tomada anteriormente: *¡quiero ser docente de EF!*

Así, con estas intenciones, me presente en el INEF de Madrid. Tras unos primeros años de dudas con respecto a la utilidad de los aprendizajes, así como de contradicciones con respecto a los valores que transmite el deporte en cuanto a la competición y el rendimiento, e incluso grandes desilusiones debido a los modelos docentes recibidos durante esta etapa, hicieron replantearme mis pensamientos más profundos respecto a la pretensión de querer formar parte de este “mundillo”. Pero, de nuevo, una docente, en este caso, la “profe” de metodología de EF, nos recomendó estudiar para un examen a través de la lectura de un libro. Así lo hice, y aprobé la asignatura, con una nota aceptable, sin más. Sin embargo, comprendí algo que jamás podré olvidar; el hecho de haber leído ese libro con gusto e interés, alejado de la imposición y memorización, me hizo ver otra manera de entender la forma que, hasta la



fecha, había concebido como método de estudio y adquisición de conocimientos. Nuevamente, un docente y una metodología, fortalecieron mis deseos y convicciones para dedicarme al mundo de la docencia en la EF.

Pero, sin lugar a duda, la constatación de querer ser docente vino tras finalizar el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. A parte de los buenos resultados obtenidos, por encima de todo, destaco la filosofía, voluntad y convicción del profesorado que me impartió clase durante esta etapa, los cuales me hicieron comprender la magnitud e importancia de esta profesión para acometer las necesidades y transformaciones educativas necesarias para alcanzar un mundo más justo. Pero, especialmente, la concepción de que otra forma de entender el deporte, la actividad física y la EF, -alejada de la mercantilización y de la meritocracia del rendimiento y resultados- no solo son posibles, sino que es, diligentemente necesario. Tanto es así, que, una vez finalizado el Máster, sentía la responsabilidad de seguir formándome bajo esta concepción, lo que me hizo tomar la decisión de realizar el programa de doctorado y lanzarme a realizar este proyecto de tesis.

Por ello, además de lo expresado anteriormente, no me gustaría dejar de dar a conocer otras motivaciones que me hicieron tomar la decisión de afrontar esta nueva etapa formativa en torno a los estudios de doctorado. Desde mi humilde posición de alumno, surgió la inquietud por poner en valor la EF. La forma aceptada de entender y concebir la EF requiere ir más allá de lo postulados atribuidos tradicionalmente a esta materia. A mi entender, la EF es fundamental en la formación del ser humano. La EF permite adoptar unas actitudes, valores y principios para la convivencia social. Significa fomentar la participación por encima del rendimiento, así como promover la cooperación en mayor medida que la competición. Igualmente, ofrece la posibilidad de ser o sentirte capaz y de ensalzar tu propio cuerpo y movimiento para expresarte y desenvolverte de forma libre y adecuada en diferentes ambientes y contextos. Además, permite adquirir hábitos de diferente índole (saludables, de ocio y tiempo libre, etc.) a través de la práctica física y deportiva, favoreciendo la inclusión y la justicia social. Conjuntamente, también es capaz de despertar la creatividad o de la conciencia crítica. En definitiva, la EF significa una materia escolar global, interdisciplinar y transversal. Mi propia experiencia y alguna que otra evidencia científica, me dice que esta óptica de la materia está lejos todavía de convertirse en una realidad, sobre todo, en cuanto a importancia y valoración se refiere, en el entorno social y educativo.

Desde este punto de vista, tengo la convicción de que, para acometer este reto, requerimos de profesionales concienzudamente formados y comprometidos con esta visión de la EF. Debemos ser capaces de dar a conocer, justificar y hacer comprender a la sociedad que, esta materia escolar, es indispensable para nuestra educación como seres humanos. Por tanto, la construcción de esta tesis es para mí un reto interesado por aprender aspectos todavía desconocidos respecto a la formación profesional necesaria como docente para que, llegado el momento, cuente con las herramientas necesarias que contribuyan a poner la EF en el lugar que, en mi opinión, realmente merece. Un lugar donde tenga la competencia de instaurar una cultura o alfabetización (física, deportiva y motriz) -como quiera que la denominemos-, pero, con la pretensión, al mismo tiempo, de ser capaz de formar ciudadanos autónomos, responsables y comprometidos con la realidad que nos ha tocado vivir.

Propósitos, preguntas de la investigación y objeto de estudio


Esta tesis doctoral denominada “Las metodologías activas en la EF. Un estudio en la etapa de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid” tiene por objeto conocer, analizar y valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo a través de MA en el área de EF en la etapa educativa de Secundaria, tratando de ofrecer unas orientaciones didácticas sobre el uso e implementación de MA para generar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Para poder dar cuenta de este propósito, y tomando en consideración que todo proceso de investigación debe partir de la propuesta de preguntas de investigación (Rodríguez et al., 1996) que sirvan de guía para la indagación, en nuestro estudio hemos definido tres grandes preguntas:

1. ¿De qué manera se han conceptualizado las MA en la EF escolar?
2. ¿Cómo incide la aplicación de MA en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la etapa de Secundaria de la materia de EF?
3. ¿Debemos poner en valor las MA dentro del contexto de la EF?

Como hemos podido comprobar, en la presentación y justificación de la investigación, se apuesta por el pretendido cambio del sistema educativo, donde las MA están en auge, alineándose con los actuales planteamientos y retos de la educación, y, por consiguiente, de la sociedad. Sin duda, a raíz de lo expresado, la investigación en MA en el área de EF es una tarea interesante y necesaria para discernir y fundamentar los cambios en el ámbito educativo.

A lo largo del trabajo de tesis doctoral abordamos en profundidad la configuración de nuestro objeto de estudio en tres perspectivas: teórica, práctica y crítica, desde las que



trataremos de ofrecer una respuesta a cada una de las preguntas que hemos planteado en la investigación. Inicialmente, desde un posicionamiento teórico, se pretende conocer los planteamientos existentes sobre las MA en la EF escolar y sus significados con ánimo de establecer una delimitación conceptual. Más tarde, desde una óptica práctica, tenemos la intención de analizar sus aplicaciones en aras a comprender la forma en la que se está implementando en la etapa de Secundaria. Y, por último, tomando como punto de partida la delimitación teórica de las MA y, posterior comprensión de su aplicación práctica, inmersos dentro un paisaje interpretativo-crítico, desde el que se busca valorar (cuestionar) la pertinencia de la concepción teórica y su aplicación práctica en el contexto de la EF en Secundaria para orientar su transformación y mejora.

De esta manera, se pretende que sea un estudio completo, tanto por los focos de atención como por las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, situando la investigación ante un proceso de descubrimiento que nos ayudará a conocer, comprender y valorar las diferentes realidades y significados de la práctica educativa, con la finalidad de mejorarla.

Desde este marco, los objetivos que nos planteamos en el estudio son:

1. Conocer los precedentes históricos, concepciones teóricas y aplicaciones prácticas de las metodologías activas en la EF en Secundaria.
2. Comprender las posibles implicaciones que tienen las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de EF en Secundaria.
3. Determinar las claves de la implementación de las metodologías activas para generar buenas prácticas en el área de EF en Secundaria.

Consideraciones iniciales

Antes de dar comienzo a explicar y detallar todo el proceso de este trabajo de tesis que se presenta, es preciso realizar algunas aclaraciones sobre su escritura en función de los siguientes apartados.

Lenguaje

A lo largo de todo el texto hemos procurado no abusar del masculino como genérico a favor de la utilización de un término neutro, manifestando nuestro compromiso con la educación no sexista y sensible a la perspectiva de género. En este caso, el uso mayoritario del género masculino en toda la tesis responde únicamente a criterios de simplicidad y fluidez en su redacción y lectura, y no a encubrir conceptos estereotipados con relación al género. En ocasiones, hemos llegado a emplear el término femenino y masculino cuando el texto así lo

requería, aunque la lectura de este resultase ser más incómoda, menos fluida y más difícil, por lo que, en este sentido, pedimos disculpas.

Se ha utilizado la primera persona del plural porque consideramos que este tipo de estudios es un acuerdo entre ideas y decisiones tomadas en conjunto, es decir, se considera un proyecto colaborativo y compartido por un grupo de personas. No obstante, cuando la ocasión así lo ha requerido, se ha decidido utilizar la primera persona del singular a la hora de considerar o expresar opiniones, ya que entendemos que es un juicio o idea que nace de uno mismo y le pertenece a la persona en particular, alejadas de la propia valoración común de las personas participantes en este estudio. Sobre todo, en aquellas circunstancias donde se ha entendido qué era necesario personalizar determinados hechos, ideas, pensamientos o reflexiones.

Las frases o párrafos aclaratorios que amplían o clarifican la información proporcionada en el texto, las vamos a citar mediante notas al pie, adoptando este formato para agilizar y facilitar la comprensión de la lectura.

Ética y responsabilidad

Con el compromiso y fin de velar por el cumplimiento ético y responsable en este proyecto de tesis, hay que señalar que han sido utilizados seudónimos con el fin de preservar la identidad de las personas protagonistas y las instituciones participantes en la investigación.

Referencias y citas

Con respecto a las citas, se ha optado por utilizar las normas básicas de uno de los formatos de citación más extendidos en el ámbito educativo, la séptima edición de American Psychological Association (2019). Otra cuestión que afecta al estilo del documento pero que particularmente para nosotros tiene importancia, es la decisión adoptada con respecto a las citas y referencias de los autores y autoras utilizados en el trabajo. A la hora de citar, por norma general, hemos utilizado la referencia en función de la realidad que se refleja en cada publicación, buscando respetar la decisión y la motivación de los mismos. Sin embargo, hemos contemplado como excepción aquellos casos en los que esto podía conducir a un error en la identificación de la referencia correspondiente, se alterará el original colocando un guion entre los dos apellidos (cuando en realidad no existe en la obra original) para tratar de encontrar una mínima coherencia con el estilo de normas adoptado.

También debemos destacar que, aunque es bastante habitual centrarse en las publicaciones más actuales, en este trabajo se presentan también multitud de referencias antiguas relacionadas con las MA, debido a su relevancia histórica. Centrarnos solo en las más

recientes, podría hacernos perder la perspectiva de cuáles son las bases teóricas de estas metodologías. Asimismo, no queremos dejar de señalar que algunas publicaciones emergentes y estrechamente vinculadas con el objeto de estudio que podrían haber sido incluidas en el análisis de la literatura, no han podido ser incluidas en el documento por motivos temporales en cuanto a los plazos establecidos para la finalización de la tesis.

Estructura y contenido

El trabajo de tesis que se presenta ha sido organizado en tres partes: (1) construcción, comprensión y posición teórica, (2) descripción del proceso de investigación y (3) representación e interpretación de los resultados (ver figura Introducción). Las tres partes engloban un total de ocho apartados presentados como capítulos. Además, se incluyen tres apartados adicionales: introducción, referencias bibliográficas y anexos. En nuestro caso, la introducción pretende ser un apartado o un capítulo más, no simplemente una declaración de intenciones o presentación del documento. En ella aparece, la presentación y justificación de la investigación, así como el relato de vida del investigador como una pieza importante que da sentido a este trabajo. En el apartado de bibliografía se aportan las referencias citadas durante nuestro trabajo. Y en el apartado de anexos, se aportan los diferentes documentos (formato digital⁵) que complementan la información manifestada en este documento.

Parte 1. Construcción, comprensión y posición teórica

A lo largo de los tres primeros capítulos, se exponen algunas reflexiones y consideraciones teóricas y prácticas sobre los aspectos considerados centrales para construir, comprender y posicionarnos respecto a nuestro objeto de estudio. En el capítulo primero, abordamos la aproximación a las MA: análisis histórico y pedagógico. En él, realizamos un breve recorrido sobre el papel desempeñado por las MA en diferentes momentos históricos, destacando especialmente algunos de sus principales autores e hitos más relevantes, y cómo se reflejan y configuran en la actualidad. En el segundo capítulo, tratamos de delimitar las MA en el contexto educativo actual: conceptos, visiones y prácticas, de tal manera que pretendemos ilustrar diferentes significados y características que se les atribuyen a las MA, así como sistematizar, desde diferentes criterios, el entramado de conceptos y aplicaciones con el que nos encontramos. En el tercer capítulo, profundizamos en las MA en el contexto de la EF, analizando las características propias del área de EF, realizando una revisión de la literatura

⁵ Todos los anexos del trabajo realizado se encuentran en esta carpeta de investigación digital. Para acceder a ella, pulsar en el siguiente enlace: https://drive.google.com/open?id=1whBeWbud_O67V06JFqK2gcl4MmgPbD1Z

orientada a comprender qué es y cómo se concretan las MA, qué investigaciones avalan su eficacia, para determinar, a continuación, los complementos formativos indispensables a la hora de entender y aplicar las MA en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF como materia escolar.

Parte 2. Descripción del proceso de investigación.

A través del cuarto capítulo, presentamos la metodología adoptada y su contextualización en el estudio, describiendo las fases, las técnicas e instrumentos de recogida de información, la organización, análisis y elaboración de los informes, así como las consideraciones éticas. Asimismo, detallamos las estrategias de análisis y la organización de los datos llevadas a cabo para dar credibilidad al estudio.

Parte 3. Representación e interpretación de los resultados.

A través del capítulo cinco, se presentan mediante dos informes, los resultados extraídos del análisis de los datos recopilados durante el proceso de investigación llevado a cabo. Un primer informe que señala las principales consideraciones realizadas por nuestros protagonistas para establecer un planteamiento inicial en torno a las MA en la EF escolar. Un segundo informe, que presenta los resultados extraídos de cada uno de los casos que han conformado nuestro estudio multicaseos o casos colectivos para tratar de comprender las singularidades de cada uno de ellos en relación con las MA aplicadas en la etapa de Secundaria en EF. En el capítulo seis, presentamos un informe de discusión, a través del cruce de los informes de resultados, las revisiones bibliográficas realizadas y el marco de referencia expuesto de la primera parte de la tesis, tratando de iluminar las preguntas de la investigación planteadas. En el capítulo siete, extraemos las principales conclusiones de nuestro trabajo, agrupándolas en torno a los objetivos planteados en nuestra investigación, para tratar de descifrar los propósitos, elementos y percepciones de la aplicación de MA en EF en la etapa de Secundaria. Finalmente, en el capítulo ocho, tratamos de rescatar las principales consideraciones derivadas de nuestro trabajo como herramienta para formular algunas recomendaciones con el objeto de llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF mediante el uso e implementación de MA, destacando los puntos débiles encontrados en la propuesta, así como las investigaciones que podrían complementar y dar continuidad al presente trabajo de investigación.

PARTE 1 - CONSTRUCCIÓN, COMPRENSIÓN Y POSICIÓN TEÓRICA						
El legado educativo de las MA						
<i>Principios metodológicos</i>						
Método didáctico	Práctica activa	Interacción comunicativa	Proceso global e interactivo	Aprendizaje constructivo	Aprendiz piedra angular	Docente sabio samaritano
Delimitación de las MA						
<i>Consideraciones iniciales</i>						
Proceso E-A	Modelo pedagógico	Concepción didáctica y curricular			Estrategias, procedimiento y acciones	
<i>Dimensiones y significado "activa"</i>	<i>Presencia legislación educativa</i>	<i>Características: planificación, roles, evaluación, recursos didácticos y métodos</i>			<i>Métodos activos: estudios aplicaciones, aportes y beneficios</i>	
Las MA en la EF						
<i>Fundamentación</i>	<i>Origen y evolución</i>	<i>Investigación y aplicación</i>			<i>Complementos de formación</i>	
Precursores, concepciones y enfoques	Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos	ABP, Gamificación e hibridación			Currículo, competencias docentes, características del alumnado y nube digital	
PARTE 2 - DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN						
Objeto de estudio						
Conocer y comprender las MA en el proceso de E-A de la EF en Secundaria						
Propósitos						
Conocer el estado de la cuestión		Comprender sus posibles implicaciones			Determinar las claves de su aplicación	
Enfoque de la investigación						
Diseño metodológico mixto		Estatus dominante cuantitativo-CUALITATIVO			Orden secuencial	
<i>Planteamiento inicial</i>			<i>Estudio multicaso</i>			
Entrevista a experto	Método Delphi	Cuestionario diagnóstico	Análisis planes de trabajo	Observación clases	Entrevista docente	Grupos focales alumnado
PARTE 3 - REPRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS						
Resultados y discusión						
<i>Informes de resultados 1</i>			<i>Informes de resultados 2</i>			
¿Qué dicen los expertos sobre las MA en la EF?			¿Cómo se aplican en la práctica las metodologías activas en EF?			
Informes de discusión						
Precedentes	Significados	Conocimiento, uso y formación.	Intenciones	Elementos esenciales	Percepciones	Aportes y Obstáculos
Conclusiones						
Concepción multidimensional, consideración de diferentes enfoques de EF, auge de su conocimiento, déficit de formación y aplicación escasa.		Adecuación al currículo, integración de diversos procedimientos metodológicos, proyección de la enseñanza hacia el aprendizaje significativo y social, y reconsideración del rol docente y del alumnado.			Reclamo pedagógico, didáctico y metodológico, aportación de mayor número de posibilidades educativas, revalorización del docente y adquisición de conocimientos aplicables a la vida real.	
Recomendaciones para la consideración e implementación de las MA en la EF de la etapa de Secundaria						
Prospectiva investigación						
Desarrollar proyectos de investigación-acción con diferentes métodos activos		Indagar en el pensamiento y el aprendizaje por competencias del del alumnado			Revisar los planes de formación del profesorado vinculadas con metodologías activas	

Figura Introducción. Planteamiento general de la tesis.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Capítulo 1- El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas

Desde la Antigüedad hasta nuestros días, abordamos la historia de las ideas pedagógicas denominadas “activas” en cada uno de los siete apartados que conforman este capítulo, por medio de diversas citas y referencias de textos de pensadores que marcaron decisivamente su época. Los apartados han sido agrupados por períodos y tendencias para facilitar su análisis y comprensión (ver figura 1.1). A modo de síntesis, a lo largo del capítulo se presentan explicaciones e ilustraciones donde remarcamos las creencias, pensamientos e hitos representativos del origen y recorrido de lo que hoy en día entendemos por MA a lo largo de la historia en el campo de la educación, desde el punto de vista de la enseñanza (y por ende del aprendizaje). Se trata de ideas que surgieron en un contextos sociales, políticos y económicos distintos e independientes, con seguidores y detractores, en muchos casos contracorriente de la ideología imperante, pero que nos sirven para comprender el espectro actual de las MA como medio para el desarrollo de la educación. En un apartado final se recopilan una serie de principios o ideas identificados en las aportaciones de cada escuela, autor, corriente y/o teorías señaladas, y reflexionamos sobre su contribución a las MA en la actualidad.

Somos conscientes de que nuestra selección deja fuera a un gran número de aportaciones y que, como toda clasificación y selección, corre el riesgo de divinizar en exceso a los seleccionados y condenar al resto en saco roto del olvido. Estos y otros interrogantes han sido obviamente considerados. Ante esta problemática, hemos pretendido seleccionar de entre la diversidad de corrientes existentes las más relevantes y significativas, y presentarlas de una forma más o menos ordenada cronológicamente, a partir de determinados criterios que eviten la apariencia de una simple enumeración arbitraria. Los criterios de selección responden a una revisión exhaustiva de la bibliografía existente. Su proyección y reconocimiento universal, la vigencia de sus textos y sus propuestas, y las marcas imborrables que han dejado en numerosos educadores a lo largo de la historia, les han valido el merecido reconocimiento de clásicos. En resumen, los motivos que nos han llevado a su elección son:

- Sus obras, algunas con cien o más años de antigüedad, se mantienen alimentando todavía la reflexión profunda sobre el hecho y la práctica de educar.
- Número de citas en la literatura de la actualidad.

El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas

- Consulta con los profesionales de la educación sobre la selección de escuelas y autores, corrientes y teorías.
- Los criterios de selección son diversos (épocas, contextos, ideas, métodos, destinatarios, etc.).
- Presencia de algún componente teórico de cierto calado, así como de la aplicación práctica de las teorías.

Así pues, el cometido de nuestro capítulo no ha sido otro que el de reflejar la existencia de un “hilo conductor” que une a través del tiempo, escuelas, autores, corrientes y teorías, que, con matices o diferencias más o menos acusadas, han pensado y trabajado por el progreso y la transformación de la educación.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

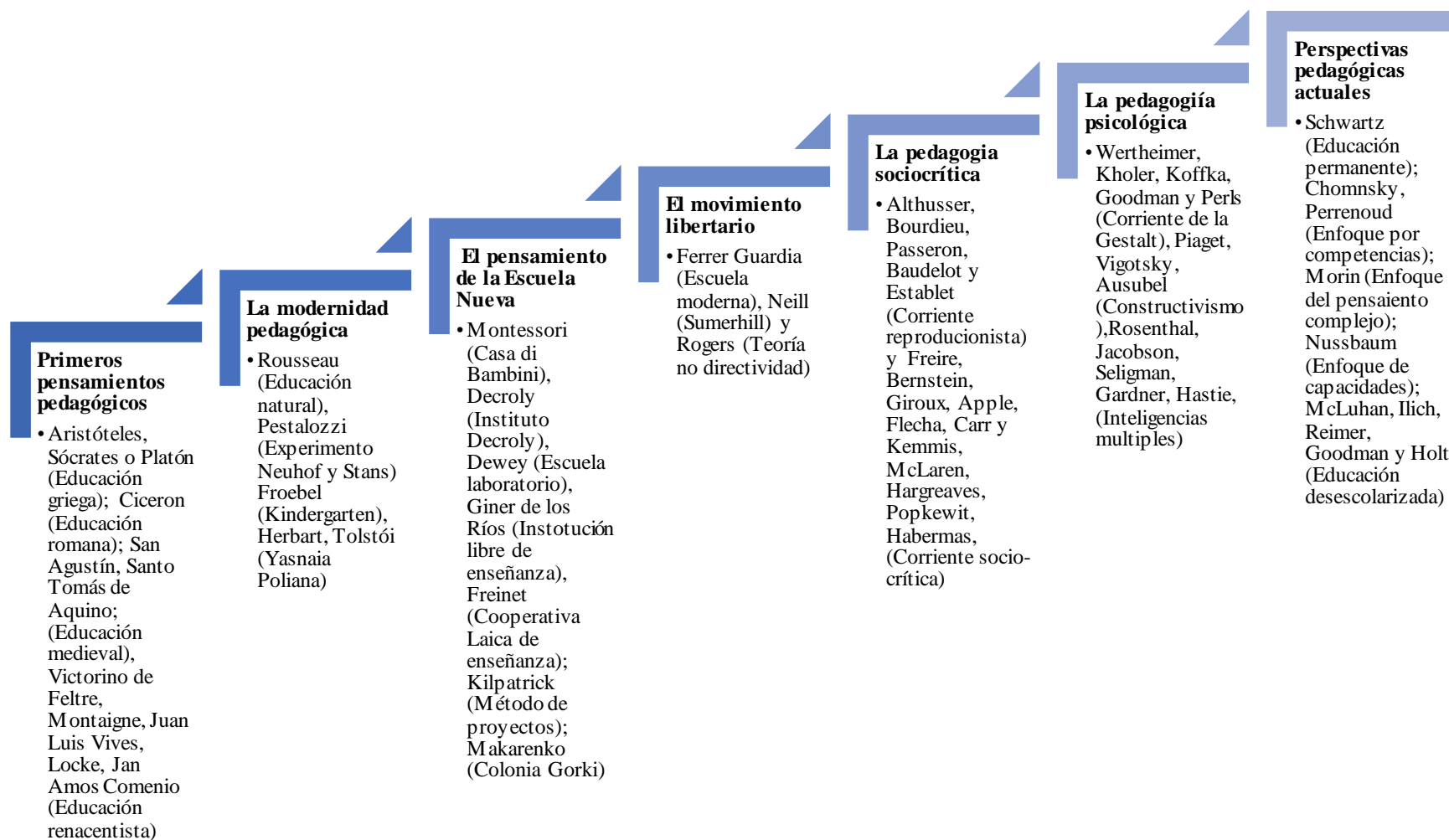


Figura 1. 1 Pensamientos, movimientos y referentes del legado pedagógico de las MA. Elaboración propia.



1.1. Primeros pensamientos pedagógicos: del Mito de la Caverna a la Didáctica Magna

“La educación es el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan, no por incubación, sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas, ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña” (Jan Amos Comenius).

La práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. En sus orígenes, en la comunidad primitiva, la educación era confiada a toda la comunidad, en función de la vida y para la vida: para aprender a usar el arco, el niño cazaba; y para aprender a nadar, nadaba (Gadotti, 2003). En otras palabras, la escuela era la aldea. Así, nació la educación de hoy en día.

En Grecia, cuna de la educación occidental, a través de la influencia de filósofos como Aristóteles (384-322 a.C.), Sócrates (469-399 a.C.) o Platón (427-347 a. C.), alcanzó el ideal más avanzado de la educación en la antigüedad a través de la *paideia*⁶. Los primeros educadores, como Aristóteles, enseñaban mientras caminaban, mostrando a sus estudiantes lo que era de interés para la explicación que daban. A los *peripatéticos*⁷ les servía como modelo un pájaro, un paisaje, una hoja sobre la hierba, la ubicación del sol en el cielo, el curso de un caudal de agua, etc. (Ángel, 2014). Sócrates en su preocupación metodológica, creía que el autoconocimiento debe orientarse a comprender nuestra realidad como seres humanos. No se aprende en ese tránsito con el recibimiento pasivo de conocimientos ofrecidos de fuera, sino con la búsqueda laboriosa que cada cual realiza dentro de sí mismo para conocer nuestro propósito en esta vida (Cantero, 2018). Por su parte, su discípulo Platón, en El Mito de la Caverna, nos explica la búsqueda del conocimiento del hombre por medio de la experiencia y la razón, poniendo de manifiesto cómo la experiencia junto con la razón son las vías más necesarias para el conocimiento de todo lo que nos rodea (Domínguez-García, 2009). En el documental La educación prohibida se hacen eco de esta postura del filósofo griego, sugiriendo que, hoy en día, son las escuelas las que juegan el rol de la caverna: un lugar de encierro que intenta mostrar la realidad a su alumnado a través de sombras.

⁶ Una educación integral que consistía en la integración entre la cultura de la sociedad y la creación individual de otra cultura en una influencia recíproca (Gadotti, 2003).

⁷ Discípulos de Aristóteles.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Durante la época romana y medieval, tan solo podemos vislumbrar algunos vestigios de pensamiento pedagógico con Cicerón (106-43 a.C.), Quintiliano (35-134) o Seneca (4 a.C.-65 d.C.), quienes mostraron preocupación por la actividad educativa romana del momento, tratando la función del maestro desde el punto de vista psicológico del alumnado al orientar la elección de la profesión que debe ser de acuerdo con la personalidad del discente e indicando que el mérito de la virtud se encontraba en la acción (Huerta, 2008). Ya en la época medieval, San Agustín (354-430) recomendaba a los educadores conceder momentos de jovialidad y alegría en su enseñanza, mientras que, sobre todo, Santo Tomás de Aquino (1274-1323) predicó algunos principios pedagógicos que serán puestos en relevancia en las épocas siguientes, tales como: evitar la aversión por el tedio, despertar la capacidad de admirar y preguntar como inicio de la auténtica enseñanza.

Más tarde, con el pensamiento pedagógico renacentista, en palabras de Gadotti (2003): “una nueva mentalidad renovadora influye en la educación de manera más notoria: es más práctica, incluye la cultura del cuerpo y busca sustituir los procesos técnicos por métodos más agradables” (p. 52). Siguiendo la revisión que realiza este mismo autor, hemos destacado a varios representantes de este pensamiento pedagógico: Victorino de Feltre (1378-1446), por su propuesta de autogobierno del alumnado; Montaigne (1533-1592), quien criticó duramente el estilo de educación de su época y se lamentó de que solo se trabajara con la memoria, dejando vacía la razón y la conciencia; Juan Luis Vives (1492-1540), quien reconoció las ventajas del método inductivo, valoró la observación rigurosa y de la recopilación de experiencia como métodos educativos; Rabelais (1483-1494), quien promovió una educación alegre e integral, revalorizando las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre, llegando a afirmar que lo importante no eran los libros, sino la naturaleza; o Locke (1632-1704), considerando como elementos vitales para la educación el autocontrol del alumnado y la habilidad del docente para obtener y mantener la atención de este.

Pero, por encima de todos, destacamos a Jan Amos Comenio (1592-1670), conocido por su contribución a la enseñanza de las técnicas y por haber sido el primer pedagogo que propuso una educación internacional⁸. Comenio sobresale por su visión reformista de la educación, siempre

⁸ En el portal web de la Unesco reconozca a Juan Amos Comenius como: “*apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional*”. Ver en este enlace: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067956_spa

El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas en la búsqueda de enseñar todo a todos. Destacamos su ideal de *pansofía*⁹ para la regeneración de los individuos a través del orden y de un método pedagógico (Palacios, 1979). Su obra *Didáctica Magna* (1657) es considerado el texto fundacional de la pedagogía en la modernidad y con su práctica de la enseñanza se convirtió en pionero en la aplicación de métodos que despertarían el creciente interés del alumnado (Jaume, 2013). Este autor criticaba los métodos de enseñanza que solo despertaban el terror y destruían el ingenio del alumnado, poniendo en duda métodos que hicieran uso de la memoria de la palabra y no la de la experiencia, planteando un método práctico de aprender haciendo, llevando al entendimiento la verdadera esencia de las cosas y distinguiendo tres grados en su proceso: comprender, recordar y practicar (Gutiérrez-Huby, 2014). Mediante este método adquirieron una importancia extraordinaria aspectos como: el movimiento, la espontaneidad, la sociabilidad, la emulación, el orden, la facilidad, etc. (Belenguer-Calpe y González-Luis, 1972). A través de sus pensamientos, se empezaron a valorar las humanidades, que implicaba hacer referencia a aquel tipo de educación que pretende formar integralmente a las personas desde los conocimientos vinculados con los intereses humanos, fundamentando un pensamiento pedagógico desde un formalismo metodológico que pretendía convertirlos en miembros útiles para sí mismos y para los demás miembros de la sociedad. Si bien, lo escrito por estos autores que nos ocupan se encuentra a una distancia alargada en el tiempo y podría no responder directamente a las necesidades actuales de la educación, no es menos cierto decir que autores como Comenio, con la introducción del método didáctico, sentaron las bases que dieron lugar a los primeros pensamientos pedagógicos, sintetizados en la siguiente ilustración.

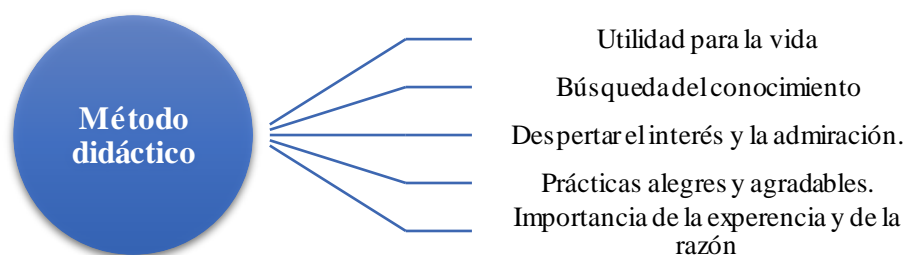


Figura 1. 2. Primeros pensamientos pedagógicos. Elaboración propia

⁹ La pansofía es referida al conocimiento de todo lo que es cognoscible para el ser humano y como tal conocimiento, requiere de un método y de contenidos morales, sociales, religiosos y principios para la reforma del mundo. Se puede ampliar la información en Jaume (2013).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Si Platón reveló la importancia de la experiencia y la razón para desarrollar el conocimiento y, por ende, el acto o la necesidad de aprender, años más tarde, Comenius estableció un método para todos, ordenado y lúdico, y así hacer emerger una incipiente concepción metódica y estructurada de la educación, que pone todos los componentes educativos al servicio del aprendiz, dejando entre ver un paradigma educativo alternativo. Buena parte de esas enseñanzas conforman, quizás, el origen o punto de partida de alguno de los principios pedagógicos que prevalecen hoy en día en el marco de las MA.

1.2. La modernidad pedagógica: de la educación de Emilio a la escuela de Yásnaia Poliana

*“Indiscutiblemente, se adquieren nociones más claras y seguras de las cosas que aprende uno por sí mismo que las que se saben por la enseñanza de otro”
(Jean Jacques Rousseau).*

El manuscrito de la Didáctica Magna impregna las ideas pedagógicas de los siglos posteriores, hasta que autores como Rousseau (1712-1778) o Tolstói (1828-1910) entre otros, dejan entrever entre sus escritos ideas de las que se pueden extraer principios para una modernidad pedagógica en disconformidad con una corriente racionalista obsoleta que regía en la sociedad de la época, revalorizando la naturaleza y los valores del hombre, así como realzando la importancia del progreso humano y de la educación (Carreño, 2000).

Rousseau, considerado por muchos autores como el precursor de la pedagogía moderna (Carreño, 2000; Colom y Núñez, 2001; De Zubiría-Samper, 2003; Palacios, 1979; Narváez, 2006) sistematizó en su obra *El Emilio* (1762) una teoría pedagógica cuyos elementos fundamentales constituyen una crítica seria y profunda a la escuela tradicional. En su escrito se enfrenta al autoritarismo, el intelectualismo y la desnaturalización de la escuela tradicional, reivindicando la actividad espontánea del niño y el autoaprendizaje como dinámica para generar su propio conocimiento, transformando de raíz las relaciones entre discentes, aprendices y saberes. Sitúa al aprendiz como el centro de proceso educativo. El educando en la infancia, por sí mismo, lleva los medios para autoguiarse a partir de su propia experiencia y, por ello, dicho proceso no requiere de la participación de agentes externos para evitar deformar el proceso natural, iniciando de esta



manera “una corriente paidocéntrica”¹⁰ (Carreño, 2000, p. 21). La aportación de Rousseau y su apuesta por el paidocentrismo supone un cambio de mirada, una auténtica revolución copernicana, al romper con el planteamiento tradicional en la transmisión del saber (Carbonell, 2015). Como consecuencia de su obra, se impulsa la noción de una naturaleza propia de la infancia, se distinguen etapas en el proceso de desarrollo, se otorga una mayor importancia a la educación por las cosas que por las palabras, se concede un papel esencial al conocimiento por las sensaciones y se revela la necesidad de utilizar métodos más intuitivos y activos para abordar el interés del niño como punto de partida del aprendizaje (Soëtard, 1999a). En definitiva, cambia la concepción sobre el aprendiz y el maestro y el clima de la escuela.

Un tiempo después, con Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) y Herbart (1776-1841), los principios teóricos de Rousseau adquieren una concepción más clara y precisa, encauzándolos en una dimensión educativa real y práctica, con una orientación moderna. Toda la pedagogía de Pestalozzi está concebida para lograr la vida social (Colom, Bernabéu, Domínguez-Rodríguez y Sarramona, 2005), pero, como afirma Horlacher (2019), “el punto crucial en la teoría de Pestalozzi son las oportunidades individuales que le ofrecen al aprendiz para desarrollar sus fuerzas creativas” (p. 123). Pestalozzi, en sus experimentos de Neuhof (1780) y Stans (1799), trató de implementar un modelo educativo en el que confluyeran la educación intelectual más significativa con una educación más práctica o manual, que permitiese al alumnado desarrollar una serie de habilidades para tener un futuro digno en la sociedad (Soëtard, 1999b). Por su parte, su discípulo Froebel puso el énfasis en la importancia de la educación de la primera infancia, la cual debía basarse en la libertad y creatividad del niño, subrayando la necesidad de la educación sensorial (Carreño, 2000). También buscó desarrollar el concepto de la educación integral y un tipo de materiales muy novedosos denominados *dones*¹¹, que se adoptaron en escuelas infantiles de la época bautizadas como *Kindergarten*¹² y que, hoy en día, siguen teniendo vigencia (Colom et al., 2005). Otro representante de este pensamiento es Herbart, considerado como el fundador de

¹⁰ A pesar de que se le ha sido atribuida -por algunos autores- una concepción paidocéntrica de la educación a Comenio, mayoritariamente se ha considerado el tratado de Rousseau como el iniciador de esta denominación a la corriente pedagógica que pone al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹¹ Son materiales educativos que tienden a alcanzar objetos complejos y dan oportunidad para los ejercicios manuales, suministrando al niño ideas y palabras con qué poder expresarlas (Colom et al., 2005).

¹² Son jardines en los que las plantas son los niños, que deben recibir el cuidado y la nutrición adecuados, a través de la tarea del educador, como la planta lo recibe del educador, y donde se proporciona el ambiente para que el niño se desarrolle de un modo natural y de acuerdo con sus mejores posibilidades (Colom et al., 2005).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

la pedagogía científica en la historia de la teoría educativa, en tanto que se apoya en una teoría del aprendizaje, *los pasos formales*¹³ (Hilgenheger, 2000). Herbart consideraba que el mejor modo para conseguir cultivar el interés consiste en centralizar la enseñanza alrededor de un centro (el alumnado) que provoque una activa participación afectiva de acuerdo con sus diferencias individuales e interés personales (Fernández-Caraballo, 2013). En definitiva, concibe la enseñanza como un proceso gradual y perfectivo de construcción o formación del carácter a partir de las propias construcciones y representaciones del ser.

El último autor seleccionado de esta época es Tolstói, quien a través de la creación de la escuela de Yásnaia Poliana (1859) intentó llevar a la práctica su pensamiento pedagógico sobre educación. Para Tolstói, la libertad era el único criterio de la educación, trayendo como consecuencia un cambio en la concepción de la función del maestro y estrechamente vinculada al respeto de la individualidad del alumno (Filippovich, 2001). A la escuela de Yásnaia Poliana se acudía voluntariamente, no existían los castigos, ni había notas ni se realizaban exámenes. La función esencial del maestro debía ser despertar el interés del alumnado sin imposición. Los cuatro maestros de Yásnaia Poliana llevaban su diario de estudios y antes de comenzar la semana ponían sus ideas en común y diseñan un plan de enseñanza sobre el que el alumnado podía hacer peticiones y mostrar sus preferencias (Ruano, 2017). De esta manera, Tolstói observaba como la disciplina escolar se apoyaba en el saber y era consecuencia de libertad, el orden surgía del desorden, al que llamaba “orden libre”, siendo el desorden muchas veces sólo el fruto de la ignorancia (Carreño, 2000). La libertad, el respeto por la individualidad y el orden proveniente del desorden, singularizan la pedagogía de Tolstói, como la de “no intervención”, donde el educador se pone al servicio de los ideales naturales y los que sirve sin dogmatismos ni imposiciones, haciendo desaparecer de la escuela de Yásnaia Poliana cualquier atisbo de autoritarismo (Carbonell, 2015).

El desarrollo y cambio de mentalidad de la educación en esta época, constituyó la crítica más seria y profunda a la escuela tradicional. El enfrentamiento y la crítica se tradujo en una transformación sin precedentes de las ideas y procedimientos educativos anteriores. En lo que respecta al pensamiento pedagógico revelado en esta época, destacamos en la siguiente ilustración

¹³ Denomina los pasos formales a los momentos o etapas que se derivan de la combinación de las manifestaciones de la atención, ofreciendo la forma general mediante la cual el educando con su mente activa puede apoderarse de las más diversas materias de enseñanza (Colom et al., 2005).

El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas algunos de ellos, pero, por encima de todos, subrayamos el lugar central y protagonista que debe ocupar el educando en el proceso educativo.

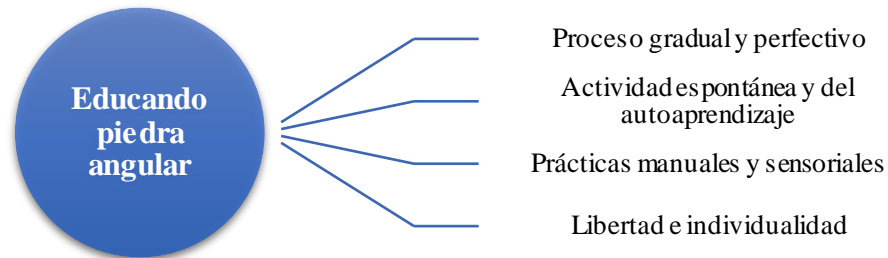


Figura 1.3. Pensamientos pedagógicos de la modernidad. Elaboración propia

Buena parte de estos pensamientos dieron lugar a las primeras teorías pedagógicas. Estos autores consideraron la educación desde el punto de vista del niño o niña, desde sus procesos de aprendizaje y de la actividad espontánea en el desarrollo de su personalidad, reuniendo pensamientos educativos que, ahora más que nunca, están en el centro de la ciencia pedagógica como base fundacional de las MA.

1.3. El pensamiento de la Escuela Nueva: de la Casa di Bambini a la Escuela Laboratorio

“La educación no es una fórmula de escuela, sino una obra de vida”
(Celestin Freinet).

La asunción de que el alumnado debe situarse en el centro del proceso educativo significó uno de los pilares fundamentales sobre el que se asentó el cambio o transformación del proceso educativo en el movimiento de la *Escuela Nueva*¹⁴. En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la escuela nueva reivindica la significación, el valor y la dignidad del educando,

¹⁴ El uso de ese nombre nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas, que en Europa y en distintos países del mundo, emergieron a contrapelo de la educación tradicional (Narváez, 2006).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

centrándose en los intereses espontáneos del discente y aspirando a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1979).

Como parte de la Escuela Nueva pueden considerarse los aportes hechos por Adolphe Ferrière (1879-1960), Célestin Freinet (1896-1966), Edouard Claparède (1873-1940), Giner de los Ríos (1839-1915), John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Roger Cousinet (1881-1973), entre otros, quienes, basados en sus propias observaciones, intentaron establecer sistemas educativos completos, asentados en técnicas y métodos activos (Narváez, 2006). Todos ellos, aparte de enunciar una teoría, realizaron una concreción práctica de ésta, aplicando sus postulados en escuelas experimentales que estaban situadas en los diversos países de procedencia y que mostraron al mundo el buen resultado de sus técnicas didácticas, influyendo en las demás escuelas durante décadas (Muset, 2007).

Uno de los pioneros de la Escuela Nueva fue Adolphe Ferriere, quién en 1899 fundó el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas debido a la creación de innumerables escuelas con tendencias diferentes. Como resume Gadotti (2003): “*la educación nueva sería integral, activa, práctica y autónoma*” (p. 148). Entre estas escuelas, destaca la de María Montessori, con la creación de la *Casa di Bambini* (1907), donde pone en práctica y desarrolla el denominado *método de la pedagogía científica*, tomando como principios destacados: el reconocimiento de las diferencias individuales, el respeto por el ritmo de aprendizaje, la libre actividad y la espontaneidad y la expresión (Pla, Cano y Lorenzo, 2007). Otra aportación destacable dentro de la Escuela Nueva son el *Instituto Decroly* (1901) y *L'Ecole de l'Ermitage* (1907) fundados por Ovide Decroly, quien, en su tarea como pedagogo, introduce el *método de los centros de interés*, buscando estrategias para que el alumnado aprenda siguiendo un procedimiento parecido, planteando como alternativa la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal y como lo es en cualquier actividad humana (Muset, 2007). Otras contribuciones importantes que se dieron lugar dentro del movimiento de la Escuela fueron: las de Édouard Claparede, con sus ideas sobre la *educación funcional*, donde cualquier actividad no se adecua a todos, debiendo ser esta actividad individualizada, y al mismo tiempo, social y socializadora (Hameline, 1999); la llamada pedagogía social en Francia, destacando el *método de trabajo libre por grupos* de Roger Cousinet, para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño (Raillon, 2001); y, sobre todo, el ilustre Célestin Freinet, quién a partir de la creación de la *Cooperativa Laica de Enseñanza* (1927), vigente y extendida por todo el mundo hoy en día,



El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas

reflexiona sobre su práctica desarrollando una serie de técnicas¹⁵, otorgando al alumnado un grado alto de protagonismo en su proceso de aprendizaje (Imbernon, 2007). En el contexto español, la creación de la *Institución Libre de Enseñanza* (1876), culmina este proceso interesándose por la Escuela Nueva, con el propósito de establecer una educación pública que eduque ciudadanos capaces de gobernar sus propias vidas, apoyándose en pedagogías activas que fomentaran la construcción por el propio estudiante de su conocimiento y personalidad, en colaboración con el maestro y en cooperación con sus compañeros (Moreno, Otero, Mar del Pozo y Wert, 2019).

En esta misma línea de pensamiento pedagógico, cabe destacar los trabajos de algunos educadores norteamericanos, sobre todo los realizados por John Dewey, sentando las bases del movimiento denominado *Escuela Progresiva*¹⁶ (Dewey, 2004). Dewey, desde la creación de la *Escuela laboratorio*, desarrolló esta concepción de la educación afirmando que la enseñanza debería darse por la acción, desde una concepción dinámica de la persona basada en el experimentalismo y el científicismo, que enfatizara la necesidad de combinar el enfoque activo, centrado en las capacidades, con el enfoque social del proceso educativo para desarrollar una educación progresiva (González-Montegudo, 2007). Además de Dewey, en Estados Unidos, hay que mencionar también a uno de sus discípulos, el pedagogo William Kilpatrick (1871-1965), cuya teoría se centraba en la actividad práctica del alumnado y que, a través de proyectos, resaltaba el aspecto cooperativo y social de la educación, en una actividad dirigida intencionalmente a alcanzar objetivos considerados importantes y válidos por el alumnado antes que por el profesorado (Beyer, 2000). Por último, no queremos dejar de destacar a Makárenko (1888-1939), pedagogo soviético, quien en obras como *Poema pedagógico* (2017) presenta su propuesta pedagógica en la colonia Gorki (1920), donde buscaba que sus pupilos aprendieran a vivir y a sobrevivir a dentro de una colectividad, enfatizando la experiencia por medio del trabajo práctico (funcional) como principio básico de la enseñanza.

¹⁵ Tales como la imprenta escolar, el uso del texto y el dibujo libre, la correspondencia interescolar, el libro de la vida, y la biblioteca del trabajo, entre otras (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna, 2019)

¹⁶ Movimiento norteamericano que critica a la escuela tradicional y tiene como finalidad la transformación de la sociedad por medio de la educación. Este movimiento sería el equivalente al movimiento europeo Escuela Nueva (Carreño, 2000), pero a diferencia de esta, tuvo desde sus comienzos un fuerte contenido de reforma social, comprometido con la crítica de las limitaciones de la democracia y de la economía del momento (González-Montegudo, 2007).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

En base a estos pensamientos pedagógicos, podemos afirmar que el término Escuela Nueva fue utilizado con la intencionalidad de caracterizar el trabajo en ciertas instituciones educativas, nutriéndose de los diversos encuentros internacionales en los que se socializaban por parte de sus partidarios, sus fundamentos teóricos y metodologías utilizadas, desarrollando un pensamiento pedagógico en torno a un principio de práctica educativa activa, sintetizados en la siguiente ilustración.

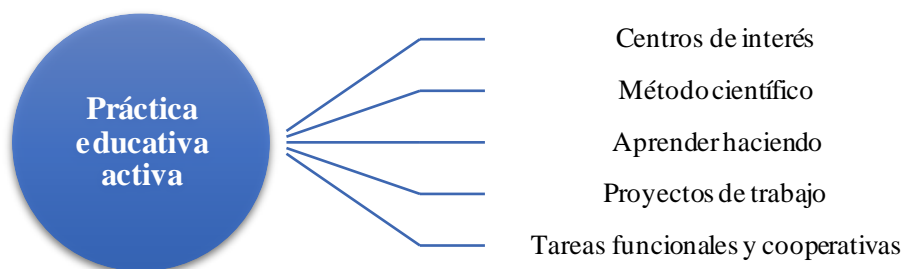


Figura 1. 4. Pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva. Elaboración propia

En tanto que, consideramos este movimiento como una expresión de un conjunto de pensamientos que sirvieron de base para revertir las formas tradicionales de enseñanza y para, en un sentido más amplio, poner en sintonía las funciones y materiales de la institución escolar ante las emergentes exigencias de la vida social, también puede ser considerada como una gran revolución metodológica basada, principalmente, en el cientifismo, la experimentación y la acción, desde lo cual, parece emerger una concepción más cooperativa, colaboradora y social de las instituciones educativas, fuente de inspiración de las MA en la actualidad.

1.4. El movimiento libertario: del antiautoritarismo de la Escuela Moderna a la autogestión del Movimiento Institucional

“Los docentes no tienen derecho a la obediencia de los niños. La obediencia debe salir de dentro, no ser impuesta desde fuera” (Alexander Neill).

La crítica a la escuela tradicional efectuada por el movimiento de la Escuela Nueva y el pensamiento existencial del momento, culminaron en un movimiento denominado *pedagogía*



El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas *antiautoritaria* (Gadotti, 2003). Los planteamientos realizados desde este pensamiento pedagógico tienen en común una postura crítica sobre la educación tradicional que, según su visión, contiene tintes autoritarios y rígidos. Comparten, asimismo, un deseo manifiesto de educar en y para la libertad, que se plasmó en experiencias educativas concretas con un principio unánime como hilo conductor de este pensamiento: el principio de *antiautoritarismo*¹⁷. Sobre esta fundamentación, en el campo de la enseñanza y del pensamiento pedagógico, esta opción está representada en autores ya citados (Tolstói y su escuela Yasnaia Poliana), pero será concretada en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia (1859-1909), la Escuela Sumerhill de Neill (1883-1973) y el planteamiento de no directividad de Rogers (1902-1987), entre otras contribuciones.

Francisco Ferrer Guardia fue uno de los críticos más destacados de la escuela tradicional. Su ideario pedagógico se pone de manifiesto con la fundación de la *Escuela Moderna* (1901). A través de esta institución propone una educación igualitaria, considerando la coeducación de sexos y de clases sociales como puntos básicos en su ideario (Ferrer-Guardia, 2002). Entre las principales características de su propuesta metodológica, destacan la instauración de un clima escolar de confianza y sobre todo de amistad, de unas relaciones maestro-alumno individualizadas y basadas en el afecto sincero, los juegos, paseos y excursiones, así como la ausencia de verdaderos exámenes (Solá, 2007). Para Ferrer-Guardia, en opinión de estos mismos autores, el producto pedagógico auténtico debía ser la consecución de hombres libres, de espíritus con criterio propio y voluntad constructiva en el aspecto comunitario de un centro que experimentaba e improvisaba sobre el terreno.

Otra experiencia de la escuela libre y quizás la más mediática o de mayor reconocimiento, fue la de *Summerhill* (1927) en Inglaterra, puesta en marcha por Alexander S. Neill. Como resumen de sus conceptos básicos, puede decirse que la institución se constituyó como una estructura comunitaria en contra de la jerarquía, la familia y la escuela tradicional, la religión y el ejército, y en favor de la igualdad, de la libertad y de la vida (Francois, 1999). Para Neill, la dinámica interna de la libertad es capaz por sí misma de conducir la vida y la experiencia hasta las más ricas y variadas formas. Por lo tanto, la misión del profesorado debía consistir en estimular el pensamiento y no transmitir conocimientos. Por consiguiente, cabe reconocer un principio destacado de su

¹⁷ Este concepto de autoritarismo parte del principio de que nadie tiene derecho a mandar y dominar a otros y, por tanto, de que nadie debe obedecer por una disciplina impuesta desde arriba. Así pues, las formas idóneas de actuación vendrían dadas por acuerdos elaborados entre todos (Carreño, 2000).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

práctica por encima del resto: “no se educa con palabras, sino con actos o incidentes educativos críticos”¹⁸ (Puig-Rovira, 2007, p.165).

A su vez, Carl Rogers, quizás sea el que encarne con mayor precisión la crítica de autoritarismo escolar, aplicando su práctica psicoterapeuta al mundo de la educación, a través de formulaciones educativas básicas entre las que destaca su teoría de la “no directividad” (Zimring, 1999). Esta teoría supone el respeto a la libre expresión de las potencialidades del alumnado, siendo el objeto la relación educativa, en la cual el educador es sobre todo un facilitador del proceso de aprendizaje, debiendo ayudar al alumnado a desarrollar su impulso optimizador, manifestando actitudes que faciliten la autogestión de su aprendizaje, tales como la empatía, la autenticidad y la confianza (Puig-Rovira, 2007).

Parece que las ideas de pedagogos que, incluso llegaron a pagar su compromiso de humanidad con la propia vida (como fue el caso de Ferrer Guardia), ayudaron a avanzar para lograr un mundo más justo mediante la acción educativa, manteniendo una postura educativa y social que pone de relevancia un pensamiento pedagógico libertario, tal y como reflejamos en la siguiente ilustración, y que subraya aspectos fundamentales como el sentido de solidaridad y la autonomía o la independencia que no se impone, sino que se induce, se descubre y se experimenta vivencialmente en libertad.

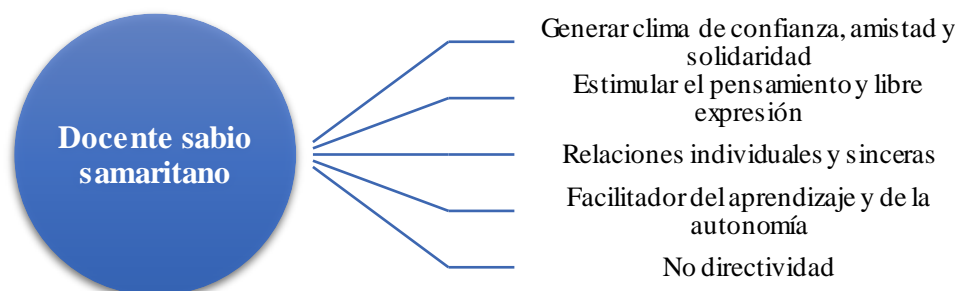


Figura 1. 5. Pensamiento pedagógico de la pedagogía antiautoritaria. Elaboración propia

¹⁸ Se entiende por incidentes educativos críticos, un tipo de acciones del educador, normalmente sorprendentes, mediante las que se pretende llegar al inconsciente del alumno (Puig-Rovira, 2007).



Muchas fueron las críticas recibidas de este tipo de experiencias pedagógicas, tanto políticas como ideológicas, pero lo cierto es que experiencias como la de Summerhill, siguen adelante, adaptadas a las nuevas necesidades del contexto sociocultural actual, pero manteniendo los principios fundacionales de libertad, tolerancia y amor (Neill-Readhead, 2012).

1.5. La pedagogía sociocrítica: de la educación como reproducción de la sociedad a la educación como transformación de la sociedad

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Paulo Freire).

A diferencia de las anteriores aproximaciones mencionadas al hecho educativo, las posiciones sociológicas cambiaron desde que Durkheim influyera en su consideración de la educación como imagen y reflejo de la sociedad (Filloux, 2001). De este modo, la pedagogía es una teoría de la práctica social, la crítica a la educación es un hecho y en la escuela, el pensamiento pedagógico positivista se transforma hacia un pensamiento pedagógico crítico (Campdepadrós y Pulido, 2009). Bajo este supuesto, las aportaciones teóricas sociológicas de la educación han sido realizadas desde dos perspectivas: la *reproduccionista*¹⁹, perteneciente a la perspectiva sistémica; y la pedagogía crítica, que queda enmarcada dentro de la *perspectiva dual*²⁰ (Flecha, Gómez y Puigvert. 2001).

Entre los mayores representantes de la corriente reproduccionista encontramos a Louis Althusser (1918-1990), Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron, Claude Baudelot y Roger Establet, quienes demostraron, sobre todo, la forma en la que la educación reproduce a la sociedad (Gadotti, 2003). De sus obras, siguiendo a Rodríguez-Illera y Escofet (2007), podemos extraer diferentes teorías *socio-críticas* de la educación, tales como: (1) teoría de Althusser, que considera la escuela como aparato ideológico del Estado, donde sostiene que la función propia de

¹⁹ Para estas teorías el sistema social es un conjunto ordenado de elementos y subsistemas que tiende a conservar su organización, y la estructura está formada por los elementos del sistema que contribuyen a la estabilidad y funcionamiento de éste, y que no obedecen a fluctuaciones de poca amplitud y coyunturales (Flecha et al., 2001).

²⁰ Son teorías denominadas duales, al considerar en sus análisis, tanto la importancia de los sistemas y las estructuras en el comportamiento de las personas y grupos, como la capacidad de éstos de incidir mediante la acción sobre los primeros (Flecha et al., 2001).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

la escuela capitalista consiste en la reproducción de la sociedad y que, toda acción pedagógica, será una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes; (2) teoría de Bourdieu y Passeron, cuya visión de la escuela es la violencia simbólica, ya que sostienen que se constituye en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema; (3) teoría de Bowles y Gintis, en la que plasman su idea de la escuela a través de la existencia de un principio de correspondencia entre la *esfera educativa* y la *esfera económica*; y, por último (4) la teoría de Baudelot y Establet, identificando en su tesis de la escuela dualista que, la escuela capitalista en Francia mantiene la existencia de dos grandes redes escolares que correspondían a las clases fundamentales de la sociedad: la burguesía y el proletariado. Si bien las aportaciones de autores referentes de este modelo han sido claves para identificar que la institución educativa, no es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades. Su análisis se limitaba a describir estas desigualdades sociales y no a identificar elementos que pudieran superar dicha desigualdad (Campdepadrós y Pulido, 2009).

Ante esta situación, surgen otros autores dentro de lo que se denomina *perspectiva dual*, que tienen en cuenta la influencia del sistema y la capacidad de los sujetos de transformar las estructuras, así como promover la superación de las desigualdades sociales desde la institución educativa. Sin duda uno de los autores más referenciados e internacionalmente reconocidos dentro de esta línea de pensamiento pedagógico es Paulo Freire (1921-1997). En su libro *Pedagogía del Oprimido* (2012) elaboró la *Teoría de la Acción Dialógica*. La acción de Freire no se reduce solo a la interacción entre docente y discente, sino que incluye a toda la comunidad, proponiendo un cambio en el proceso de aprendizaje del alumnado, mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo en el que vive, para propiciar la elaboración de unas normas que garanticen la convivencia. De este modo, la propuesta educativa de Freire no apunta a cómo mejorar el modo de adquirir más conocimientos, sino a cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y deseosos de cambiar el mundo (Fernández-Fernández, 2007). El trasfondo de su propuesta es una “educación problematizadora” que niega el sistema unidireccional implementado por la *educación bancaria*²¹. Su objetivo de descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y de la

²¹ El adjetivo “bancaria” alude al hecho de que la educación convencional concibe a los educandos como un banco en que se depositan conocimientos de forma pasiva, sin intervención ni valor añadido alguno por parte del receptor (Fernández-Fernández, 2007).



transformación social, lo llevó a un proceso de concientización, por el cual, el pueblo alcanzaría una mayor conciencia, tanto en la realidad sociocultural que configura sus vidas, como de su capacidad para transformar esa realidad (Chesney, 2008). En definitiva, su pensamiento pedagógico es a la vez un pensamiento político, planteando la educación como un instrumento de liberación para los “oprimidos” (Ocampo-López, 2008). Junto con Freire, entre los principales representantes más destacados de esta corriente pedagógica se encuentran: (1) Bernstein (1918-1990), quien intentó demostrar en su Teoría de los Códigos, como determinadas prácticas pedagógicas en el aula favorecen un mejor aprovechamiento y rendimiento escolar del alumnado (Rodríguez-Illera y Escofet, 2007); (2) Giroux, quien analizó la escuela como un local de dominación y reproducción y que, al mismo tiempo, permitía a las clases oprimidas un espacio de resistencia (Giroux, 1992); (3) Apple (1955-2011), quien criticó el modelo de la reproducción a través de un modelo de resistencia para evitar suponer que no existe una resistencia significativa al poder (Campdepadrós y Pulido, 2009); (4) Flecha, y su teorización del *aprendizaje dialógico*, dotando el papel del diálogo entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad como la clave fundamental para superar las desigualdades sociales (Flecha, 1997); (5) Carr y Kemmis, quienes parten de considerar al hecho educativo como un proceso de intervención basado en la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988); (6) Peter McLaren, quien señala la importancia de generar condiciones de enseñanza pertinentes con proyectos apegados estrechamente a las luchas revolucionarias que buscan poner fin a la explotación económica, la dominación política y la dependencia cultural para que la pedagogía sea crítica (McLaren, 2005); (7) Hargreaves, quien llama la atención sobre la importancia del trabajo colaborativo en función de crear una “inteligencia colectiva” entre docentes (Hargreaves, 2003); (8) Popkewit, quien ha ayudado a generar enfoques teóricos más dinámicos y flexibles, así como programas prácticos que den cuenta de los cambios en contextos culturales, estatales y globales más amplios (Díaz-De la Torre, 2013); (9) Habermas (1929) y su *Teoría de la Acción Comunicativa* (TAD), donde interpreta y analiza la realidad social enfocada sobre las interacciones que se dan en los individuos que integran la sociedad, utilizando el lenguaje como medio para el respeto de los actos o ideologías (Gómez-Duarte y Peñalosa-Jiménez, 2014); y por último, (10) Giddens y Beck, quienes señalan cómo, a partir de la reflexividad, las escuelas pueden tener un autoconocimiento con el cual revisar sus actuaciones y estrategias, y modificar sus prácticas sociales para transformarlas en algo más acorde a la realidad (Campdepadrós y Pulido, 2009).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Bajo este paraguas sociológico, se ha derivado un pensamiento pedagógico crítico reflejado en la siguiente ilustración, que otorga a la educación una doble vía de actuación: por un lado, preparar a las personas para integrarse en la sociedad; y por otro, facilitar el conocimiento crítico necesario para dotar de aquellos elementos necesarios en el ejercicio libre y posible de organizar acciones conjuntas hacia una mayor democratización de las sociedades.

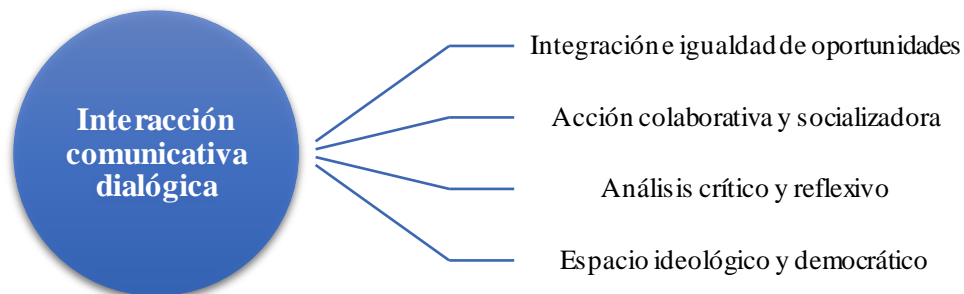


Figura 1. 6. Pensamiento pedagógico de la pedagógica social y crítica. Elaboración propia.

Bajo este marco, la perspectiva dual de la teoría sociológica y las contribuciones de la pedagogía crítica se encuentran estrechamente relacionadas, ya que ambas disciplinas estudian y analizan cómo se puede contribuir a la superación de la desigualdad que ha fraguado el sistema, a través de la capacidad de los sujetos para generar procesos de transformación en la sociedad.

1.6. La pedagogía psicológica: desde el niño salvaje de Itard al constructivismo

“El conocimiento no puede ser una copia, ya que siempre es una relación entre sujeto y objeto” (Jean William Fritz Piaget).

Como hemos podido comprobar en el anterior apartado, el análisis y la intervención en los mecanismos de socialización de los aprendices, con la pretensión de provocar el contraste crítico de las adquisiciones espontáneas, es una meta fundamental de la práctica educativa en la escuela. Como tales mecanismos de socialización se reflejan y se concretan en el desarrollo individual de los modos diferentes de pensar, sentir, actuar, conviene que nos detengamos en la consideración



El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas

de las diferentes teorías psicológicas que han intentado ofrecer una explicación más o menos convincente de estos procesos subjetivos de aprender la realidad, así como de los modos y estrategias de interacción sobre ella. En este sentido, nos centramos en las concepciones y tendencias históricas de la psicología de la educación que han contribuido a comprender como se desarrollan y aprenden las personas.

Mayer (2010) en su introducción al aprendizaje y la instrucción, sitúa el inicio en la investigación de Itard²². Esta se sostenía en tres principios: (1) el profesor era libre para amoldar la instrucción, adaptándose a las necesidades e interés del alumno; (2) el profesor partía de la presuposición de que el niño había adquirido experiencias previas mediante interacciones naturales; y (3) el profesor creía que el alumnado debía estar motivado para aprender, introduciendo necesidades nuevas a través de nuevos procedimientos y técnicas. Bajo esta fundamentación, consideramos que su programa educativo se basaba en un enfoque centrado en el aprendiz como centro de todo aprendizaje. De este modo, las conclusiones de Itard²³ pueden ser consideradas como el punto de partida sobre lo que ofrece la psicología de la educación, examinando el aprendizaje desde la óptica de que es lo que el alumnado necesita aprender para realizar tareas académicas y desde la óptica de cómo ayudar al alumnado a alcanzar un aprendizaje significativo.

A partir de estas conclusiones y como reacción a la interpretación behaviorista del aprendizaje, se ha ido desarrollando un núcleo esencial explicativo formado por un conjunto de principios, teorías y enfoques diferentes, con discrepancias entre sí, pero que se complementan al integrarse en una corriente cognitiva²⁴ que se orienta a analizar, comprender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gimeno-Sacristan y Pérez-Gómez, 2008). Estos mismos autores señalan las derivaciones de la corriente de la *Gestalt* o teoría del campo, que tuvo una gran

²² Un experimento educativo histórico que comenzó en 1800, en París, donde el doctor Jean-Marc Itard desarrolló un programa educativo de instrucción con la finalidad de convertir al “niño salvaje de Aveyron” (un niño criado en un entorno salvaje sin orientación humana) en un miembro civilizado de la sociedad francesa (Mayer, 2010).

²³ Entre sus conclusiones se destacan: (1) la sociedad es crucial para el desarrollo humano; (2) las personas aprenden para satisfacer sus necesidades; (3) los programas de instrucción deberían basarse en la ciencia; y (4) los programas de instrucción deberían tomar en cuenta las características individuales de cada alumno (Mayer, 2010).

²⁴ A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, han sido agrupadas en una misma familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales, tales como: (1) la importancia de las variables internas; (2) la consideración de la conducta como totalidad; y (3) la supremacía del aprendizaje significativo (Gimeno-Sacristan y Pérez-Gómez, 2008).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

repercusión en la educación, gracias a los trabajos de Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967), Koffka (1886-1941), Goodman (1911-1972) o Perls (1893-1970), entre otros, quienes consideraron que la conducta es una totalidad organizada. La interpretación holística y sistémica de la conducta, y la consideración de las variables internas como portadoras de la significación son de un valor inestimable para la regulación didáctica del aprendizaje humano en la escuela. Por esta razón, la organización didáctica de la enseñanza deberá tener muy en cuenta esta dimensión global y subjetiva de los fenómenos del aprendizaje.

Tras la afirmación de la existencia de una teoría mediacional del aprendizaje a cargo de la Gestalt, las bases psicológicas de estos supuestos se empiezan a clarificar en la psicología genético-cognitiva, dando lugar a amplias repercusiones sobre la teoría y práctica educativa. Inicialmente, Piaget (1896-1980) y la Escuela de Ginebra destacan la importancia que confiere el carácter activo de la persona en el proceso del conocimiento (Piaget y Inhelder, 1968; Piaget, 1869). Más tarde, la discordante teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky (1896-1934), critica la concepción evolutiva del desarrollo y pone el énfasis en los mecanismos de la influencia educativa, considerando la dimensión social del aprendizaje como un aspecto esencial (Vygotsky, 1984, 1993). Después, la explicativa teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1918-2008) y sus colaboradores, quienes consideraban que el alumnado deviene hacia el verdadero protagonista del aprendizaje en tanto que, gracias a su actividad mental constructiva, recupera y moviliza sus conocimientos previos para atribuir significado a la nueva información (Martín-Ortega y Solé-Gallart, 2010). Todas ellas, han supuesto los referentes para la integración de esta serie de principios, enfoques y teorías en la propuesta de una concepción constructivista del aprendizaje escolar.

Según Coll (2010a) *“la idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo”* (p. 157). Para este mismo autor, la concepción constructivista pone el acento en tres características del aprendizaje escolar: (1) la actividad mental constructiva del alumnado como mediador de la enseñanza y de su incidencia en el aprendizaje; (2) la actividad mental debe ser aplicada a diversas formas y saberes culturales; y (3) el papel prominente del profesorado en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, asegurando la conexión entre la actividad mental constructiva y los significados sociales y culturales. De esta manera, al presentar el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo



El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas

proceso de relaciones que se establecen dentro de un triángulo interactivo (alumnado, contenidos y profesorado), la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje apunta a tres fuentes principales de influencia educativa: (1) la que tiene su origen en el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con sus alumnos; (2) la que tiene su origen en los compañeros y se ejerce a través de las interacciones que mantienen los alumnos entre sí; y (3) la que tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar. En este sentido, en su estado actual de elaboración, la concepción constructivista es ya un instrumento suficientemente potente para guiar el análisis, la reflexión y la acción, y para dotar a esta última de la coherencia necesaria que toda actuación educativa requiere. Sin embargo, su futuro estará condicionado por el uso dogmático y excluyente de su concepción, así como la puesta en práctica de sus principios y el estudio de estos factores desde otras disciplinas que proporcionen visiones complementarias a la perspectiva psicológica actual del constructivismo.

Otras perspectivas de extraordinaria importancia para la explicación psicológica del aprendizaje y que integra aportaciones del modelo conductista es la denominada *teoría del procesamiento humano de la información*. Esta teoría, entre otros aspectos, aporta una noción de esquema de conocimiento, naturaleza simbólica y representacional de la mente humana, explicando el aprendizaje y organización del conocimiento en la memoria (Onrubia y Coll, 2010). De esta manera, el aprendiz es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en la que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Sin duda, esta teoría es de capital importancia para la propuesta de una teoría o práctica educativa, recuperando la noción de mente, reintegrando la información subjetiva y colocando en un lugar preferente a la memoria activa como explicación básica de la elaboración de la información.

Aunque las teorías cognitivas y constructivas del aprendizaje han dominado la psicología de la educación, otras investigaciones también se han preocupado por medir el impacto y la influencia de otros factores motivacionales y emocionales en el aprendizaje, es decir, no sólo se han examinado las formas de mejorar el aprendizaje, sino también las de ayudar a querer aprender. En este sentido, volviendo a Mayer (2010) señalamos cómo el estudio de los procesos motivacionales ha sido una cuestión clave para la educación. En el estudio de las fuentes modernas en torno a la motivación, a diferencia de las teorías motivacionales previas, parten de que la motivación depende de la interacción del estudiante con el contenido concreto a aprender. Además, está muy relacionada con las interpretaciones, recuerdos, creencias y explicaciones del estudiante

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

sobre la situación de aprendizaje y se fundamenta con la investigación en contexto escolares. Este autor precisa que, según la *teoría del interés*, los estudiantes aprenden mejor cuando cuentan algún valor personal de los contenidos. Además, de acuerdo con la *teoría de la autoeficacia*, los estudiantes aprenden mejor cuando confían en sus capacidades para aprender el contenido y conforme con la *teoría de la atribución causal*, los estudiantes aprenden mejor cuando creen que su rendimiento académico depende de cuánto se esfuercen en aprender. En aceptación de estas teorías, el profesorado, debería crear situaciones que captarán el interés del alumnado, en las que pueda observar cómo experimentan el éxito, tal y como manifiesta Mayer (2010), “diseñar contextos en las que puedan aprender que sus éxitos y fracasos depende de su esfuerzo y no solo de su capacidad, pero, sobre todo, debe ayudar al alumnado a desarrollar metas de aprendizaje productivas” (p.734).

Para finalizar, otro aspecto de especial relevancia a considerar son las aportaciones de varios autores (Rosenthal y Jacobson, Seligman, Gardner, o Hastie, entre otros) quienes han llevado a la comunidad científica a plantear la existencia de otro tipo de inteligencias que tuviera en cuenta otros aspectos propios de la vida, teniendo que valorar el valor de algunas estrategias educativas frente a otras (Guillén, 2017). En opinión de este mismo autor, el grueso de estas investigaciones confirma que, entre las influencias más significativas sobre el aprendizaje, el profesorado es uno de los instrumentos didácticos más potentes e imprescindibles. Así, Dehaene (2015) plantea recientemente la necesidad de que el docente, además de ser el primero en conocer la dinámica en el aula, adquiera ciertos conocimientos sobre cómo funciona nuestro cerebro, ya que “nadie debería conocer mejor que ellos las leyes del pensamiento en pleno desarrollo, los principios de la atención y de la memoria” (p.16). En este sentido, las aplicaciones de la neurociencia cognitiva en la educación están de actualidad. El desarrollo de las nuevas tecnologías de visualización cerebral en los últimos años ha permitido a los científicos obtener información relevante sobre cómo funciona el órgano responsable del aprendizaje, disponiendo ya de muchas evidencias empíricas que nos permiten aprovechar esta información valiosa para mejorar las prácticas educativas (Guillén, 2017).

En definitiva, desde el punto de vista de la psicología de la educación, la idea principal tal vez más potente y también la más ampliamente compartida es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento. Esto nos conduce a poner el acento en la aportación que realiza siempre y necesariamente la

El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas persona que aprende al propio proceso de aprendizaje. La generalización de los enfoques constructivistas en educación ha conducido a una visión del aprendizaje escolar como un proceso cognitivo, sociocultural, emocional, atencional, memorístico y diverso que simplificamos en la siguiente ilustración.

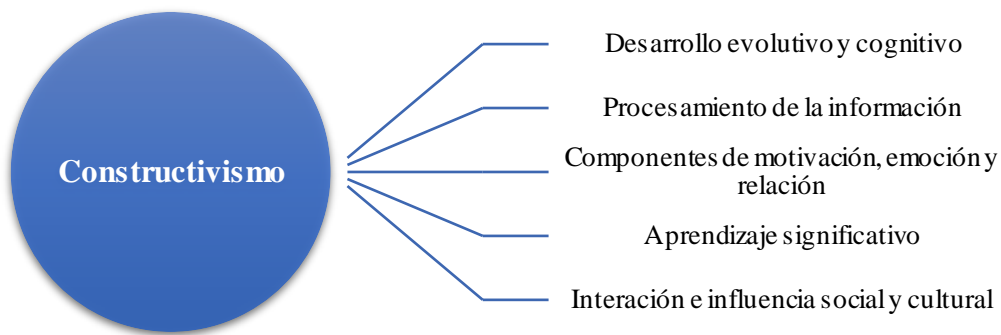


Figura 1. 7. Pensamiento pedagógico de la Psicología de la educación. Elaboración propia.

En este sentido, las derivaciones didácticas de los diferentes enfoques psicológicos han esclarecido la virtualidad pedagógica de sus planteamientos, considerando la psicología en la educación como uno de los elementos esenciales de referencia para la adecuación de los métodos y dinámicas que favorezcan el proceso de aprendizaje de los educandos.

1.7. Perspectivas pedagógicas actuales: de la ciudad educativa permanente a la aldea global desescolarizada

“Un día pasaremos toda nuestra vida en la escuela; un día pasaremos toda nuestra vida en contacto con el mundo, sin nada que nos separe. Ese día, educarse será sinónimo de aprender a querer progresar, a mejorar; ese día educar no será sinónimo de formar y mantener hombres a medio camino de sus posibilidades de florecer, sino, al contrario, se abrirá a la esencia y a la plenitud de la propia existencia” (Herbert Marshall McLuhan).

Al inicio de la segunda mitad de este siglo, educadores y políticos educacionales idearon una educación internacionalizada confiada a una gran organización: la Organización de las

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La idea de una educación internacional ya existía desde 1899, cuando fue fundada en Bruselas la Oficina Internacional de Nuevas Escuelas. En 1970, año internacional de la educación, la UNESCO creó una Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, para estudiar los problemas educativos de la mayor parte de los países y presentar estrategias de superación. La comisión defendió el principio de la *Educación Permanente* como fundamento de la educación del futuro (Faure, 1972). Bajo este planteamiento, Bertrand Schwartz, describe todo un proyecto educativo fundamentado en el concepto de educación permanente. Este proyecto se define centrado sobre la persona y con carácter abierto. Según Schwartz, un sistema centrado en la persona y abierto pretende desarrollar, en todos los niveles, la aptitud de los individuos para descubrir e inventar, lo que pasa por una pedagogía que permite al alumnado plantear sus orientaciones y sus soluciones (Schwartz, 1968, 1976).

Años más tarde, frente a este escenario, se reconoce la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de unas competencias y su aplicación al contexto sociocultural (Delors, 1996). Otro antecedente más actual, lo encontramos a partir de la *Declaración de Bolonia* (1999) y el *Proyecto Tuning* (2000), proponiendo para ello, como una de las estrategias, el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina. En este contexto, el *enfoque por competencias* representa una alternativa para enfrentar y solucionar las problemáticas, los retos y las necesidades que plantea la educación, vinculado con la capacidad para hacer algo, con saber cómo, por qué y para qué se hace, de modo tal que este conocimiento pueda ser transferible. A pesar de su aparente actualidad, este término ya fue señalado anteriormente por autores como Chomsky, haciendo hincapié en una competencia lingüística y los actos de habla (Chomsky, 1992); y Perrenoud, quien apuntó que las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada y, por lo tanto, que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada (Perrenoud, 2006). No obstante, pese al actual carácter hegemónico de las competencias como elemento curricular, conviene recordar que el término competencia se asocia a una homogeneización del currículo que, desde algunas voces críticas, implica una educación uniformadora y descontextualizada que conviene superar (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018).

Esta nueva visión de este enfoque abre una puerta que va más allá de tener en el horizonte una serie de competencias socialmente preestablecidas y que apueste por la promoción de las



El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas propias capacidades del alumnado, tal y como apuntaban Nussbaum y Sen (1993) y Nussbaum (2012) en su *enfoque de capacidades*. El pilar central de este planteamiento tiene como fundamento una teoría de la justicia apoyada en una lista de capacidades que podrían componer las condiciones mínimas de vida digna con carácter universal: la vida misma, la salud física, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación social, la relación con la naturaleza, el juego y el control sobre el propio medio. Este enfoque educativo considera que cada ser humano puede tener una motivación y un proyecto de vida diferente. Por ello, defiende que corresponde al alumnado la libertad de elegir cómo alcanzar, a través de la educación, una vida buena, auténtica y feliz. De esta manera, cualquier modelo basado en este enfoque se construirá sobre las intenciones y las voluntades de los participantes, atendiendo así a la diversidad en un marco de deliberación y pensamiento crítico.

En línea con estas ideas, entre las teorías surgidas que despertaron el interés de los educadores, podemos incluir las reflexiones de Morin (1999), quien comprende siete saberes «fundamentales» que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura. A partir del enfoque *del pensamiento complejo* parte de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como con el sistema completo (Morín, 2001). Desde este enfoque, las sociedades, los individuos e incluso el universo se consideran “sistemas complejos”, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas. Un punto fundamental del pensamiento complejo es la reflexión, la cual permite que nuestros actos salven lo meramente empírico, para agregar o adquirir otras características. En el ámbito escolar se manifestaría en la acción de “buscar que los estudiantes desarrollen una estrategia de pensamiento que no sea reductiva, sino reflexiva” (Díaz-De la Torre, 2017, p. 32).

Finalmente, no podemos olvidarnos del desarrollo de la tecnología en la actualidad, así como de sus múltiples escenarios y posibilidades de aprendizaje basados en modelos no presenciales. Parece existir un cierto consenso sobre cómo se produce el aprendizaje y las condiciones necesarias para aprender, pero, los procesos en el terreno educativo utilizando los medios que proporciona la tecnología, todavía son bastante deficitarios (Gross, 2007). Según este autor, la creación de estos escenarios está poniendo de relieve las carencias existentes en el ámbito

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

pedagógico en aspectos relacionados con la atención, la motivación, la transferencia de los aprendizajes, la memoria, etc.). De esta manera, según Gelabert (2014), McLuhan (1911-1980) pronosticó que la evolución de las tecnologías modernas traería varias consecuencias a la educación. Esta tecnología que, por su naturaleza, despierta la necesidad imperiosa de una nueva forma de educación, trae en sí misma los medios para conseguirla. Para este autor, aunque sea de capital importancia, una revolución de las nuevas formas de educación no es, sin embargo, tan fundamental en lo que concierne a la escuela del mañana como una revolución en los papeles del discente y del docente. El educador de mañana será capaz de lanzarse a la apasionante tarea de crear un nuevo ámbito escolar y los estudiantes circularán en él libremente, cualquiera que sea el espacio reservado para ellos, como si de una aldea global de aprendizaje se tratase (McLuhan y Powers, 1996).

Este espíritu de educación deshojada en el ideario de McLuhan, impregna hoy mucho más la educación de lo que hubiesen previsto los propios autores de las tesis desescolarizadoras (Iván Illich, Everett Reimer, Paul Goodman y John Holt²⁵) quienes, en su día, cuestionaron las instituciones educativas destinadas (en teoría) a favorecer el aprendizaje, cuando en realidad provocaba todo lo contrario, alejar el deseo de aprendizaje de la propia iniciativa de cada uno de los individuos que desean aprender sin que una institución tenga que decirle cómo, cuándo y en qué dirección, siendo un obstáculo clave para frenar todo cambio social y cultural significativo (Igelmo-Zaldivar, 2012).

Como concepción general, este pensamiento pedagógico de la educación, que esquematizamos en la siguiente ilustración, defiende una educación para todos que respete la diversidad, las minorías étnicas, la pluralidad de doctrinas y los derechos humanos, eliminando los estereotipos, ampliando el horizonte de conocimientos y de visiones del mundo, tomando en consideración el desarrollo de la tecnología como herramienta que beneficia estos procesos.

²⁵ Se entiende por tesis desescolarizadas al conjunto de propuestas pedagógicas presentadas por estos autores que compartieron este posicionamiento respecto a la escuela al inicio de los años setenta, y que representan los lineamientos teóricos propios de la crítica desescolarizadoras (Igelmo-Zaldivar, 2012).

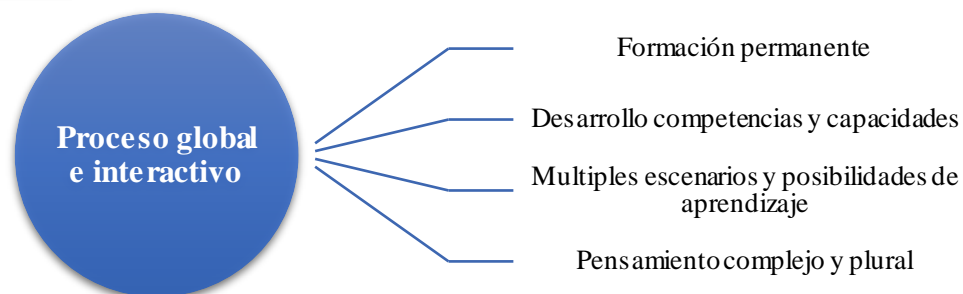


Figura 1. 8. *Pensamiento pedagógico en la actualidad. Elaboración propia.*

1.8. Síntesis y reflexión: declaración de principios pedagógicos para las metodologías activas

Mediante este repaso histórico hemos tratado sólo los antecedentes de una educación nueva como alternativa a la educación tradicional. La influencia de su pensamiento y de su práctica ha ido construyendo un discurso, más simbólico que real, en ventaja de una mayor racionalidad o calidad de la educación. Estos diferentes modos de entender el progreso social, la transformación de la educación, de pensar, construir y vivir una escuela alternativa, han supuesto la declaración de una serie de principios pedagógicos (ver figura 1.9). A continuación, reflexionamos sobre sus aportes a las MA en el presente y que, consideramos, hay que continuar estudiando y profundizando en el futuro inmediato.

Método didáctico

En la actualidad, es necesario reabrir un debate sobre la importancia del acto didáctico y quizá fuera interesante redescubrir a los autores anteriormente citados y sus ideas, máxime cuando, como afirma Marina (2017), “existen oleadas de exhortaciones reformistas que son recibidas con cierto cinismo escéptico por los educadores, simplificaciones que hacen difícil debatir y progresar sobre el cambio y transformación del modelo de educación” (p.15). Por tanto, en el contexto de las MA, queremos poner en valor el primer principio pedagógico:

La consideración de un método didáctico que siga un enfoque racional y experiencial consistente para lograr la mayor eficiencia posible en el proceso de aprendizaje del educando y que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo personal y social a través de la educación.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Educando piedra angular

A pesar de que hoy en día parece que se tiene la idea clara de que el alumnado debe ocupar un lugar central en el proceso de aprendizaje, esto todavía no se ha llevado a la práctica como cabría esperar. La educación actual cuenta con numerosas estrategias y recursos que antes eran inimaginables y hay que aprovecharlos. Pero la clave de todo ello es que estas estrategias y recursos que podamos poner en práctica estén al servicio del alumnado y su aprendizaje. En este sentido, entendemos que una de las claves para poder adoptar este principio pedagógico en la educación debe ser la utilización de una metodología acorde con el desarrollo de competencias en el alumnado. Sin embargo, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿qué decisiones debería tomar en la enseñanza para favorecer unas condiciones donde el alumnado se convierta en el protagonista de su aprendizaje? Tal vez en la revisión de los planteamientos de estos autores, tales como la concepción naturalista del ser que expresaba Rousseau y/o en el respeto de su libertad e individualidad que imperaba Tolstói en su enseñanza, se hallen algunas de las respuestas a este interrogante. De esta manera, a la hora de plantearnos nuestra concepción educativa a través de MA planteamos el segundo principio pedagógico:

El educando es la figura central de la educación, que se convierte en el eje del acto educativo desde la consideración de su libertad, individualidad e interés y en estrecha vinculación afectiva y social.

Práctica educativa activa

Si hemos insistido en reavivar el movimiento renovador de la Escuela Nueva, es porque sentimos que con ello podíamos contribuir a la recomposición de los vínculos entre el mundo actual y el ayer en el campo educativo. En este sentido reivindicamos a ésta como uno de los referentes históricos fundamentales de muchas de las ideas y de las acciones pedagógicas que actualmente están en boga en la educación. La práctica desarrollada en la Escuela Nueva se ha ido perfeccionando a través de innovaciones que conciernen, de múltiples maneras, a nuestros educadores actuales, muchos de ellos desconcertados frente a tantos medios y técnicas propuestas. Por eso, cada vez más, los educadores insisten en la necesidad de buscar el análisis de su práctica, la discusión de lo cotidiano de la escuela, sin lo cual de nada sirven tantas innovaciones, planes y técnicas, por más modernos y atractivos que sean. Es por tanto necesario, hoy en día, someterse ante tales necesidades si lo que se pretende, para el futuro, es formar individuos capaces de



El legado educativo: pensamiento pedagógico para las metodologías activas producir o de crear, y no sólo de reproducir. De ahí, que hayamos considerado el tercer principio educativo como una de las claves para acometer la práctica de MA:

Consideración y desarrollo de una práctica educativa que articule y promueva diferentes posibilidades de aprendizaje y experiencias basadas en el cientifismo, la experimentación y la acción, fundamentadas desde el método didáctico y contextualizadas en el interés e iniciativa del educando, aspirando a fortalecer su participación y autonomía durante el proceso de aprendizaje.

Docente sabio samaritano

Desde una idea de libertad como medio para la lucha y desintegración de la autoridad, el movimiento antiautoritario defendió un cambio actitudinal por parte del maestro y de la institución educativa misma, que propiciara el surgimiento de nuevas relaciones y alternativas educativas. Una institución educativa entendida no como una escuela, sino como una forma de vida, como una comunidad que se autogestiona, fijando sus propias normas y renunciando a cualquier tipo de superioridad o imposición. Esta es una referencia válida para declarar una concepción de la actividad docente hacia la formulación del estatus que debe adoptar el docente bajo el prisma de las MA. Somos conscientes de que los problemas que se afrontan en la educación y también en la sociedad, siguen permaneciendo en una postura educativa y social teñida, según nuestro punto de vista, de acciones dominantes y conservadoras. Creemos en el docente para avanzar hacia un mundo más justo y sostenible mediante su acción educativa, más allá de cualquier veleidad de fundamentalismo ideológico o pedagógico. Por ello, subrayamos dentro de este pensamiento pedagógico libertario un aspecto fundamental en la forma de interpretar la función docente, que, según nuestro punto de vista, se encuentra en plena vigencia declarado en el cuarto principio pedagógico:

El educador es sobre todo un facilitador del proceso de aprendizaje, que ayuda al educando a desarrollar su impulso natural y social, estimulando su pensamiento y creatividad, estableciendo relaciones que generen un clima escolar de empatía, autenticidad y confianza, e investigando como sabio que posee conocimientos y tiene la capacidad de comunicarlos.

Interacción comunicativa dialógica

En las ideas de los autores presentados hemos podido desgranar una serie de reflexiones y de propuestas contra las tendencias que reducen la finalidad de la educación a los requerimientos del mercado y que impregnan todo de valores egoístas e individualistas, al tiempo que, bajo mantos tan dignos como la diversificación y la eficiencia, se encarga al sistema educativo de hacer la

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

primera gran criba entre quienes serán o no competitivos en la actividad económica que impera en la sociedad capitalista actual. El planteamiento anterior deja abierta la cuestión de la reproducción de la cultura, un aspecto que necesariamente tiene que abordar la educación. Este cuestionamiento es central ya que, en el proceso de reproducir o transmitir la cultura, la sociedad debe establecer una adecuada relación generacional, compartiendo usos y costumbres, y reflexionando sobre su progreso. De tal forma, entendemos que es necesario vincular la acción comunicativa a la educación como una parte fundamental del proceso formativo. Se presenta como un imprescindible para promover el pensamiento crítico y la emancipación social del alumnado. De ahí que, hayamos concebido un papel destacado a la interacción social en las MA, desgranado en el quinto principio pedagógico:

Constitución de múltiples y variadas interacciones comunicativas que, a través del diálogo, promuevan el aprendizaje, fundamentado en reflexiones, debates y argumentos en torno a las experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes, favoreciendo la creación del sentido crítico y solidario y, en los que la igualdad y la diferencia, concuerdan y se enriquecen.

Aprendizaje constructivo

La cuestión de la naturaleza y el origen del conocimiento es uno de los temas claves de la educación, interesándose por cómo el ser humano aprende, dando lugar a variadas explicaciones que estudiaron las posibilidades y determinaron los métodos. Pero, ahora la pregunta se ha duplicado, el interés ya no solo radica en cómo se aprende, sino en que puedo hacer como docente para facilitar el aprendizaje de mi alumnado. En el centro de este proceso de cambio se encuentra el desarrollo del “constructivismo pedagógico” que, emparentado con distintas teorías psicológicas, hoy se está haciendo referencia a una posición amplia acerca de la educación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, en el que confluyen estas teorías desde diversas disciplinas. Y es aquí donde esta perspectiva resulta capital para la educación y el desarrollo de las personas. La educación debe proporcionar a cada persona que encuentre su propio camino para realizarse y aportar cosas a un contexto cultural determinado y, en definitiva, a una comunidad. Así, situamos el constructivismo como principio necesario y como fuente de inspiración y de identidad en la educación, a través de MA, por tanto, proponemos el sexto principio pedagógico:

El aprendizaje entendido como un proceso mental (evolutivo y cognitivo) de construcción del conocimiento de las personas, individual y social, y de comprensión de las relaciones, donde las condiciones externas (social y cultural) actúan mediadas por las condiciones



internas (motivación, emoción y relación) que permite procesar la información para hallar nuevos significados.

Proceso global e interactivo

Las posibilidades actuales de aprendizaje han roto los límites escolares y una educación más respetuosa con el deseo de aprender que implica necesariamente la aceptación de entornos diferenciados. El futuro educativo apunta a una fusión y diversificación de estructuras, redes e instituciones educativas, incluida la escuela. Para algunos, a inicios del siglo XXI, estamos muy lejos de la tesis desescolarizadoras. Para otros, estamos mucho más cerca. Por una parte, la escuela en casa, si bien se trate de una práctica no reconocida legalmente en nuestro país, tampoco parece que se puede ser considerada como una práctica perseguida. Por otra parte, hablar hoy de tramas o redes de aprendizaje, ya no es extraño en el ámbito educativo (García, 2016). El horizonte abierto por internet permite la búsqueda para aprender, así como la aparición de todo tipo de posibilidades de acercarse al conocimiento. En cierto sentido, la desescolarización ha empezado sin la carga crítica que se expone en las teorías precedentes. Así, en los últimos años, han surgido en España más proyectos alternativos basados en MA que en los dos siglos anteriores (García, 2016) y que pone de relevancia el séptimo principio pedagógico para la concepción educativa a través de este tipo de metodologías:

La educación como el medio de transformación social y facilitación de la cultura a través de procesos interdisciplinarios, interactivos y permanentes, que se dan entre el sujeto y el ambiente, y cuya intencionalidad es contribuir a la constitución de sujetos activos y protagonistas en el devenir de la sociedad.

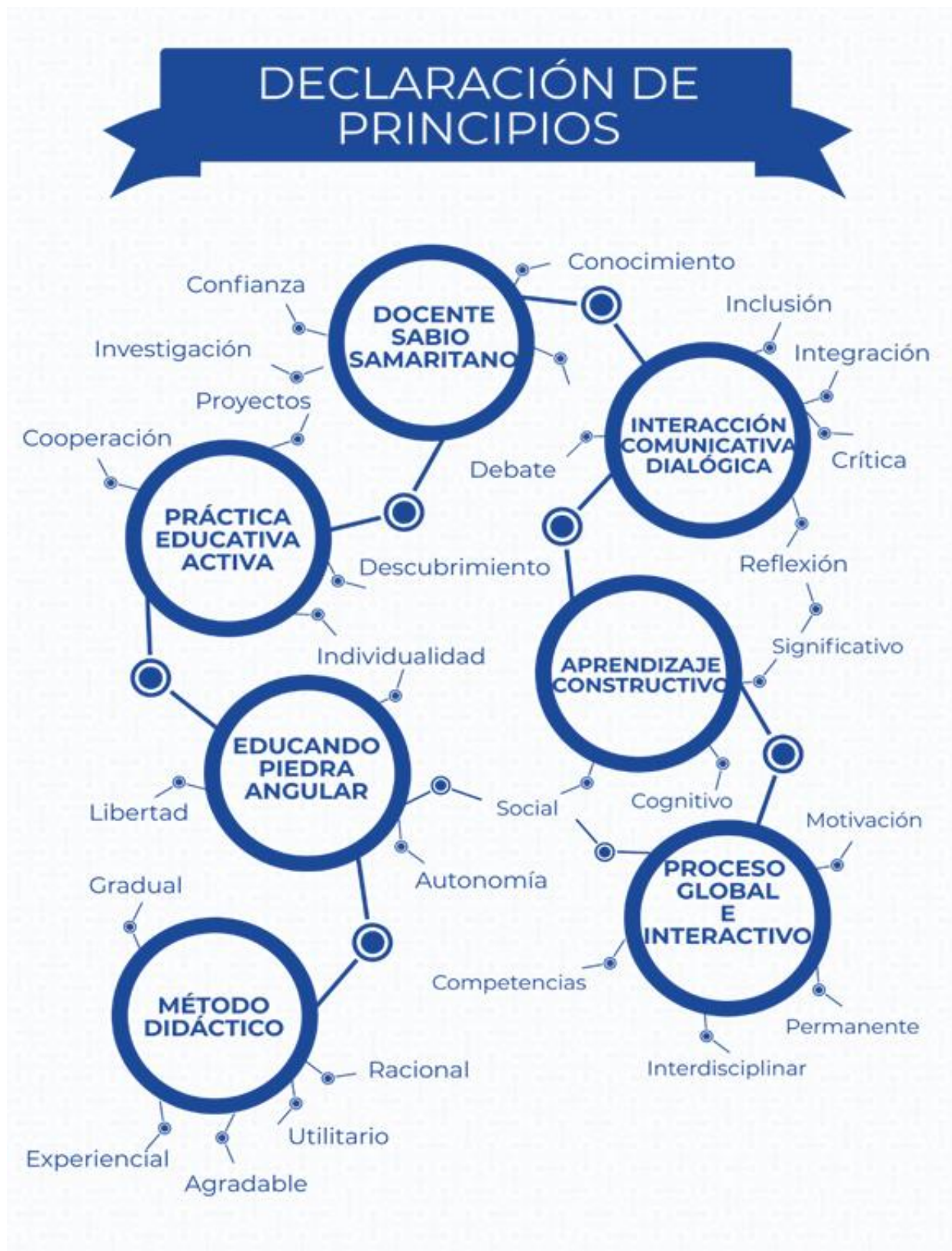


Figura 1.9. Declaración de principios pedagógicos para una MA. Elaboración propia.



¿Cuál es el pensamiento que influye en las denominadas MA? ¿Cuáles son sus referentes, señas de identidad y experiencias más emblemáticas? ¿Qué aportan o qué críticas suscitan? A todos estos interrogantes hemos tratado de dar respuesta durante la revisión histórica realizada en este capítulo. Los hechos y acontecimientos destacados en cada uno de los apartados y la declaración de principios extraída ofrecen a todo aquel profesorado que quiera pensar sobre las ideas y los fundamentos teóricos de la práctica cotidiana en el aula, una forma de conocer las bases de una práctica a través de MA, en clave de un pensamiento pedagógico cercano a sus postulados. En nuestra opinión, una cuestión esencial para la educación del presente y del futuro.

Cada vez más autores (Acaso, 2013; Carbonell, 2015; García, 2016; Marina, 2017; Trilla, 2001; Trujillo, 2012) han tratado de narrar lo que está pasando y lo que está por venir en esta nueva era educativa de la pedagogía, tratando de hallar respuestas y buscar soluciones. Tal y como expresa Marina (2017), muy ilustrativamente en el título de su obra *El bosque pedagógico y cómo salir de él*, el mundo educativo se abalanza sobre el profesorado de forma acelerada e incierta, padeciendo una avalancha de conceptos, teorías y modelos que están provocando transformación y confusión a partes iguales. Un docente que quiera profundizar en todas las propuestas alternativas que hemos evidenciado a lo largo de este capítulo, seguramente, no tiene tiempo para ponerlas en práctica.

En realidad, la conclusión de esta revisión es que las ideas actuales que versan sobre las MA no son nuevas. El reto que estamos poniendo de manifiesto en este capítulo es intentar identificar la novedad de estas prácticas en lo antiguo, para caminar hacia adelante construyendo una educación para el futuro (y para el presente). Evidentemente, se trata de todo un desafío para este trabajo. Por tanto, el deseo de esta revisión no ha tratado de extraer una conclusión, sino de establecer conjeturas que nos deben dar en qué pensar a los educadores en el devenir de un pensamiento pedagógico, más acorde con las necesidades sociales y educativas y, por consiguiente, de los protagonistas fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumnado. De este modo, partiendo de un punto de vista reflexivo y crítico, esta aproximación que se ha realizado, además de posibilitar un marco teórico de antecedentes sobre el pensamiento pedagógico activo en la educación, forma en nosotros, como educadores, un conocimiento que aglutina la práctica alternativa permitiéndonos comprender las MA en la educación actual y una visión donde el pasado sirva para vislumbrar su futuro.



Capítulo 2- Delimitación de las metodologías activas

En el anterior capítulo hemos podido comprobar cómo, a lo largo de la historia, numerosas referencias sentaron los principios pedagógicos que hoy en día parecen estar representados en las instituciones educativas, a través de la implementación y puesta en práctica de las denominadas *MA*. Por lo tanto, podemos afirmar que este término, usado en la actualidad, no es un concepto nuevo.

Un debate sobre el grado de comprensión de estas metodologías en los procesos educativos y, sobre todo, el hecho de que estos sean extremadamente complejos, no impide sino que hace necesario que dispongamos y utilicemos referentes teóricos que nos ayuden a interpretar lo que sucede en la praxis. Esto contribuye a que el análisis de la práctica sea verdaderamente reflexivo, permitiéndonos entender mejor el análisis de los resultados de nuestro trabajo.

De esta manera, nuestro interés en este capítulo se centra en presentar una delimitación teórica y conceptual de las *MA* en el contexto educativo, las cuales a veces se presentan de muy diversas formas, pero que comparten un mismo punto de partida: un planteamiento educativo y metodológico alternativo al considerado por la llamada escuela tradicional. En otras palabras, queremos tratar de conformar un marco teórico y conceptual como referencia para el contexto de nuestra investigación. Ello nos lleva a examinar la literatura en busca de una aclaración de los términos capitales en los que se identifica.

Tras una primera aproximación al concepto de *MA*, tratamos de acercarnos al concepto de actividad. A continuación, nos centraremos en identificar y explicar los componentes esenciales de su aplicación educativa, algo en lo que, como veremos, genera diferentes posibilidades y estrategias metodológicas activas, que analizaremos en profundidad, resaltando las más relevantes en la actualidad. Asimismo, tras realizar un recorrido por la evolución de las *MA* y su presencia curricular en la legislación educativa española, finalizamos el capítulo, considerando la aplicación e investigación en *MA*, destacando sus fortalezas y debilidades en la educación actual.



2.1. Consideraciones iniciales

Cualquier discusión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere de aclaraciones y precisiones sobre los términos capitales (enseñanza, aprendizaje, modelo pedagógico, modelo curricular, concepción didáctica, estrategia metodológica, etc.) que, a pesar de desempeñar papeles importantes en el discurso educativo, todos ellos se emplean con significados -algunas veces laxos y otras contradictorios entre sí- que varían según su contexto o aplicación.

Para intentar proporcionar algo de luz a la falta de coherencia entre la terminología utilizada y su vinculación con la concepción de una MA, comenzamos este capítulo presentando y distinguiendo los conceptos que se vinculan a estos procesos. Las reflexiones que siguen no pretenden ofrecer una visión exhaustiva de las posibles acepciones, sino más bien establecer un marco de referencia sobre cómo deben ser entendidos en este trabajo estos conceptos y su delimitación con respecto a nuestro objeto de estudio.

Además, cabe señalar que no es nuestro cometido condenar una concepción didáctica tradicional-tecnocrático o un paradigma curricular técnico-positivista, porque una buena descripción o exposición, la memorización o la reproducción, son procedimientos que pueden resultar esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, si consideramos que deben ser aportes complementarios utilizados desde concepciones didácticas que comprendan una mayor participación del alumnado y desde modelos curriculares más abiertos y deliberados por el profesorado.

2.1.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje: un acto facilitador de estrategias para generar la construcción del conocimiento

Como ya ha sido señalado en el capítulo anterior, una concepción pedagógica que viene dada por una posición central del discente en la educación, nos obliga a dirigir nuestra atención prioritariamente al aprendizaje dentro del proceso educativo como fin último, para maximizar las probabilidades de que el alumnado aprenda en una situación de enseñanza implementada por el profesorado. Para tratar de dar luz a este proceso, una primera pregunta a considerar y aclarar por nuestra parte es: ¿cómo concebimos el aprendizaje y la enseñanza?

En respuesta a esta pregunta, Mayer (2010) considera el concepto de aprendizaje bajo tres metáforas: “el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

conocimiento y el aprendizaje como construcción de significado” (p.40). Como señalaba Ausubel (2002), se basa en la proposición de que la adquisición y retención de conocimientos son el producto de un proceso activo, integrador e interactivo entre la materia de instrucción y las ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante con las que, a su vez, las nuevas ideas pueden enlazar de diversas maneras. De acuerdo con esta última, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción del conocimiento, que depende del nivel de desarrollo cognitivo, de los componentes motivacionales y emocionales, y es inseparable del contexto social y cultural en el que tiene lugar (Coll, 2010a). Por tanto, entendemos que, el aprendizaje no se limita a recibir y adquirir conocimientos, sino que lo construye a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas en los saberes culturales e interacciones sociales, para atribuir significado y representar el nuevo conocimiento recibido y adquirido.

Sin embargo, la rapidez en los cambios sociales en la actualidad ha supuesto grandes desafíos para dotar de sentido al aprendizaje en la educación, donde cada vez más frecuentemente, su fundamentación depende, en gran parte, del logro de competencias. Así, no sólo no han alcanzado el techo propuesto por este autor, sino que se tienen que enfrentar a una nueva metáfora del aprendizaje: “el aprendizaje como logro de competencias” (Serrano-Tejero y Pons-Parra, 2011, p.16). Del mismo modo, no queremos olvidarnos de otras aportaciones sobre el aprendizaje humano derivadas del constructivismo, tales como: *aprendizaje situado*, que es concebido como como una construcción social y colaborativa basado en la reflexión sobre la práctica, siendo la participación activa fundamental para que el aprendizaje suceda (Lave y Wenger, 1991); *aprendizaje dialógico*, en el que se considera el aprendizaje como una construcción humana, donde los significados dependen de las interacciones humanas (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008); *aprendizaje enactivo*, que considera el aprendizaje como una actividad continua moldeada por procesos autoorganizados de participación activa en el mundo y por la experiencia y autoafección del cuerpo animado (Varela, Thompson y Rosch, 1992); y *conectivismo*, que define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, proporcionando a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos con otros a través de redes sociales o herramientas colaborativas (Gutiérrez-Campos, 2012). Bajo este último enfoque, estas nuevas prácticas sociales y culturales han trascendido al ámbito educativo generando nuevas oportunidades, escenarios y recursos para fomentar el aprendizaje. En este sentido, se han acuñado nuevos términos vinculados con este enfoque del aprendizaje, tales como: *aprendizaje invisible*,



relacionado con un nuevo enfoque de aprendizaje que atiende al impacto de las tecnologías y las transformaciones de la educación en el entorno formal, no formal e informal (Cobo y Moravec, 2011); y *aprendizaje ubicuo*, concebido como la posibilidad de acceder a la información en cualquier momento y lugar, de interaccionar entre pares y expertos eruditos de aprender a través de una variedad de fuentes y recursos (Burbules, 2012).

Por su parte, Huber (2008) resume la orientación del aprendizaje hacia el alumnado y su participación activa en los procesos educativos en cinco rasgos esenciales: (1) *activo*, porque cada persona tiene que aprender por sí misma; (2) *autorregulado*, ya que el alumnado percibe sus propias actividades evalúa los resultados y se retroalimenta por sí mismo; (3) *constructivo*, porque el conocimiento es una construcción personal interpretando sus percepciones o experiencias; (4) *situado*, proceso en el que el contexto ofrece oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos; y (5) *social*, donde aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino también una interacción social. Activo, constructivo e interactivo son términos que se usan comúnmente en las ciencias cognitivas y de aprendizaje. Describen actividades que pueden realizar los alumnos. Sin embargo, la literatura en realidad no es explícita sobre cómo se pueden definir estos términos; si son distintos; y si se refieren a manifestaciones abiertas, procesos de aprendizaje o resultados de aprendizaje. En esta línea, Chi (2009) matiza estos términos dentro de un marco que ofrece una manera de diferenciar el aprendizaje activo, constructivo e interactivo en términos de actividades abiertas observables y procesos de aprendizaje subyacentes. Para esta autora, el aprendizaje activo es aquel que atrae la atención del alumnado, como centrarse o contemplar algunos aspectos del material de aprendizaje, repetir los materiales o manipular manualmente los materiales de aprendizaje presentados previamente. En cuanto al aprendizaje constructivo, es aquel que requiere que el alumnado produzca resultados, que pueden contener algunas ideas nuevas, como explicarse por sí mismo, dibujar un mapa conceptual o inducir hipótesis y reflexionar. Por último, el aprendizaje interactivo es aquel que implica participar a través de la interacción físicas o virtuales con el profesorado o con el resto del alumnado. Bajo este último punto y desde la consideración del aprendizaje social, vale la pena resaltar la estrategia didáctica denominada “aprendizaje entre iguales” planteada por Ellis (2005) en la cual afirma que responde a “una cognición distribuida, porque permite un despliegue de pensamientos a través del uso de múltiples bases de conocimientos e ideas” (p. 454). En este sentido, rescatamos como esta concepción del aprendizaje implica aclarar y organizar las ideas para luego explicarlas y justificarlas a tus semejantes.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Finalmente, de acuerdo con Lavilla-Cerdán (2011), sin memorización no podría existir el aprendizaje, debido a que, si no tenemos un mecanismo para acumular los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas, no habría posibilidad de llevar a cabo la construcción de este. Así, la optimización del aprendizaje requiere entrenamiento, es decir, la repetición apropiada que permita la automatización y consolidación de hábitos adecuados. Sin embargo, como señala Guillén (2013), el aprendizaje no puede basarse en la memorización de una serie de conocimientos transmitidos sin comprensión global y que no muestren un sentido ni una relación con otros contenidos. En este caso, como indica este mismo autor, la neurociencia está evidenciando la importancia de trabajar la memoria de trabajo (un tipo de memoria a corto plazo) que nos permite ser conscientes de lo que hacemos y reflexionar sobre ello. Su importancia en la resolución de problemas es indiscutible dado que permite combinar la información que manipulamos con los conocimientos que tenemos almacenados en la memoria a largo plazo. Por tanto, igual que se presenta como imprescindible que en el proceso de aprendizaje haya reflexión y comprensión, también se hace imprescindible los conocimientos previos o el soporte cultural instaurado en nuestra memoria sobre el que se asiente el aprendizaje posterior.

A partir de estas concepciones del aprendizaje, podemos concluir que las personas aprendemos de diferentes maneras, tenemos preferencias y modos individuales de cómo percibimos y procesamos la información. Desde estos planteamientos, el aprendizaje supone aprender no solo el qué y el cómo, sino también el dónde, el cuándo y para qué, reforzando la capacidad, la actividad y la interacción. Rememorando a Ausubel (2002), la idea central es que no hay que considerar que la adquisición y la retención de conocimientos deban limitarse necesariamente a los contextos formales de instrucción, donde el alumnado y el profesorado interaccionan de maneras especialmente estereotipadas para este fin. En realidad, la adquisición y retención de conocimientos es un proceso omnipresente durante toda nuestra vida, esencial para la actuación competente, la gestión eficaz y la mejora del trabajo cotidiano. De esta manera, el foco central se sitúa en el aprendiz como elaborador de sentido, construyendo estrategias cognitivas para desenvolverse con éxito. Por su parte el profesorado orienta al alumnado en las estrategias sobre cómo aprender y comprender las tareas de aprendizaje. Para el contexto de nuestro estudio, hemos sintetizado la concepción del aprendizaje bajo el marco de una MA en las siguientes consideraciones e ilustrado sus rasgos esenciales en la figura 2.1.

1. El aprendizaje es entendido como una construcción continua de significados que dependen de las interacciones humanas, moldeada y autorregulada por la participación en el mundo y por la experiencia que ocurre en diferentes contextos, proporcionando a quienes aprenden la adquisición de competencias.
2. Parte del funcionamiento y regulación de la personalidad de quien aprende según las diferentes maneras de percibir, de sentir y de actuar en función de las preferencias y orientaciones afectivas, cognitivas y metacognitivas.
3. Consiste en un proceso cognitivo (y memorístico) que posibilita al alumnado percibir y procesar la información en función de las necesidades, para movilizar estrategias oportunas con la finalidad de hallar significados y alcanzar los objetivos pretendidos.



Figura 2. 1. Rasgos esenciales del aprendizaje en las MA. Elaboración propia

En el otro extremo de nuestro binomio, detrás de cualquier propuesta metodológica se esconde una concepción del valor que se atribuye a la *enseñanza* (Zabala-Vidiella, 2000). Stenhouse (1991) entiende por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños, y aclara, “enseñanza no

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios” (p.53). En base a esta afirmación, podríamos afirmar que la enseñanza está presente siempre que un individuo promueva o facilite de alguna manera el aprendizaje por parte de otro.

En virtud de ello, Mayer (2010) trata el concepto de enseñanza sobre cómo ayudar a las personas a aprender y señala que se requiere de un modelo “cognitivo” de la instrucción. Pero, como señala Contreras-Domingo (1991), la enseñanza no es sólo un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que se encuentra sometida a las interacciones de los participantes, a presiones externas y a las definiciones institucionales de los roles.

Como podemos observar en la síntesis de expuesta en la tabla 2.1, algunos de los autores mencionados coinciden en vincular la concepción sobre enseñanza con el tema de contenido y otros con las experiencias, interacciones o actividad del alumnado.

Tabla 2.1

Síntesis de diferentes concepciones y representaciones de la enseñanza.

Autoría	Enfoques y concepciones de enseñanza
Martín y Balla (1991)	Describen tres concepciones: (1) centrada en el contenido; (2) centrada en la actividad; y (3) centrada en las experiencias de los alumnos
Gow y Kember (1993)	Identifican dos concepciones: (1) la transmisión de los contenidos y (2) la facilitación de los aprendizajes
Kember (1997)	Sitúan tres modelos de enseñanza: (1) el profesor orientado hacia el contenido; (2) hacia el alumno; y (3) hacia la interacción con los alumnos
Hernández-Pina y Maquilón-Sánchez (2010)	Señalan dos orientaciones a la hora de concebir la enseñanza: (1) una orientación centrada en el profesor con un enfoque en la comunicación de los conocimientos y los contenidos de la materia; y (2) una concepción está centrada en el alumnado y, por consecuencia, en el aprendizaje
Mcalpine (2004)	Describen un modelo de enseñanza en cuatro pasos (implicación, información, práctica y evaluación), que incorpora la actividad del alumnado como el período clave para potenciar la calidad de su aprendizaje.
Joyce, Weill y Calhoun (2002)	Apuntan cuatro modelos de enseñanza: (1) modelos sociales; (2) modelos del procesamiento de la información; (3) modelos personales; y (4) modelos conductistas.

[Fuente: Adaptado de De la Cruz, Pozo, Huartey y Scheuer (2006)]

Desde un concepto de enseñanza centrado en el alumnado, tiene como objetivo desarrollar las condiciones para que el alumnado pueda lograr ser más autónomo e independiente y desarrollarse a través de la argumentación acerca de las cosas, la aplicación de las ideas y confronte lo que sucede a su alrededor con lo que piensa. En síntesis, estas últimas concepciones estarían en la línea del empoderamiento del alumnado ante el aprendizaje. De esta manera, se identifica un cambio en la manera de enfocar el proceso educativo, que trasciende de una atención centrada en



el contenido, a un enfoque que pone un mayor énfasis en la acción del alumnado y en sus interacciones con los docentes. Como expresa Joyce et al., (2002):

Los modelos de enseñanza son modelos de aprendizaje. Un modelo de enseñanza no es sino una descripción de un ambiente de aprendizaje (...) Cuando enseñamos a los estudiantes a obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, también les enseñamos a aprender (...) El resultado más importante de la educación quizás sea, en el largo plazo, la creciente capacidad de los estudiantes de aprender con más facilidad y eficacia, tanto por los conocimientos y habilidades adquiridos como por el dominio que han logrado de los procesos de aprendizaje. (p. 29)

El recorrido señalado por los diferentes estudios nos ha posibilitado reflexionar acerca de ciertos aspectos centrales que configuran una cultura de enseñanza, tal y como reflejamos en la figura 2.2.



Figura 2. 2. Rasgos esenciales de la enseñanza en las MA. Elaboración propia

Por consiguiente, la comprensión de la enseñanza en el marco de una MA se podría enmarcar dentro de las siguientes creencias:

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

1. La enseñanza es concebida desde una función social, una actividad socio-comunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes contextualizados, como un proceso que facilita estrategias y ayuda a las personas a aprender.
2. Enseñar se convierte en un proceso bidireccional. El profesorado aprende de su alumnado a ajustar su intervención educativa por la respuesta que éste muestra ante las intervenciones, o lo que es lo mismo, el alumnado enseña a su maestro a enseñarle. Asimismo, el alumnado es capaz de aprender y de enseñar entre iguales.
3. Un modelo de enseñanza que comprende la construcción del aprendizaje como eje central de un proceso facilitado por la enseñanza y que depende de factores como: los objetivos a conseguir, el tipo de contenidos a enseñar, las competencias a desarrollar, formación del docente, la forma de presentar el conocimiento, la forma en que evaluamos la adquisición de este conocimiento y el estilo de aprendizaje del alumnado.

2.1.2. Un modelo pedagógico autoestructurante, heurístico y dialogante para orientar la práctica educativa

Como hemos podido comprobar durante el primer capítulo, en la literatura que hace referencia a la pedagogía, existen diversas elaboraciones que reciben el nombre de modelos pedagógicos. Sin embargo, para simplificar, podría decirse que, en todos los casos, hay dos maneras no explícitas de clasificarlos: una que podría llamarse ética y política, que se centra en la relación entre los sujetos del proceso pedagógico; y otra que podría denominarse lógica o cognitiva, que se centra en el conocimiento mismo, en el lenguaje y en la relación de los sujetos con ese conocimiento, más exactamente, con la forma de presentarlo, percibirlo o construirlo (Narváez-Montoya, 2010).

Desde el punto de vista cognitivo, el criterio de clasificación se centra en el conocimiento mismo, en el lenguaje y en la relación de los sujetos con ese conocimiento, más exactamente con la forma de presentarlo, percibirlo o construirlo por parte del profesorado. En este sentido, los modelos se pueden reducir a dos clases: los modelos algorítmicos y los modelos heurísticos. Los primeros, tendrían el énfasis en la transmisión del conocimiento; los segundos, en la construcción de este.

Por su parte, Not (2018), desde un punto de vista político y ético, señala que todos los modelos se pueden reducir, aunque con ciertos riesgos, a dos: (1) heteroestructuración, que se basan en la iniciativa del maestro; y (2) de autoestructuración e interestructuración, basados en la iniciativa de los estudiantes. Entre estas dos concepciones opuestas es posible organizar un tercer camino: el modelo dialogante (De Zubiría-Samper, 2006), que trata de equilibrar y reconocer que lo auto y lo hetero -interno y externo-, deben estar abiertos a la experiencia y la razón durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la instauración de un diálogo pedagógico entre el docente y el discente.

Las demandas educativas actuales, en correspondencia con las condiciones sociales, económicas y científicas, hace lógica la exigencia de trabajar por un acercamiento cada vez mayor a modelos pedagógicos de educación autoestructurante, heurísticos y dialogantes (ver figura 2.3). Sin embargo, faltan aún suficientes experiencias en cuanto a la aplicación consecuente de estos modelos en el contexto escolar, que requiere de una preparación especial del docente, así como de nuevas actitudes del discente, entre otros factores (Ortiz, 2013).



Figura 2. 3. Síntesis de postulados de los modelos pedagógicos acordes con las MA. Elaboración propia

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

En este orden de ideas, el modelo pedagógico es la herramienta esencial del quehacer pedagógico de los docentes para formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza y para entender las acciones pedagógicas como indispensables en el proceso de aprendizaje, incidiendo de manera directa en la calidad educativa. Dicho de otra manera, creemos en la importancia de explicitar y promover la utilización de un modelo pedagógico para lograr que las prácticas educativas sean un espacio cada vez más constructivo, democrático, inclusivo y de crecimiento personal y social. No solo debemos preguntarnos qué y cómo enseñar, sino que también debemos plantearnos el por qué y para qué hacerlo. Según esto, el modelo pedagógico dentro de una MA, debe ser un fundamento vivo, que explore dentro de un proceso de reflexión y cambio en función del contexto educativo y social en el que se quiera instaurar.

En definitiva, tal y como expresa Klimenko (2010): “el modelo pedagógico es el puente conector que permite unir la teoría orientadora con la práctica ejecutora” (p. 107) o, en otras palabras, un paradigma en el que situarnos que nos sirva para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la nuestra acción educativa.

2.1.3. Concepción didáctica-curricular: un enfoque curricular práctico y crítico para una intervención didáctica centrada en el aprendizaje

Tal y como hemos señalado en el primer capítulo, el concepto “*didáctica*” lo acuñó Juan Amós Comenio en su obra *Didáctica Magna* y con él hace referencia a los procedimientos y procesos que se utilizan para enseñar algo a alguien. Para Gimeno-Sacristan (1985), a la didáctica como disciplina científica, “le corresponde el guiar a la enseñanza a través de un componente normativo, que en forma de saber tecnológico pretender formular las recomendaciones para guiar la acción, y otro prescriptivo en orden a esa acción” (p.34).

En efecto, en su acepción más reduccionista, el término sólo hace referencia al cómo enseñar. Tratando de buscar una concepción más actual, amplia e integradora del término didáctica, de acuerdo con Medina-Rivilla y Salvador-Mata (2009), es:

Una disciplina de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los diversos contextos, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de mejora de todos los seres humanos y



que se desarrolla mediante la selección de los problemas de la vida educativa en las aulas, centro y comunidades. (p.7)

Bajo esta definición de la didáctica, el modelo didáctico es concebido como esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, significan la construcción teórico formal que, basada en supuestos científicos, ideológicos y sociales, pretende interpretar la realidad y dirigirla hacia unos determinados fines educativos.

Desde esta definición del término didáctica y en el proceso de reflexionar acerca del espacio que ocupan las MA (implicaciones pedagógicas y didácticas) en la EF, tomamos como referencia a Fernández-Balboa (2004) porque creemos que es de gran importancia poner en valor la diferenciación entre pedagogía y didáctica, refiriéndose a esta como una serie de estrategias, técnicas y herramientas para enseñar algo a alguien (didáctica) en plena vinculación con unos principios éticos y políticos (pedagogía), que le permitan impactar en la comunidad de la mejor manera posible. Por ello, la concepción pedagógica del docente condicionará el modelo didáctico.

A partir de aquí, siguiendo a Medina-Rivilla y Salvador-Mata (2009), hemos valorado seis prototipos de modelos didácticos desde una posición didáctica centrada en el aprendizaje: (1) modelo socrático; (2) modelo activo-situado; (3) aprendizaje para el dominio; (4) modelo comunicativo-interactivo; (5) modelo contextual-ecológico; y (6) modelo colaborativo. A partir de estos modelos, podemos señalar elementos didácticos (ver figura 2.4) que dependen, en gran medida, del aprendizaje que se quiera lograr en los estudiantes, pudiéndose integrar unos con otros y que, en función de la importancia que se le atribuya a un elemento u otro, generará un prototipo distinto de actuación didáctica.

Uno de los recursos más notables dentro de la didáctica ha sido la incorporación de las teorías curriculares a su ámbito de estudio. Este hecho ha permitido, entre otras cosas, formas nuevas de plantear los fenómenos escolares. la incorporación de nuevos marcos conceptuales y nuevas investigaciones que enriquecen el motivo educativo (Sevillano-García, 2004). Aunque actualmente mucha literatura emplea estos términos como equivalentes, podemos distinguir una concepción más profunda de este término que retroalimenta lo apuntado anteriormente con respecto a las concepciones didácticas.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

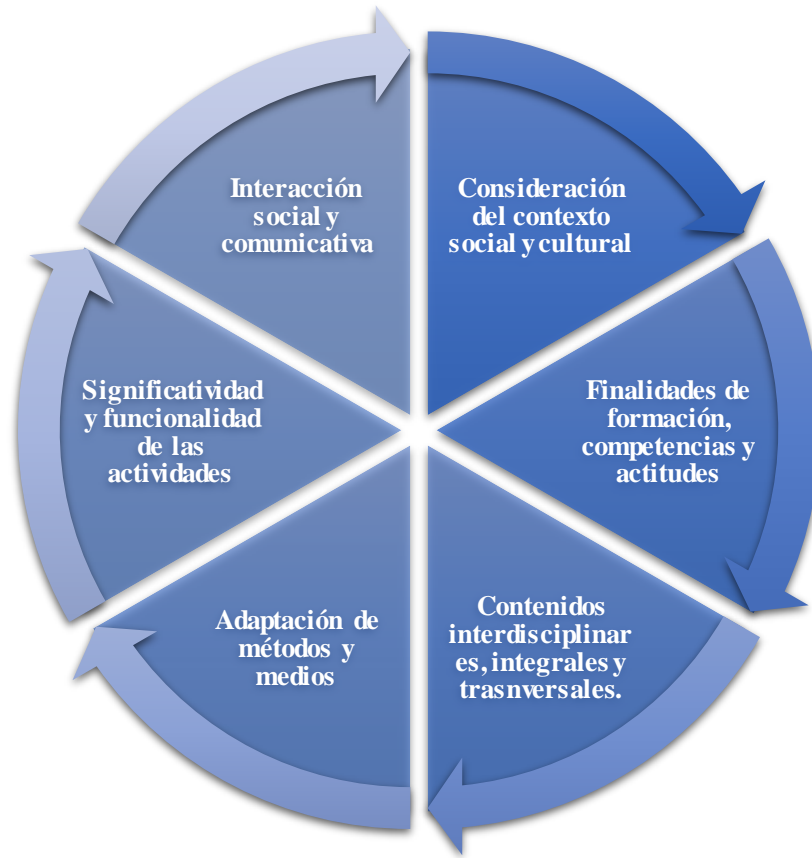


Figura 2. 4. Principales elementos didácticos de una configuración didáctica. Elaboración propia

En una revisión de la literatura existente, podemos comprobar como la expresión “currículum” ha ido configurándose como construcción terminológica educativa que ha evolucionado y ofrece ciertas similitudes (matizando sus diferencias) con el término didáctica. Además, se integra como ámbito de estudio a aquellos aspectos ideológicos, éticos, sociales y culturales que caracterizan la selección del conocimiento que deben transmitir los centros educativos y el contexto en el que dicho conocimiento se construye y se recrea (Hernández-Álvarez, 2004). Para Stenhouse (1991), “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.29). Esta definición permite un proceso de deliberación que se produzca en función de las características de los sujetos de aprendizaje y del contexto en el que se ubican, permitiendo una atención a las necesidades



individuales del alumnado en el marco del grupo social al que pertenecen. Bajo esta concepción, el currículum supondría el referente básico y eje de estructuración de los procesos de intervención didáctica (Zabala-Vidiella, 2000).

Diferentes autores han señalado la existencia de varios enfoques curriculares. Desde un enfoque curricular práctico y crítico (ver figura 2.5), la didáctica tiene la capacidad de comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo siempre presente que estos están sujetos y condicionados por el contexto sociocultural en el que se sitúa y con el que interactúa (Bolívar, 2008). De esta manera, la didáctica es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa y la formación del discente en la búsqueda de la formación y no tan solo de la instrucción. Así, la teoría debe comprometerse en el estudio y comprensión de los valores que confluyen en las diferentes situaciones sociales, haciendo que las personas participantes en el currículum sean conscientes del papel que juegan dichas situaciones en la transformación de la educación. Se reivindica así, la dimensión del conocimiento en el diseño y la elaboración curricular que el propio profesorado genera en sus contextos cotidianos de trabajo, en la investigación sobre su propia práctica, tal y como se ha puesto de manifiesto en los antecedentes del pensamiento pedagógico.

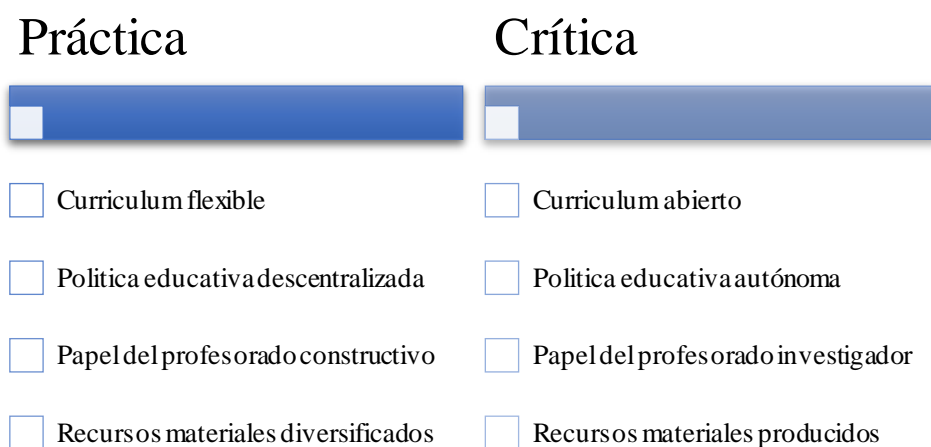


Figura 2. 5. Enfoques del desarrollo del currículo que facilitan la aplicación de MA. Modificado de Bolívar (2008)

Ante estos hechos, se evidencia la necesidad de que los términos didáctica y currículum se acerquen más a la realidad, que sean más prácticos y críticos, de manera que puedan ofrecer una

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

visión más comprensible para los docentes y más útil para el alumnado. Por lo tanto, una concepción de estos términos, bajo el prisma de una MA, debe orientar, socializar, integrar y sistematizar en su cuerpo teórico, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, a través de la exploración de la realidad del aula, la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en su manifestación más amplia y contemporánea.

Comprender estas acepciones, supone valorar diferentes concepciones de la educación, de la función del profesorado o del alumnado y de la responsabilidad de las tomas de decisión respecto al qué o para qué de la enseñanza, así como de otros aspectos relacionados con el propio procedimiento de elaboración de la teoría y práctica educativa. Desde esta comprensión, se hace indispensable articular procesos cooperativos y de deliberación para una transformación de la educación, en la medida que contribuyan a generar procesos didácticos o modelos curriculares del desarrollo educativo que favorezcan el planteamiento de las MA.

2.1.4. La metodología didáctica: estrategias metodológicas, procedimiento y acciones para favorecer el proceso de aprendizaje

Actualmente, la literatura existente sobre el cómo enseñar es objeto de fuertes discrepancias terminológicas (Pérez-Pueyo, Martínez-Samperio y Garrote-García, 2008). Una desavenencia tan amplia cuando hablamos de metodología avala que se utilicen como sinónimos conceptos tales como: intervención didáctica, estilo de enseñanza, metodología de enseñanza, modelo de enseñanza, estrategias de enseñanza o técnicas de enseñanza.

Como es bien sabido, el término *metodología* proviene de los términos griegos «meta» (fin, objetivo) y «odos» (trayecto, senda). Es decir, etimológicamente quiere decir «camino que debemos seguir para llegar a un fin». Como indica López-Noguero (2005), hacemos referencia a las a los pasos educativos que debemos seguir para alcanzar una meta. Por su parte, la administración educativa, reflejado en las leyes educativas que han de guiar a los docentes, por ejemplo, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato, establece la siguiente definición de metodologías: “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y



reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (p.172).

Bajo esta definición, coincidiendo con diferentes autores (Bernardo-Carrasco, 2011; Joyce et al., 2002; Zabalza-Beraza, 2011), identificamos diferentes variables que nos acercan al concepto de metodología didáctica: las secuencias de actividades, el rol del profesorado y del alumnado, la organización social, utilización de los espacios y el tiempo, organización de los contenidos, el uso de materiales curriculares, o el sentido de la evaluación. No obstante, como señala Zabalza-Beraza (2011), la consideración de estas variables puede hacer pensar que no tengamos en cuenta los condicionantes contextuales, aspecto que venimos señalando como crucial en las MA. Por lo tanto, nos corresponde interpretar la metodología no sólo desde lo que se hace en relación con un modelo teórico, sino como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en el que se desarrolla esta, teniendo en cuenta la realidad del contexto educativo donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, hemos podido valorar diferentes clasificaciones respecto a la metodología didáctica (Brown y Atkins, 1988; De Miguel-Díaz, 2005; Fernández-March, 2006) que atienden a diferentes factores, tales como: resultados de aprendizaje u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.); características del estudiante (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.), características del profesor (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.); características de la materia a enseñar (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.); y condiciones físicas y materiales (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.). Ante tal complejidad de factores, la mayoría de ellos incontrolables o no modificables, la investigación sobre metodologías didácticas no ha sido capaz de identificar el método ideal, parece más bien que cada método cumple mejor unas funciones o fases del proceso de aprendizaje que otras (Zabalza-Beraza, 2011).

No obstante, en la literatura se ha llegado a tres conclusiones generales: (1) todas las metodologías son equivalentes cuando se trata de hacer alcanzar objetivos simples como la adquisición y la comprensión de conocimientos; (2) las metodologías más centradas en el estudiante son especialmente adecuadas para alcanzar objetivos relacionados con la memorización a largo plazo, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de la motivación y la transferencia o

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

generalización de aprendizajes; y (3) la eficacia superior de ciertas metodologías didácticas es aparentemente menos atribuible a ellas por sí mismas que a la cantidad y calidad de trabajo intelectual personal del estudiante que permiten generar (Fortea, 2019). Para seleccionar una u otra metodología se debe conocer previamente las estrategias, los procedimientos y las acciones que se van a desarrollar, tener claramente definidos las intenciones educativas y preparar correctamente las pautas de trabajo acorde con el contexto de aplicación.

Bajo esta consideración de la metodología, la *estrategia metodológica* es entendida como el conjunto de pautas concretas de actuación para llevar a cabo una determinada forma de enseñar. Así, la palabra “estrategia” sería considerada como la forma concreta de recorrer el camino elegido, en función de las características del contexto, de los contenidos, de la mediación del profesor, de la participación del alumnado, etc. En el caso de los *procedimientos* se definirían como cualquier elemento que se requiera para el desarrollo de la estrategia concreta y de la gestión del aula: organización de espacios, tiempos, agrupamientos, movilización de otros agentes intervinientes, etc. En este sentido, Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018) dan un paso más allá, al contemplar la posibilidad de abrir el proceso de enseñanza y aprendizaje a otros espacios, ofreciendo ideas, propuestas y sugerencias que enriquezcan el trabajo. Del mismo modo, las *acciones* representadas a través de las actividades o tareas de enseñanza sirven para adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia y para aprenderlo de una determinada manera, de forma que sea funcional y que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento (Penzo, 2010).

El uso de MA nos conduce a la puesta en práctica de una gran variedad de estrategias metodológicas, las cuales abarcan desde los procedimientos hasta el grado de acciones requeridas, según las funciones y criterios de las actividades planteadas. En definitiva, estos términos obedecen dentro de las MA a todas aquellas decisiones oportunas que se tomen para favorecer la actividad del alumnado. De acuerdo con establecer las condiciones que impliquen un aprendizaje óptimo por parte del alumnado en un contexto determinado, se establecen las diferentes estrategias, procedimientos y acciones para organizar, facilitar y orientar el proceso educativo, no solo las decisiones del educador en la enseñanza, sino también las que favorecen las condiciones de aprendizaje del educando.



2.1.5. Síntesis general

Si bien, aunque estamos lejos de alcanzar una unanimidad en el uso de la terminología educativa, entender cada término, cómo lo conceptualizan los autores que lo utilizan y dónde se encuadran dentro de la intervención docente, nos permitirá hacer un uso más consciente y coherente de los mismos. No obstante, existe cierta controversia a la hora de delimitar el concepto de MA dentro de un modelo pedagógico, concepción didáctica-curricular, técnica o estrategia, recurso o todas ellas al mismo tiempo. La literatura revisada lejos de delimitar los términos referidos al cómo enseñar, aporta una diversidad mayor, variando su denominación, sin aclarar si el cambio es sólo terminológico o corresponde a un cambio conceptual. A través de la siguiente ilustración (ver figura 2.6), hemos tratado de sintetizar gráficamente las diferentes concepciones identificadas y vinculadas con las MA.

Aprendizaje	•Significativo
Enseñanza	•Mediadora
Modelo pedagógico	•Autoestructurante, heurístico y dialogado
Concepción didáctica	•Centrada en el aprendizaje
Enfoque curricular	•Práctico y crítico
Estrategias, procedimientos y acciones	•Metodologías para favorecer la actividad del alumnado

Figura 2. 6. Delimitación conceptual de los términos educativos en las MA. Elaboración propia

A modo de síntesis, los términos y conceptos definidos se encuentran delimitados por un pensamiento pedagógico orientado a responder unas expectativas educativas concretas (¿Para qué enseñar?), qué se concreta en una concepción didáctica-curricular deliberada y contextualizada en el empeño por buscar la calidad del proceso (¿Qué enseñar?), para tomar las decisiones en la enseñanza determinadas por el conocimiento y formación del profesorado y por los intereses y necesidades del alumnado, que establezcan unas condiciones favorables para que se produzca el aprendizaje óptimo del alumnado (¿Cómo enseñar?) (Ver figura 2.7).

¿Para qué enseñar?

- Se pretende significar de forma constructiva el conocimiento del alumnado con la finalidad de acercar su comprensión y actuación individual en la sociedad hacia modelos pedagógicos más cooperativos, comprometidos y críticos, conformes a un ideal de convivencia cada vez más justo, democrático, sostenible e inclusivo.

¿Qué enseñar?

- El contenido (didáctico y pedagógico) deliberado por el profesorado, teniendo en cuenta los intereses e individualidades del alumnado, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento, compuesto por contenidos educativos presentes en la realidad inmediata, otorgando una especial importancia a las capacidades y los valores.

¿Cómo enseñar?

- Por medio de la puesta en práctica de una metodología que contemple un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones que organizan de forma global la acción educativa en el aula, determinando el papel mediador que juega el profesorado, que coordina y guía la dinámica general de la clase como líder social y afectivo y como investigador del aula, y fomentando el papel activo del alumnado como constructor de su conocimiento, disponiendo de diferentes herramientas y recursos de carácter abiertos, flexibles y diversos.

Figura 2.7. Expectativas educativas de las MA. Elaboración propia

Ahora bien, no debemos obviar algunas otras cuestiones a la hora de estudiar nuestro objeto de estudio: ¿qué es una metodología denominada activa? ¿qué elementos la conforman? ¿en base a qué estrategias metodológicas debe estructurarse? ¿cuál son sus beneficios o inconvenientes para aplicar una estrategia u otra?

2.2. Metodologías activas: conceptualización y características

Para tratar de delimitar el concepto y características de las MA, primero realizaremos una aproximación al concepto de actividad, y después trataremos de identificar y explicar sus componentes esenciales, algo en lo que, como veremos, genera diferentes posibilidades que analizamos en profundidad, resaltando las más relevantes.

2.2.1. Una denominación diversa y controvertida

En los inicios del siglo XXI abunda la literatura que apuesta por potenciar enfoques educativos más participativos, en los que el aprendiz adopte una actitud más activa, reflexiva y comprensiva durante el proceso de construcción de su aprendizaje, apuntando bajo esta concepción a la transformación real de la educación (Acaso, 2013; Ainscow y West, 2008; Bernardo-Carrasco,



2004, 2011; Blanchard y Muzás, 2007, 2016; Carbonell, 2015; Casado-Berrocal, Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río, 2019; Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2016; De la Cruz-Romero, 2016; Fazenda, 2015; Feito, 2006; García, 2016; Gerver, 2012; Marín-Santiago, 2018; Pallarés, Chiva-Bartoll, López-Martin y Cabero, 2018; Perkins, 2017; Prensky, 2011, 2015; Pujolás, 2017; Roegiers, 2010; Vergara, 2015; Wild, 2011).

Además, parece que en la actualidad existe la necesidad o la moda de aplicar estrategias metodológicas de carácter activo y experiencial centradas en el alumnado para desarrollar competencias que les permitan vivir en las sociedades del siglo XXI. Este hecho provoca cierta controversia conceptual sobre el término utilizado para denominar este tipo de metodologías y que, dependiendo de los autores que hacen referencia al término, emplean una denominación u otra según la justificación otorgada a su significado. En la tabla 2.2 destacamos algunas de las acepciones más utilizadas en la literatura revisada.

Tabla 2.2
Compendio de términos utilizados para denominar las MA

DENOMINACION	AUTOR	SIGNIFICADO
Metodología participativa	Ontoria y Molina (1988) y López-Noguero (2005)	Tanto en cuanto se considera que el acto de participar significa hacerse parte o incluirse dentro del proceso de aprendizaje.
Metodología operativa	Bernardo-Carrasco (2011)	Entendiendo este carácter operante como la misión que tiene el profesor de suscitar en el alumnado el deseo de aprendizaje a través de operaciones que constituyen propiamente la vida cognitiva y decisiones del educando antes de llegar a la realización externa de la obra.
Metodología alternativa	Torras-Virgili (n.d)	Intentan ofrecer una respuesta a una serie de dudas, inquietudes o presuntas deficiencias de los sistemas educativos tradicionales.
Metodología flexible	De la Cruz (2016)	Flexibilidad a la singularidad, la diversidad y la variedad, y a la adaptación y a la diferencia
Metodologías abiertas	Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018)	Hacen patente la necesidad de actualizar la metodología educativa, avanzando hacia una concepción más abierta al contemplar la posibilidad de abrir los procesos de enseñanza y aprendizaje a otros espacios, formas de organización y emociones o sentimientos, conectando la experiencia vivida con la identidad personal y social.
Metodologías inductivas	Prieto-Martín, Díaz y Santiago (2014)	En tanto en cuanto inducen el aprendizaje del alumnado, al pedirle los conocimientos antes de que sean explicados mediante la superación de retos o cuestiones escogidas, haciéndole pasar por determinadas experiencias de necesidad de información y aprendizaje.
Metodologías ágiles	Martín-Gómez (2020)	Término que proviene del mundo empresarial. En el contexto educativo es referido como aquella metodología que propone situaciones basadas en el trabajo en equipo, el diálogo, la argumentación, el pensamiento crítico, o la resolución de problemas, la creatividad, la experimentación, entre otras, como herramienta de aprendizaje.

[Fuente: Elaboración propia]

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

A través de esta suma de nomenclaturas utilizadas para denominar las MA, hemos hecho referencia a una amplia variedad de significados y manifestaciones como resultado de la interpretación que se ha realizado de su legado pedagógico, principalmente de la Escuela Nueva. En la actualidad, las MA son una realidad en auge que no se puede negar, pero más allá de estas controvertidas interpretaciones que pueden venir acompañadas de ciertas tendencias o inclinaciones inconclusas, consideramos que la clave para denominar estas metodologías no radica tanto en su denominación, sino en la precisión con la que se conciba el sobrenombre “activa” que le viene acompañado desde los primeros pensamientos pedagógicos de la historia de la educación.

2.2.2. Acercamiento a la denominación “activa” de la metodología

La palabra “activa” ha formado parte de la nomenclatura de muchos métodos y movimientos educativos contemporáneos. En la base de esta conciencia pedagógica inspirada en contraposición a la escuela tradicional, el carácter común y dominante de estos planteamientos viene dado por el énfasis concedido a la idea de actividad, de ahí que, algunas veces, haya sido utilizado indistintamente (Bernardo-Carrasco, 2004). En este sentido, podemos afirmar que los términos “activa” y “actividad” en cuestiones pedagógicas suscritas desde los principios fundamentales que los definen, han resultado ser sinónimos a lo largo de la historia de la educación y, hoy en día, al menos en su ideal más claro y universalmente formado, podemos considerar la MA incluida en la pedagogía de la actividad.

La Real Academia Española (RAE) entre las diferentes acepciones que expone sobre su significado, define ambas palabras bajo una misma concepción: “que obra o tiene capacidad de obrar” (RAE, 2014). Según lo expuesto en el Diccionario Filosófico de Rosentall y Ludin (2007) la actividad es concebida como la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto. En otras palabras, es un nexo específico del ser activo con el medio que lo rodea. La actividad es estimulada por la necesidad, se orienta hacia el objeto que le da satisfacción y se lleva a cabo mediante un sistema de acciones. El concepto así definido ofrece aspectos de gran interés desde el punto de vista pedagógico. Bajo esta perspectiva, Tort (1996) ejemplifica la entrada en escena del alumnado en las ideas y las prácticas educativas:

La idea nueva-vieja como las grandes ideas que los hombres geniales han entrevisto en todas las épocas me parece la constatación, por otra parte, bien simple, de que el niño no es únicamente ni sobre todo receptivo, sino que es también espontáneamente activo y que su



educación consiste no en amueblar su espíritu con los conocimientos y hábitos más útiles, sino en dar a su actividad la dirección y la potencia deseables. (p. 72)

A partir de esta idea, buena parte de la pedagogía se puede entender como el replanteamiento constante de que es el alumnado el sujeto que aprende y que accede al saber, de cuáles son los procesos y métodos necesarios, y en qué contextos y espacios se produce y debe producirse dicho acceso y aprendizaje. Así, la idea de actividad supone una nueva concepción del aprendizaje por el que este es considerado como un proceso de adquisición individual que atiende a las condiciones personales del alumnado, que subyace de un proceso cognitivo que se enlaza estrechamente con la acción y el contexto en el que se desarrolla. La actividad surge a través de la observación, investigando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo, por tanto, se debe propiciar la actividad del aprendiz, centrándose en su iniciativa, permitiendo la libre manifestación de sus inclinaciones primarias, en contacto con el ambiente (Cambi, 2006). Además, para precisar el término, es necesario afirmar que interesa la actividad que tenga un carácter formativo para la personalidad, es decir, el simple hecho de estar en movimiento o realizar una tarea mecánica, por muy activo que sea, tiene muy escaso o nulo valor formativo. La actividad que nos interesa es la de la inteligencia o la voluntad, en primer lugar, y de todas las energías corporales en cuanto dependientes de la propia decisión del sujeto (Bernardo-Carrasco, 2004). En tal sentido, para este mismo autor, la actividad no puede surgir si el aprendiz no tiene libertad, por tanto, debe ser liberado en sus experiencias, búsquedas, investigaciones, etc., que impulsen esta concepción del aprendizaje y donde predomine su espontaneidad y autonomía.

Como consecuencia de estas formulaciones, la metodología debe alejarse, lo máximo posible, de ambientes artificiales e instructivos. Deducimos que, desde su conceptualización de activa, la metodología se basa en la acción y se fundamenta en la idea psicológica constructiva del aprendizaje. Esta consideración para catalogar la metodología radica en la idea del alumnado como ente activo, lo que lleva aparejado la relevancia de aspectos como el interés, las necesidades y la libertad del aprendiz, abriendo la posibilidad de nuevos entornos o estrategias de aprendizaje. De aquí que se sostenga que estas metodologías están llamadas a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la acción psicomotora propia del aprendiz, con la finalidad de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces los procesos de enseñanza.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

En definitiva, podemos afirmar, que el activismo al que se hace referencia en la MA debe estar encaminada hacia un fin, el aprendizaje, considerando la actividad como un medio más allá de algo espontáneo. Esto otorga gran importancia a la creación de situaciones de aprendizaje que parten de las necesidades e intereses del alumnado, que lo impulse a esforzarse individual o socialmente en una serie de actividades, desembocando en la reflexión e interiorización de la acción que realiza, con el propósito de alcanzar nuevos y significativos aprendizajes.

2.2.3. Hacia una definición y sus características

Para comprender las implicaciones educativas que las MA pueden llegar a tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es preciso definir y acotar sus características más representativas. Sobre este punto, hemos encontrado algunas referencias que se han interesado por el concepto de MA bajo un sinnúmero de definiciones, a veces algo confusas. A continuación, en la tabla 2.3 se recoge una muestra de las más representativas.

Tabla 2.3

Compilación de definiciones representativas de una MA

Autor	Definición
Baro-Calcz (2011)	Constituyen una forma interesante de presentación del conocimiento de forma bidireccional y una respuesta a las preguntas de qué, cómo, cuándo y dónde enseñar. (p. 8)
Benito y Cruz (2005)	Las MA para el aprendizaje activo conceden un papel muy relevante al alumno, quien construye el conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor. (p. 20)
Bernal-González y Martínez-Dueñas (2009)	Promueven la socialidad del aprendizaje y la interactividad del aprendizaje, tomando al estudiante como un protagonista activo de su aprendizaje, el aprendizaje es social y los aprendizajes deben ser significativos. (p. 272)
Fernández- March (2006)	Métodos de enseñanza con participación del estudiante, en los que la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso; son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (p. 42)
Gálvez (2013)	Uno de los principales aportes didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos al ser ellos mismos los constructores activos de sus nuevos conocimientos. (p.5)
INNEDU (2016)	Metodologías de aprendizaje basadas en los intereses del alumno con las que adquiere las habilidades y valores necesarios para la vida, a través de un enfoque participativo basado en el modelo por competencias y en el intercambio de experiencias. (p. 88)



Labrador-Piquer y Andreu-Andrés (2008)	Por MA se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. (p. 6)
León-Guerrero y Crisol-Moya (2011)	Se fundamentan principalmente en que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, participan y colaboran en él, con el fin de desarrollar su propia autonomía a la hora de aprender y de enfrentarse a los problemas reales a través del desarrollo de ciertas habilidades cada vez más requeridas en la vida laboral. (p. 274)
López-Noguero (2005)	Conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/ alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y el enriquecimiento, tanto del docente como del alumno. (p. 93-94)
Picardo (2005)	Son las formas y procedimientos que sitúan al alumno en una posición activa, al incrementar su participación en el proceso pedagógico profesional, y ofrecerle a través de esa participación activa, las vías para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades generalizadoras, que los capaciten para enfrentar exitosamente futuras problemáticas en el campo profesional para el cual se preparan, y para solucionar los proyectos y tareas planteadas por el docente. (p.255)
Serna y Díaz (2013)	Una MA es el proceso que indica que, para realizar un aprendizaje significativo, el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, mientras el docente asume el rol de facilitador de este proceso. (p. 22)

[Fuente: Elaboración propia]

El análisis de la literatura revisada nos ha llevado a considerar sus aportes, tomando como punto de partida tres premisas fundamentales sobre las MA:

1. Conceden un papel destacado al alumnado, empoderándole en la construcción de su conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios encaminados a la adquisición de competencias diseñados por el profesorado.
2. Otorgan una gran importancia a la experiencia que se genera como producto de la observación y actuación en un contexto determinado. Una metodología que se aprende haciendo, que se puede hacer de varias formas, favorece un aprendizaje por descubrimiento, más profundo y significativo.
3. Persiguen la funcionalidad que tiene aquello que se está haciendo, en cuanto a la conexión que tiene con vida real, con los problemas reales, con los retos que puede tener en la sociedad cualquier alumnado, proponiendo contenidos potencialmente significativos de interés relacionados con sus saberes previos, para que no solo pueda entenderlos, aprenderlos, sino también transformarlos en nuevos conocimientos.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

En suma, las MA tienen en cuenta una serie de aspectos que las caracterizan (ver figura 2.8) y, a su vez, sirven para conceder un papel destacado al alumnado, fortaleciéndoles en la construcción de su aprendizaje a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesorado, tal y como señala López-Noguero (2005):

La MA se orienta especialmente al cambio de aptitudes y actitudes, donde entra de lleno el ámbito afectivo, emocional y vivencial de las personas y por ello el docente, utilizando las estrategias adecuadas, busca que su alumnado adquiera conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, tendiendo a favorecer la cooperación e interacción social entre el alumnado (p.93).



Figura 2. 8. Características de las MA. Elaboración propia

Más allá de las propias premisas que se toman como punto de partida o de las características que se consideran de las MA, en el contexto de este trabajo definimos MA como: un proceso pedagógico, didáctico y metodológico que implica tomar decisiones centradas en el interés y conocimiento del alumnado por parte del profesorado para crear un entorno educativo de práctica competencial, participativo y contextualizado con la intención de producir un aprendizaje significativo y funcional mediante la acción, reflexión y cooperación.



2.2.4. Elementos esenciales para una práctica educativa activa

Después de aproximarnos a una definición de MA, así como de haber presentado algunas consideraciones para acotar su representación en el contexto que se generan, hemos estimado oportuno señalar algunas condiciones cardinales dentro de los que puedan garantizar la utilización de MA en la práctica educativa. Como señala Zabala-Vidiella (2000) desde una perspectiva dinámica y desde el punto de vista del profesorado, esta práctica si debe entenderse como reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La planificación y evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la acción docente ya que, lo que sucede en su intervención dentro de las aulas, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, previsiones, expectativas y la valoración de los resultados. Desde este análisis, contemplamos los elementos indispensables de la práctica educativa basado en MA, estrechamente vinculados con las fases de planificación, intervención y evaluación.

2.2.4.1. Planificación de un entorno de aprendizaje constructivo y competencial

Un replanteamiento de la práctica pedagógica debe considerar necesariamente la realidad social e institucional en la que va a desarrollar la acción educativa, situándonos en muy buena disposición para planificar la práctica y pensar cómo se puede cambiar y hacer las cosas de manera diferente (Murillo, 2007). Para ello, diferentes autores han señalado como necesario que el docente en su planificación tenga en cuenta una serie de aspectos claves en la implementación de las MA. Biggs (2006) señala como factores más relevantes para tener en cuenta en la fase de planificación los resultados de aprendizaje, las estrategias metodológicas, los contenidos y los factores del contexto. Estos elementos necesitarían estar alineados, “cuando hay alineamiento entre lo que queremos, cómo enseñamos y cómo evaluamos, es probable que la enseñanza sea de mayor calidad que cuando no lo hay” (2006, p.46). Otros autores como Blythe (1999), Perkins (1995) o Stone (1999) proponen un modelo de planificación desde la certeza de que todos somos capaces de comprender a través de tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración diagnóstica continua.

En este contexto, como expresa Fernández-March (2006), las razones que justifican las decisiones en el terreno de la planificación provienen de dos fuentes principales: (1) los resultados

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

de aprendizaje esperados, centrados en las diferentes competencias curriculares; y (2) las actividades de aprendizaje, vinculadas con el modelo educativo constructivista. Por una parte, desde las exigencias propuestas por un enfoque competencial, la planificación se caracteriza por dotar de sentido a partir de lo que se conoce, de forma activa y en situaciones e interacciones reales, como garantía de un aprendizaje duradero y transferible. Por otra parte, desde el modelo constructivo del aprendizaje, para la fase de planificación, ha supuesto plantearse, en serio y en profundidad, la cuestión de las actividades de aprendizaje, es decir, mediante qué acciones o tareas el alumnado podrá construir su aprendizaje. Desde este enfoque, comprendemos que las actividades de aprendizaje sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura y para aprenderlo de una determinada manera, de forma que sea funcional, que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento (Penzo, 2010).

Bajo este marco, la consideración de la puesta en práctica de estos factores lleva consigo cambios profundos en la forma de planificar, qué implica, especialmente, tener en cuenta el entorno educativo como un elemento esencial para facilitar el aprendizaje y permitir al alumnado transferir, aplicar, aportar, desarrollar, incorporar y cuestionar los conocimientos de una manera autónoma (Gálvez, 2013), encaminado a la adquisición de competencias y la construcción del conocimiento. Un análisis detallado de las aportaciones realizadas en la literatura revisada (Biggs, 2006; Blythe, 1999; Gálvez, 2013; Gross, 2011; Penzo, 2010; Perkins; 1995; Rué, 2009; Stone, 1999; Zabalza-Beraza, 2007) ha permitido sintetizar algunas consideraciones que deben tener en cuenta los docentes a la hora de llevar a cabo la planificación de una práctica educativa a través de las MA (Ver tabla 2.4).

En este tipo de consideraciones, se observa un mayor nivel de compromiso y trabajo del alumnado, favoreciendo la autonomía y generando competencias para el aprender a aprender en colaboración con los compañeros, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y autónomo (Rué, 2009) y permite desarrollar en el alumnado habilidades de orden superior, tales como la colaboración y el autoaprendizaje, demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan sólo para la vida académica sino también para la profesional (Zabalza-Beraza, 2007). Se trata de crear un escenario de tareas y actividades progresivas, coherentes, comprensivas, desafiantes y significativas en función de la realidad del desarrollo cognitivo del estudiante, buscando la funcionalidad de sus aprendizajes. No obstante, de acuerdo con Gross (2011), consideramos que



centralizar la planificación en el alumnado significa focalizar la docencia en el diseño de múltiples y variadas espacios y situaciones de aprendizaje, lo que supone centrar el proceso en las actividades, por encima de los contenidos. Esto no quiere decir que no sigan existiendo, pero cobran sentido en el contexto de las actividades.

Tabla 2.4

Consideraciones para la creación de un entorno educativo centrado en la construcción de los aprendizajes para el logro de competencias.

Principios
1. <i>Flexibilidad</i> : la planificación debe ser flexible para permitir adaptar las necesidades del estudiante según el contexto en el que se desarrolle y poder ampliar los contenidos.
2. <i>Adaptabilidad</i> : la planificación debe estar abierta a los cambios constantes para poder corregirla y lograr el perfeccionamiento de la planificación docente.
3. <i>Participativa</i> : la planificación debe contar con la participación de todos los intervinientes que forman parte del proceso educativo (alumnado, profesorado, centro educativo, familias, contexto social) para alcanzar el desarrollo de las habilidades y destrezas del alumnado y puedan alcanzar los objetivos planteados.
4. <i>Integral</i> : la planificación debe hacer lo posible por integrar todas las áreas curriculares para facilitar el desarrollo de diferentes actividades que impliquen la atención a todas las dimensiones del aprendizaje.

Objetivos
1. Desarrollar del aprendizaje significativo y autónomo.
2. Otorgar importancia al trabajo colaborativo cooperativo.
3. Vincular su práctica con diferentes contenidos transversales y de áreas curriculares.
4. Respetar las potencialidades, singularidades e intereses del alumnado.
5. Dar respuestas a las diferentes dimensiones del aprendizaje.
6. Proporcionar diferentes oportunidades de éxito en el aprendizaje.
7. Buscar el desarrollo de competencias a través de la comprensión y la aplicación de los significados en situaciones cercanas a la vida real.
8. Adoptar distintos formatos de acceso al conocimiento.
9. Disponer de medios y recursos materiales facilitadores del aprendizaje.
10. Plantear la intervención de otros agentes educativos en otros contextos.
11. Proponer ambientes y actividades de aprendizaje basadas en interacciones sociales y personales.
12. Permitir al alumnado tomar decisiones y reflexionar sobre su propia práctica durante su desarrollo.

[Fuente: Elaboración propia]

En definitiva, la planificación de la enseñanza definida sobre la base de las MA debe construir un entorno educativo competencial que permita de manera efectiva posicionar al alumnado como protagonista del proceso y posibilitar multitud de situaciones y procesos encaminados a la construcción de su conocimiento para el logro de aprendizajes significativos y

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

funcionales. De esta manera, la planificación de la práctica se convierte en una de las actividades más importantes que se contemplan en la implementación de MA. Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante sobre la planificación y una atención especial en torno a esta serie de consideraciones para la creación de un entorno educativo competencial y constructivo.

2.2.4.2. El educador orienta la participación del aprendiz

Centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, obviamente, requiere de una intervención o aplicación con enfoque en el aprendizaje en lugar de la enseñanza. En este sentido, estos rasgos característicos de las MA exigen el desarrollo de unos roles característicos en el profesorado y en el alumnado durante la práctica educativa. Así, el presente apartado tiene por objeto reflexionar sobre las aportaciones científicas, que nos permitan comprender el rol de los actores implicados (profesorado y alumnado) en las MA, a través de algunos rasgos que en la práctica diaria parecen más relevantes.

Según la UNESCO²⁶, los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la Educación, y son la clave del desarrollo mundial sostenible. A la luz de esta evidencia y de otras relacionadas con cambios en diversas esferas de la vida social y educativa, tales como: las demandas de la producción y el mercado de trabajo, los fenómenos de exclusión social, la evolución de las tecnologías de la comunicación y la información, la formación histórica y cultural docente, las actuales características sociales y culturales del alumnado, el contexto organizativo e institucional de los centros educativos o los fundamentos pedagógicos sobre el acto educativo, han provocado el desarrollo de algunas propuestas acerca de las implicaciones que tiene la definición del rol docente en la actualidad.

Hoy en día se requiere un perfil del profesorado que sea capaz de prestar una enseñanza encaminada a que el alumnado pueda trabajar autónomamente y tomar decisiones por sí mismo, sin una dependencia directa del docente. Así, el papel del profesor en las MA debe ser el de ayudar

²⁶ Enlace a sitio web: <https://es.unesco.org/themes/docentes>



al alumnado en el proceso de adquisición de competencias (Bolívar, 2008). De igual forma, como señala Pérez-Gómez (2007):

Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más complejas competencias profesionales, es decir un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores (p.29).

El profesorado debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe, para centrar su atención en lo que tiene que aprender el estudiante y en lo que tiene que realizar para poder hacerlo (Goñi, 2005). Como expresa la UNESCO (2015b) en su informe *Replantear la educación*: “El docente pasa a ser un guía que permite a los estudiantes, durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en el laberinto cada vez más intrincado del conocimiento” (p.57). Por tanto, lo importante será que el docente promueva el aprendizaje de los estudiantes.

En el otro extremo, el alumnado es el elemento principal del proceso educativo. En este marco deja de recibir una formación puntual que le capacita, para convertirse en elemento activo que pueda responder a las demandas de la sociedad en cuanto a la construcción constante de los conocimientos, procedimientos, actitudes y habilidades. Así, el alumnado se convierte en el responsable de su propio proceso formativo. De esta manera, también se desprende de este enfoque metodológico un perfil concreto para el alumnado que, bajo el prisma de una MA, ir a clase no debe suponer una actitud pasiva, sino que, los estudiantes deben participar en tareas que le permitan construir su propio conocimiento y en el que la interacción entre iguales y con el profesorado será uno de los recursos centrales para el desarrollo de sus potencialidades. Como destaca López-Noguero (2005), el alumnado debe participar en mayor o menor grado en los siguientes aspectos:

- *Detección y priorización de necesidades*: como clave para dar protagonismo al estudiante desde un principio y, antes de iniciar la actividad propiamente formativa, lograr con ella captar su motivación e interés, así como hacerle sentir y comprender las razones que justificarán el proceso posterior de enseñanza/aprendizaje.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

- *Concreción de objetivos:* aunque se parta de una propuesta inicial del docente, los objetivos deberían ser conocidos y asumidos por ambos, consiguiendo que el estudiante aprenda sabiendo qué sentido tiene lo que va a aprender. ya que, si un estudiante conoce y siente las necesidades formativas que tiene que afrontar, se encontrará en condiciones más favorables para comprender su práctica y la importancia de sus aprendizajes.
- *Delimitación de contenidos:* se trata de que, bien al comienzo de la presentación de los contenidos a desarrollar a lo largo de la materia o a lo largo del desarrollo de cada uno de los temas, bloques, unidades, etc., se ofrezca la oportunidad al alumnado de no sólo preguntar las dudas que le sugiera el contenido, sino la opción de sugerir cambios, proponer aspectos nuevos a debatir, etc.
- *Detección de ideas previas:* se trata de que el alumnado tome conciencia de su situación personal antes los nuevos aprendizajes para poder posicionarse así, antes los posibles conflictos cognitivos que puedan ir surgiendo al introducir nuevos conocimientos.
- *Actividades y aprendizaje de los contenidos:* una actitud responsable del estudiante implica su participación en lo referente a actividades y modalidades de aprendizaje para los contenidos, la participación del estudiante debe ser primordial. Ahora, el alumnado marca el ritmo y organización de las actividades o tareas de aprendizaje.
- *Evaluación:* al considerarla como un elemento educativo más, ahora tanto el docente como el alumnado comparten la tarea de reflexionar y realizar propuestas de mejora de los procesos que se vayan desarrollando en el aula.

Al otorgar mayor importancia a la actividad que tiene que ejecutar el alumnado, éste debe ser activo, participativo, cooperador, gestor de lo que debe aprender, planificar qué debe aprender, cómo debe aprender y cuánto necesita aprender. Todo ello exige una responsabilidad, tomar decisiones, distribuir su tiempo, exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo. En este sentido, conviene que sepa gestionar su tiempo y aprovecharlo. También, desde el punto de vista de la actividad, tiene que dialogar y debatir las ideas en grupo, para organizarlas, resumirlas, presentarlas, realizar disertaciones y reflexionar sobre lo realizado, llegando a formar parte de su propia evaluación.



En definitiva, el alumnado ha de cambiar también su rol y buscar un perfil activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de prácticas educativas buscan que el alumnado no solo se limite a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigador y creativo. Sin duda alguna, el papel descrito es el que fomentaremos a través de la introducción de MA, un alumnado capaz de autorregular su aprendizaje, construir su propio conocimiento, interactuar, reflexionar y evaluar sobre su práctica y la de los demás. Así como un alumnado capaz de saber hacer y de comprender, donde sus actitudes, sus comportamientos y sus intereses son parte importante en cuanto a la participación y actividad de forma responsable e implicada durante el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, determinan fundamental que el papel del profesorado esté encaminado a orientar la actividad del alumnado durante su aprendizaje. Así, la colaboración, la reflexión, el análisis y la crítica se convierten en claves procedimentales de su actuación docente que consolidan y sustentan la intervención educativa en el contexto de las MA. A modo de conclusión, se presentan algunas implicaciones que, desde el punto de vista de agentes implicados en la intervención educativa, suponen las exigencias que entrañan estos procesos que pivotan en torno a un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumnado.

- Fijar una concepción pedagógica que sirva como fundamento para la interpretación del rol del profesorado en un proceso educativo activo centrado en el alumnado.
- El alumnado debe ser considerado como una noción curricular central en el diseño, planificación, organización y estructura de la docencia durante la práctica educativa.
- Entender la intervención educativa como una concepción interactiva, interdisciplinar y colaborativa, tanto desde el punto de vista didáctico como desde su aplicación a la realidad.
- Investigar y reflexionar sobre la práctica para adquirir e ir incorporando nuevos elementos y dominios en el quehacer de la intervención, desarrollando la metodología con estrategias y técnicas innovadoras capaces de dar respuesta a esta orientación.

2.2.4.3. Procesos de evaluación formativos dirigidos al aprendizaje

Si bien las MA han centrado los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, tradicionalmente cuando hablamos de evaluación, realmente se está hablando de calificación. Esta concepción y aplicación tradicional de la evaluación no encaja dentro de este tipo de metodologías, ya que las actividades de aprendizaje ponen el énfasis en el desarrollo de competencias, en la adquisición de destrezas y habilidades, en la reflexión sobre actitudes y valores, etc., aspectos difícilmente medibles a través de un examen o prueba práctica. Como señalan Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019): “todo lo calificable debería de ser evaluable, pero no todo lo evaluable tiene por qué ser calificable” (p.14). En este sentido, Chiappe, Pinto y Arias (2016) consideran que el proceso de evaluación debería asociarse al de aprendizaje y es necesario dotarlo de plena intencionalidad en el proceso de enseñanza. De esta manera, la evaluación no puede ser considerada una actividad independiente del resto de procesos que se desarrollan dentro de esta metodología, sino que debe ser considerada como parte integrada del acto educativo (Knight, 2005).

Este hecho supone abogar por estrategias que traten de fomentar dicha participación, logrando que el alumnado sea parte activa, otorgándole mayor autonomía y responsabilidad a la hora de afrontar la evaluación (Rué, 2007). En definitiva, un proceso que describa valore y mejore el aprendizaje, más que una rendición de cuentas (Brown y Glasner 2007). Así pues, es fundamental reflexionar sobre los fines y posibilidades del uso de la evaluación en los contextos educativos bajo este tipo de metodologías.

La literatura especializada lleva muchos años acumulando estudios, experiencias y evidencias sobre la necesidad de utilizar la evaluación centrada en el aprendizaje. Dichos estudios y experiencias demuestran la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación y los efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (Black y Williams, 1998; Brown y Glasner, 2007; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Fernández-Balboa, 2005; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, Santos-Guerra, 2002; Santos-Pastor, Castejón-Oliva y Martínez-Muñoz, 2014). Cada uno de estos autores aportan matices interesantes a la forma de entender la evaluación educativa, aunque, de acuerdo con todos ellos, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de *evaluación formativa*, entendido en un sentido amplio, como:



Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador; no se trata de calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (López-Pastor, 2009, p.35)

Algunas de las ventajas por las que es necesario aplicar procesos de evaluación formativa han sido sintetizadas por Hortigüela-Alcalá et al. (2019) en cinco razones fundamentales: (1) permite ser más consciente de lo que se aprende; (2) incrementa la capacidad para autorregular el aprendizaje; (3) promueve y les hace más conscientes de las diferentes capacidades y competencias en el aprendizaje; (4) amplía las valoraciones y la diversidad de canales de feedback; y (5) mejora de la práctica docente (p. 15-17). De igual forma, De Miguel-Díaz (2006) señala los procedimientos y técnicas evaluativas empleados dentro de un contexto referido a las MA, tales como: pruebas objetivas, pruebas de respuesta corta o de desarrollo, pruebas orales, trabajos y proyectos, informes/memorias de prácticas, pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, sistemas de autoevaluación, escalas de actitudes, técnicas de observación y portafolio. De acuerdo con esta multitud de procedimientos y técnicas, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) las engloban en cinco grandes líneas de actuación, tipos de técnicas, instrumentos y dinámicas de evaluación para llevar a cabo estos sistemas, que pueden y deben ser complementarias entre sí, siendo seleccionadas por cada docente para su contexto y circunstancias. Entre ellas, se encuentran: (1) el cuaderno del profesor; (2) las actividades de aprendizaje específicas (prácticas de laboratorio, proyectos de aprendizaje, estudios de caso, prácticas de campo, talleres, etc.); (3) las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado; (4) los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida; y (5) las dinámicas y ciclos de investigación educativa y/o evaluación del sistema de evaluación (metaevaluación).

Desde esta perspectiva, esta forma de entender la evaluación se puede conceptualizar desde varios enfoques complementarios. En general, tomar partido por una evaluación formativa y compartida, posibilita obtener información acerca de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de implicar al alumnado, fomentar su autonomía, responsabilidad y reflexión, adaptándose a sus características y necesidades, para comprobar la acción didáctica del docente. así como determinar hasta qué punto se han alcanzado aprendizajes u objetivos previstos (López-Pastor, 2009).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Por todo ello, en el contexto de las MA, la evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar su aplicación, que debe ser tenida como el primer cambio metodológico que se debería producir para alcanzar el éxito en la transformación metodológica orientada hacia el aprendizaje del alumnado, como ya señalan algunos estudios con respecto a su introducción dentro de los modelos pedagógicos (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río, 2020). En este sentido, se aboga por el desarrollo de una evaluación alternativa, auténtica y orientada al aprendizaje, que permitan una retroalimentación eficaz con posibilidad de cambio y mejora, en la que prime la implicación del estudiante (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Por eso, de acuerdo con Dochy et al. (2002), consideramos que el reto más importante de nuestros sistemas educativos es pasar de una “cultura del examen” a una “cultura de la evaluación”, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos, estrechamente relacionada con la aplicación de MA.

En definitiva, en base a la literatura revisada (Black y Williams, 1998; Brown y Glasner, 2007; De Miguel-Díaz, 2006; Dochy et al., 2002; Fernández-Balboa, 2005; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al. 2020; Santos-Guerra, 2002; Santos-Pastor et al., 2014) podemos extraer algunas ideas clave sobre la necesidad de una evaluación formativa en el contexto de las MA:

1. La finalidad principal de la evaluación es la optimización tanto de la enseñanza como del aprendizaje, sirviendo de ayuda para el aprendizaje del alumnado, así como para mejorar la calidad de la enseñanza por parte de los docentes.
2. La función calificador de la evaluación pierde protagonismo, pero también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación, siendo necesario que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados para abarcar los diferentes aprendizajes contemplados en los diversos tipos de objetivos establecidos.
4. El proceso de evaluación y las estrategias empleadas deben promover la participación y regulación del aprendizaje por parte del alumnado, otorgándole mayor responsabilidad y favoreciendo su autonomía, y, por consiguiente, una forma de promocionar una práctica educativa más democrática.



5. Al mismo tiempo, la evaluación de los aprendizajes del alumnado debe ser útil, proporcionando información que permita juzgar y orientar la enseñanza del profesorado, con la finalidad de mejorar la práctica docente.

2.2.4.4. El uso de las tecnologías como recurso de aprendizaje

En la actualidad presenciamos una generación fuertemente identificada y familiarizada con el uso de las tecnologías, que se han formado y han crecido en la era digital “*los nativos digitales*” (Prensky, 2001). Esta generación de estudiantes vive la tecnología como parte de su entorno habitual. Para ellos, la información y el aprendizaje no están relegados a los muros del aula, ni es ofrecida en forma exclusiva por el profesorado (Oblinger y Oblinger, 2005).

En el contexto de las MA, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se conciben como instrumentos de apoyo y mejora de las formas de ayuda educativa al alumnado y de promoción de sus capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). El apoyo de las TIC en el desarrollo de las MA se plantea en términos de situar las tecnologías, entre otras funciones, como instrumentos cognitivos que tienen la misión de ayudar al alumnado a aprender de manera significativa, funcionando como medio en la construcción del conocimiento y en la participación del alumnado. Así, se han recogido las siguientes funciones de las TIC como apoyo de la implementación de una metodología centrada en el aprendizaje del alumnado (Salinas, Pérez, y De Benito, 2008):

- Como herramientas de apoyo al aprender, con las cuales se pueden realizar actividades que fomenten el desarrollo de destrezas cognitivas superiores en el alumnado.
- Como medios de construcción que faciliten la integración de lo conocido y lo nuevo.
- Como extensoras y amplificadoras de la mente, a fin de que expandan las potencialidades del procesamiento cognitivo y la memoria, lo cual facilita la construcción de aprendizajes significativos.
- Como facilitadora de la exposición y la participación en grupo y apoyo al trabajo colaborativo.
- Como técnica para la individualización de la enseñanza.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

De esta manera, el advenimiento de las TIC no implica necesariamente la creación de nuevas metodologías, sino que las ya existentes se potencian a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC en búsqueda y acceso a información, interacción y colaboración, ampliando así la clase más allá de las fronteras del aula. Así, la utilización de las TIC abre nuevas perspectivas respecto a su uso en la educación, apoyada en tres razones fundamentales: alfabetización digital del alumnado, productividad e innovación en las prácticas docentes (Marqués-Graells, 2013).

Entre los instrumentos más utilizados en el contexto escolar se destacan: procesadores de texto, hojas de cálculo, base de datos, programas didácticos, presentaciones digitales, creación de contenidos interactivos, navegación por páginas web, aplicaciones móviles, correos de mensajería, chats, foros de debate, blogs, pizarras digitales, videoconferencias, etc. Todos estos instrumentos han sido están siendo incorporados al ámbito educativo desde hace unos años. Aún no existen estudios concluyentes que permitan afirmar que los medios tecnológicos en la educación han servido para mejorar los resultados académicos, sin embargo, han producido grandes transformaciones en el modo de enseñar y de aprender (Baró-Calcíz, 2014).

Algunas investigaciones que han revisado la incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español (Colás-Bravo, Pablos-Pons y Ballesta-Pagán, 2018) ponen en evidencia la necesidad de caracterizar las buenas prácticas, como eje vertebrador de la innovación y mejora educativa donde estos medios tienen grandes potencialidades educativas, ya que los estudiantes se sienten más motivados, al tiempo que facilitan su aprendizaje autónomo y favorecen un estilo docente más participativo. De forma específica, según Rodríguez-Quijada (2015), los estudios demuestran que las TIC cada vez están más presentes en la asignatura de EF, pero todavía queda mucho trabajo por hacer para lograr un uso realmente efectivo de ellas en el ámbito educativo. Sin embargo, tal como reconoce este mismo autor, si su introducción no obedece a fines didácticos o no está sometida a una buena planificación docente, su efecto sobre el alumnado puede ser negativo. Debido a ello se debe incidir en la importancia que tiene la formación del profesorado en el empleo y manejo de las TIC y en sus conocimientos sobre ellas, tanto a nivel técnico cómo pedagógico.

Sin duda, estas transformaciones observadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a raíz de la incorporación de las TIC se sitúan en la línea de las teorías expuestas que preconizan estrategias y recursos materiales para el aprendizaje, que hacen del alumnado elementos activos y



dinámicos en la construcción del saber. Bajo esta tesitura, es donde las TIC encuentran su verdadero sitio en el proceso educativo, como apoyo y guía hacia el aprendizaje, permitiendo que el alumnado se familiarice con los medios y adquiera las competencias necesarias para hacer de estos instrumentos o recursos útiles, no sólo para la etapa formativa, sino también por su transferencia a la vida real. Las tecnologías así entendidas se hayan pedagógicamente integradas en el proceso de aprendizaje, tienen su sitio en el aula como recurso didáctico y responden a unas necesidades concretas de la práctica.

2.3. Recorrido y presencia de las metodologías activas en la legislación educativa española

En la actualidad y debido al auge de la innovación didáctica y de las investigaciones y estudios sobre nuevos planteamientos y técnicas didácticas basadas en MA, creemos que es pertinente estudiar el papel que han tenido y tienen en la legislación educativa. Para comprender esta empresa en su contexto, hemos realizado una revisión documental de las últimas leyes de educación (LGE, LOGSE, LOE Y LOMCE²⁷) y de otros documentos normativos (Libro Blanco, Cajas Rojas, Orientaciones Metodológicas), tratando de recopilar los aspectos más relevantes que se identifican con esta metodología dentro de las normas curriculares incluidas en nuestra revisión.

2.3.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma: primeras alusiones a las metodologías activas

La síntesis de la situación educativa española que se presentaba en la publicación del “Libro Blanco” aportó una riqueza de críticas y sugerencias del devenir de la educación, que fueron tenidas muy en cuenta en la Ley General de Educación (LGE, 1970). Aunque no son muchas las referencias halladas en la citada ley respecto a un enfoque activo de la educación, en el apartado de aspectos generales que se detallan dentro de la síntesis del Libro Blanco (MECD, 1969), se señala que “la enseñanza partirá de experiencias significativas, subrayando lo actividad práctica, lo creación y la espontaneidad innovadora” (p.50). La necesidad de formar al alumnado para afrontar las demandas y necesidades sociales de la época hace evidente el espíritu de la ley por

²⁷ Ley General de Educación (LGE), Ley Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica de Educación (LOE) y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

centralizar la enseñanza en el alumnado y responsabilizar a este de su aprendizaje, sobre todo, cuando hace hincapié en que:

Todos aquellos que participan en la tarea educativa deben estar abiertos al ensayo, la reforma y colaboración (...) atendiendo a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno (...) considerando la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo (...) atendiendo a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitando su elección consciente y responsable. (LGE, 1970, p. 12526)

Ahondando más dentro de este marco curricular, se destaca la importancia de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, haciendo alusión en una de sus directrices en relación con el contenido y los métodos educativos que deben ser aplicados, considerando y teniendo en cuenta la evolución, tanto biológica como psicológica del alumnado, tendiendo a despertar y fomentar en el alumnado la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora (LGE, 1970). Especialmente, en la etapa de preescolar indica que: “los métodos de enseñanza serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad” (Art 14.2, LGE), y seguidamente, para la etapa de educación general básica precisa que “los métodos didácticos habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesorado y alumnado, recomendando utilizar ampliamente las técnicas audiovisuales” (Art 18. 1, LGE). Por último, de forma concreta y muy específica, en la etapa de bachillerato, refiere que “la acción docente deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia” (Art 27. 1, LGE), volviendo a resaltar la utilización de métodos de enseñanza predominantemente activos, tendiendo a una educación más personalizada (Art 27.2, LGE).

Como hemos podido comprobar, esta norma hace alusión de forma explícita a algunos aspectos relacionados con las MA y su planteamiento. Algunos principios expuestos en este apartado, tales como: la apelación al principio de igualdad de oportunidades y la búsqueda de una justicia social por medio de la educación; la reforma de un currículo orientándose más hacia los aspectos formativos y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo; la creación de servicios de orientación educativa y profesional; la introducción ponderada de nuevos métodos y



técnicas de enseñanza predominantemente activos en algunas etapas educativas, entre otros, pueden ser entendidos como aspectos relevantes que se han identificado como pretexto de la utilización de MA, al menos en clave pedagógica, dentro del marco curricular de la LGE.

2.3.2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo: el marco de referencia para las metodologías activas

Los veinte años transcurridos entre 1970 y 1990 alteraron sustancialmente la organización y características del sistema educativo español (Tiana, 1992). La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la correspondiente publicación de los materiales para la reforma (Cajas rojas) remitidos por el MEC (1992), comportaron elementos muy innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo, sus etapas y enseñanzas, las nuevas responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema. En concreto, se evidencia un cambio de enfoque educativo en sus constructos teóricos, de un marco tecnocrático y epistemológico en la ley de 1970 a uno más psicológico, sociológico y pedagógico en esta norma educativa. Esta característica de la LOGSE se observa desde su preámbulo:

Proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. (LOGSE, 1990, p.1)

Y es aquí, en esta norma curricular, donde por primera vez se menciona las MA, “aquel método que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Art 2.3h, LOGSE). Así, se vislumbra un horizonte educativo de promover la autonomía del alumnado, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. En los materiales de la reforma se describen los principios de intervención a tener en cuenta en la actuación educativa, entre los que se destacan: la construcción del conocimiento, el papel del profesorado, la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, el enfoque integrador y transversal de los contenidos, la interacción en el aula, o los procesos de evaluación reflexivos y compartidos, los cuales son matizados como principios metodológicos fundamentales de la reforma educativa (MEC, 1992).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Entre todos estos principios se destaca por encima del resto “la constructiva del alumnado como factor decisivo en los aprendizajes escolares” (MECD, 1992, p.21). Respecto al rol del profesorado señala que “el papel asignado al docente es el de facilitar la construcción de aprendizajes significativos, mediante el establecimiento de una guía que relacione los conocimientos, las experiencias previas y los nuevos contenidos” (MEC, 1992, p.12). Asimismo, deja claramente expuesto que “el proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumnado los necesite” (MECD, 1992, p.22). De igual manera, estipula que “plantear, siempre que se considere pertinente, la interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas áreas” (MECD, 1992, p.22). Por último, la configuración de un proceso de enseñanza y aprendizaje que pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable hace necesario la participación del alumnado en la valoración de su proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación y coevaluación (MECD, 1992).

La propuesta curricular que se realizó en los inicios de la reforma educativa de los años 90 tuvo una serie de características que se traducen en una propuesta orientativa y de referencia hacia la utilización de MA. Unas orientaciones para que el alumnado participe en un proceso constructivo, funcional y contextualizado, donde la elaboración de juicios y criterios personales es una intención educativa preferente y donde el profesorado debe prestar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado, facilitando recursos o estrategias variadas. Esto permite dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades del alumnado, adaptando su práctica educativa mediante la elaboración de proyectos curriculares y programaciones, bajo esta concepción constructivista y deliberada de la educación, y en concreto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.3. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: metodologías activas para el logro de competencias

En términos generales, en materia metodológica podemos decir que se mantiene la estructura y filosofía instaurada por la LOGSE, con el añadido de algunos cambios de una entidad menor. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) pretende fomentar el



aprendizaje a lo largo de toda la vida, que, ante todo, implica proporcionar al alumnado una educación completa, abarcando los conocimientos e incorporando las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, permitiendo desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social. Esta orientación de la ley se evidencian, en mayor medida, en expresiones como “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (LOE, 2006, p. 17158) o “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad” (LOE, 2006, p. 17164), constituyendo, sin lugar a dudas, una clara orientación hacia el aprendizaje y progreso de las capacidades del alumnado, estimulando el alumnado el deseo de seguir aprendiendo y la autonomía de aprender por sí mismos.

Pero, sin lugar a duda, aunque ya la LOGSE en 1990 adelantó sobre el modo de enfocar el aprendizaje en torno a las capacidades, es en la LOE donde tiene lugar, por primera vez, la incorporación del término de competencias en el sistema educativo. En el desarrollo de la LOE, a través de los Decretos de Enseñanzas Mínimas, tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar, por cuanto “permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (RD 1513/2006, de 7 de diciembre y RD 1631/2006, de 29 de diciembre). Para permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos, aboga por la utilización de métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, de tal la manera que pueda favorecer la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. En consecuencia, orienta la enseñanza hacia la utilización de estrategias didácticas que tiendan a la desarrollar la autonomía del alumnado, que en la práctica se debe traducir en una disminución en la toma de decisiones por parte del profesorado, cediendo el protagonismo que había adquirido en una primera fase y su papel será de asesor del proceso. La culminación de este proceso es la participación del alumnado de forma reflexiva y responsable en numerosos aspectos de la

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

programación, como selección de tareas, medios a utilizar y organización de actividades, hasta llegar a su propia planificación.

El enfoque de competencias propuesto en la LOE (2006) supuso un lenguaje y una aproximación común a una educación más centrada en el alumnado y en sus capacidades, siendo entendido dentro de una concepción constructivista, social e interactiva del aprendizaje (Álvarez, Pérez-Collera y Suárez, 2008). La necesaria participación del alumnado de forma reflexiva y responsable en numerosos aspectos del proceso hace plantearse la incorporación de metodologías centradas en el proceso de aprendizaje, en la utilización del conocimiento y la comprensión de su aplicación, alejadas de una enseñanza centrada en el dominio de contenidos curriculares específicos.

Por consiguiente, un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias ha de poner un énfasis especial en el planteamiento de MA, donde el alumnado adquiera conocimientos útiles, significativos y funcionales, siendo capaz de aplicar esos conocimientos para solventar situaciones problemáticas. Un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra. De este modo, las MA se convierten en el vehículo a través del cual el alumnado aprenderá conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias.

2.3.4. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: la mercantilización de las metodologías activas

Por último, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) parece haber aceptado el planteamiento propuesto por la LOE para formar por competencias a través de MA. Esta afirmación se pone de manifiesto en la primera frase que inicia el preámbulo de la ley, “el alumnado, es el centro y la razón de ser de la educación” (LOMCE, p.3). Incluso, en su parte final, llega a resaltar el cambio, “se refiere la necesidad de propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (LOMCE, p.7). Parece, por tanto, bastante clarificador las intenciones del marco curricular en centrar el proceso educativo en torno a las competencias del alumnado y su apuesta por MA como medio para alcanzarlas.



A su vez, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (RDL, 1105/2014, de 26 de diciembre) desde el punto de las MA, adquiere especial relevancia la definición de metodología didáctica que se expone en su artículo 2: “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (p.172). De nuevo, se puede volver a comprobar el papel primordial que otorga la norma curricular a la necesidad de invertir el proceso educativo hacia el alumnado y su aprendizaje, es este caso, desde las propias acciones que tiene que disponer el profesorado para favorecer el proceso hacia una propuesta basada en el protagonismo y autonomía del alumnado respecto a sus aprendizajes.

Por su parte, entre las orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula podemos extraer múltiples referencias:

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado (...) para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, MA y contextualizadas (...) las MA han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo (...) las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias (...) especialmente relevante para el desarrollo de las competencias se destaca el aprendizaje por proyectos (...) resulta recomendable el uso del portfolio como una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p.16-18)

De forma explícita y concreta, hemos podido evidenciar la fundamentación y delimitación ofrecida para la introducción de MA en el proceso de enseñanza y aprendizaje, llegando a destacar, por encima del resto, algunos de sus características, elementos y estrategias más relevantes. En líneas generales, la LOMCE (2013) no ha modificado el contenido ni el planteamiento anteriormente considerado por la LOE (2006), sino más bien pretende favorecerlo, llegando a resaltar algunos de sus postulados por encima de otros. Esta reiteración de las posiciones y esta, aparentemente, exaltación de unos planteamientos de las MA con respecto a otros, puede parecer ideada desde un marco curricular que parece virar hacia concepciones educativas más comprometidas con satisfacer las demandas profesionales de la sociedad, si atendemos a muchas de las alusiones a la economía, el rendimiento y la competitividad, que realiza en el preámbulo de

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

su ley. De este modo, atendiendo a las reflexiones de otros trabajos revisados (García-Gómez, 2010; Sauras, 2016) vislumbramos con cierto escepticismo de qué manera se contemplan las MA como horizonte de metodológico de cambio en medio de un proceso de mercantilización educativa que viene produciéndose en los últimos años (sistemas de certificación y evaluación basados en la rendición de cuentas y las pruebas diagnósticas, el uso comercial que se hace de las TIC, la intromisión de empresas privadas en el campo de la formación académica y profesional, etc.), que puede apoderarse y desnaturalizar las MA de su sentir más pedagógico, ofreciéndolas como medio para alcanzar otros fines ajenos al alumnado y su aprendizaje.

2.4. Las metodologías activas: investigación y aplicación

A partir de este desarrollo conceptual y tratamiento curricular de las MA, influenciado por muy diversas aportaciones de las teorías de grandes pedagogos de siglos pasados, este tipo de enseñanza parece mostrarse efectiva para facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades que conforman buena parte de los contenidos y competencias curriculares. Bajo este marco, se han propulsado en los últimos años múltiples innovaciones agrupadas dentro de las denominadas MA o como expresa Carbonell (2015), pedagogías del siglo XXI. El inmenso escaparate que se ofrece en los medios digitales y su idoneidad para atender las necesidades educativas y sociales actuales parece haber espoleado la diversificación y difusión de estas alternativas. En los siguientes apartados hacemos una revisión de las principales estrategias más referenciadas en la bibliografía y así como de las evidencias aportadas sobre sus fortalezas y debilidades.

2.4.1. Estrategias metodológicas activas

Con la premisa de afrontar un enfoque metodológico que sustente las necesidades educativas actuales delimitadas en los marcos actuales, aparecen las MA bajo un sinnúmero de nomenclaturas y designaciones, a veces algo confusas, logrando encontrar multitud de propuestas distintivas incluidas dentro de este tipo de metodologías. Para acercar estas propuestas, la presente tabla, recoge una muestra de las estrategias metodológicas activas más referenciadas en la actualidad.



Tabla 2. 5
Listado de MA desarrolladas en la actualidad.

Estrategia metodológica activa	Autores/as de referencia
Ambientes de aprendizaje	Blández (2000); Loughlin y Suina (2002)
Aprendizaje basado en problemas	Barrel (1999); Barrows (1986); Morales-Bueno y Landa-Fitzgerald (2004); Prieto-Navarro (2006); Prieto-Martín et al. (2014)
Aprendizaje basado en retos	Gaskins, Johnson, Maltbie, y Kukreti (2015); Johnson y Adams (2011); Johnson, Smith, Smythe, y Varon (2009).
Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Bender (2012); Blanchard y Muzás (2007); Coyne, Hollas y Potter (2016); Hernández-Hernández y Ventura-Robira (2008); Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016); Larmer y Mergendoller (2010); Thomas (2000); Tippelt (2001); Trujillo (2015); Vergara (2015)
Aprendizaje cooperativo	Johnson, Johnson y Holubec (1999); Kagan (1994); Slavin (1999); Velázquez-Callado (2010); Zariquiey (2016)
Aprendizaje basado en el pensamiento	McIntosh (2016); Perkins (1995); Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2013)
Aprendizaje productivo	Zabala-Vidiella y Arnau (2014)
Aprendizaje-servicio	Battle (2013); Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018); Martínez-Odría y Villalba (2018); Puig-Rovira (2009); Puig-Rovira y Palos-Rodríguez (2006); Puig-Rovira, Martín y Battle (2011); Puig-Rovira, Battle, Carme y Palos (2007); Tapia (2010); Uruñuela (2018)
Comunidades de aprendizaje	Elboj, Puigdemívol, Soler y Carol (2006)
Centros de interés	Zabala-Vidiella y Arnau (2014)
Contrato de aprendizaje	Przesmycki (2000)
Flipped Classroom (aula invertida)	Bergmann y Sams (2014); Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom (2013); Kim, Kim, Khera, y Getman (2014); Lage, Platt, y Treglia (2000); Prats, Simón y Ojando (2017); Prieto-Martín (2017); De Lozier y Rhodes (2017); Sánchez-Rodríguez, Ruiz-Palmero y Sánchez-Vega (2017); Uzunboylu y Karagözlü (2017)
Gamificación	Deterding, O'Hara, Sicart, Dixon y Nacke (2011); Dicheva, Dichev, Agre y Angelova (2015); McGonigal (2011); Kapp (2012); Lee y Hammer (2011); Teixes (2015); Rodríguez y Santiago (2015); Zichermann y Cunningham (2011); Zichermann y Linder (2013)
Investigación en el medio	Zabala-Vidiella y Arnau (2014)
Lección magistral participativa	Labrador-Piquer y Andreu-Andrés (2008); López-Noguero (2005); Sahuquillo y Sarria (2017)
Método de casos o estudio de casos	López-Noguero (2005); Wassermann (1994); Zabala-Vidiella y Arnau (2014)
Mobile Learning (Aprendizaje móvil)	Santiago, Trbaldo, Kamijo y Fernández (2015)
Rincones de trabajo o actividad	Pedrero (2015)
Simulación o role-playing	Labrador-Piquer y Andreu-Andrés (2008); Zabala-Vidiella y Arnau (2014)
Técnica expositiva	Labrador-Piquer y Andreu-Andrés (2008)
Tutorización entre iguales	Durán y Vidal (2004)

[Fuente: Elaboración propia]

La magnitud de información publicada con relación a las MA en la actualidad hace inviable detenernos como deberíamos en la descripción detallada de todas las propuestas acogidas bajo esta denominación. En este caso, hemos descartados otras estrategias emergentes en nuestros tiempos, tales como, el aprendizaje basado en retos o los “escape Room”, entre otras. A nuestro juicio,

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

además de no haber encontrado literatura (estudios e investigaciones) específica, este tipo de estrategias son muy similares en sus planteamientos a otras metodologías, como, el aprendizaje basado en problemas o la gamificación, presentadas en la tabla anterior. Sin embargo, para el propósito de nuestra investigación, sí que resulta interesante conocer, al menos, los aspectos más característicos de algunas de las más representativas. A partir de la literatura revisada, se han considerado: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP), aprendizaje y servicio, gamificación y aula invertida. En las siguientes tablas se describen los aspectos más relevantes de cada una de estas propuestas basadas todas ellas en MA.



Tabla 2.6
Ficha informativa de Aprendizaje basado en Problemas

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (PROBLEM BASED LEARNING)	
Descripción	El ABP se define como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Un problema es cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera.
Características	Fundamentación e investigación
-Responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje. A través del trabajo autónomo y en equipo los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto. -Los alumnos trabajan en pequeños grupos -Esta metodología favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas. -El ABP puede utilizarse como una estrategia más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también es posible aplicarlo en una asignatura durante todo el curso académico o, incluso, puede planificarse el currículum de una titulación en torno a esta metodología.	-Involucra mayor uso del razonamiento. -Comprensión más profunda del procesamiento de la información. -Mayor aprendizaje al usar la información de manera significativa. -Sirve como aprendizaje para la resolución de problemas de la vida real. -Afecta de manera directa y positiva a la transferencia e integración de conceptos y mayor coherencia de las explicaciones.
Orientaciones didácticas	Aplicaciones
1. Aclarar términos y conceptos 2. Definir los problemas 3. Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis, etc. 4. Hacer una lista sistemática del análisis 5. Formular los resultados del aprendizaje esperados 6. Aprendizaje independiente centrado en resultados 7. Sintetizar y presentar nueva información	1. SQCAAP S- ¿Qué creemos que sabemos sobre el tema? Q- ¿Qué queremos/necesitamos averiguar sobre esto? C- ¿Cómo procederemos para averiguarlo? A- ¿Qué esperamos aprender? ¿Qué hemos aprendido? A- ¿Cómo vamos a aplicar lo que hemos aprendido a otros temas? P- ¿Qué nuevas preguntas se nos plantean como resultado de nuestra investigación? 2. O-P-P O-Observar objetivamente P-Pensar de manera reflexiva P-Preguntar con frecuencia
Reflexión	El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que sigue el alumnado para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor. La indagación y la resolución de problemas por el alumnado es una parte integral importante del ABP. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje es el propio alumnado, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso. Sin embargo, y a pesar del tinte innovador que se le confiere a este método, el aprendizaje basado en problemas no es una idea nueva, lo realmente novedoso es la utilización de problemas reales, relevantes en un contexto profesional determinado y suficientemente complejos como punto de partida para el aprendizaje de los contenidos de la materia y para el desarrollo de las diversas competencias señaladas.
Referencias	Barrel (1999); Barrows (1986); Morales-Bueno y Landa-Fitzgerald (2004); Prieto-Navarro (2006); Trujillo (2015); Vergara (2015)

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 2.7
Ficha informativa de Aprendizaje Cooperativo

APRENDIZAJE COOPERATIVO (COOPERATIVE LEARNING)

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Descripción	El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje. Concretamente se precisa que es una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en la que los estudiantes trabajan juntos para lograr un cambio de comportamiento o conocimiento en sí mismos y en el de los demás miembros de su grupo.
Características	Fundamentación e investigación
-La interdependencia positiva: puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. -La interacción promotora: los estudiantes tienen que trabajar juntos, “aprender con otros” favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. -La responsabilidad personal e individual: cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. -Las habilidades sociales: necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. -Procesamiento grupal o autoevaluación del grupo: implica, que a los alumnos se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo.	-En situaciones cooperativas, que realmente lo sean y adecuadamente gestionadas, la calidad de las interacciones y el clima entre el alumnado son más positivos. -Las dinámicas cooperativas son superiores a las dinámicas individuales o competitivas en lo que concierne al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes. -Las estrategias de aprendizaje cooperativo favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, favoreciendo la aceptación de las diferencias, las relaciones interpersonales y la individualización de la enseñanza.
Orientaciones didácticas	Aplicaciones
1. Tomar decisiones previas a la enseñanza en el aula. 2. Estructurar la tarea y la interdependencia positiva. 3. Intervención y control del proceso. 4. Evaluación del aprendizaje y de la interacción grupal.	-Think-Pair-Share (Kagan & Kagan, 2009) -Team Games Tournament (DeVries & Slavin, 1976) -Jigsaw (Aronson, et al., 1978) -Marcador colectivo (Orlick, 1990) -Lápices al centro -Folio giratorio -Uno - Dos - Cuatro -Inventario cooperativo
Reflexión	El trabajo cooperativo entiende que quienes se responsabilizan aprenden más y que las personas aprenden en comunidad y en interacción constante. Es importante, por tanto, que se proporcione todo tipo de agrupamientos y favorezca gran cantidad de interacciones con interlocutores diversos. El trabajo cooperativo es, así mismo, una vía para conocer a las otras personas que participan en él de un modo más profundo, estableciendo otro tipo de relaciones más igualitarias y solidarias. Conocerse y colaborar con las otras personas, las que son diferentes, en una tarea común, es fundamental para valorar y respetar a través de sus aportaciones la valía de esas personas y conseguir hacerse mejores personas. Aunque no es una estrategia metodológica nueva, las recientes investigaciones realizadas han permitido crear métodos prácticos y sistemáticos que pueden usarse para la organización general del aula, han documentado los efectos de estos métodos y los han aplicado a la enseñanza de vastas áreas del currículum escolar.
Referencias	Johnson et al. (1999); Kagan (1994); Pujolás (2018); Slavin (1999); Velázquez-Callado (2010); Zariquiey (2016)

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 2.8

Ficha informativa de ABP

ABP

Descripción	El ABP es un modelo que organiza el aprendizaje en torno a los proyectos. Los proyectos consisten en hacer que el alumnado se enfrente a problemas del mundo real, al tiempo que los
--------------------	--



valora como significativos, decida cómo abordarlos y, posteriormente, actúe de manera colaborativa para crear soluciones a los problemas presentados.

Características	Fundamentación e investigación
<p>-Pretende enseñar contenido significativo. -Los objetivos de aprendizaje planteados en un proyecto derivan de los estándares de aprendizaje y competencias clave de la materia.</p> <p>-Requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación.</p> <p>-La investigación es parte imprescindible del proceso de aprendizaje, así como la necesidad de crear algo nuevo.</p> <p>-Está organizado alrededor de una pregunta guía abierta.</p> <p>-Incluye un proceso de evaluación y reflexión.</p> <p>-Implica una audiencia. El alumnado presenta su proyecto a otras personas fuera del aula.</p>	<p>-El alumnado desarrolla habilidades y competencia.</p> <p>-Aumenta la motivación.</p> <p>-Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.</p> <p>-Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento.</p> <p>-Acrecentar las habilidades para la solución de problemas.</p> <p>-Establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas.</p> <p>-Aumentar la autoestima.</p> <p>-Acrecentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este.</p>
Orientaciones didácticas	Aplicaciones
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del tema. 2. Planificar el desarrollo elaborando un índice o esquema. 3. Participar en la búsqueda de información. 4. Llevar a cabo el tratamiento de la información. 5. Cubrir los apartados del índice. 6. Realizar un dossier de síntesis. 7. Llevar a cabo la evaluación. 8. Incorporación de nuevas preguntas que hayan ido surgiendo. 	<p>-Proyectos de trabajo</p> <p>-Proyectos de comprensión</p> <p>-Proyectos inteligentes</p> <p>-Proyectos de investigación</p>
Reflexión	<p>El aprendizaje derivado de este modelo puede ayudar a las instituciones educativas aumentando las posibilidades de alcanzar un aprendizaje más significativo y enriquecedor. Además, al permitir a los estudiantes que exploren, investiguen y / o experimenten, el AOL fomenta una mayor comprensión del contenido y de las habilidades, dejando mucho espacio para la integración interdisciplinaria. A pesar de los resultados positivos que se muestran en estos estudios, desarrollar e implementar la versión completa de esta estrategia es incómodo, pues supone un sobreesfuerzo y compromiso, tanto del alumnado como del profesorado. Sus desventajas deben estar bien documentadas en la investigación y deben estar bien informadas para los profesionales que utilicen el modelo pedagógico en su trabajo.</p>
Referencias	<p>Bender (2012); Blanchard y Muzás (2007); Coyne et al. (2016); Hernández-Hernández y Ventura-Robira (2008); Kokotsaki et al. (2016); Larmer y Mergendoller (2010); Thomas (2000); Tippelt (2001); Trujillo (2015); Vergara (2015)</p>

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 2.9

Ficha informativa de Gamificación

GAMIFICACIÓN (GAMIFICATION)	
Descripción	<p>La gamificación ha sido definida como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son juegos. En concreto, la gamificación en la educación es un conjunto de actividades y procesos para resolver problemas relacionados con el aprendizaje utilizando o aplicando elementos del juego. No se trata de utilizar juegos en sí mismos, sino tomar algunos de sus principios o mecánicas para enriquecer la experiencia de aprendizaje</p>

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Características	Fundamentación e investigación
<ul style="list-style-type: none"> -La experimentación o aprender haciendo -La interactividad y la retroalimentación inmediata. -Permitir y “naturalizar” el error. -Dar el control al jugador y la autonomía en la toma de decisiones. -Uso de elementos de juego: mecánicas, dinámicas, componentes, estéticas y emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ofrece alegres e inspiradoras experiencias de aprendizaje- -Desarrolla la dimensión cognitiva. -Aumenta el compromiso y la motivación. -Mejora el rendimiento de aprendizaje y el rendimiento académico. -Mejora la recuperación y retención. -Proporciona comentarios instantáneos sobre el progreso y la actividad. -Cataliza las emociones y los cambios de comportamiento. -Permite que el alumnado verifique su progreso -Permite la libertad de experimentar, de fallar, de explorar múltiples identidades, de controlar la propia inversión y experiencia -Promueve habilidades de colaboración -Favorece el reconocimiento social y sentido de logro.
Orientaciones didácticas	Modelos
<ul style="list-style-type: none"> -Conocer las características del alumnado a quien va dirigido y el contexto. -Definir qué partes del curso se van a gamificar (un tema, una clase o todo el curso). -Definir un objetivo claro por el cual se quiere gamificar. -Propiciar una experiencia enriquecedora y no solo se utilice para premiar un resultado. -Brindar información y retroalimentación de tal modo que los aprendices entiendan qué pasa en la actividad y cómo ésta apoya los objetivos instruccionales. -Usar recompensas de tal manera que propicien la motivación intrínseca. -Evitar cambiar las reglas durante su desarrollo. -Documentar las experiencias de implementación para compartir entre la comunidad docente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Analíticas de juego -Investigación y Crowdsourcing. -Realidad Virtual -Wearable technology -Certificación del conocimiento.
Reflexión	<p>La presencia digital se ha hecho omnipresente en todos los sectores de la vida y el boom de los videojuegos ha contribuido a que vivamos un especial momento de resurgir del aspecto lúdico en la educación. Sin embargo, aún queda por resolver varios interrogantes sobre la gamificación en la educación, entre ellas: su efectividad; la adecuada forma de implementación en la educación, en especial para el proceso de aprendizaje; los elementos que influyen en su aceptación; las barreras; los resultados de motivación del alumno; el éxito o fracaso que trae consigo la ejecución de estas estrategias, etc. Debemos valorar sus posibilidades y aprovechar la motivación que genera en el alumnado para poder ofrecer y brindar múltiples experiencias y oportunidades de aprendizaje.</p>
Referencias	<p>Deterding et al. (2011); Dicheva et al. (2015); McGonigal (2011); Kapp (2012); Lee y Hammer (2011); Teixes (2015); Rodríguez y Santiago (2015); Zichermann y Cunningham (2011); Zichermann Y Linder (2013)</p>

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 2. 10

Ficha informativa de Aprendizaje y Servicio

APRENDIZAJE-SERVICIO (SERVICE-LERNING)	
Descripción	<p>Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje y servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. No es solo una metodología centrada en el aprendizaje que pretende unir el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sino que también es una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de desarrollo comunitario porque fomenta el capital social de las poblaciones. En otras palabras, el aprendizaje y servicio busca aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.</p>
Características	Fundamentación e investigación



<ul style="list-style-type: none"> -Actividad protagonizada activamente por el alumnado, acompañados por equipos educativos que requiere de una red de alianzas con las entidades sociales. -Servicio solidario destinado a atender las necesidades reales y sentidas en una comunidad. -Aprendizajes intencionalmente planificados en articulación con la actividad solidaria 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento académico y cognitivo. -Favorece la formación cívica y participación en la comunidad. -Ampliación de la conciencia vocacional y competencias profesionales. -Desarrollo personal: autoestima, liderazgo, conocimiento de sí mismo, resiliencia, eficiencia, etc. -Progreso de las conductas prosociales: trabajo en equipo, colaboración, respeto, etc.
Orientaciones didácticas	Aplicaciones
<ul style="list-style-type: none"> 1-Preparación del educador: análisis del grupo, detección de necesidades, servicios y transiciones, vinculación curricular, planificación del proyecto. 2-Planificación con el grupo: motivación, diagnóstico del entorno y de la definición del proyecto, organización del trabajo, reflexión sobre los aprendizajes de la planificación. 3-Ejecución con el grupo: ejecución del servicio, relación con el entorno, registro, comunicación y difusión, reflexión sobre los aprendizajes. 4-Evaluación con el grupo: balance de resultados del servicio, reflexión y balance final de los aprendizajes y proyección y perspectivas de futuro. 5-Evaluación con el educador: evaluación del grupo y de cada alumno o alumna, evaluación del trabajo en red con las entidades, evaluación de la experiencia como proyecto de aprendizaje y servicio y autoevaluación del educador. 	<ul style="list-style-type: none"> 1-Basado en la caridad, entendido como aquel en el que el proveedor del servicio tiene todo el control sobre las decisiones. 2-Basado en el proyecto, con el foco puesto en la resolución de una problemática concreta. 3-Basado en el cambio social, centrado en combatir la raíz del problema o injusticia. <ul style="list-style-type: none"> 1.Servicio directo. Relación directa del alumnado con el servicio. 2-Servicio indirecto. Relación indirecta del alumnado con el servicio. 2.Advocacy. Contribución y asesoramiento. 4.Servicio de investigación. Documentación.
Reflexión	<p>El aprendizaje y servicio es una pedagogía que puede despertar el interés, el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de muy distinta naturaleza. Es una metodología versátil que se aplica a situaciones y necesidades variadas e idóneas para adquirir valores como el altruismo y la solidaridad, resultando útil para tomar conciencia crítica de la realidad. Es una MA que moviliza el conocimiento a través de la experiencia de ver cómo se aplica el conocimiento a la realidad para mejorar alguno de sus aspectos vinculados con el compromiso cívico, por lo que se trata de una actividad educativa que se proyecta más allá de la institución educativa que la impulsa.</p>
Referencias	<p>Battle (2013); Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018); Martínez-Odría y Villaiba (2018); Puig-Rovira (2009); Puig-Rovira y Palos-Rodríguez (2006); Puig-Rovira et al. (2011); Puig-Rovira et al. (2007); Tapia (2010); Uruñuela (2018)</p>

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 2. 11

Ficha informativa de Clase Invertida

CLASE INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)	
Descripción	<p>La clase invertida es una estrategia que consiste en emplear el tiempo fuera del aula para realizar determinados procesos de aprendizaje que tradicionalmente se hacen dentro de la misma y, por su parte, dentro del aula, con la presencia, guía y experiencia del docente, el tiempo se emplea en potenciar y facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos, en aplicar conceptos y participar de forma creativa en los contenidos.</p>
Características	Fundamentación e investigación
<ul style="list-style-type: none"> -Ambiente flexible: referente a adecuar la calendarización, los espacios de interacción alumno-docente, alumno-alumno, y los formatos de los que se desprende el contenido declarativo o conceptual. -Cultura de aprendizaje, centrada en el alumno. -Contenido intencional: involucra la selección y adecuación del contenido declarativo (el video es muy recomendado) y 	<ul style="list-style-type: none"> -Incrementa el compromiso del alumnado. -Aumento de la motivación e interés hacia los contenidos y la materia. -Fomenta la colaboración docente experimentando discusiones reflexivas y compartiendo su práctica. -Permite que los alumnos aprendan a su propio ritmo.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

el andamiaje educativo, a fin de hacer alcanzable a todos tanto la parte conceptual como la procedimental del curso impartido. -Facilitador profesional: figura guía que realiza evaluación formativa constante y retroalimentación inmediata lo más individualizada posible.	-Favorece una atención más personalizada del profesor a sus alumnos y contribuye a la enseñanza individualizada. -Fomenta el pensamiento crítico y analítico del alumno y su creatividad. -Mejora el ambiente en el aula. -Involucra a las familias en el proceso educativo.
Orientaciones didácticas	Modelos
1-Planteamiento del proceso 2-Búsqueda o creación de materiales 3-Disposición de los materiales 4-Clase no presencial 5-Clase presencial 6-Evaluación	1.Aula Estándar Invertida 2.Aula invertida orientada a la discusión 3.Aula invertida enfocada en la demostración 4.Aula invertida basada en grupo
Reflexión	La metodología de clases invertidas va más allá de un mero reordenamiento de actividades en el aula y en el hogar, representando un replanteamiento de la metodología en cuanto a su alcance y utilización del tiempo de fuera y dentro clase. Pero, sin duda, no podemos dejar de mencionar algunas dudas respecto a la puesta en práctica de este tipo de estrategias y de sus consecuencias. En primer lugar, nuestra cultura actual hace que el alumnado suele pasar mucho tiempo frente a la pantalla. En este sentido, podemos pensar que a través de este tipo de planteamientos fomentamos aún más tiempo en lo que respecta al uso de la tecnología. En segundo lugar, la duda que nos asalta y que es compartida por otros autores, es si este modelo será justo con todo el alumnado. En este caso, el grado de independencia que estamos pidiendo a nuestros alumnados hace que las diferencias entre los que cuentan con apoyo en casa y aquellos que no cuentan con él se agranden. Además, el método, debido a que requiere de una buena conexión a Internet y la disponibilidad de al menos un dispositivo móvil, puede suponer una barrera de entrada lo suficientemente grande como para que se seleccione a una élite escolar. Por lo tanto, sus presumiblemente buenos resultados no serían producto tanto de la innovación en el método empleado, como de la selección de un perfil de alumno muy concreto: familiares con estudios y buen nivel económico.
Referencias	Bergmann y Sams (2014); Hamdan et al. (2013); Kim et al. (2014); Lage et al. (2000); Prats et al. (2017); Prieto-Martín (2017); De Lozier Y Rhodes (2017); Sánchez-Rodríguez et al. 2017); Zunboylu Y Karagozlu (2015)

[Fuente: Elaboración propia]

A través de esta revisión, hemos podido comprobar de qué manera durante estos últimos tiempos han emergido en el panorama educativo estrategias metodológicas que, en ocasiones, son presentados como innovaciones casi revolucionarias, pero que en realidad desarrollan los mismos principios delimitados en nuestra primer capítulo y anteriores apartados de este capítulo. La diversidad de estrategias integradas bajo las MA, nos hace asumir que nos hallamos ante un término genérico que engloba a todos aquellos planteamientos cuya premisa principal es transitar desde un modelo educativo centrado en la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje.

2.4.2. Aportes y limitaciones de las metodologías activas

La literatura revisada en el anterior apartado parece indicar que los aprendizajes que se producen desde estos modelos resultan más significativos, más duraderos y producen una mayor



motivación e implicación en el alumnado, sin embargo, existen otros aportes sustanciales que benefician el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado a través de la incorporación de MA en la práctica educativa. Por otra parte, a pesar de todas sus bondades, debemos tener muy presente que no todo son ventajas en el uso de las MA, ya que, como cualquier otra metodología, posee una serie de dificultades y limitaciones indiscutibles. A continuación, a modo de resumen, presentamos las más aportes y limitaciones más señalados entre la literatura revisada anteriormente (Tablas 2.5-2.11).

Aportes

- Potencia modelos pedagógicos y concepciones didácticas que comprendan una mayor participación del alumnado, en los que el aprendiz adopta una actitud más activa, reflexiva y comprensiva durante el proceso de construcción de su aprendizaje.
- Concibe la enseñanza como eje central para favorecer la construcción de los aprendizajes desde una función social, donde la actividad socio-comunicativa y cognitiva dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes contextualizados como un proceso que facilita, flexibiliza o híbrida diferentes estrategias para ayudar a las personas a aprender.
- Reconoce la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje, favoreciendo diferentes formas de aprendizaje: activo, para aprender eficazmente, el aprendiz no se limita a recibir información; autónomo, en el sentido de que se gestiona su propio aprendizaje; y social, porque sitúa al alumnado en un contexto, aprendiendo a través de interacciones sociales, fomentando el diálogo e intercambio de ideas.,
- Ofrece alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento, de forma compartida y responsable entre el docente y el alumnado para interpretar la realidad y transferirlas a su vida diaria.
- Posibilita y promueve todo tipo de interacciones intrapersonales e interpersonales basadas en relaciones de igualdad, por medio de reflexiones y cuestionamientos e intercambio de ideas, fomentando la democracia y la participación, y favoreciendo los procesos de deliberación y cooperación.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

- Revaloriza el papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador de este, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno.
- Otorga un papel protagonista en el proceso educativo a través de la experiencia que se genera como producto de la observación y actuación en un contexto determinado.
- Establece interconexiones entre los espacios de práctica y el aprendizaje, diseñando y proponiendo múltiples entornos educativos abiertos, flexibles y contextualizados, y que están basados en el desarrollo de competencias que permitan aplicar los conocimientos adquiridos en distintas situaciones y contextos de la vida real.
- Genera un clima motivacional a partir de la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones del alumnado en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, convirtiendo el aprendizaje en algo atractivo, querido y buscado.
- Posibilita la interactividad del aprendizaje por medio de la utilización de diversos materiales curriculares y tecnológicos, gracias a la creación de entornos o comunidades de aprendizaje, el acceso a fuentes de información, comunicación en tiempo real, etc., facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia.
- Utiliza la evaluación estratégicamente formativa y centrada no sólo en los resultados de aprendizaje, sino también en el proceso seguido para alcanzados. Se integra con las actividades de aprendizaje y enseñanza y sirve de herramienta para la transparencia del proceso educativo, permite valorar en qué medida el alumnado ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos y fomenta la investigación y reflexión del educador sobre su propia práctica.

Las MA, como elemento base de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI, aportan a la comunidad educativa una gran cantidad de elementos para la práctica docente. El aporte no solo proviene de centrar el proceso educativo en el aprendizaje del alumnado, contextualizarlo y reconocer su diversidad y amplitud, sino también viene por la ayuda que se presta desde el profesorado en la enseñanza, promoviendo todo tipo de interrelaciones, generando climas motivacionales y posibilitando la interactividad durante el proceso. Por consiguiente, la aplicación de MA trae consigo prácticas docentes de enseñanza variadas, mediadoras y



deliberadas, que contribuyen a la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades promoviendo la participación, implicación y responsabilidad del alumnado en el proceso de construcción de su aprendizaje.

Limitaciones

- Reticencia o reacción negativa por parte del profesorado ante la alteración de las condiciones que ellos consideran estables con relación a la metodología, debido a posibles miedos, inseguridades e incertidumbre ante su uso o aplicación, como, por ejemplo, la asunción de ciertos riesgos al compartir las responsabilidades con el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Dificultad para manejar el uso del tiempo previsto en la aplicación y diseño de este tipo de metodologías por diversos factores que pueden ser condicionantes: tiempo de consolidación de los aprendizajes, desarrollo dinámico y flexible de las sesiones, autonomía y autogestión del alumnado, etc.
- Aumento considerable de la carga de trabajo que se necesita para desarrollar este tipo de metodología por parte del docente en la organización, elaboración de los recursos, la evaluación.
- Situaciones convencionales del contexto y entorno, tales como: valores sociales actuales, falta de autonomía del profesorado, apoyos de la institución educativa, dificultad de espacios y recursos para llevar a cabo algún tipo de prácticas requeridas, que dificultan la aplicación de este tipo de metodologías que demandan otro tipo de estructura escolar, espacios de práctica alternativos, agrupaciones flexibles, atención individualizada, y la implicación de toda la comunidad educativa.
- Experiencias previas del alumnado alejadas de la autonomía y responsabilidad en el proceso educativo, tales como: organizar el tiempo, reparto de tareas, transformar la información en conocimiento y desarrollar argumentos, elaborar recursos, planificar y evaluar; que puede suponer una ruptura con lo cotidiano y conocido, provocando una disonancia que le puede llevar, inicialmente, a una inhibición hacia las actividades propuestas, un comportamiento inadecuado, grado de implicación y de responsabilidad

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

bajo, y que puede llegar a producirse sensación de desorientación ante la ruptura con otros modelos de enseñanza y aprendizaje.

- Requiere de una continua renovación e innovación constante en su formación específica en este campo y una mayor implicación por parte del docente en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje; dominio de las técnicas, recursos, control y organización de la clase.
- El ritmo y el desarrollo de la clase puede volverse imprevisible e incontrolable para el profesorado, ya que es un método interactivo donde los alumnos experimentan y descubren, existiendo un riesgo de desorden e indisciplina y una posible pérdida del control de la clase.
- La necesidad de llegar a acuerdos y colaboración entre el alumnado puede generar relaciones interpersonales negativas, influyendo en la realización de actividades.
- Aumento de las trabas legales y administrativas para llevar a cabo ciertas prácticas como: permisos sobre datos y uso de la tecnología, seguros en caso de acciones fuera del aula, etc.
- Gran exigencia de contenidos curriculares, y en ocasiones, incompatibles, para desarrollar aprendizajes significativos, que implican necesariamente una reducción de la carga de contenido, para favorecer el desarrollo de tareas competenciales.

La complejidad para poder precisar estas limitaciones, dado su carácter eventual, junto con la necesidad de atender a las particularidades de cada contexto escolar y cada estrategia abordada, justifica que no podamos determinar con exactitud los posibles condicionantes que traen consigo la puesta en escena de MA en el proceso educativo, si bien hemos podido comprobar que algunos de los factores condicionantes señalados pueden llegar a limitar el uso de MA. En definitiva, a través de este repaso de algunas de sus limitaciones, reconocemos algunos aspectos detectados que se presentan como posibles dificultades para llevar a cabo la adaptación de las MA debido a la complejidad que lleva implícito su aplicación en la práctica, desde un aumento en la carga de trabajo del trabajo o de formación para el profesorado, hasta una mayor demanda de la implicación y compromiso del alumnado.



2.4.3. Síntesis final

En los apartados anteriores hemos realizado una revisión de las MA con la finalidad de aclarar su conceptualización, características, presencia en la legislación educativa y estado de la investigación y aplicación de las metodologías más difundidas en la literatura especializada durante las últimas décadas. Nuestra intención ha sido señalar algunos de los significados y usos más extendidos y empleados entre el profesorado en la actualidad, con el objetivo de alimentar la discusión y reflexión de la comunidad académica.

En la actualidad, existen oleadas de exhortaciones reformistas, simplificaciones burdas que hacen difícil debatir y progresar sobre el cambio y transformación del modelo de educación, que son recibidas con cierto escepticismo por una parte de la comunidad educativa (Marina, 2017). Así lo hemos podido comprobar a través de esta gran diversificación y difusión de conceptual de las MA presentadas. En gran medida, podría decirse que actualizan ideas pedagógicas del siglo pasado, contemplados desde el aprendizaje experiencial, autónomo y de forma cooperativa, con la adhesión de las TIC. El denominador común de todas estas propuestas es que ponen el acento en el desarrollo de capacidades y competencias clave, promoviendo un papel del docente general un papel mucho menos directivo y preponderante, y, sobre todo, una implicación activa en el proceso de aprendizaje a través del reto, la exploración, la discusión y la atención a al contexto en ámbitos diversos del alumnado.

En este sentido, podemos reconocer cómo estas metodologías son tendencias educativas que se encuentran ampliamente fundamentadas y referenciadas en la literatura abordada. Sin embargo, a pesar de la cantidad de referencias y evidencias presentadas a lo largo de este capítulo para justificar y fundamentar la puesta en práctica de este tipo de metodologías en el contexto educativo actual, de acuerdo con Montanero-Fernández (2019), creemos necesario señalar que no son propuestas tan innovadoras ni tan diversas. Por el contrario, son propuestas complementarias con a la enseñanza tradicional y parece necesaria más investigación, no solo respecto a los resultados de aprendizaje que derivan de estas innovaciones, sino sobre todo en cuanto a las dificultades que percibe el profesorado y a su potencialidad para transformar realmente el currículo y la práctica del aula.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

En este marco, de acuerdo con Enkvist (2011), entendemos necesario cuestionarse algunas de las líneas de innovación pedagógica que se han difundido en el sistema educativo a lo largo de las dos últimas décadas, deduciendo la conveniencia de articular dichas innovaciones con otras alternativas de enseñanza tradicional para evitar descuidar los contenidos y el dominio de conceptos y nociones clave de la disciplina que se imparte. Asimismo, surge la necesidad de desarrollar una investigación más centrada en los procesos y las dificultades que ocasionan las MA en cuanto a las dificultades que percibe el profesorado y su potencialidad para transformar realmente el currículo y la práctica en el aula.

Muchos de los detractores de las MA (Delibes-Liniers, 2013; Moradiellos, 2013, Moreno-Castillo, 2006; Rollo, 2016; Ruiz-Paz, 2003) se escudan en que son modas y, sobre todo, en que no hay demasiados estudios probados que verifiquen su validez. Pero los hay, como hemos podido comprobar, no solo en la actualidad, sino en los antecedentes presentados en el primer capítulo y en la delimitación que se ha realizado durante este segundo capítulo. La diversificación y difusión de estas alternativas se encuentra atravesando las aulas de algunos centros en forma de experiencias de innovación que, si bien dejan una huella simbólica de modernidad, acaban retirándose sin calar realmente en la práctica del aula. El problema radica en que, en muchas ocasiones, estas metodologías se aplican de manera inadecuada o sencillamente no se aplican, quedando así su uso representado de manera simbólica. Y aunque son muchas las experiencias que se han ido observando de la implementación de las MA, muchos de los docentes, bien innovadores o no, siguen basando sus clases de forma exclusiva en clases magistrales e instrucción directa., que dejan al alumnado en un estado de pasividad, generando que los estudiantes no logren aprendizajes significativos y que la clase se convierta en un espacio de tedio, obligación y sin ambiente potencializador que atenta contra su rendimiento académico (Zabalza-Beraza, 2011).

De esta manera, la investigación y aplicación de las MA por parte del profesorado debe convertirse en una preocupación primordial. Por tanto, parece que, el cambio puede alcanzarse, partiendo de una diversificación metodológica, con secuencias y combinaciones diferentes, en función de las diversas circunstancias en las que se desarrolla el acto educativo. Así, la presencia de MA será efectiva, siempre y cuando se articulen procesos de deliberación y cooperación para la enseñanza entre el profesorado, determinando diferentes y variadas alternativas metodológicas en los que, la participación del alumnado en todo tipo de experiencias y posibilidades de aprendizaje sea el elemento fundamental durante el proceso educativo.



Capítulo 3- Las metodologías activas en la Educación Física

En los capítulos precedentes hemos realizado una revisión de la literatura orientada a comprender qué son las MA, cómo se concretan en la práctica educativa en general y qué investigaciones avalan su eficacia. La cuestión que nos ocupa ahora es determinar las bases teóricas y el proceso de introducción de las MA en el área de EF. Obviamente, mucho de lo expuesto en los capítulos anteriores, referido a áreas más conceptuales, es extrapolable a nuestra materia, pero también es cierto que la EF presenta unas características diferenciadoras que deben ser consideradas. Por todo ello, a lo largo de este capítulo analizaremos las características propias del área de EF para determinar, a continuación, los aspectos comunes y específicos a la hora de entender y aplicar las MA en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF como materia escolar.



3.1. La razón de ser de la Educación Física: una mirada sincrética de su identidad y naturaleza

Las concepciones que dan sustento epistemológico a nuestra materia educativa son construcciones sociales que se han ido generando en el tiempo, a partir de los conocimientos, creencias, formas de pensar y de sentir en relación con esta área de conocimiento. Aunque históricamente han existido y existen diferentes corrientes y enfoques del área que representan diferentes maneras de ver y entender el cuerpo y el movimiento, éstos no se han excluido unos a los otros, sino que se han ido incluyendo dentro de su fundamentación didáctico-curricular en una constante lucha por tener más poder y mayor presencia en los mismos (Hernández-Álvarez, 1996).

Desde que, a mediados del siglo XIX, la EF iniciara su implantación como materia docente ha recorrido un periplo salpicado de contradicciones, de rectificaciones y de intentos de justificación y legitimación, generando serias dudas sobre la naturaleza de la propia disciplina, casi siempre erróneos o dudosamente fructíferos (Pastor-Pradillo, 2007). El mismo autor argumenta cómo sigue sin conseguirse esa imprescindible identidad para definir el papel de la EF en el proyecto docente y, como consecuencia, otros aspectos tan fundamentales como la discriminación de sus objetivos, su contribución al proyecto docente, los principios metodológicos más eficaces o el perfil de sus docentes. Tal indecisión conceptual ha derivado en un conflicto caracterizado por una subestimación social e institucional, donde la EF no es considerada como una materia valiosa en la educación de hoy, reflejado en la reducción de las horas lectivas, una escasa cobertura en los sistemas educativos y, por consiguiente, un infravalorado rol educativo del docente de esta materia (Crum, 2017).

3.1.1. Los precursores: recorrido histórico por las concepciones educativas de Educación Física

Las primeras prácticas de actividades físicas consideradas como el germen de la EF son los juegos tradicionales, las danzas folklóricas, el circo, los juegos acrobáticos, etc. (Blázquez-Sánchez, 2006). De entre las personas más destacadas por su contribución de prácticas relacionadas con la EF destacan: Mercurialis (1530-1606), quién en su tratado *De Arte Gymnástica* (1569) hace una distinción entre gimnasia militar, gimnasia atlética y gimnasia médica a la que le atribuye la máxima importancia; Rousseau, cuya educación natural abre las puertas a una



educación física utilitaria; y Basedow (1723-1790), quien propone que ejercicios físicos constituyan una parte esencial del plan educativo. Más tarde, en la primera mitad del siglo XIX se destacan las obras Pestalozzi, quien elaboró principios didácticos generales con base psicológica respecto al tratamiento que debía tener la EF y Muths (1778-1782), por ser el primero en comprender la necesidad de que la EF se practicaría de acuerdo con las leyes fisiológicas y los conocimientos anatómicos.

Así, durante esta etapa se producen hechos trascendentales que propician el desarrollo y construcción de algunas de las corrientes pedagógicas más influyentes en la historia de la EF (Blázquez-Sánchez, 2006): (1) una corriente bajo una óptica gimnástica, militar o médica, que tiene su raíz en el auge de las escuelas gimnásticas que recurren a la EF para lograr la unidad del servicio nacional (Escuela alemana de Jahn [1778-1852]), destacando el carácter analítico del movimiento (Escuela Sueca de Ling) y el carácter militar de la gimnasia (Escuela Francesa de Amorós[1770-1848]; y (2) una corriente que promueve el deporte fruto de la progresiva transformación de los juegos tradicionales, introduciendo los juegos deportivos en los colegios ingleses (Arnold [1795-1842]) y la reimplantación a cargo del barón Pierre de Coubertin (1863-1937) de los Juegos Olímpicos de la era moderna, constituyendo un formidable motor para la expansión de esta corriente deportiva.

Por último, en este breve recorrido por los principales precursores de la EF, cabe mencionar también la consolidación y desarrollo de distintas tendencias pedagógicas de la Escuela Nueva y psicológicas del constructivismo que van a tener una repercusión directa en el desarrollo de diversas corrientes en la EF contemporánea, por ejemplo: “Educación del hombre corporal” (Cagigal, 1979), Educación por el movimiento (Le Boulch, 1997) o “Educación de las conductas motrices” (Parlebas, 2001).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, según las diferentes posiciones encontradas en este breve recorrido histórico, nos ha permitido destacar algunas de las principales concepciones atribuidas históricamente, a la EF (Ver figura 3.1).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

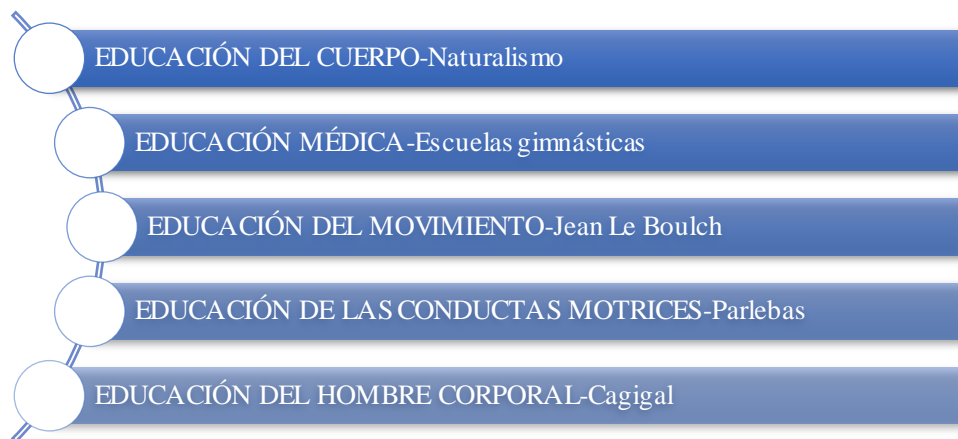


Figura 3.1 Concepciones educativas históricas de la EF. Elaboración propia

3.1.2. Teoría y ciencia: integración de las diversas formas de conocimiento de la Educación Física

Tradicionalmente, la EF ha sido vista como forma de conocimiento desde una visión que no ha integrado las diversas dimensiones reivindicadas para una posible teorización, lo cual le ha impedido desarrollarse como ciencia. Aludiendo a Lamour (1991) habla de cuatro posibles formas de teorización de la EF: filosófica, intuitiva, ideológica y científica.

Desde el campo de la filosofía, según Laín-Entralgo (1989) es necesario estudiar y atender el cuerpo desde las experiencias de la motricidad, evitando la peligrosa situación de quedar solo en lo externo. Así, la superación del paradigma cartesiano (cuerpo y mente), exigió una adecuación conceptual que, todavía no se ha logrado de manera coherente, desde la cual diseñar una alternativa metodológica que haga posible y eficaz la aplicación didáctica en EF (Pastor-Pradillo, 2012). De acuerdo con Barbero-González (1996), el dualismo, representado por la metáfora del “cuerpo máquina”, es la concepción filosófica en la que se asienta el actual discurso hegemónico sobre el cuerpo humano en la EF. Otras visiones filosóficas del cuerpo y el movimiento ofrecen un territorio a la EF donde se experimenta la presencia en el mundo, ligadas a la comprensión y expresión de su dimensión afectiva, planteando que el tratamiento de la dimensión afectiva debería centrarse en el desarrollo de actitudes estéticas y morales hacia el movimiento, sirviendo para trazar los principios de acción que rigen toda la enseñanza.

A partir del conocimiento intuitivo se muestran las formas más frecuentes de teorización de las actividades en el contexto de la EF. Según Lamour (1991), dado el escaso grado de



cientificismo manifestado en el que se encuentran todavía las teorías de la motricidad humana, se transmite desde la práctica educativa una teorización de la EF una explicación de lo acontecido inmediata sin tener en cuenta un nivel de racionalidad de lo expresado. En consecuencia, la explicación de los hechos producidos en la materia se produce de manera intuitiva, procediendo por medio de afirmaciones provisionales no fundadas.

Desde una teorización ideológica, la EF tradicionalmente se ha vinculado ideológicamente al modo capitalista de producción, caracterizado por la competitividad, el individualismo, el respeto por la propiedad privada, el nacionalismo, la puntualidad, el orden, el respeto a la autoridad, la disciplina en el trabajo y la masculinidad (Kirk, 1990). Según Pedraz (2012), muchos de estos aspectos permanecen inalterables, vinculadas a otras ideologías hegemónicas y conservadoras del discurso técnico en EF (salutismo, sexismo, elitismo motor, ideología del rendimiento). Cierta profesorado de EF, según Sparkes (1989), contribuyen mediante su práctica cotidiana a reforzar los sentimientos de incapacidad de los niños, dinámica que se encuentra en buena medida asociada a la aludida deportivización de la EF que impregna todos los ámbitos de la disciplina (Barbero-González y Rodríguez-Campazas, 2017). En este sentido, en el campo de la EF no existe una comprensión profunda de lo que es, o lo que puede ser la pedagogía crítica (Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa, 2005), siendo necesaria para reconocer el carácter ideológico de la actividad docente y abandonar la visión de la EF como contexto libre de conflicto (Monforte, Devís-Coret y Úbeda-Colomer, 2019). De acuerdo con Kirk (1990), la noción de ideología puede ser una de las claves para lograr un enfoque más preciso de la configuración del aprendizaje, ofreciendo la oportunidad de vincularlo con otras prácticas sociales y culturales más amplias

Desde una postura científica, Cagigal (1979) le otorgó el estatus de ciencia a la EF. Este autor señala que la EF es ya mucho más que sus ciencias aplicadas, refiriéndose a las biológicas, psicológicas y sociológicas. En cuanto al debate sobre qué clase de ciencia es, Zamora (2004) sostiene que las aproximaciones epistemológicas efectuadas hasta hoy tienden a identificar preferentemente el objeto de la EF con el quehacer educativo, con la práctica de intervención pedagógica, aun cuando su cuerpo científico no se agota ahí.

Bajo estas formas de conocimiento señaladas, se concluye que todas las teorizaciones contribuyen a explicar la EF como ciencia, es decir, el conocimiento de la EF proviene de variadas

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

formas, que, sin ser excluyentes entre sí, contienen elementos de parentesco entre ellas. De esta manera, entendemos que el verdadero motor epistemológico de la materia debe abarcar los diferentes supuestos científicos, filosóficos, intuitivos e ideológicos, superando una concepción dualista del cuerpo y del movimiento, e integrando una visión del ser en su existencia corporal, como soporte que permita aumentar sus formas y posibilidades de conocimiento de la asignatura escolar, más acorde con las necesidades educativas y sociales actuales (ver figura 3.2). Quizás, por medio de una teorización pedagógica de la EF pueda convertirse en la herramienta que posibilite el autoconocimiento de la motricidad (del cuerpo y del movimiento) vivenciada y proyectada, para ahondar en la propia idiosincrasia que le dirija hacia los propios modelos que reflejen su identidad (Canales-La Cruz y Rey-Cao, 2008).

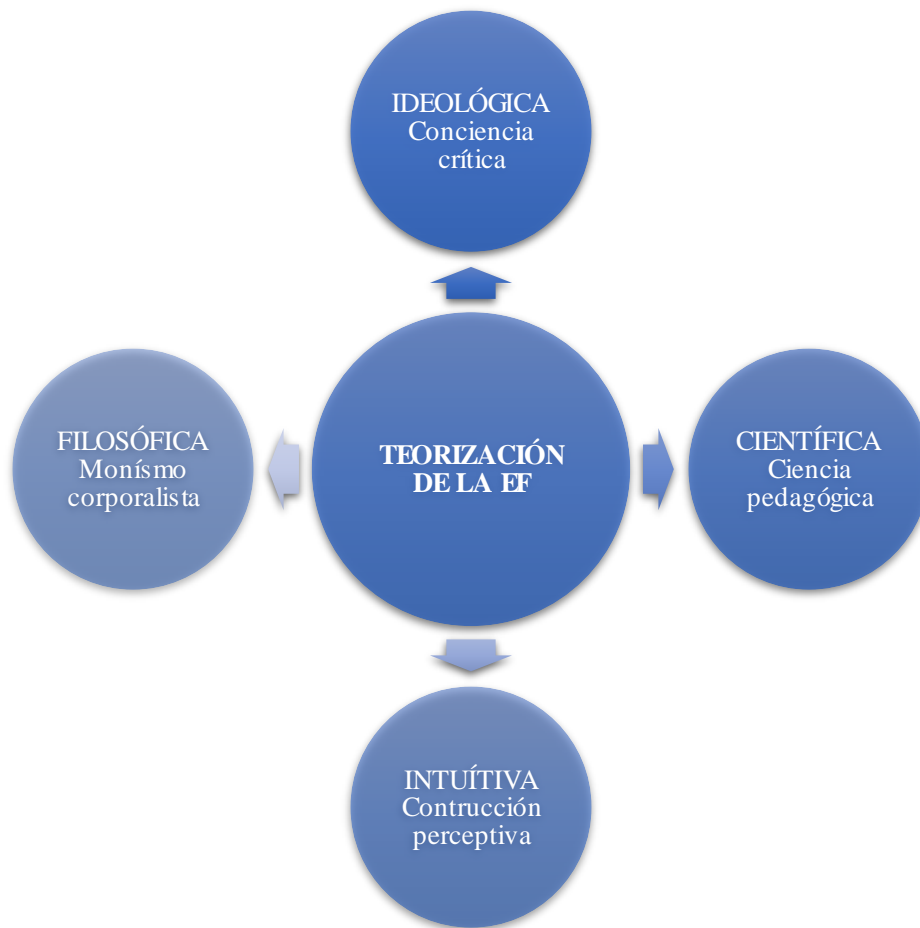


Figura 3.2 Teorizaciones de la EF relacionadas con la visión de una MA. Elaboración propia



3.1.3. El quehacer educativo del movimiento como objeto de estudio de la Educación Física

En otro intento histórico y relevante de delimitar la fundamentación de la EF desde una perspectiva epistemológica, Cecchini (1996) concluye que existen dos perspectivas para delimitar el campo de estudio de la EF: por una parte, aquellos que lo sitúan en el estudio de la motricidad humana y se posicionan en la perspectiva de la Ciencia del Movimiento Humano; por otra, los que dirigen su interés al estudio de la relación educativa y se ubican en el campo de la Ciencia de la Educación Física. En este sentido, no resulta difícil entender que todo aquel que intente profundizar en el conocimiento de la EF debe, necesariamente, plantearse dos cuestiones: la primera, que referencia a la motricidad humana y la segunda, que se dirige hacia su dimensión educativa.

Tomando como referencia el primer planteamiento, este nos lleva a entrar de lleno en el campo de las ciencias de la motricidad humana: Kinantropología (Cagigal, 1979), Praxeología (Parlebas, 2001), y Psicokinética (Le Boulch, 1997), diferentes formas encaminadas a estructurar una gran ciencia del movimiento humano. Como destaca Cecchini (1996), estos tres autores tienen en común el mérito de haber realizado el giro copernicano que supone focalizar su objeto de estudio no en el movimiento o ejercicio físico “en sí”, sino en el ser que se mueve. De esta formulación, el objeto de conocimiento de la EF es el hombre, la formación del ser humano y no solamente el adiestramiento del organismo o del aparato locomotor, sino también el movimiento como medio del desarrollo psicomotor y socio-motor. Por su parte, desde el planteamiento que defienden la EF como práctica de intervención educativa, autores como Vázquez (1989), Lagardera-Otero (1992) o Pedraz (1988) configuran el ser como una globalidad y todo el proceso que lo conduce hacia el crecimiento como persona, tratando una teoría pedagógica de la actividad motriz como fenómeno definible dentro del contexto general educativo.

En síntesis, el objeto de estudio de la EF, desde un análisis sincrético, queda explicitado y definido por la integración de ambas perspectivas para delimitar el campo de estudio de la EF, situando la motricidad humana centrada en el estudio de la relación educativa. Por tanto, aparece claramente ligado la educación del cuerpo y su actividad motriz como medio para contribuir al desarrollo personal y social, y a la adquisición de hábitos saludables para la mejora de la calidad de vida (Ver figura 3.3).

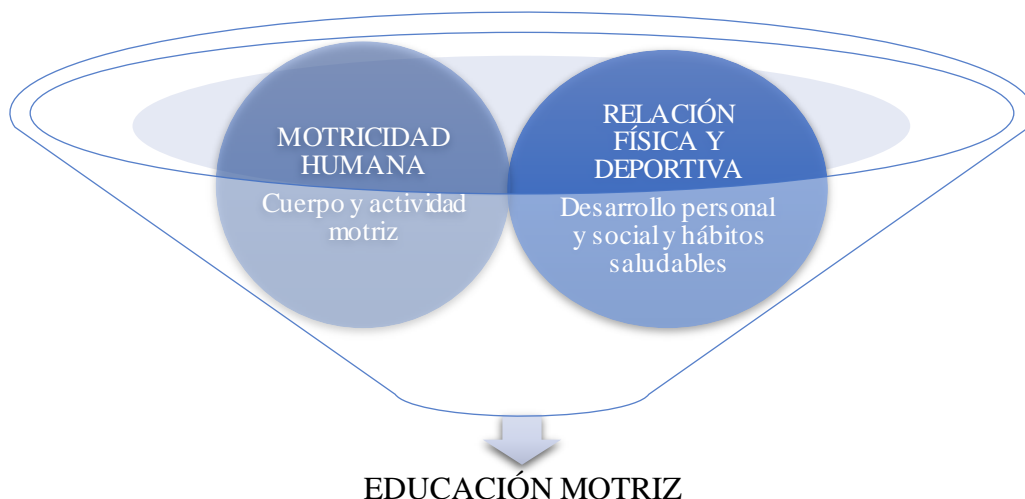


Figura 3. 3 Objeto de estudio de la EF en las MA. Elaboración propia

3.1.4. El discurso hacia la participación y un marco de racionalidad práctico

Tratar de comprender la epistemología y los significados atribuidos a la EF es de vital importancia, pero aún más importante es ser conscientes de dichas relaciones para poder avanzar en la puesta en práctica de una EF que gane en coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos. Es necesario conectar la fundamentación teórica y su desarrollo práctico, que contribuya a configurar y orientar una intervención que tiene intención de educar (López-Pastor y Gea, 2010).

Tinning (1996) en su momento (y todavía con vigencia actual) ilustró las tensiones en el campo de la motricidad y su aplicación en el contexto de la actividad física y el deporte a través de la identificación de dos grandes discursos: rendimiento y participación. De este modo, según nos plantean López-Pastor y Gea (2010), podemos considerar que también existen dos grandes formas de entender y practicar la EF, opuestas entre sí: la EF orientada al rendimiento desde un marco de racionalidad técnica y la EF orientada a la participación desde un marco de racionalidad práctico. Cada uno de estos enfoques tiene una forma concreta de entender y poner en práctica los diferentes elementos curriculares: finalidades, objetivos, metodología, evaluación, contenidos, estructura de sesión, atención a la diversidad, etc.



Asimismo, plantean que la formación del profesorado de EF ha estado muy marcada por discursos basados en el rendimiento y que, por tanto, la forma de entender y practicar la enseñanza de la EF ha sido, predominantemente, bajo este tipo de enfoque. El *Discurso de EF orientado al Rendimiento* tiene como principal finalidad el desarrollo de la condición física y las habilidades motrices del alumnado, basado en los resultados y el rendimiento obtenido, a través de una metodología directiva e implementando un proceso de evaluación con la única finalidad de calificar. Por el contrario, el *Discurso de EF orientado a la Participación* tiene como principal finalidad el desarrollo integral del individuo “a través de” y “con” lo motor y lo corporal. Pone en valor el proceso y no solo los resultados, predominando los contenidos en torno a la cultura motriz del alumnado y cobrando especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo. La metodología es no directiva y se encuentra enfocada a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento, otorgando más importancia a una evaluación formativa enfocada a la mejora de los aprendizajes y los procesos.

Por su parte, a partir de estos dos posicionamientos, López-Pastor et al. (2003) proponen dos grandes concepciones curriculares en la enseñanza de la EF de entender y practicar la EF: (1) *Racionalidad Técnica e Instrumental*, más centrada en los medios, vinculada con un enfoque curricular por objetivos y una evaluación cuantitativa y calificadora; y (2) *Racionalidad Práctica o Ética*, más centrada en los valores, relacionada con una concepción curricular de proyectos y procesos y un tipo de evaluación cualitativa y comprensiva.

Los discursos y marcos existentes de EF son los que les dan sentido y coherencia (o se les quitan) en la práctica educativa cotidiana. En este sentido, el discurso orientado hacia la participación y el marco de racionalidad práctico en EF, que hemos analizado a través de este apartado, corresponde de una forma clara y evidente con el posicionamiento pedagógico, didáctico, curricular y metodológico de las MA expuesto en capítulos anteriores (Ver figura 3.4).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

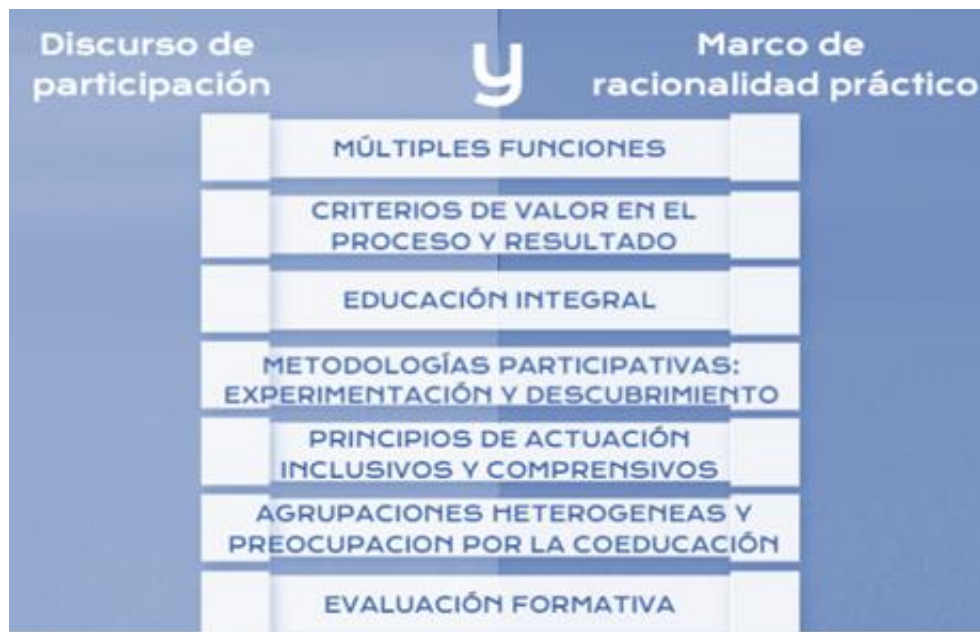


Figura 3. 4 Características del discurso de participación desde un marco de racionalidad práctico. Adaptado de López-Pastory Gea (2010)

Por coherencia, el discurso y marco de EF, desde sus finalidades y racionalidad educativa y forma de entender y utilizar el currículum, principios de procedimiento metodológico y su enfoque de evaluación, debe acompañar y ser complementario con este tipo de posicionamientos y planteamientos, tanto en nuestra práctica como en los modelos teóricos en que apoyamos nuestro trabajo cotidiano para favorecer la aplicación e implementación de MA.

3.1.5. Hacia un modelo educativo integral de Educación Física

En base a estas teorizaciones, perspectivas y discursos epistemológicos del área se han configurado distintos paradigmas que estarían sustentados en diferentes formas de entender, percibir y conceptualizar el cuerpo humano. También desde el punto de vista de las manifestaciones y finalidades del movimiento, así como de las diferentes formas de investigarlo, de enseñarlo y de aprenderlo, constituyendo verdaderos paradigmas motrices (Vázquez, 2001). Así, la orientación que el área de EF toma en la Educación ha ido variando de acuerdo con las diferentes funciones que le han sido asignadas socialmente y que, en síntesis, hemos podido organizar en tres ejes básicos: (1) las que orientan la EF hacia las potencialidades anatómico-

funcionales o bio-orgánicas del movimiento como desarrollo de la condición física y del rendimiento deportivo; (2) las que orientan la EF hacia las posibilidades del movimiento como desarrollo de otras capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo; y (3) las que orientan la EF hacia la aplicación del movimiento como práctica educativa y social (Ver figura 3.5).

MODELO FÍSICO-DEPORTIVO	MODELO PSICO-CORPORAL	MODELO SOCIO-MOTOR
<ul style="list-style-type: none"> • FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • CONCEPCIÓN DEL CUERPO <ul style="list-style-type: none"> • Acrobático • ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía utilitaria • FINALIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento del cuerpo y efectos del ejercicio sobre el mismo (hábitos, mecánicas, rendimientos) • ENSEÑANZA <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza directiva por modelos a través de la demostración • APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por imitación de los modelos a través de la repetición • INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Tipo cuantitativa y centrada en el producto 	<ul style="list-style-type: none"> • FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias psicológicas • CONCEPCIÓN DEL CUERPO <ul style="list-style-type: none"> • Pensante y comunicante • ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía liberal • FINALIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del estilo de vida del bienestar personal (autoconcepto, autoestima, autorrealización) • ENSEÑANZA <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza no directiva basada en la organización de experiencias motrices • APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por descubrimiento a través de la acción • INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Tipo cualitativa centrada en el proceso-producto 	<ul style="list-style-type: none"> • FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • CONCEPCIÓN DEL CUERPO <ul style="list-style-type: none"> • Social • ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía liberal • FINALIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación, crítica y bienestar social de la persona (igualdad de oportunidades, autonomía, concienciación) • ENSEÑANZA <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza no directiva basado en la significación del movimiento • APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje experiencial a través de la acción • INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Tipo cualitativa y socio crítica centrada en el proceso

Figura 3.5 Paradigmas constituidos en la EF y su relación educativa. Adaptado de Devís-Devís y Peiró-Velert (1992)

El modelo físico-deportivo ha sido exclusivo en la mayor parte de la historia de la EF, incluso nos atreveríamos a afirmar que todavía sigue siendo el dominante, en base a los currículos actuales, y a los estudios sobre diseños y desarrollos curriculares en los centros educativos (RD1105/2014, 26 de diciembre; Decreto 48/2015, 14 de mayo; López-Pastor et al., 2016). Si en

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

siglos pasados se apelaba a la higiene como fundamento de este modelo, hoy en día, podemos afirmar que este modelo se encuentra asociado al concepto de salud, ya que algunos se empeñan en identificar básicamente la EF con esta identidad o concepción unitaria de esta materia escolar. Además, la utilización de este modelo, en exclusividad, puede producir un efecto disuasivo en gran parte del alumnado, carentes de motivación por la materia y sus contenidos, y a la vez, puede actuar como mecanismo selectivo, olvidando a los menos capaces y favoreciendo el elitismo motor (Vázquez, 2001).

En cuanto al modelo psicoeducativo, autores como Le Boulch, Pick, Vayer, Lapierre o Aucouturier han sostenido la relación de la psicomotricidad con la reeducación motriz, desarrollando técnicas dirigidas, no ya al cuerpo como entidad meramente biológica, sino psicósomática, como cuerpo pensante y comunicante, en la que las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el yo y el medio, ya sea físico o social (Zagalaz-Sánchez, Moreno-Del Castillo y Cachón-Zagalaz, 2001). Este modelo también ha recibido críticas en cuanto a su aplicación, centradas en las dificultades de evaluación del proceso de aprendizaje, ya que muchas veces se utilizaban los mismos métodos y técnicas de evaluación que en el modelo anterior, siendo, en este caso, fundamental la evaluación cualitativa centrada en el proceso (Vázquez, 2001). Además, el modelo está dominado por una “aparente” visión individualista, donde la enseñanza se centra en desarrollo de autoconceptos, cambio de conductas y pone el énfasis en la motivación. Además, este modelo de educación estaría basado en las capacidades individuales para tomar decisiones, ignorando otros factores sociales y culturales más amplios, corriendo el peligro de convertirse en una nueva forma de selección natural, del que saldrían beneficiados tan solo los que son más capaces (Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992).

En último lugar, desde un modelo de EF socio-motor, se promueve una integración a la práctica de la EF y el deporte, no solo de docentes a discentes, sino también de a la sociedad en general, con un sentido ecológico y en función de mejorar los hábitos relacionados con el movimiento y sus manifestaciones, a fin de mejorar o transformar la sociedad. Al igual que los anteriores modelos, el socio-motor también posee limitaciones, tales como: reclamo de una falta de conocimiento técnico del movimiento que dificulta la tarea de proponer situaciones de aprendizaje, niega la posibilidad de elección individual, así como para otros supone una visión muy teórica que aporta pocas alternativas prácticas, y puede un sentimiento de superioridad moral



por tener una mayor sensibilidad hacia las injusticias, pudiendo generar rechazo si se perciben prácticas dogmáticas o acusadoras, lo cual, concluyen, sería contraproducente.

Como hemos podido comprobar, la EF, aunque con diferentes concepciones, no está solo presente en los movimientos individuales, sino también en los sociales y culturales y, concretamente, en los educativos. El paradigma dominante basado en la metáfora cuerpo-máquina generó una forma de entender el movimiento que, a su vez, propició y determinó una forma de enseñarlo y aprenderlo. Pero las diferentes concepciones del cuerpo y sobre todo del movimiento como elemento fundamental de las personalidades y de la relación con los demás, así como las teorías psicológicas y sociológicas, rebasaron la metáfora citada y dieron lugar a nuevos paradigmas, como son el psico-corporal y el socio-motor. Ambos generaron no solo nuevos marcos teóricos, sino también el desarrollo e innovación de nuevas perspectivas metodológicas y curriculares encaminados hacia un modelo más integral de la EF (López-Rodríguez, 1996).

Hoy en día, los tres modelos de EF que acabamos de presentar coexisten, aunque de forma diferenciada, en busca de una aproximación que aúne las tres perspectivas bajo un mismo planteamiento educativo. El enfoque basado en MA por cuanto trata de agrupar un conjunto de corrientes o tendencias de la educación contemporánea, puede facilitar la constitución de un modelo integrador en el contexto de la EF, que tenga como eje central el bienestar físico, mental y social del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, debemos poner la atención más que en la disciplina que está enseñando, en el hecho de contemplar y acompañar los procesos internos de los sujetos que están aprendiendo ciertas prácticas corporales y motrices, por medio del cuerpo y el movimiento. Y al mismo tiempo, permanecer atentos a sus emociones y relaciones durante todo ese proceso. Esta es una de las diferencias fundamentales a la hora de comprender y posicionar las MA en relación con la EF. Por lo tanto, debemos buscar el replanteamiento de los modelos educativos o de EF, desde las intervenciones del profesorado en la enseñanza, los modos de aprender el alumnado, la transversalidad e interdisciplinariedad de los contenidos del área, hasta la investigación y evaluación de los procesos, desde una perspectiva compartida y formativa. Todo, con el propósito de ofrecer un paradigma educativo integral, que permita comprender con cierta profundidad las posibilidades e implicaciones reales de la EF en la vida del alumnado (Ver figura 3.6).

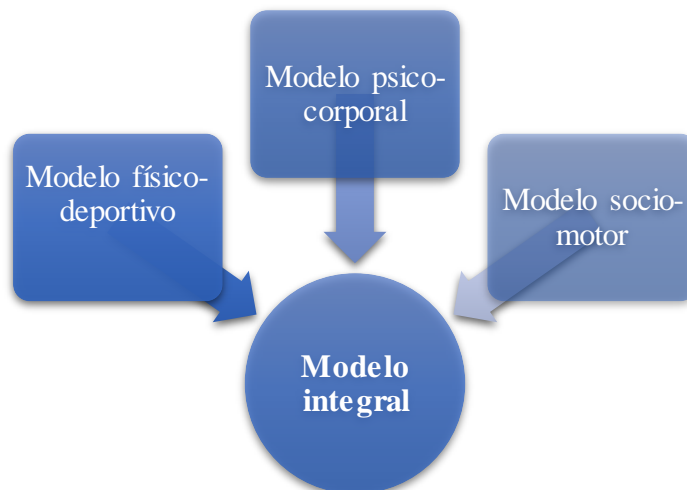


Figura 3.6 Facilitación hacia un modelo integral de la EF por medio de las MA

En definitiva, atendiendo la utilidad, posibilidades y científicidad del cuerpo expresada en el modelo deportivo, se trata de integrar al individuo, lo personal, incluyendo sus recuerdos, vivencias e improntas de la práctica escolar, con lo social, asentado en la responsabilidad de educar, no solo el cuerpo, sino el movimiento dentro del contexto que le rodea. Tomando como punto de partida el funcionamiento del cuerpo y los efectos que se producen en él, profundizamos en la conciencia corporal para el desarrollo del bienestar personal, al mismo tiempo que, motivamos el encuentro comunicativo, crítico y social del movimiento dentro del ambiente en el que se sitúa. De esta manera, se fundamenta una perspectiva educativa más holística y transversal de la EF bajo las MA, que busca ampliar la idea del cuerpo desde una mirada física, vivencial y social.

3.1.6. Enfoques y corrientes actuales

En la historia más reciente de la EF, varios autores (Blázquez-Sánchez, 2006; Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992; López-Rodríguez, 1996; Vázquez, 2001; Hernández-Álvarez, 1996; Zagalaz, 2001; Zagalaz et al., 2001, Zamora, 2004) han realizado el análisis de las diferentes propuestas educativas que se le asignan a nuestra área, diferenciando sus funciones y sustentadas desde conceptos muy distintos, desarrollando contenidos y metodologías muy diferenciadas. De este



modo, los diversos modelos educativos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje a determinados fines en el ámbito de la EF son:

- Enfoque biológico o higienista: dirigida al cultivo de la salud, promoción de la conciencia higiénica y desarrollo corporal.
- Enfoque pedagógico: dirigido a promover el hecho educativo integral, mediante la práctica sistemática del movimiento humano con la presencia determinante de intencionalidad educativa.
- Enfoque psicológico: dirigido a resaltar el desarrollo psicomotor y su importancia en el proceso de aprendizaje a través de la educación de los comportamientos motores y de la inteligencia motriz.
- Enfoque sociológico: dirigido a promover la actitud y aptitud recreacional y de desarrollo social, a través del sano aprovechamiento del tiempo libre.
- Enfoque deportivo: dirigido a la formación de la base deportiva de donde se promoverá la selección de talentos y formación de campeones en el deporte
- Enfoque crítico: dirigido a la reflexión sobre los fines de la educación y a la tarea del docente que necesita replantear su docencia. apoyada en el espíritu crítico, la investigación y la autocrítica de su propia práctica, de la institución escolar, del contexto y la interrelación de sus miembros y sus respectivos roles.
- Enfoque competencial: dirigido a desarrollar el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden adecuarse en distintos contextos.

En base a estos enfoques y finalidades, entendemos que la EF ha tenido y sigue teniendo un amplio marco de actuación educativo, que ha sido influenciado por la sociedad imperante del momento, delimitado por los diferentes marcos curriculares y determinado por la formación del profesorado. En la actualidad, la evolución de estas diferentes sensibilidades hacia la materia, son producto de la reflexión y de la práctica, lo que nos permite definir una serie de manifestaciones actuales a considerar en la EF (Ver tabla 3.1).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Tabla 3. 1

Corrientes educativas actuales en el contexto nacional de la EF

Corriente	Propuesta pedagógica
Habilidades motrices	Persigue el desarrollo y dominio de las habilidades genéricas sin buscar la técnica perfecta, sino su mejor aplicación en cualquier situación a través de diferentes aspectos de la actividad física. Su práctica y dominio facilitan la educabilidad del individuo, constituyendo el bagaje motor de cada persona. Sus contenidos suelen ser especialmente recreativos.
Actividad física para la salud	Supone una intervención pedagógica que busca estimular todas las áreas del alumnado a través del reconocimiento del valor educativo del acondicionamiento físico como planteamiento escolar para favorecer la adquisición de hábitos de vida saludables.
Actividades físicas en el medio natural	Comprende la motricidad como eje de la EF y las actividades físicas en el medio natural para permitir al alumnado conocer y comprender su actuación y relación con el entorno a través de la experiencia y vivencia que se deriva de su contacto directo. Puede justificarse desde tres puntos de vista: recurso metodológico, eje pedagógico o eje temático.
Psicomotricidad	Realiza su aportación desde las habilidades perceptivo-motrices enfocadas hacia tres direcciones: educación por el movimiento, reeducación del movimiento y terapia para rehabilitar.
Expresión corporal	Comprende la riqueza y potencial de las actividades de expresión en relación con las dimensiones afectivas, emotivas y relacionales a través de códigos del cuerpo y del movimiento con el entorno, con los otros y consigo mismo, orientado hacia la creatividad y libre expresividad del cuerpo, promoviendo otra forma de tratar el movimiento en donde se a glutina cuerpo, espacio y tiempo.
Praxiología motriz	Se constituye como acción pedagógica sobre las conductas motrices del alumnado, centrandose la mirada no en el movimiento sino en el ser que se mueve, considerando las estructuras motrices como una estructura de comunicación.
Paidomotricidad	Presenta un planteamiento humanista que propone como objeto de estudio de la motricidad al ser humano cuando realiza acciones que le llevan a mejorar y transformarse.
Educación deportiva	Está orientada a la formación del alumnado de manera que se promueva su educación como practicantes del deporte, como consumidores de productos y servicios deportivos, como espectadores de competiciones deportivas y como ciudadanos críticos, participativos, y comprometidos con el desarrollo de la cultura deportiva en el marco de los valores y requerimientos de la sociedad actual.
Competencias	Supone un enfoque transdisciplinar del área que se empeña en ayudar y dar soporte a que el alumnado sea competente en las competencias claves incluidas en el currículum.
Valores y actitudes	Propone un modelo de prácticas a través de la actividad física orientadas al desarrollo moral del alumnado, promoviendo una igualdad de oportunidades atendiendo las necesidades educativas especiales y las diferencias culturales y étnicas como medio para favorecer la inclusión, interculturalidad y la justicia.
Neuroeducación física	Propone ampliar las fronteras de la materia, desde el planteamiento del cerebro a la hora de aprender, programando en función de los nuevos conocimientos aportados por la Ciencia del cerebro, para procurar una repercusión positiva en todos los aspectos a los que la motricidad aporte riqueza.
Modelos pedagógicos	Surge como forma de replantear la enseñanza de la materia, resaltando la interdependencia permanente e indisoluble entre el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el contenido, el contexto del aula y su conexión con el entorno sociocultural como base para poder desarrollar programas concretos, y sirven, para ayudar al alumnado a aprender, adquiriendo especial relevancia la creación de climas o ambientes de aprendizaje con los modelos.

[Fuente: Elaboración propia]



Como podemos comprobar, la EF es una forma de intervención sobre el cuerpo humano y el movimiento que ha perseguido objetivos distintos desde enfoques diversos. Así, las diversas concepciones sobre el cuerpo y el movimiento y las actuales necesidades sociales han dado lugar a prácticas educativas alternativas, que han venido a enriquecer el carácter pedagógico del área de EF. Por eso, la actual dispersión de los métodos y prácticas en el contexto de las MA debe ser entendida como un atractivo y potencial metodológico, capaz de aportar mayor número de posibilidades educativas para la materia, desde la consideración de variados contenidos de enseñanza por parte del profesorado, hasta la disposición de numerosas situaciones y experiencias de aprendizaje para el alumnado.

3.1.7. Síntesis y fundamentación de la Educación Física en las metodologías activas

A efectos de nuestro análisis, ha sido útil esta introspección en la búsqueda de la razón de ser de la EF. El repaso histórico y el análisis identitario realizado nos ha permitido acercarnos a un modelo educativo de EF integrador, que tenga como finalidad una intervención de mayor coherencia con la aplicación de MA en nuestra materia (ver figura 3.7). En consecuencia, con el fin de fundamentar la naturaleza e identidad de la EF bajo un denominador común mediante la aplicación de este tipo de metodologías, nuestra área debe garantizar y consolidar las siguientes premisas:

- Aceptar que el objeto formal de la EF es el ser humano en movimiento y las implicaciones psíquicas, afectivas y sociales creadas a partir de esa aptitud o actitud.
- La naturaleza propia de la EF se identifica con su connotación interdisciplinaria, en cuanto al enfoque integral que se le atribuye y su diversidad de campos y tendencias que le asignan una misión multifacética, exigiendo una relación diversa y dependiente de otras ciencias que se les denomina “aplicadas” a la EF: medicina, psicología, sociología, antropología, etc., y que deben ser valorados dentro de este enfoque holístico, ya que si se les otorgase un papel preponderante podrían ofrecer una imagen deshonestas de su propia naturaleza.
- No puede prevalecer un enfoque en particular que, de forma unilateral, conciba la misión de la EF. Por consiguiente, su misión es multidisciplinaria, multióptica, multifacética y/o

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

multilateral. Como consecuencia, la EF requiere para el éxito de su misión inscribirse en un proyecto transversal e interdisciplinar, que se produzca una colaboración o integración del aprendizaje a través de diferentes áreas de conocimiento.

- El campo de acción de la EF ya no es único ni tradicional, sino diverso e innovador y la misión no es hegemónica de alguna tendencia, sino multifacética, y su consolidación dependerá del grado de desarrollo conceptual que alcance.
- El objeto de aprendizaje de la EF está caracterizado por un principio pedagógico general: hacer uso de la motricidad como herramienta educativa activa, preocupada por el desarrollo evolutivo del alumnado con la finalidad de prepararlo para su participación social con el entorno. Un aprendizaje de la motricidad en general con vistas a la utilización de esos aprendizajes en las acciones cotidianas, en sus quehaceres vitales y orientado a que el alumnado sea capaz de dar respuestas a problemas y situaciones motrices, incluso a su creación, incorporando el uso de variadas formas de hábitos motrices, que favorezcan su integración social, así como el entendimiento de la importancia de un estilo de vida saludable, incorporando las diversas prácticas físicas como actividades de ocio activo a lo largo de sus vidas, construyendo con ello el escenario de la cultura física o de una alfabetización física.

En torno a estas premisas, situamos el estatus epistemológico de la EF en un marco interpretativo-crítico ya que debe orientar su comprensión de la realidad y su intervención en ella desde una perspectiva que contemple el proceso de enseñanza y aprendizaje como una práctica cargada de valores, que debe ser analizada bajo una concepción holística del proceso y no como una suma de variables. Se deben tener presentes los significados que los protagonistas confieren al propio proceso y a lo que en él sucede (Hernández-Álvarez, 2004):

Debe dirigirse hacia un proceso que pretenda, desde la propia especificidad, ayudar a los participantes a la comprensión de la realidad sociocultural que les ha tocado vivir y a desarrollar las capacidades, los valores y las actitudes que les permita participar en esa realidad de manera autónoma y con actitud de compromiso social. (p. 39)

Vista así la EF, da lugar a un conjunto de saberes y prácticas más comprensivas, transversales y críticas, que comparten un eje central: un proceso educativo de la materia de EF



centrado en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, de acuerdo con Pastor-Pradillo (2007), la identidad de la materia de EF ha de estar basada en la estructuración psicomotor, social y educativa que nosotros hemos identificado con el cuerpo y el movimiento. De esta manera, consideramos imprescindible esta visión para la Educación del individuo y de trascendencia ineludible durante toda la vida del futuro ciudadano. Esta afirmación, en absoluto significa que propongamos la erradicación de modelo físico-deportivo o que el docente ignore la importancia de transmitir conocimientos relacionados con posturas más higiénicos-saludables, incluso, orientadas al rendimiento, dependiendo en qué escenarios y contextos, sino que se trata de fomentar un enfoque multidimensional de la clase de EF. Y, sobre todo, de atender las diferencias individuales del alumnado en cuanto a su proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de un pensamiento productivo, funcional y crítico respecto a su práctica motriz.

Esta concepción de la materia no es una idea innovadora, tal y como podemos comprobar en los diseños curriculares del área de EF en la Reforma Educativa Española en la LOGSE (1990): “La sociedad actual es cada vez más consciente de la necesidad de incorporar a la cultura básica del ciudadano aquellos aspectos relacionados con su cuerpo y con el movimiento que mejoran su calidad de vida” (p.188). Desde entonces, estos aspectos han estado, por una parte, vinculados a la mejora de su forma física, al cuidado del cuerpo y a la salud, a la imagen corporal, al empleo constructivo del ocio, a la liberación de tensiones, al empleo del movimiento como manifestación cultural, etc. Así, el objetivo central de la EF es crear una cultura física para el ciudadano, que le permita adoptar decisiones y valorar la importancia, respecto a sí mismo y al resto de la sociedad, del papel que cumplen los diferentes aspectos que configuran su alfabetización física. Es decir, llegar a convertirse en parte de la cultura general de la sociedad y de cada individuo en particular, de hacer uso racional de la actividad motriz del ser humano, y contribuir al desarrollo de su motricidad como elemento indispensable para elevar el bienestar social y la calidad de la vida.

En síntesis, debemos avanzar en la conceptualización de la dimensión social y experiencial del cuerpo y el movimiento para ahondar en su tratamiento educativo en el marco de una MA, especialmente hoy en día, teniendo en cuenta el marco curricular basado en competencias y cuando los retos a los que se enfrenta la EF tienen que ver cada vez más con el planteamiento de qué queremos que aprenda nuestro alumnado y fundamentar las razones sobre lo que puede aportar la EF a la educación de las personas.

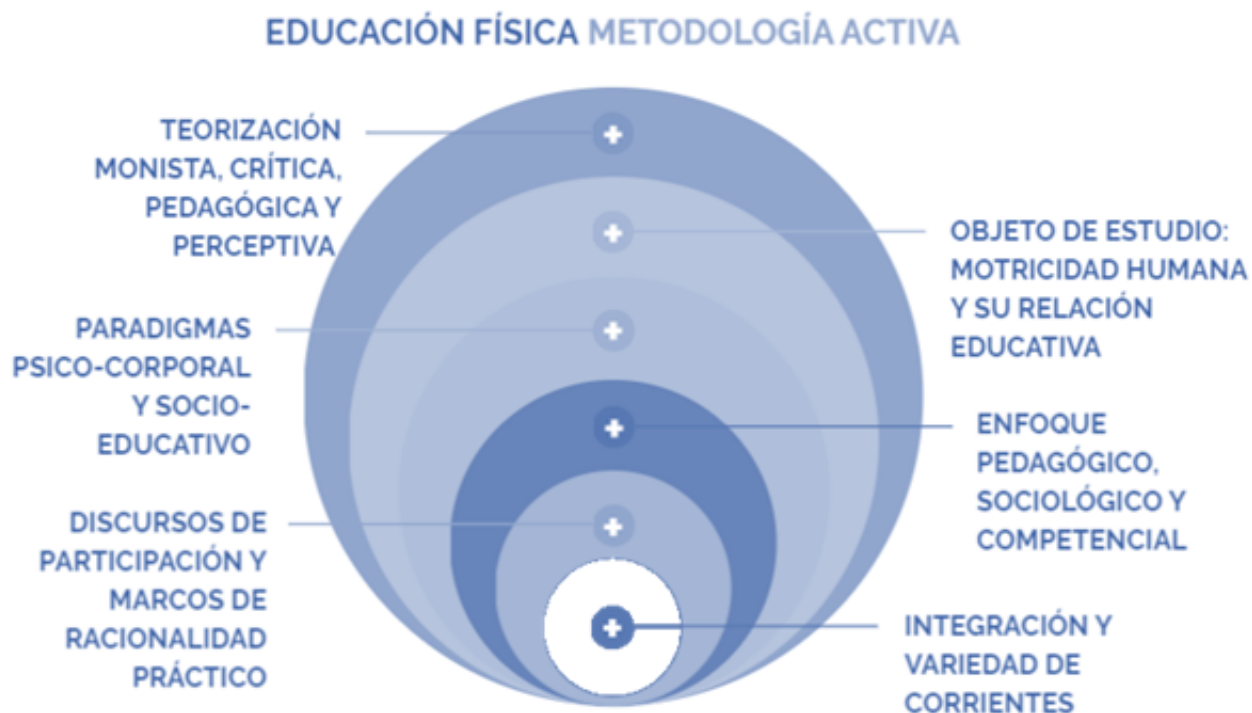


Figura 3.7 Delimitación epistemológica de la EF para una MA. Elaboración propia.

3.2. Origen y evolución de la metodología en Educación Física: de los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos

La preocupación por una metodología especializada en la EF surge en el siglo XIX, a raíz de la inclusión de esta materia en el proceso educativo y en las actividades extraescolares, como consecuencia de la acción de los filántropos, ya que hasta ese momento lo más importante eran los ejercicios (Pérez-Pueyo, Garrote-García y Martínez-Samperio, 2008). Durante este proceso, la metodología ha experimentado un desarrollo acelerado, contradictorio y paradójico, modificando permanentemente su concepción y desorientando a los docentes para la praxis profesional (Pastor-Pradillo, 2003).



3.2.1. La deriva de los estilos de enseñanza en Educación Física

Muska Mosston (1966) creó el espectro de *los Estilos de Enseñanza*, incorporando a la bibliografía de la EF este concepto. Posteriormente fue ampliado para intentar superar los conflictos y resolver algunas de sus lagunas (Mosston y Ashworth, 1996). Originariamente, este autor planteaba que los estilos nacieron para identificar y aclarar el comportamiento docente. Asimismo, afirmaba que la enseñanza intencionada garantizaba el trabajo bien hecho y que el más apreciado objetivo era conseguir la independencia del alumnado. En sus propias palabras (Mosston, 1990):

El espectro de estilos de enseñanza es una teoría de relaciones entre el profesorado y el alumnado, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumnado, que se centra en lo que ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.13)

La propuesta fundamental del espectro es que la enseñanza está regida por un único proceso unificador: la toma de decisiones (figura 3.8). Cada acto deliberado de enseñanza es consecuencia de una decisión previa, que gobierna todos los demás: cómo organizar al alumnado, la materia, el tiempo, el espacio y el equipamiento, la interacción profesor-alumno, la conducta verbal y cómo crear y orientar las estructuras cognitivas. Así, el espectro de los estilos de enseñanza ofrece al profesorado un conjunto de opciones de enseñanza que puede ser usado como pauta para reflexionar, revitalizar o refinar la práctica educativa (Mosston, 1990). No obstante, hay que resaltar ciertas propuestas de los estilos de enseñanza que han sido discutidas, como la que defiende una supremacía de estilos sobre otros o la que afirmaba que para alcanzar el máximo grado de independencia del alumnado era necesario pasar por todo el espectro de estilos, desde el mando directo hasta el descubrimiento (Mosston y Ashworth, 1996).

Como hemos podido atestiguar, esta corriente ha estado muy presente en la enseñanza de la EF y ha aglutinado gran parte de la literatura sobre metodología de la EF en torno al término estilo de enseñanza. En concreto, en el contexto español, con la publicación de Delgado-Noguera (1991) se presentó una ampliación y nueva organización de los estilos de enseñanza inspirado por el espectro original de Mosston (ver figura 3.8), convirtiéndose desde entonces en el referente más utilizado por los docentes de la EF (Pérez-Pueyo, Garrote-García et al., 2008). La aparición de esta obra como propuesta de reforma de la enseñanza, “supuso una teorización más sobre los estilos de la enseñanza, con una estructura centrada en lo que suponen varios ejes vertebradores: la

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

individualización, la participación del alumnado, la socialización y la implicación cognoscitiva y creativa” (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002, p. 13).

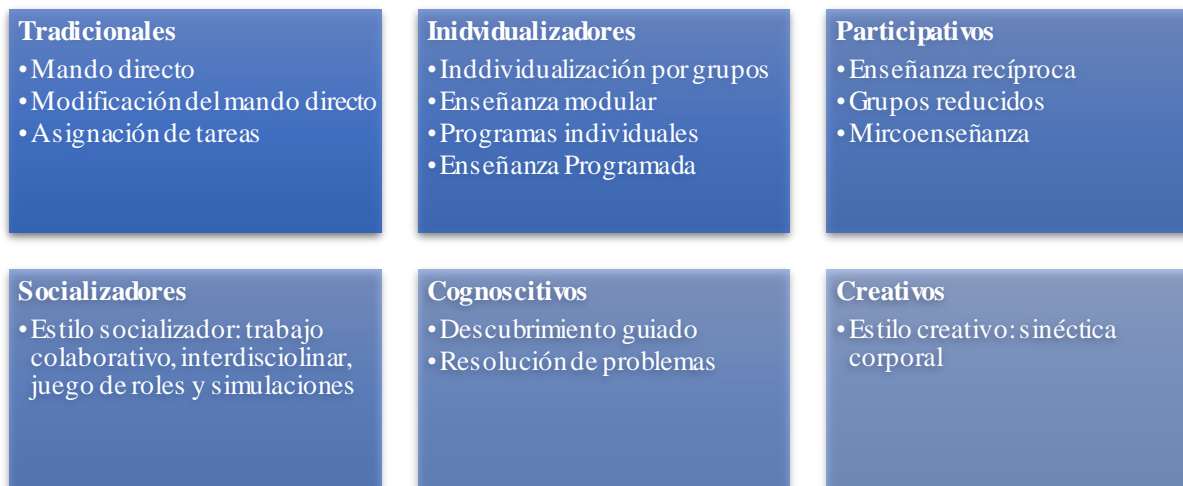


Figura 3. 8 Estilos de enseñanza. Tomada de Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2001)

Las concreciones metodológicas que Delgado-Noguera (1991) denominó “estilos” han sido estudiadas posteriormente por otros autores como Sánchez-Bañuelos (1992), Navarro-Adelantado (2007), Contreras-Jordán y Gil-Madrona (2010), entre otros. Por su parte, Sánchez-Bañuelos (1992) clasifica los métodos de enseñanza en base a los siguientes criterios: (1) según la participación del alumnado (inductivo, el alumnado actúa de forma activa; deductivo, el alumnado actúa de forma pasiva; (2) según el carácter general de la enseñanza (aprendizaje sin error, a través del conocimiento de los resultados y aprendizaje por ensayo-error, basado en la retroalimentación durante y después del proceso); y (3) según el tipo de instrucción aportada al alumnado (instrucción directa, basada en el método deductivo y enseñanza mediante la búsqueda, fundamentada en el método inductivo). Desde otro punto de vista, Contreras-Jordán y Gil-Madrona (2010) partiendo de una diferenciación concreta con respecto a los estilos de enseñanza plantean “la estrategia didáctica como una construcción intelectual ajena al docente, mientras que el estilo es la forma peculiar de cada docente de utilizar dicha estrategia” (p.33). En este sentido, sitúan diferentes estrategias didácticas, señalando que no son más que recursos organizativos que deben ser coherentes con el currículum establecido y con los contextos reales que dotan a aquella de



significado y funcionalidad: (1) estrategias que favorecen la autonomía del alumnado; (2) estrategias para alcanzar un conocimiento más significativo; y (3) estrategias que implican cognitivamente al alumnado. En otro orden de ideas, Navarro-Adelantado (2007) asimila los grupos de estilos nombrados por Delgado-Noguera (1991) en tres grandes conjuntos de estrategias de enseñanza y aprendizaje: (1) *estrategia instructiva*, donde el docente toma la mayor parte de las decisiones; (2) *estrategia participativa* que fomenta la participación del alumnado en tareas docentes, observa, corrige, toma decisiones sobre contenidos, etc.; y (3) *estrategia emancipadora*, donde el alumnado toma decisiones sobre su propia motricidad, sobre cómo resolver las actividades, etc. Así entendidos, los estilos de enseñanza no dejan de ser orientaciones muy generales que será necesario concretar en función de las capacidades, posibilidades y necesidades de nuestro alumnado y contexto (Pérez-Pueyo, Garrote-García et al., 2008).

Frente a estas indicaciones generales, el salto hacia una metodología más comprensiva, crítica y cooperativa, en definitiva, activa, hace referencia a los trabajos que supusieron un primer avance hacia los discursos de participación y los modelos de racionalidad práctica en EF (López-Pastor y Gea, 2010). De acuerdo con la revisión realizada por estos mismos autores, en la siguiente tabla podemos valorar numerosos trabajos cuyas propuestas prácticas se aproximan claramente a dichos marcos teóricos.

Tabla 3.2

Principales propuestas metodológicas prácticas de EF que se aproximan a los planteamientos teóricos de las MA

Autor/es	Propuestas prácticas
La pierre y Aucouturier (1974a, 1974b)	Psicomotricidad vivenciada
Devís-Devís y Peiró-Velert (1992)	Nuevas perspectivas curriculares en EF
Carranza y Mora (2003), Ruiz-Omeñaca (2004); Prat-Grau, M. y Soler-Prat (2003)	Educación en valores
Bantulá-Janot y Mora-Verdeny (2002); Pérez-Brunicardi, López-Pastor e Iglesias-Sanz (2004), Lleixá-Arribas (2002) y Mora-Verdeny, Díez-Cubilla y Llamas-Toledano (2003)	Interculturalidad en EF
Arteaga y Viciano (2006); Learreta-Ramos, Sierra-Zamorano y Ruano-Arriagada (2005, 2006); Montesinos-Ayala (2004)	Expresión corporal
Vaca-Escribano y Varela-Ferreras (2008)	Tratamiento pedagógico de lo corporal
Velázquez-Callado (2010)	Aprendizaje cooperativo
Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2002)	Estilo Ecológico

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Autor/es	Propuestas prácticas
Pérez Pueyo (2010)	Estilo Actitudinal
Siedentop (1998)	Enseñanza eficaz
Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa (2004); Fraile-Aranda (2004); Lorente-Catalán, 2008; Lorente-Catalán y Martos-García (2018),	Críticas y emancipatorias

[Fuente: Adaptado de López-Pastor y Gea, 2010]

En resumen, a lo largo de las últimas décadas han surgido diferentes modos de abordar la enseñanza de la EF bajo el planteamiento de la propuesta de Mosston (1990) basada en los Estilos de Enseñanza, que ha tenido una enorme influencia en la formación del profesorado, por el carácter exhaustivo de su análisis, por su intencionalidad unida al objetivo de identificar y aportar claridad sobre las posibilidades de acción didáctica, y por su evidente asociación con la práctica. Sin embargo, existen también críticas a este planteamiento superado al poseer elementos que le vinculan a modelos conductistas y de racionalidad técnica (Rosa, García-Cantó y Pérez, 2019). Así, todas las publicaciones anteriormente mencionadas, comparten la idea de que ninguno de los estilos, métodos o estrategias es suficiente en sí mismo, sino que resulta conveniente el conocimiento de las potencialidades que desarrolla cada uno, para que cada docente aplique en su clase el más apropiado según las metas, competencias o fines que se considere más propicio promover. En definitiva, abrieron el camino hacia propuestas que conciben la metodología más allá de los simples principios metodológicos generales, técnicas o estrategias para la práctica, estableciendo el proceso educativo como un acto social en el que todas las variables están interconectadas y la toma de decisiones se fundamentan en la coherencia entre la teoría y la práctica (Pérez-Pueyo, Garrote-García et al., 2008).

3.2.2. El puente de la enseñanza comprensiva del deporte desde una perspectiva situada

A partir de los estilos de enseñanza se abre un nuevo camino hacia fundamentos teóricos y propuestas prácticas pedagógicas más comprensivas que nos lleva hacia una de las principales transformaciones didácticas en EF. Se comienza a intuir el cambio metodológico hacia modelos de enseñanza más comprensivos y enfoques de aprendizaje situado, sobre todo, en la enseñanza de los deportes. Esta visión particular de la enseñanza de la EF merece especial atención,



principalmente, por ser una de las líneas de investigación más influyentes, expandidas y consolidadas sobre innovación metodológica de las últimas décadas en el ámbito escolar (Barba-Martín, Bores-García, Hortigüela-Alcalá y González-Calvo, 2020; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier, Llobet-Martí, 2015; Sánchez-Gómez, Devís-Devís y Navarro-Adelantado, 2014). En nuestra opinión, estos enfoques están más cercanas al sentir pedagógico de las MA, objeto de interés de este trabajo.

Como hemos podido señalar en capítulos anteriores, el pensamiento pedagógico que se desprende de las teorías constructivistas ha impulsado el reconocimiento de la importancia de los aspectos sociales en el aprendizaje y de una participación socialmente activa del alumnado para favorecerlo. Estas inquietudes educativas sobre el papel del contexto sociocultural en el aprendizaje han evolucionado hacia nuevos enfoques que consideran el aprendizaje como situado (Lave y Wenger, 1991).

Esta perspectiva del aprendizaje ha servido para respaldar nuevas formas de investigación en la enseñanza y aprendizaje en la EF teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla, especialmente referida a replantear la forma de enseñar los juegos deportivos (Blasco, 2007). De este modo, la enseñanza para la comprensión de los deportes se basa en fundamentos vinculados con el constructivismo y el enfoque teórico del aprendizaje situado. En este sentido, se destacan algunos elementos, tales como: el deporte como contenido de enseñanza contextualizado a través del uso de juegos modificados, la transferencia de los aprendizajes de un deporte a otro y la enseñanza de la técnica y la táctica de forma integrada; un enfoque centrado en el alumnado que tiene en consideración las ideas previas y su motivación; y una intervención docente que hace hincapié en la progresión de la enseñanza hacia la autonomía del alumnado en su aprendizaje, el empleo de estrategias como la resolución de problemas y el conocimiento de los resultados de tipo interrogativo (Abad-Robles, Benito-Peinado, Giménez-Fuentes y Robles-Rodríguez, 2013).

En este contexto han sido numerosas las publicaciones que han señalado la pertinencia de revisar y reconstruir la enseñanza de la EF, principalmente, desde la perspectiva comprensiva del deporte en el ámbito escolar (Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992; Mitchell, Oslin y Griffin, 1997; Liu, 2002, entre otras). Pero es la aportación de Bunker y Thorpe (1982), con el modelo de enseñanza Teaching Games for Understanding (TGfU), quienes vinieron a evidenciar la necesidad de cambio en las formas de enseñar los deportes dentro del ámbito educativo.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

En los primeros desarrollos prácticos de Bunker y Thorpe (1982) se reconoce su valor como una importante innovación en la enseñanza de los juegos deportivos y sus posibilidades para implicar al profesorado en la reflexión de su propia práctica. Para estos autores, este enfoque de enseñanza podía convertirse en un contexto adecuado para que el profesorado entendiera su práctica como un problema que debe ser investigado, debatido y reflexionado mediante el trabajo en equipo. Por otra parte, también es muy valorada la aportación de esta propuesta en cuestiones referentes a consolidar una idea del conocimiento como socialmente construido, compartido y distribuido, la conexión permanente entre los aprendizajes y el contexto que les da significado, y la formación de participantes en la comunidad de práctica del deporte (Sánchez-Gómez, Devís-Devís y Navarro-Adelantado, 2014). En este sentido, la inquietud por conectar el aprendizaje con el contexto donde tiene lugar estuvo presente desde el propio origen del modelo.

Desde entonces se ha ido enriqueciendo con diferentes aportaciones teóricas y prácticas hasta llegar a considerarse un modelo curricular en el que se reconoce como propios una serie objetivos, contenidos y pautas de enseñanza y evaluación (Meztler, 2011). En el contexto nacional, aunque estamos lejos del desarrollo que ha tenido el modelo TGfU en el ámbito internacional en la enseñanza de la EF, ha abierto un importante espacio de reflexión y surgimiento de numerosas propuestas para la enseñanza de los deportes en la EF escolar (Sánchez-Gómez, Devís-Devís y Navarro-Adelantado, 2014). Estas ideas han sido fuente de inspiración y de reconocimiento, favoreciendo el surgimiento de nuevos planteamientos de iniciación deportiva, englobados bajo la denominación de modelos alternativos de enseñanza, enfoques centrados en el juego o enseñanza comprensiva del deporte (Castejón-Oliva, 2010).

Además, la literatura especializada comienza a reflejar una creciente atención en torno a creativas interpretaciones del modelo con respecto a otros contenidos y en combinación con otras perspectivas de enseñanza, así como las posibilidades de desarrollo futuro que se presentan con el acercamiento a una perspectiva estructuralista (Sánchez-Gómez, Devís-Devís y Navarro-Adelantado, 2014). De las propuestas más destacables, por su potencial educativo ha sido la hibridación con otros modelos de enseñanza, como el modelo de educación deportiva (Méndez-Giménez, 2011) o el aprendizaje cooperativo (Dyson, Griffin y Hastie, 2004), o con el modelo de responsabilidad social y personal (Pascual et al., 2005). A pesar de ello, algunos trabajos han señalado la necesidad de mayores aportaciones empíricas y algunas limitaciones incluso desde el punto de vista de las aplicaciones prácticas (Barba-Martín et al., 2020; Stolz y Pill, 2014).



En definitiva, el camino emprendido por este tipo de modelos de enseñanza comprensiva en el deporte parece apuntar a conseguir que el alumnado entienda el aprendizaje de la actividad deportiva como una práctica social, cultural e institucional, pero, sobre todo, a promover su identidad como practicantes e iniciar lazos de compromiso con dicha comunidad de práctica. A través de este modelo se pretende hacer hincapié en la enseñanza mediante el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, vinculando la enseñanza para la comprensión de los aprendizajes mediante dinámicas de trabajo basadas en el diálogo y la colaboración para lograr una aproximación reflexiva en la enseñanza de los contenidos. Así, se asegura el traspaso de responsabilidad y fomento de la autonomía al alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto pasa por repensar las prácticas escolares para que posibiliten, en la medida de lo posible, variadas experiencias educativas y auténticas de aprendizaje del deporte en la EF.

De esta forma, a través de esta breve incursión en la enseñanza para la comprensión de los juegos y deportes desde una perspectiva situada, podemos encontrar algunas de las experiencias más significativas en el ámbito de la EF, pudiendo considerar que este modelo de enseñanza simbolizó una pasarela desde los estilos de enseñanza a los actuales modelos pedagógicos, anticipando la importancia de algunas de las características, que ahora, desde las MA, parecen adquirir gran relevancia en la actualidad.

3.2.3. El resurgir de los modelos pedagógicos en Educación Física

A medida que estas concepciones de la materia han ido calando entre el profesorado, han ido derivando otros planteamientos determinados en los Modelos Curriculares (Jewett et al., 1995) que atienden a un cuerpo teórico que fundamenta la forma en que se visualizarán los distintos elementos del currículum y cómo se concebirán sus interacciones de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos.

A raíz de este planteamiento, Metzler (2011) crea los Modelos de Instrucción, que se fundamentan en base a las teorías de aprendizaje y representan la planificación instruccional sistemática, que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas. Según este autor, un modelo pedagógico, debe ser a partir de que cumpla los siguientes elementos clave: a) poseer una fuerte

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

base teórica; b) haber sido probado en el contexto real educativo; c) estar diseñado para ser usado durante toda una unidad didáctica; y d) haber sido investigado su desarrollo y su implementación.

Según fueron apareciendo este tipo de encuadres, se ha ido conceptualizando un marco de referencia metodológico coherente como guía de la enseñanza de la EF en torno a los Modelos Pedagógicos. En la actualidad, las aportaciones de algunos trabajos han supuesto un eje organizativo-curricular que permite construir y articular el proceso de enseñanza y aprendizaje alternativo de EF (Ennis, 2017). Como señalan Fernández-Río et al. (2016), “los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan en sus estructuras cuya tendencia actual se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo centrados en el estudiante” (p. 57). Así, la actual enseñanza basada en modelos es un planteamiento pedagógico que se aleja de los contenidos o del docente, intentando alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza (Casey, 2016).

Más concretamente, Metzler (2011) señala que un modelo pedagógico debe entenderse como una especie de plan integral y coherente o un marco de referencia para la enseñanza, cuyo fin es que sirva al profesorado para ayudar al alumnado a aprender. De esta manera, sugiere que los modelos pedagógicos han surgido como alternativa y en contraposición a una enseñanza centrada en el desarrollo de contenidos a través de una serie de actividades cuyos resultados de aprendizaje van encaminados exclusivamente a evaluar y calificar el grado de dominio de una serie de habilidades motrices, compartiendo una serie de características comunes a todos los modelos que se complementan entre ellos adecuadamente (Ver figura 3.9).

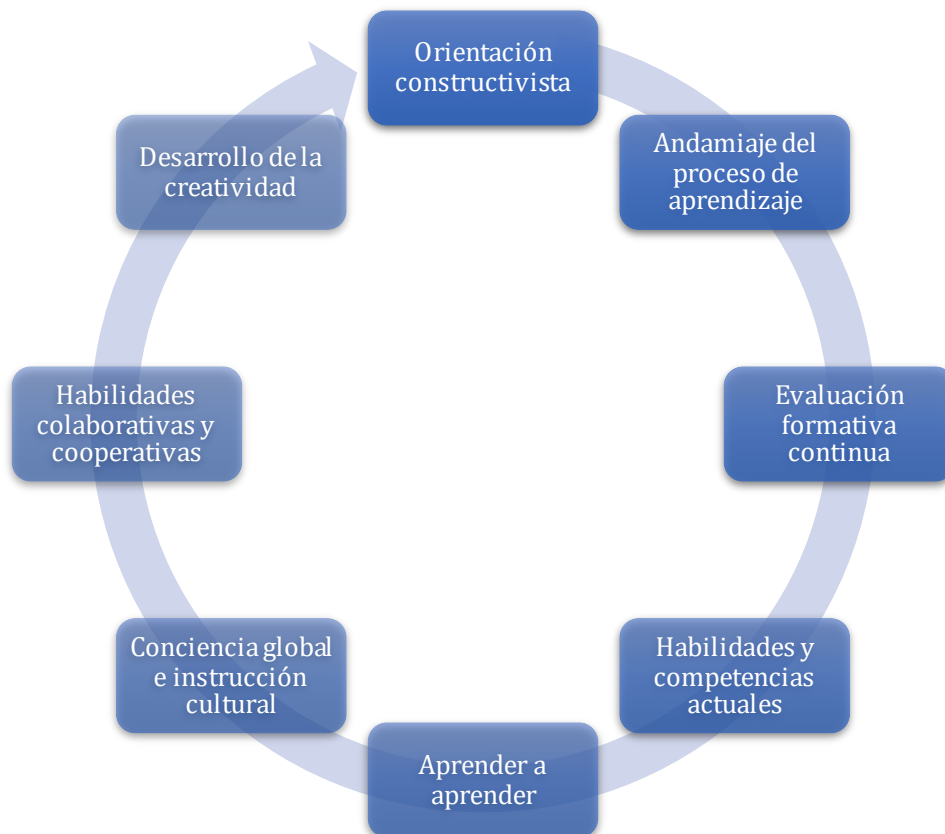


Figura 3.9 Características comunes de los modelos pedagógicos. Tomado de Joyce et al. (2015)

En base a lo anterior, podemos apoyar la idea de que los modelos pedagógicos en EF resurgen por la necesidad de replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que contribuya de manera significativa a la educación integral del alumnado, teniendo en cuenta las demandas sociales y educativas actuales. Así, en la actualidad (ver figura 3.10), la compatibilidad de los modelos pedagógicos se caracteriza por resaltar la interdependencia permanente e indisoluble entre el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el contenido, el contexto del aula y su conexión con el entorno sociocultural, como base para poder desarrollar sus programas concretos (Haerens et al., 2011) y sirven al profesorado para ayudar al alumnado a aprender, adquiriendo especial relevancia la creación de climas o ambientes de aprendizaje coherentes con los modelos (Peiró-Velert y Julián-Clemente, 2015).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica



Figura 3. 10 Características de ambientes en los modelos pedagógicos. Tomado de Peiró-Velert y Julián-Clemente (2015)

El desarrollo de estos modelos pretende conectar la EF con los intereses y necesidades de alumnado desarrollando las siguientes funciones: fomentar y motivarlos a participar en su práctica educativa; facilitar que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su implicación responsable y autónoma en relación a su motricidad, de modo que la incorporen y construyan estilos de vida activos, y formales como ciudadanas y ciudadanos críticos dentro de una cultura o alfabetización física (Peiró-Velert y Julián-Clemente, 2015).

El interés por los modelos pedagógicos ha crecido exponencialmente. De esta manera, parece afianzarse el hecho de que cada vez son más los docentes de diferentes etapas y contextos educativos que están incorporando en su día a día la enseñanza basada en modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2016). No obstante, como señalan estos mismos autores, la comprensión teórica y la aplicación práctica de los mismos no es una tarea fácil y requiere de una formación adecuada. Docentes e investigadores han experimentado la aplicación pura de cada uno de ellos por separado y diseñado determinadas hibridaciones de dos o más modelos con el objetivo de potenciar sus efectos educativos. Tomando como referencia las revisiones de Fernández-Río et al. (2016) y Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2018), destacamos algunos modelos pedagógicos desarrollados en la materia, señalando su fundamentación teórica e incidiendo sobre



algunos aspectos clave para tener en cuenta e incorporar estos planteamientos metodológicos en la práctica (ver tabla 3.3).

Tabla 3.3*Síntesis de los modelos pedagógicos en la EF*

Aprendizaje cooperativo
Propuestas: Casey, Dyson y Campbell, 2009; Bores-García et al., 2020; Fernández-Río, 2000; 2003; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2013; Grineski, 1996; Velázquez-Callado, 2010
Fundamentación: reside en proponer situaciones motrices con una organización en grupos heterogéneos donde el alumnado trabaja conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.
Aspectos claves: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual y social, diálogos interpersonales, reflexión grupal, cohesión grupal, agrupamientos, comportamiento docente y uso de la competición contraindicada.
Educación deportiva
Propuestas: Bailey et al., 2009; Calderón-Luquin et al., 2011; Gordon, 2009; Gutiérrez-Díaz y García-López, 2008; Gutiérrez-Díaz, 2017; Hastie y Buchanan, 2000; Hastie, Martínez-Ojeda y Calderón-Luquin, 2011; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Casey, 2012; Pritchard y McCollum, 2009; Siedentop et al., 2011
Fundamentación: tiene como fundamento favorecer experiencias educativas de aprendizaje auténticas relacionadas con el deporte y su estructura en el contexto de la EF escolar para desarrollar la cultura deportiva y física.
Aspectos claves: organización a partir de la idea de temporada, afiliación y composición de los equipos, calendario de encuentros, deportividad, roles estratégicos, material autoconstruido, registro de hechos relevantes, autorregulación, comprensión del juego, festividad, evento final.
Modelo comprensivo de iniciación deportiva
Propuestas: Alison y Thorpe, 1997; Barba-Martín et al., 2020; Bunker y Thorpe (1982); Castejon-Oliva, 2010; Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992; Doolittle, 1994; Kirk MacPhail, 2002; Liu, 2002; Mitchell, Oslin y Griffin, 1997; Oslin y Mitchell, 2006; Thorpe, Bunker y Almond, 1986
Fundamentación: enfocado a potenciar el resultado de aprendizaje que ofrecen los juegos deportivos a través de la enseñanza de los principios básicos de los deportes para que el alumnado pueda entender, realmente, su estructura, su táctica y las habilidades necesarias, así como favorecer actitudes positivas hacia la práctica deportiva en la comunidad.
Aspectos claves: transferencia entre deportes, representación, exageración, complejidad táctica, evaluación de la propia práctica, apreciación del juego, concienciación táctica, toma de decisiones apropiadas, ejecución técnica, leer los movimientos del oponente, responder a la ejecución del oponente, reaccionar técnica y tácticamente y recuperar la posición base para la siguiente acción.
Responsabilidad personal y social
Propuestas: Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Gordon y Doyle, 2015; Hellison, 2003; Hellison, Martinek y Walsh, 2008; Manzano-Sánchez, Merino-Barrero, Sánchez-Alcaraz y Valero-Valenzuela, 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2019.
Fundamentación: tiene como fundamento desarrollar valores personales positivos (respeto, empatía, autogestión, etc.) y conductas prosociales en el alumnado, tomando decisiones individual y grupalmente, y aprendiendo a responsabilizarse de sí mismo y de los demás, a partir de los contenidos de la EF.
Aspectos claves: sensibilización, respeto de los derechos y sentimientos demás, participación y esfuerzo, autogestión, autonomía y liderazgo, ayudar a los demás, ser comprensivo y pasivo, transferencia de lo aprendido a otros contextos, hibridación con modelo comprensivo de iniciación deportiva.
Educación para la salud
Propuestas: Agualeles et al., 2015; Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992; Diedrich, 2014; Haerens et al., 2011; Harris, 2000
Fundamentación: reside en favorecer que el alumnado valore llevar una vida físicamente activa y en promover estilos de vida activos más allá del contexto escolar a través de climas motivacionales óptimos, encaminados a

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

proporcionar conocimiento y habilidades, así como propiciar actitudes que garanticen la construcción de identidades concienciadas en el aprendizaje de la actividad física en relación con sus beneficios saludables en la población.

Aspectos claves: comprensión de la importancia de la actividad física, organización del estilo de vida, desarrollo de estrategias de autogestión, disponer de ambientes de trabajo que apoyen la autonomía de los estudiantes, ofrecer oportunidades para elegir alumnado, actividades divertidas y motivantes, ofrecer oportunidades al alumnado para que piensen y actúen por sí mismos, realizar proyectos de centro en los que la actividad física esté implícita, trabajar interdisciplinariamente con otras áreas, trabajar contenidos alternativos, implicación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa y permitir ver la evolución.

Educación aventura

Propuestas: Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2014; Latess y Walker, 2011; Slentz y Chase, 2003

Fundamentación: consiste en promover la participación del alumnado en actividades de aventura que requieren habilidades físicas, cognitivas y afectivas para alcanzar objetivos educativos, haciendo que los estudiantes utilicen los cinco sentidos

Aspectos claves: resolución de problemas, superación de barreras, cooperación, uso de espacios y materiales, contexto lúdico, grupos heterogéneos, riesgo, múltiples soluciones, trabajo multilateral y ambiente de acción y aventura.

Alfabetización Motora

Propuestas: Julián-Clemente y Aibar-Solana, 2020; Tremblay y Lloyd, 2010; Whitehead, 2010; Whitehead y Almond, 2013

Fundamentación: incorpora que en la experiencia de la vida humana es esencial estar físicamente educados integrando la práctica de actividad física y deportiva con las vivencias del alumnado para fomentar su desarrollo armónico e integral, centrándose en la adherencia hacia esta práctica de forma autónoma.

Aspectos claves: diversión, diversidad, comprensión, carácter, habilidad individual, totalidad, imaginación, constancia, modelado, enganchar con los intereses del alumnado, toma de decisiones conjunta sobre las actividades a realizar, promover la difusión de las prácticas realizadas por el alumnado, favorecer la autonomía en la realización de la práctica deportiva, fomentar la reflexión en el aula sobre el aprendizaje adquirido, generación de un clima de grupo positivo y durabilidad y constatación de las evidencias.

Estilo actitudinal

Propuestas: Heras-Bernardino, 2010; Hernando-Garijo, Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2012; Pérez-Pueyo, 2005, 2007, 2010; 2013, 2016; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Hernando-Garijo, 2020.

Fundamentación: establece las actitudes como elemento vertebrador para conseguir un mejor aprendizaje y una mayor motivación hacia la EF, planteándose lo motor como un medio, trabajando simultánea y equilibradamente el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo con la finalidad de que todo el alumnado tenga experiencias positivas, sin excepción y desde la inclusión, generando un verdadero grupo que coopere o colabore.

Aspectos claves: diseño de actividades corporales intencionadas, organización Secuencial hacia las actitudes, selección y organización de los contenidos, generación de cohesión grupal, intención de aprendizaje grupal a través de montajes finales, propuesta de contribución a las competencias clave y evaluación desde un enfoque positivo.

Autoconstrucción de materiales

Propuestas: Méndez-Giménez, 2011, 2014; Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2010;

Fundamentación: se trata de un proceso de diseñar y construir materiales para usar estos materiales autoconstruidos en el contexto educativo como planteamiento ante pocos recursos disponibles en el área, presupuestos para material muy limitados, la necesidad de materiales que se adaptaran a las necesidades específicas del alumnado o el deseo de crear una conciencia ecológica en el alumnado.

Aspectos claves: adaptabilidad a las necesidades del alumnado, creación de conciencia ecológica, Potenciador de recursos, creación de comunidad educativa, desarrollo del respeto por el material, creatividad, control de seguridad, tiempo de construcción, espacio de almacenaje y mayor carga de trabajo.

Modelo ludotécnico

Propuestas: Valero-Valenzuela y Conde, 2003; Valero-Valenzuela y Gómez-Mármol, 2013

Fundamentación: se diseñó específicamente para la enseñanza del atletismo y sus diferentes disciplinas/pruebas y a través de juegos o tareas modificadas que incluyen las reglas técnicas de las distintas disciplinas del atletismo se aprenden éstas en un contexto de diversión y disfrute.



Aspectos claves: presentación de la prueba/disciplina y planteamiento de preguntas-desafíos, propuestas lúdicas técnicas, propuestas globales, reflexión y puesta en común, ambiente lúdico, oportunidades de prácticas y focalización sobre el gesto técnico.

[Fuente: Adaptado de Fernández-Río et al. (2016) y Fernández-Río et al. (2018).

Como se puede comprobar, son muchas las posibilidades de aplicación que nos ofrecen los modelos pedagógicos, pudiendo ser adaptados al contexto, al contenido, al alumnado y al docente, para buscar un ajuste equilibrado y efectivo en la práctica de la materia. En este sentido, de acuerdo con Fernández-Río et al. (2016), el elemento fundamental de todos los modelos presentados es el alumnado como pilar fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad y que entienda la práctica de actividad física como un elemento fundamental a lo largo de la vida. Bajo esta máxima, los modelos pedagógicos de EF se encuentran estrechamente relacionados con las denominadas MA. Sin pretender ser exclusivos ni herméticos, a modo de fundamentación, se presentan algunas consideraciones halladas en las propuestas señaladas en este apartado y que sustentan en la práctica la relación de los modelos pedagógicos con las MA:

- Participación del alumnado en diferentes fases del proceso educativo (planificación, intervención y evaluación).
- Interdisciplinariedad con otras áreas y profundidad en temas transversales para llevar acciones educativas conjuntas.
- Conexión de los contenidos con los intereses del alumnado y transferencia de los aprendizajes con la vida real.
- Permiten realizar una buena atención a la diversidad e intervenir puntualmente para estimular el aprendizaje del alumnado.
- Libertad de acceso a los dominios cognoscitivos, afectivo, psicológico y motor.
- Individualización y socialización de acuerdo con las capacidades, necesidades e intereses del alumnado.
- Fomento de un estilo de vida más democrático poniendo especial énfasis en la formación en valores y actitudes positivas.
- Generan un espíritu crítico en el alumnado respecto a la cultura corporal y motriz en nuestra sociedad.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

- Potenciación de la comunicación horizontal y bidireccional, incluyendo diferentes formas y momentos.
- Favorece la motivación e implicación del alumnado hacia la materia.
- Trabajan en pro de la independencia y emancipación del alumnado.
- Favorece un clima o ambiente de clase positivo y cercano que posibilita las relaciones interpersonales entre alumnado y profesorado, respetando la convivencia y beneficiando la resolución de conflictos en el aula
- Generan sistemas de formación que favorecen el intercambio de experiencias entre el profesorado interesado en estas metodologías.
- Búsqueda constante de posibilidades y aportaciones de la materia a la transformación social.
- Son planteamientos no directivos y cooperativos y se basan en una evaluación formativa.

En este contexto, actualmente han renacido como una alternativa metodológica a considerar en la EF, representando una estructura que integra el carácter social-cívico de la pedagogía con los procesos y procedimientos de la didáctica, adaptados a las necesidades e intereses del alumnado, así como al contexto en el cual se integran como personas y se les forma para contribuir como ciudadanos (Rosa et al., 2019). Los modelos pedagógicos se desarrollan empleando, de forma generalizada, MA basadas en una pedagogía centrada en el aprendizaje constructivo y significativo del alumnado, poniendo especial énfasis en la colaboración y cooperación de los agentes implicados y favoreciendo el uso de tecnologías para facilitar el conocimiento teórico y práctico. Todo ello, con la finalidad de desarrollar las competencias clave marcadas en los marcos curriculares.

Pero, por otra parte, su punto débil podría ser la falta de elaboración profunda de los marcos teóricos en que fundamentar algunos de las metodologías, salvo excepciones (Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992, López-Pastor et al., 2003; Lleixá-Arribas, 2002). Esto podría generar serias dificultades para trabajar algunos contenidos (expresión corporal, juegos infantiles tradicionales, iniciación deportiva, juegos cooperativos, actividades en la naturaleza, etc.), el peligro de caer en el mero activismo y olvidar los contenidos de aprendizaje propios de la EF, o la dificultad para



proponer prácticas concretas a través de estos modelos. Cuando se presentan experiencias prácticas a través de estos modelos pedagógicos, podemos apreciar que no suelen aportar datos sobre los resultados logrados en el alumnado ni sobre las dificultades que surgen durante su desarrollo práctico y las posibles soluciones encontradas. Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, un planteamiento renovador e innovador a través de MA apoyado en modelos pedagógicos, supone un cambio en la forma de entender y practicar la EF y, sobre todo, una incesante y tenaz búsqueda de alternativas metodológicas de mayor valor educativo.

3.3. La investigación y aplicación sobre las metodologías activas en la Educación Física

A lo largo de estos apartados hemos pretendido explicar cómo ha sido confeccionada la metodología de EF en la literatura y de qué forma se ha concretado en la práctica educativa. Obviamente, en ese proceso de síntesis, hemos puesto de manifiesto la existencia de investigaciones y estudios que avalan una transformación de la metodología de EF hacia estrategias centradas en el alumnado como metodología eficaz y emergente en el ámbito educativo, y en concreto, en la materia de EF. Sin embargo, con el fin de reforzar esta idea, aún más si cabe, hemos preferido dedicar un apartado a la investigación sobre MA y su relación con la EF, entre las que destacamos el estado de la cuestión de algunas de las más importantes estrategias basadas en MA. Así, ofrecemos los resultados de una revisión sistemática de la bibliografía existente sobre ABP y gamificación. Nuestro cometido ha sido indagar acerca de aquellas estrategias delimitadas dentro de las MA que todavía no habían sido objeto de una revisión sistemática acerca de los trabajos y experiencias propuestas en la EF y que, en la actualidad, se encuentran en auge, siendo de interés para el colectivo de la materia. Por tanto, MA como, el aprendizaje cooperativo, entre otras más comunes en la materia, no han formado parte de nuestro estudio dado la pertinencia actual de algunas revisiones realizadas en otros trabajos en el contexto de la EF (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; Velázquez-Callado, 2015). Posteriormente, dentro de este mismo epígrafe, discutimos la importancia y contribución de la hibridación de modelos pedagógicos y otras estrategias basadas en MA.

3.3.1. Análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Física

A través de una revisión sistemática de la bibliografía existente sobre ABP, nuestra tarea ha consistido en extraer, recopilar, organizar, analizar y sintetizar la información más relevante de los trabajos de investigación publicados en referencia al ABP en el área de EF. El acceso a las fuentes de información ha sido realizado durante los meses de noviembre y diciembre del 2017, a través de distintas bases de datos acreditadas en el campo de las Ciencias Sociales (Scopus, Redalyc, Scielo, Web of Science, etc). Se escogieron como términos de búsqueda las palabras “educación física”, “ABP”, “physical education” y “project based learning”. Entre los criterios de inclusión que se determinaron para proceder a la selección de los documentos, se concretó el análisis de textos originales en formato texto completo, vinculados con el ABP y pertenecientes al campo de la EF, que hubieran sido publicados en una revista científica

El análisis efectuado a partir de nuestro estudio (León-Díaz, Martínez-Muñoz, y Santos-Pastor, 2019) nos ha permitido afirmar que, hasta el año 2004 donde aparece el primer trabajo (Gubacs, 2004), los estudios sobre ABP en EF son casi inexistentes. A partir de este año, encontramos un total de 32 artículos sobre el tema. Pero no será hasta el año 2016, cuando se produzca un aumento significativo en el número de publicaciones. En el año 2017, las aportaciones se incrementan con 19 artículos publicados, constituyendo un 59,3% del total, debido a la publicación de: 1) la revista *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, en su número 56, donde realizó un monográfico sobre proyectos interdisciplinares; y 2) la publicación del libro de Contreras-Jordán y Gutiérrez-Del Campo (2017), sobre ABP en la Educación Física de la *Editorial INDE* (Ver figura 3.11).

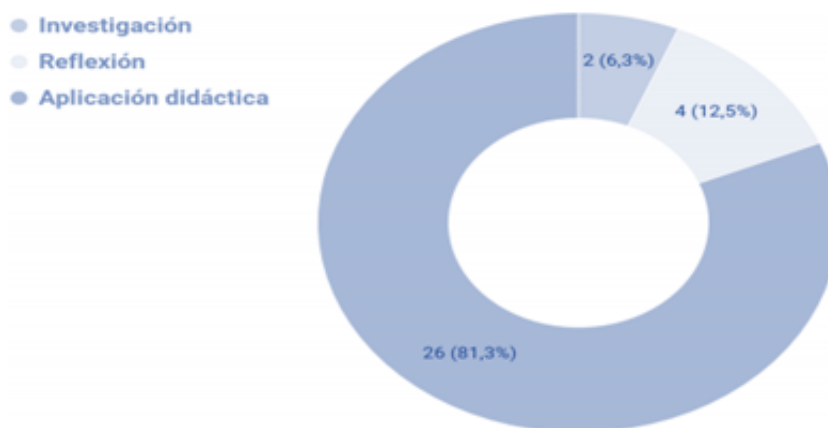


Figura 3. 11 Artículos publicados de ABP en EF en función de su tipología



Para poder hacernos una idea del elenco de artículos publicados sobre ABP, presentamos una clasificación según su tipología, diferenciando artículos de investigación, de reflexión y de aplicación didáctica (ver figura 3.12). De los 32 artículos analizados, dos de ellos aparecen encuadrados en “investigación”: 1) Aranda-Mateu y Monleón-García (2016), quienes tratan de profundizar en el análisis y conocimiento del impacto de la metodología ABP en EF; y 2) García-De las Bayonas y Baena-Extremera (2017), quienes pretenden conocer en qué medida la motivación del alumnado de EF es mayor o menor al llevar a cabo un trabajo por competencias basado en un proyecto o a través de una metodología tradicional. Los resultados demostraron una leve mejoría en la motivación del alumnado a través del ABP, encontrando diferencias significativas en las variables del gusto por las clases y aprendizaje de nuevos juegos.

En cuanto a los artículos de “reflexión”, encontramos tan solo cuatro publicaciones: 1) Contreras-Jordán y Gutiérrez-Del Campo (2017), quien realiza una introducción al ABP en la EF, considerando sus elementos específicos y las fases genéricas del trabajo por proyectos; 2) Gutiérrez-Díaz (2017), presentando las características esenciales del Modelo de Educación Deportiva (MED) y su conexión con la enseñanza por proyectos; 3) Julián-Clemente, Ibor, Aibar-Solana y Aguarales (2017), destacando las fases para organizar un proyecto interdisciplinar y una reflexión sobre las posibilidades de la EF bajo esta perspectiva de trabajo; y 4) Coyne, Hollas y Potter, (2016), mencionando la variedad de beneficios que el ABP puede tener en la EF, a partir de la práctica y la planificación.

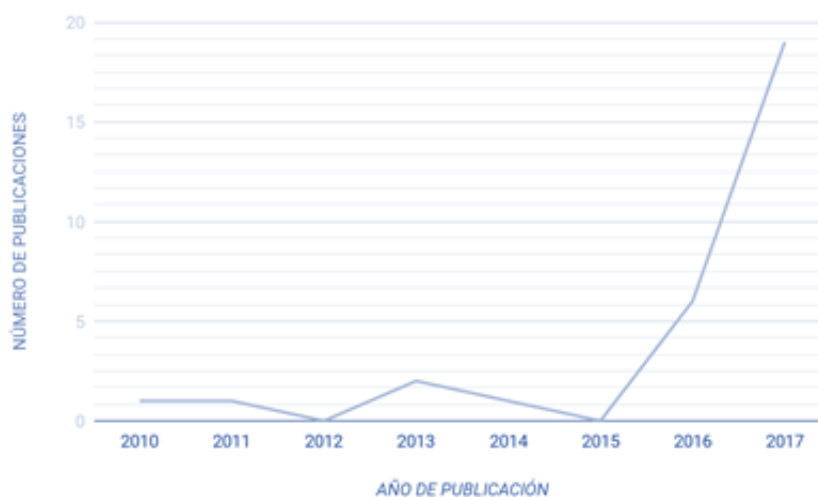


Figura 3. 12. Evolución de la producción de artículos científicos de ABP en EF

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Respecto a los artículos de “aplicación didáctica”, destacamos que suponen un 81,3% de los artículos revisados. En este sentido, dado que el mayor número de artículos pertenecen a la tipología de “aplicación didáctica”, analizaremos con más detalle sus características, atendiendo a cinco dimensiones: (1) ámbito educativo; (2) elementos curriculares (competencias, contenidos y evaluación); (3) interdisciplinariedad y transversalidad; (4) procedimiento metodológico; y, (5) modelo de evaluación.

El ABP puede darse en diferentes etapas o niveles educativos (Thomas, 2000). En este sentido, los artículos seleccionados se dirigen a una variedad amplia de etapas educativas. La mayoría de los artículos hacen referencia a estudios en el nivel de Educación Primaria, seguidos de Educación Secundaria y Bachillerato y Educación Superior, siendo la etapa de Educación Infantil la que menor relevancia adquiere, con tan solo una referencia (Pastor-Vicedo y Martínez-Martínez, 2017). Por otra parte, cabe destacar la propuesta de aplicación didáctica realizada por Carrera-Moreno (2016), que combina las etapas educativas de Primaria y Secundaria. Expone la idea de que el alumnado es capaz de crear nuevos deportes a través del trabajo por proyectos, de forma cooperativa, modificando los elementos estructurales del juego deportivo. En la etapa de Educación Primaria, podemos encontrar varios artículos dedicados a la narración de experiencias en Colegios Rurales Agrupados (CRA) (Abad, Campo, Cortés y Lienas, 2017; López-Lorda, Pueyo y Julián-Clemente, 2017; Rodríguez-Cabanillas, 2017; Sánchez-Martín y López-Nogales, 2017). Todas estas experiencias se corresponden con el monográfico de la revista *Tándem Didáctica de la Educación Física*, citado anteriormente.

Por su parte, la referencia a la transversalidad en ABP, en la bibliografía revisada, destacan temas como: la salud (Fernández-Bustos y Cuevas, 2017; Hastie, Chen y Guarino, 2017; Izquierdo-García, 2013), la nutrición (López-Lorda et al., 2017), el medio ambiente y desarrollo sostenible (Ariza, Delgado, Donés y Salmerón, 2017; Rodríguez-Cabanillas, 2017; Sánchez-Martín y López-Nogales, 2017). Además, destaca la propuesta de García-Rodríguez y Serrano (2010), orientada a aumentar la motivación del alumnado hacia la práctica de actividades físico-deportivas, optimizando los espacios que conforman el patio de recreo.

En cuanto al procedimiento metodológico utilizado, se ha podido comprobar como el ABP ha sido combinado con otros modelos, técnicas o estrategias metodológicas durante el mismo proceso, tales como: el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Aranda-Mateu y Monleón-García,



2016; González-Cabarcos y Gómez-Mudina, 2014; Carrera-Moreno, 2016; Domínguez-Escribano, 2013; Fernández-Bustos y Cuevas, 2017; González-Martí y Hernández-Martínez, 2017; Ramírez, 2016; Rodríguez-Cabanillas, 2017; Sánchez-López y López-Nogales, 2017), enseñanza por rincones (Ariza et al., 2017; Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi, 2017), aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras-AICLE (Izquierdo-García, 2013), modelo de educación deportiva (González-Víllora, 2017; González-Víllora y Prieto-Ayuso 2017 y Gutiérrez-Díaz y Segovia, 2017), espacios de fantasía (Juez-Bengoechea y De los Santos-Hernández, 2011) y rutinas de pensamiento (López-Lorda et al., 2017).

Por último, en el apartado de evaluación, tomando como referencia el trabajo de López-Pastor (2006) para identificar los modelos de evaluación en los documentos analizados, cabe destacar la evaluación formativa y compartida, como el método más relevante y mayoritario, siendo refrendado en 14 artículos. Al mismo tiempo, los instrumentos más utilizados son: rúbricas (Aranda-Mateu y Monleón-García, 2016; Gutiérrez-Díaz y Segovia, 2017; Ramírez, 2016), hojas de registro y/o portfolio (Cuevas y Fernández-Bustos, 2017; Izquierdo-García, 2013). En algunos de los estudios se intuye la utilización de modelos formativos y compartidos (Abad et al., 2017; Carrera-Moreno, 2016; Gil-Madrona y Sáez, 2017).

Los resultados de esta revisión nos hacen dilucidar que el ABP está considerado como una innovación en la enseñanza-aprendizaje de la EF actual. El aprendizaje derivado de este modelo puede ayudar a las instituciones educativas a educar y fomentar sociedades más activas y saludables, aumentando las posibilidades de alcanzar un aprendizaje más significativo y enriquecedor, colocando un peldaño más hacia la renovación metodológica de la EF. Además, al permitir al alumnado que explore, investigue y/o experimente, el ABP fomenta una mayor comprensión del contenido y de las habilidades, dejando mucho espacio para la integración interdisciplinaria (Coyne et al., 2016). La mayoría de las experiencias y propuestas de EF se realizan en la etapa de Primaria. Este hecho resulta llamativo, puesto que el modelo de ABP requiere de unos conocimientos o experiencias previas para conseguir su máximo desarrollo, y, por lo tanto, es un modelo que sería más idóneo en etapas más avanzadas (ESO, Bachillerato o Educación Superior), dadas las características y peculiaridades del alumnado. En este sentido, la dificultad en cuanto al sobreesfuerzo y la carga de trabajo que supone llevar a cabo la enseñanza de la EF a través del ABP, puede ser un factor determinante para el profesorado, según la etapa educativa en la que se encuentre.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

El ABP genera un contexto ideal en el que poder facilitar un crecimiento global del alumnado, sin olvidar su responsabilidad con el aprendizaje motriz. De forma específica, los contenidos mayoritariamente trabajados son las acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, así como las acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión (Montilla, 2016). En este marco podemos señalar que el ABP puede ser de gran utilidad para introducir prácticas poco habituales (Rial-Rebullido y Villanueva-Lameiro, 2016), además de conseguir que el alumnado descubra y se motive por prácticas corporales que existen en su vida cotidiana. Asimismo, el ABP ofrece muchas posibilidades de trabajar por competencias, sobre todo la competencia social y cívica. El trabajo cooperativo, la conexión de los contenidos curriculares con la realidad, la participación de la comunidad educativa, así como la implicación activa y crítica del alumnado en su proceso de aprendizaje, permiten que ABP y EF contribuyan a un aprendizaje cívico y social significativo, además de enriquecedor, permitiendo educar para lograr una sociedad más justa y sostenible. Además, los trabajos revisados nos demuestran que el ABP aumenta considerablemente las posibilidades de trabajo interdisciplinar, suponiendo una alternativa en la enseñanza de los contenidos propios del área, no sólo proponiendo nuevos contenidos, sino también nuevas formas de aprender, tal y como demuestran varios trabajos (Cuevas y Fernández-Bustos, 2017; González-Víllora, 2017; Gutiérrez-Díaz y Segovia, 2017; Pastor-Vicedo y Martínez-Martínez, 2017).

Finalmente, aunque la validez, relevancia y vigencia de los artículos revisados es fiable, la cantidad de estudios publicados hasta la fecha es todavía limitada. En todo caso, no deja de ser interesante la confrontación de los hallazgos de las diversas publicaciones analizadas, puesto que, del fruto de su trabajo, se han podido extraer conclusiones sugerentes, siendo este conocimiento una oportunidad para que el profesorado incluya en su formación el conocimiento de otros modelos y/o enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje de la EF.

Sin embargo, debido al escaso número de publicaciones encontradas en relación con este campo, no es posible ofrecer conclusiones fiables y rigurosas con una base científica consistente. A pesar de ello, podemos intuir que el ABP es un modelo de referencia para la EF, que aumenta la motivación, participación y satisfacción del alumnado para trabajar contenidos específicos del área. No obstante, a pesar de los resultados positivos que se muestran en estos estudios, desarrollar e implementar la versión completa del modelo ABP en EF es incómodo, pues supone un sobreesfuerzo y compromiso, tanto del alumnado como del profesorado. En virtud de ello,



consideramos que sus desventajas deben estar bien documentadas en la investigación y deben estar bien informadas para los profesionales que utilicen esta estrategia basada en MA en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de EF.

3.3.2. Análisis de la Gamificación en Educación Física

El acceso a las fuentes documentales publicadas por diferentes autores, tanto en España como en el contexto internacional, ha sido realizado durante los meses de agosto y septiembre del 2018 a través diferentes bases de datos acreditadas en el campo de las Ciencias Sociales (Google scholar, Redalyc y Dialnet, ISI Web of Knowledge, Scopus y EBSCO). Para concretar la búsqueda se utilizó una búsqueda de las palabras “educación física”, “gamificación”, “physical education” y “gamification”. En la búsqueda de publicaciones se incluyeron todo tipo de documentos pertenecientes al campo de la EF que estuvieran relacionadas con la gamificación, siempre y cuando fueran textos originales, tuvieran un formato de texto completo y hubieran sido publicados en una revista científica, o en su defecto, que hubieran sido publicados en actas de congresos internacionales de EF.

Los estudios sobre gamificación en EF en España son bastante recientes (León - Díaz, Martínez-Muñoz, y Santos Pastor, 2018). El primer trabajo publicado nos presenta una unidad didáctica para 2º ESO para el desarrollo de conductas saludables (Monguillot-Hernando et al., 2015). Los artículos encontrados sobre gamificación, lo hemos clasificado según su tipología en: artículos de investigación, de reflexión y de aplicación didáctica (Ver figura 3.13).

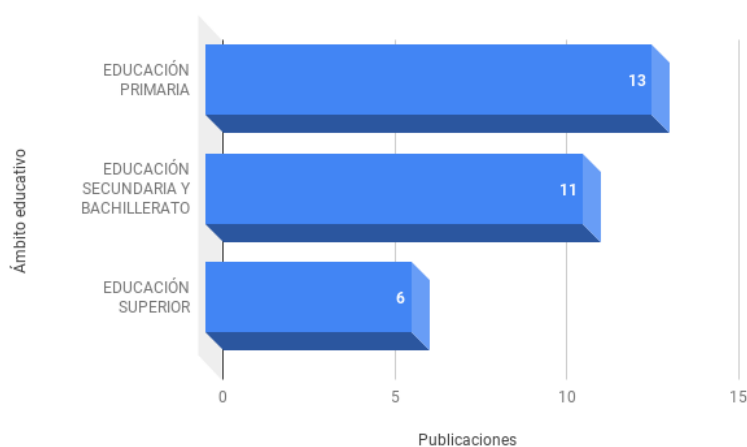


Figura 3.13 Etapas educativas de investigación y aplicación didáctica de la Gamificación en EF

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Asimismo, podemos observar que las referencias a la gamificación en EF se extienden a los diferentes niveles educativos (ver figura 3.14), siendo más numerosos los de Educación Primaria, seguidos de Educación Secundaria y Bachillerato, y Educación Superior, siendo la etapa de Educación Infantil la que menor relevancia adquiere, con ninguna referencia localizada. En este análisis cabe destacar las publicaciones de Martínez-López, De la Torre-Cruz y Ruiz-Ariza (2017); Fernández-Río (2018); Guerrero (2017); Trillo, Palomares, González y De las Heras (2018); y Morente, Romance, Gil y Benítez (2018), quienes combinan las etapas educativas de Primaria y Secundaria. También destaca la publicación de Alcaraz-Rodríguez, Sánchez-Oliver y Grimaldi-Puyana (2018), que combinan las etapas educativas de Secundaria y Educación Superior.



Figura 3.14 Relación de artículos publicados en función de su tipología.

El mayor número de artículos encontrados pertenecen a la tipología de “aplicación didáctica” por lo que hemos analizado con más detalle las características comprendidas desde una dimensión práctica-curricular, destacando: (1) competencias (2) contenidos (3) interdisciplinariedad; (4) hibridación metodológica; y (5) evaluación (ver tabla 3.4). No obstante, cabe indicar que solo se han incluido las publicaciones que hacen referencia, de forma explícita o implícita, a los elementos curriculares que se exponen en las experiencias prácticas.

**Tabla 3.4***Elementos curriculares desarrollados a través de la gamificación en EF.*

COMPETENCIAS	CONTENIDOS
<p>Comunicación lingüística: Martínez et al. (2017); y Navarro-Ardoy, Martínez-Campillo y Pérez-López (2017)</p> <p>Matemática, ciencia y tecnología: Alcaraz-Rodríguez et al. (2018); Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); Hortigüela-Alcalá, Hernando-Garijo y Pérez-Pueyo, (2018); Monguillot-Hernando et al. (2015); Morente et al. (2018) y Navarro-Ardoy et al. (2017)</p> <p>Digital: Alcaraz-Rodríguez et al., (2018); Maín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); González-Berjano (2018); Martínez et al. (2017); Monguillot-Hernando et al. (2015); Morente et al. (2018); Ortí (2018); Quintero-González, Jiménez-Jiménez y Area-Moreira (2018) y Trillo et al. (2018)</p> <p>Aprender a aprender: Alcaraz-Rodríguez et al. (2018); Almirall-Batet (2016); Fernández-Gavira et al. (2018); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Martínez et al. (2017); Morente et al. (2018) y Navarro-Ardoy et al. (2017)</p> <p>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016) y Navarro-Ardoy et al. (2017)</p> <p>Conciencia y expresiones culturales: Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Pérez-López, Rivera-García y Trigueros-Cervantes (2017) y Quintero-González et al. (2018)</p> <p>Sociales y cívicas: Alcaraz et al. (2018); Almirall-Batet (2016); Fernández-Río (2018); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); González-Berjano (2018); Hortigüela et al. (2018); Martínez et al. (2017); Monguillot-Hernando et al. (2015); Navarro et al. (2017) y Trillo et al. (2018)</p>	<p>Acciones motrices individuales en entornos estables: Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); González-Berjano (2018); Monguillot-Hernando et al. (2015); Morente et al. (2018); Navarro-Ardoy et al. (2017); Ortí (2018); Pérez-López et al. (2017) y Trillo et al. (2018)</p> <p>Acciones motrices en situaciones de oposición: Almirall-Batet (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Guerrero (2017); González-Berjano (2018); Navarro-Ardoy et al. (2017); Pérez-López et al. (2017); Quintero-González et al. (2018) y Trillo et al. (2018)</p> <p>Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición: Fernández-Río (2018); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); González-Berjano (2018); Hortigüela-Alcalá et al. (2018); Martínez et al. (2017); Monguillot-Hernando et al. (2015); Navarro-Ardoy et al. (2017); Pérez et al. (2017); Quintero-González et al. (2018) y Trillo et al. (2018)</p> <p>Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico: Alcaraz-Rodríguez et al. (2018); Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); Fernández-Gavira et al. (2018); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); González-Berjano (2018); Navarro-Ardoy et al. (2017); Pérez-López et al. (2017) y Quintero-González et al. (2018)</p> <p>Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión: Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); González-Berjano (2018); Navarro-Ardoy et al. (2017); Pérez-López et al. (2017) y Quintero-González et al. (2018)</p>
INTERDISCIPLINARIEDAD	HIBRIDACIÓN METODOLÓGICA
<p>Educación artística, Lengua, Ciencias Naturales y Música: Fernández-Gavira et al. (2018)</p> <p>Ciencias Sociales: Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016) y Fernández et al. (2018)</p> <p>Matemáticas: Hortigüela-Alcalá et al. (2018) y Morente et al. (2018)</p>	<p>Aprendizaje cooperativo: Almirall-Batet (2016); Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Fernández-Río (2018); González-Berjano (2018); Hortigüela-Alcalá et al. (2018); Martínez et al. (2017); Monguillot-Hernando et al. (2015); Morente et al. (2018); Navarro et al. (2017); Ortí (2018); Pérez-López et al. (2017) y Quintero-González et al. (2018)</p>



COMPETENCIAS	CONTENIDOS
	<p>Resolución de problemas y descubrimiento guiado: Monguillot-Hernando et al. (2015) y Navarro-Ardoy et al. (2017)</p> <p>Pedagogía de la aventura: Fernández et al., (2018)</p> <p>Otras (sport education, clase invertida, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio): González-Berjano (2018) y Navarro-Ardoy et al. (2017)</p>
EVALUACIÓN	
Procedimiento:	Instrumentos:
<p>Autoevaluación: Almirall-Batet (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Monguillot-Hernando et al. (2015); Navarro et al. (2017) y Trillo et al. (2018)</p> <p>Coevaluación: Almirall-Batet (2016); Monguillot-Hernando et al. (2015); Morente et al. (2018); Pérez et al. (2017) y Trillo et al. (2018)</p> <p>Heteroevaluación: Almirall-Batet (2016) y Monguillot-Hernando et al. (2015)</p>	<p>Reflexión/debate grupal: Alcaraz-Rodríguez et al. (2018); Fernández-Gavira et al. (2018) y Pérez-López et al. (2017).</p> <p>Escalas: Almirall-Batet (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Monguillot-Hernando et al. (2015) y Navarro et al. (2017)</p> <p>Cuestionarios: Almirall-Batet (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Monguillot-Hernando et al. (2015) y Navarro et al. (2017).</p> <p>Rúbricas: Almirall-Batet (2016); Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); González (2018); Morente et al. (2018) y Quintero-González et al. (2018)</p> <p>Listas de control: Almirall-Batet (2016) y Monguillot-Hernando et al. (2015)</p> <p>Portfolio: Trillo et al. (2018).</p> <p>Elementos de gamificación (Niveles, Puntos, Recompensas o Insignias): Almirall-Batet (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); González-Berjano (2018); Martínez et al. (2017); Navarro-Ardoy et al. (2017); Pérez-López et al. (2017) y Quintero-González et al. (2018)</p>

[Fuente: Elaboración propia]

Desde una perspectiva teórica, entre las publicaciones analizadas, encontramos algunas que desarrollan teorías relacionadas con la gamificación. En algunas de ellas se reconoce el juego como factor cultural y social en cualquier actividad, siendo Huizinga y Callois los principales propulsores de esta idea (Brasó-Rius, 2018). Por su parte, algunos autores hacen referencia a la teoría social del aprendizaje de Bandura, quien argumenta el valor de la autoeficacia y capacidad del individuo para lograr un objetivo que puede verse alterado por las experiencias de éxito, indirectas o la persuasión social, tal y como suele ocurrir en los entornos gamificados (Kostenius,



Hallberg y Lindqvist, 2018). Asimismo, los avances en el campo de la neurociencia ensalzan el valor del juego como generador de dopamina y emociones, y por tanto propulsores del aprendizaje (Navarro-Ardoy et al., 2017).

El concepto gamificación ha sido definido desde diferentes perspectivas. En primer lugar, como un modelo pedagógico que utiliza los elementos del juego (narrativa, estética, premios) para desarrollar contenidos curriculares concretos dentro de un contexto que incluye tareas y actividades adaptadas a la dinámica del juego para alcanzar los objetivos educativos planteados y no la simple diversión (Fernández-Río, 2019). En segundo lugar, como una metodología donde el profesorado elabora un conjunto de actividades de aprendizaje en base a una historia o narrativa, que incluye un conjunto de elementos del juego (Flores-Aguilar y Prat-Grau, 2018), que integra las dinámicas de juego a través de cualquier soporte, digital o no (Gómez-Gonzalvo, Molina-Alventosa y Devís, 2018), cuyo objetivo principal es involucrar al alumnado en una aventura lúdica, vinculada estrechamente con su aprendizaje (Quintero-González et al., 2018). En tercer lugar, como una técnica, un método y una estrategia a la vez, que consiste en introducir estrategias y dinámicas propias de los videojuegos en contextos ajenos o no lúdicos (Monguillot-Hernando et al., 2015).

Por otra parte, podemos resaltar la aparición de otros conceptos que se han ido añadiendo a la gamificación referida al ámbito educativo. Encontramos términos como Escape Room (Fernández-Río, 2018), Exergame (González et al., 2016), Juegos de rol (Fernández-Gavira, et al., 2018) o juegos serios (Kostenius et al., 2018), que, aunque con matices diferentes, el objetivo fundamental de todos ellos, como en todo entorno educativo gamificado, trata de adaptar las aulas para crear contextos de aprendizaje creativos basados en el juego. Del mismo modo, también se destaca la diferenciación entre la gamificación con respecto al aprendizaje basado en juegos, donde los juegos ya existen y cuyas mecánicas ya están establecidas (González-Berjano, 2018).

En relación con los elementos del juego introducidos en las diferentes aplicaciones didácticas analizadas, destacamos posibilidades diversas de ambientación o narrativas empleadas, tales como: creación de mundos o aldeas (Navarro-Ardoy et al., 2017), escenarios de fantasía (Alcaraz-Rodríguez et al., 2018), adaptadas de películas (González-Berjano, 2018), basadas en videojuegos, espacios imaginados o inspirados en situaciones de la vida real (Fernández-Río, 2018), entre otros. También, se menciona el empleo de diferentes tipos de retos, ya sean

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

individuales (Quintero-González et al., 2018), cooperativos (Fernández-Río, 2018), competenciales (Navarro et al., 2017); o bien, relacionados con las habilidades motrices básicas (Fernández-Gavira et al., 2018), así como la agrupación del alumnado en equipos o grupos: por especialidad (Pérez-López et al., 2017), heterogéneos (Trillo et al., 2018), por sus conocimientos iniciales (Quintero-González et al., 2018) y aleatorios (Martínez et al., 2017). Por último, cabe destacar el uso de elementos del juego, como: misiones (González-Berjano, 2018), recompensas (Navarro-Ardoy et al., 2017), insignias (Guerrero, 2017), clasificaciones (Flores-Aguilar y Prat-Grau, 2018), niveles (Pérez-López et al., 2017) y poderes (Quintero-González et al., 2018).

En relación con aspectos clave para llevar a cabo proyectos gamificados, aparecen varios términos ligados a este hecho, como, el de diversión, ya que el juego es en sí mismo es un elemento motivador (Brasó-Rius, 2018). Además, para que la gamificación tenga éxito en el contexto educativo, la propuesta tiene que partir de la voluntariedad (Pérez-López et al., 2017), debe ser interesante y flexible, de tal manera que comprometa e implique al alumnado en el proceso (Monguillot-Hernando et al., 2015). Desde este punto de vista, su uso debe basarse en la posibilidad de autoevaluar los resultados y corregir los errores de forma que se cree un ciclo de aprendizaje mediante la búsqueda de soluciones y evaluación de resultados (Gómez-Gonzalvo et al., 2018). También, en la actualidad, el elemento tecnológico está muy relacionado con la gamificación en la mayoría de los proyectos analizados, aunque en mayor o menor medida, no es determinante (Navarro-Ardoy et al., 2017). Para considerar que un entorno con carácter didáctico esté gamificado se deben planificar todos los elementos curriculares dentro de su propia estructura, partiendo de la premisa de convertir los objetivos de materia en objetivos de nuestras misiones (González-Berjano, 2018) o retos (Quintero-González et al., 2018). En este sentido, el profesorado debe contextualizar el uso de la gamificación dentro de su programación educativa, con unos objetivos pedagógicos concretos y aprovechando su potencial experimental para complementar las necesidades pedagógicas del profesorado y del alumnado (Gómez-Gonzalvo et al., 2018). Desde esta perspectiva, se trata de transmitir al alumnado la importancia de vivir esta propuesta no como una asignatura finita, donde la meta es ella misma, sino como una experiencia de aprendizaje que realmente le enriquezca y favorezca su proceso formativo (Pérez-López et al., 2017). Por último, de forma específica en el área, el docente que quiera desarrollar entornos gamificados en EF debe tener muy en cuenta el nivel de actividad física que implica la realización de la propuesta, ya que es uno de los objetivos que sólo puede conseguirse desde nuestro área, proporcionando la unión



necesaria entre el entorno gamificado y el ámbito motor de la Educación Física (Fernández-Río, 2018), además de poder contribuir a cambiar la percepción de las familias con respecto a la materia (González-Berjano, 2018).

En la revisión realizada, desde un punto de vista crítico, observamos que la gamificación emerge en el contexto de la EF desde diversas perspectivas, estrechamente relacionadas. Por un lado, existe una visión centrada en el alumnado, que trata de: (1) promover y desarrollar estilos de vida saludables (Monguillot-Hernando et al., 2015); (2) adquirir valores personales (Trillo et al., 2018); (3) alcanzar un aprendizaje emocionalmente significativo (Navarro-Ardoy et al., 2017); (4) conseguir una mayor implicación del alumnado (Guerrero, 2017); y (5) acercando al aula la realidad que este vive en su día a día (Hortigüela-Alcalá et al., 2018), conectando con sus intereses y pasiones (Almirall-Batet, 2016). Por otro lado, desde un horizonte centrado en el profesorado, la gamificación trata de: (1) alcanzar los objetivos de materia y competencias clave en EF (Quintero-González et al., 2018); (2) desarrollar una serie de contenidos curriculares (Marín-Díaz y Sampedro-Requena, 2016); (3) incidir en el desarrollo de competencias profesionales (Pérez-López y Rivera-García, 2017) que le ayuden a mejorar la labor docente (González-Berjano, 2018) e incluso, (4) a ser mejores personas (Trillo et al., 2018).

Los hallazgos dilucidados evidencian dos grandes temáticas predominantes: motivación y aprendizaje. Respecto a la motivación, la gamificación ha conseguido mejorar la motivación del alumnado, tanto por la EF como por la adhesión a la práctica de actividad física (Navarro-Ardoy et al., 2017), siendo en menor medida en la etapa de Secundaria (Trillo et al., 2018). No obstante, es necesario que el docente esté involucrado para encauzar y mantener la motivación durante toda la duración de la propuesta (Alcaraz-Rodríguez et al., 2018), pues se ha observado que, con el paso del tiempo, el impacto inicial se diluye, hasta tal punto de que una gran parte del alumnado no se siente atraído por sus dinámicas y mecánicas (Flores-Aguilar y Prat-Grau, 2018). Por lo que se refiere al aprendizaje, se ha reflejado como aumenta el compromiso y el rendimiento del alumnado por la práctica física y el desarrollo de conductas saludables (Almirall-Batet, 2016). Sin embargo, en cuanto a la mejora de los aprendizajes en contenidos concretos, el alumnado se muestra prudente en relación con sus avances (Quintero-González et al., 2018) y experimenta dificultades, tales como reconocer que su papel es primordial para su aprendizaje (Pérez-López, Rivera-García y Delgado-Fernández, 2017). Al mismo tiempo, se pone de manifiesto que el trabajo cooperativo se ve impulsado por este tipo de experiencias, mostrándose sensible a las conductas prosociales de

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

tolerancia, colaboración y respeto (Fernández-Río, 2018). También, se evidencia que la gamificación facilita la creación de un clima de aula distendido (Navarro-Ardoy et al., 2017), disminuyendo las conductas disruptivas (Trillo et al., 2018) y generando una sensación de control y asunción de responsabilidad, que les acerca a la oportunidad de poder construir sus propios aprendizajes (Pérez-López et al., 2017). Por último, desde el punto de vista del profesorado, se valora las diversas posibilidades para atender los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado (Monguillot-Hernando et al., 2015).

Desde un punto de vista de análisis crítico, algunos autores han reflexionado sobre las propuestas de gamificación, señalando los errores más comunes de su puesta en práctica y cuestionando su implementación. Como afirma Pérez-López (2019):

Cada vez son más los docentes que se suben al barco de la gamificación sin haberse cuestionado antes ni tan siquiera si precisan de ella. No parten de una necesidad real, sino que como “está de moda” no quieren ser tachados de poco innovadores (...) no se plantean que haya vida más allá de la gamificación, al considerar que se trata de la receta mágica que solucionará todos los males de la Educación, el santo grial educativo. (...) confundiendo cualquier cosa relacionada con los juegos, o simplemente jugar, como gamificación. (p.2-4)

En el ámbito educativo, se han añadido metodologías que disponen de unos aspectos potenciadores de autonomía, pero otros que se basan en aspectos encaminados para adaptar la juventud a la sociedad (Brasó-Rius, 2018). Así pues, gamificar en EF puede parecer sorprendente y hasta parecer innecesario, en un área que siempre ha estado vinculada al juego y a las actividades lúdicas, al menos de manera teórica (Fernández-Río, 2018). Cuando “gamificamos” creamos específicamente un entorno para alcanzar nuestros objetivos de materia, no debemos asumir que cualquier situación jugada está gamificada (Quintero-González et al., 2018). Por otro lado, cabe destacar la percepción negativa que existe por parte del profesorado hacia las posibilidades educativas de los elementos de la gamificación, así como una falta de conocimientos de programación necesarios para su implementación (Gómez-Gonzalvo et al., 2018), que requieren de un esfuerzo extra por parte del profesorado (Trillo et al., 2018). Igualmente, no parece fácil cambiar el pensamiento del alumnado referente a la tradicional forma de aprender (Navarro-Ardoy et al., 2017). De hecho, a veces, la emoción y el ansia por el logro le hace olvidar la esencia pedagógica de las propuestas de EF (Hortigüela-Alcalá et al., 2018). Por último, en las mecánicas y dinámicas del juego, dependiendo del enfoque que adquiera, hace que el alumnado se muestre



muy competitivo, de modo que su deseo de ganar al sistema da lugar, en muchas ocasiones, a resultados de aprendizaje poco deseables (Hortigüela-Alcalá et al., 2018).

La gamificación en EF ofrece realidades alternativas, combinando una gran variedad de teorías, definiciones y características que sustentan su implementación, así como diferentes justificaciones en base a las necesidades y/o respuestas a través de estas propuestas didácticas. Los procesos de gamificación en EF se concretan en el uso de herramientas, técnicas u otros elementos extraídos del juego, que se emplean como complemento para lograr unos objetivos. Se estructuran en niveles de complejidad, fomentan la participación a través de misiones y/o retos, cuentan con un sistema de puntos y recompensas en forma de insignias o badges y muestran el ranking y posicionamiento del alumnado acorde a su progreso.

La bibliografía revisada hace referencia a que la gamificación en EF ha aumentado de forma exponencial en los últimos años. En consonancia con los últimos informes (Informe Horizon, 2014; Informe INNEDU, 2015; LMTF, 2013), nuestra revisión ha permitido identificar nuevas metodologías educativas a través de la utilización de gamificación, valorándose como una estrategia metodológica activa emergente y que, aunque los trabajos existentes todavía son escasos, se manifiesta como una estrategia motivacional y una potente herramienta que brinda distintas oportunidades y experiencias de aprendizaje en nuestra materia.

Por lo tanto, de acuerdo con Sebastiani-Obrador y Campos-Rius (2019), hablar de gamificación en el ámbito de la EF es implementar diferentes técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos con el fin de potenciar la motivación, así como de reforzar la conducta para solucionar un problema, mejorar el desempeño, lograr un objetivo, activar el aprendizaje y evaluar al alumnado. Aunque, como ya hemos advertido, introducir el juego no es una idea nueva, se trata de un concepto que se ha visto potenciado en los últimos años como consecuencia del auge del entorno digital de los videojuegos. En el contexto específico de EF, donde el cuerpo y el movimiento son tratados como herramientas perceptivas, de acción y de relación, gamificar puede suponer la creación de prácticas motrices que provoquen en el alumnado unas expectativas recreativas de aprendizaje mediante el uso del juego como elemento esencial en el proceso (Coterón, Fernández-Caballero, González y Mora, 2017). Así pues, gamificar la EF supone favorecer y estimular la motivación, es decir, dar motivos a los estudiantes para aprender y

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

desarrollarse mediante actividades con intencionalidad educativa, que fomenten la autonomía y que les permita ser los protagonistas de su propio aprendizaje.

3.3.3. Hibridación metodológica en Educación Física

Hace tiempo que se viene argumentando la importancia de hibridar metodologías, recursos y productos que permitan al alumnado alcanzar las competencias establecidas (Barragán-Sánchez, 2005), es decir, se viene ofreciendo un relato pormenorizado sobre la incorporación de la noción de lo híbrido en el discurso educativo. Por un lado, aunque la investigación por separado de cada uno de los modelos pedagógicos o de las estrategias basadas en MA ha permitido contrastar su eficacia en el logro de los objetivos pretendidos, autores como Metzler (2011) han planteado que no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos. Por otro lado, la cercanía entre sus diferentes aproximaciones teóricas (constructivismo, participación activa, aprendizaje significativo, cooperación), la relación entre los aspectos pedagógicos y los múltiples objetivos relacionados con nuestra materia que afectan a distintos ámbitos de la persona, también han justificado la creación de hibridaciones que optimicen los efectos desde un planteamiento más holístico (Peiró-Velert y Julián-Clemente, 2015).

Según su definición etimológica, lo híbrido se utiliza para designar a todo aquello que es producto de elementos de distinta naturaleza. Su aplicación a la educación es bastante análoga, estando asociada a aquellos entornos cuyo carácter heterogéneo, diverso y divergente insinúa la cohabitación en su seno de diferentes naturalezas metodológicas educativas. En este sentido, hibridar significa usar elementos significativos de varios modelos pedagógicos de forma conjunta o combinada a partir de dos pilares básicos: aprendizaje activo y enseñanza centrada en el alumnado (Fernández-Río et al., 2016). La conexión básica entre modelos se establece a través de la teoría del Aprendizaje Situado, la cual plantea que aprender no es solo la recepción de una serie de contenidos o datos, sino que implica conectar personas, contenidos, conocimientos y el mundo que les rodea (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). Así, en consonancia con estos fundamentos, podemos señalar que el conocimiento y la hibridación de modelos pedagógicos y/o MA se antoja fundamental y necesaria en la actualidad.



A lo largo de estos años ha habido numerosas hibridaciones entre los diferentes modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2016; González-Villora, Evangelio, Sierra-Díaz y Fernández-Río, 2020) y las MA en el contexto de la EF (Ver tabla 3.5).

Tabla 3.5

Propuestas de hibridaciones de modelos pedagógicos y/o MA en EF.

PROPUESTAS DE HIBRIDACIONES	AUTORES
Educación Deportiva y Modelo Comprensivo	Curtner (2004); Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Praxedes A, y Del Villar (2017); Gubacs y Olsen (2010); Pritchard y McCollum (2009)
Aprendizaje Cooperativo y Modelo Comprensivo	Casey, Dyson y Campbell (2009); Casey y Dyson (2009); Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Hernando-Garjón (2012); Fernández-Río (2011)
Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social	Hastie y Buchanan (2000); Gordon (2009); Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016); Hernando-Garjón, Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá (2012)
Aprendizaje Cooperativo y Educación Aventura	Del Valle, Bolívar, Flórez, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016); Fernández-Río (2003); Suárez-Álvarez y Fernández-Río (2012)
Autoconstrucción y Modelo Comprensivo	Méndez-Giménez (2006, 2014)
Autoconstrucción, Modelo Comprensivo y Aprendizaje Cooperativo	Martínez-Maseda (2011)
Autoconstrucción, Aprendizaje Cooperativo, Modelo Comprensivo y Educación Deportiva	Méndez-Giménez (2011); Méndez-Giménez y Fernández-Río (2010); Fernández-Río (2011)
Estilo Actitudinal, Aprendizaje Cooperativo y Flipped Classroom	Pérez-Pueyo et al. (2017)
Modelo Comprensivo, Educación Deportiva y Autoconstrucción de materiales	Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017)
Educación Deportiva y EF relacionada con la salud	Evangelio, Peiró-Velert y González-Villora (2017)
Aprendizaje Cooperativo y Gamificación	Almirall-Batet (2018); Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2016); Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018); Fernández-Río (2018); González-Berjano (2018); Hortigüela-Alcalá et al. (2018); Martínez et al. (2017); Monguillot-Hernando et al. (2015); Morente et al. (2018); Navarro-Ardoy et al. (2017); Ortí (2018); Pérez-López et al. (2017); Quintero-González et al. (2018)
Deporte aventura y Gamificación	Fernández-Gavira et al. (2018)
Aprendizaje Cooperativo y ABP	Aranda-Mateu y Monleón-García (2016); Carrera-Moreno (2016); Domínguez-Escribano (2013); Fernández-Bustos y Cuevas (2017); González-Cabarcos y Gómez-Mudina (2014); González-Martí y Hernández-Martínez, (2017); Ramírez (2016); Rodríguez-Cabanillas (2017); Sánchez-Martín y López-Nogales (2017).

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica



PROPUESTAS DE HIBRIDACIONES	AUTORES
Educación Deportiva y ABP	González-Víllora (2017); González-Víllora y Prieto-Ayuso (2017); Gutiérrez-Díaz y Segovia (2017)
Aprendizaje y Servicio y Aprendizaje Cooperativo	Gil-Gómez, Francisco-Amat y Moliner-Miravet (2012)
Aprendizaje Cooperativo, Educación Aventura y Gamificación	Lamoneda-Prieto, González-Víllora, Fernández-Río (2020)
Responsabilidad Social y Gamificación	Melero et al. (2019)

[Fuente: Ampliado de Fernández-Río et al. (2016) y González-Villora et al. 2020]

Como se ha señalado, las posibilidades son múltiples y variadas, puede promover resultados en muchos dominios diferentes, superando las limitaciones de la aplicación de modelos o metodologías de forma individual (González-Villora et al., 2020). De este modo, la hibridación de modelos pedagógicos y/o MA ha sufrido un incremento paulatino en los últimos años (González-Víllora, Evangelio, Sierra, y Fernández-Río, 2018), lo que da muestras de su importancia. De acuerdo con Fernández-Río et al. (2016), es complejo resumir las diferentes posibilidades de hibridación entre modelos y/o metodologías, por lo que nos limitaremos a señalar las consideraciones realizadas por estos autores, junto con alguna consideración deducida de nuestro análisis, para tener en cuenta a la hora de combinar diferentes modelos pedagógicos y MA en el área de EF:

- Analizar los elementos a hibridar de cada modelo ya que de este modo podrá buscarse su mejor combinación para su programación, intervención y evaluación.
- Aplicación con variedad de contenidos para aprovechar el potencial transversal de la hibridación
- Ser conscientes del tiempo de aplicación, la hibridación de modelos requiere de tiempo y experiencia, por lo que es fundamental ser constantes, críticos y reflexivos.
- Valorar la importancia del contexto y los diferentes factores a tener en cuenta (alumnado, espacios, centro escolar, etc.).
- Emplear la hibridación como una manera de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y no como un recurso didáctico más.
- Es necesario tener un conocimiento exhaustivo de todos los modelos o estrategias metodológicas activas implicadas, y sería recomendable, tener experiencia en la implementación de este tipo de hibridaciones.



A pesar de su indiscutible validez, el uso de este término no deja de ser tener alguna que otra consideración que pudiera presentarse como inconveniente para su aplicación. En primer lugar, porque hablar de lo híbrido, hoy en día, puede parecer que no ofrezca nada más allá de su existencia como insustancial aspecto educativo innovador y alternativo. En segundo lugar, porque su uso en la EF actual puede venir asociado a una falta de especificidad y de limitado alcance, dejando al margen el resto de las connotaciones interesantes que podría albergar la idea de una metodología híbrida. En consecuencia, puede provocar que la hibridación, en su uso educativo, se devalúe rápidamente, convirtiéndose en un concepto de fácil asimilación e inevitable banalización, sin llegar a conseguir el cambio o transformación real en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, examinando las diferentes propuestas de hibridación que se han hecho a lo largo de las últimas décadas, hemos podido arrojar algunas claves indispensables para interpretar como se desenvuelve la hibridación metodológica actual en torno a los modelos pedagógicos y/o MA en la EF. A tenor de la de la importancia atribuida en el contexto de nuestra materia, parece estar imponiéndose entre los profesionales de la EF la idea de que es necesaria la hibridación de modelos pedagógicos y/o MA para lograr un mayor alcance de respuesta a las problemáticas educativas de la materia encontradas en la actualidad. No obstante, como señalan González-Villora et al. (2020), el compromiso de los docentes, la capacitación y la experiencia parecer ser características clave para una llevar a cabo hibridación metodológica exitosa en la EF.

3.4. Complementos de formación en metodologías para el profesorado de Educación Física

En este apartado se presentan diversos añadidos a la EF que, a nuestro juicio, también debe ser analizados desde la perspectiva del profesorado de la materia que fundamenta su práctica en las MA, tales como: su evolución en los currículos oficiales desde la concepción pedagógica de la EF y su relación con el uso y aplicación de MA, el marco competencial del profesorado para la adecuación e implementación de este tipo de metodologías en su docencia habitual, el conocimiento del perfil y características psico-pedagógicas del alumnado en torno a las actitudes y motivaciones hacia la materia, así como una puesta en valor de la formación y divulgación de prácticas innovadoras a través de otras plataformas de especial relevancia en la actualidad (Twitter, blogs, etc.). Dado que nuestro objeto de estudio son las MA en EF en la etapa de Secundaria,

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

hemos tratado de aportar algunas consideraciones atribuidas, de forma específica, en el contexto de esta etapa educativa. Tales conocimientos, creemos que constituyen uno de los objetos centrales que para determinar la formación académica y exigencias profesionales en MA necesarias para el profesorado del área en la actualidad.

3.4.1. El valor constructivo y competencial de los aprendizajes en la evolución curricular de la Educación Física

A partir de la entrada en vigor de la LOGSE (1990) se produce una “normalización” definitiva de la asignatura en el currículum escolar, pudiéndose apreciar varias referencias directas a la concepción pedagógica de la EF y su relación con el uso y aplicación de MA. Este currículum articuló un proceso de participación para recoger las corrientes, ideas e inquietudes de los profesionales del área en tono a tres esferas de trabajo: historia de la EF, el profesorado y el público en general (Hernández-Álvarez, 1996). De esta manera, se consiguió articular una deliberación entre el profesorado, cuyo resultado ha permanecido, en lo esencial, como referente del currículum oficial actual desde entonces (Molina, Valenciano-Valcárcel y Úbeda-Colomer, 2016). Entre las novedades más destacables de la LOGSE (1990), destacamos:

- un marco de actuación y autonomía profesional para el profesorado en el desarrollo posterior a la secuenciación de los contenidos y de los criterios de evaluación a lo largo de los diferentes cursos de la etapa (Molina et al., 2016).
- las intenciones o finalidades atribuidas a la materia, que implican tanto mejorar las posibilidades de acción del alumnado, como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.
- la evolución de los contenidos para la enseñanza secundaria, incorporando diferentes tendencias y corrientes, como psicomotricidad, expresión corporal, educación deportiva o las actividades en el medio natural (Lleixá-Arribas, 2003).
- la exigencia de una mayor capacidad de autonomía por parte del alumnado al acabar la etapa.



Estos avances suponen la composición de un currículo más abierto y flexible, que nos permite afirmar que la EF no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos, y constituyen un currículum con un carácter más integrador, ofreciendo un abanico de posibilidades al alumnado de acceder a las diversas formas que adoptan las manifestaciones culturales de la motricidad. En definitiva, trata de que los ciudadanos, con una actitud reflexiva y crítica, sean responsables de su propio cuerpo y exigentes consigo mismos y la sociedad para alcanzar mayores cotas en el nivel de calidad de vida. Aunque pocos han sido los trabajos que aportan un análisis más reflexivo de lo que supuso la LOGSE (1990) en cuanto a la renovación de la materia de EF, el currículum ha sido criticado en diferentes publicaciones y foros de debate, sobre todo, por la dominancia de la fuente psicológica en su constructo (Molina et al., 2016) y la integración de diferentes corrientes con valores contrapuestos (Lleixá-Arribas, 2003).

Devís-Devís y Molina (2001) concluyen que, a pesar del enfoque abierto y flexible de esta reforma, el tratamiento pedagógico de los contenidos a cargo del profesorado ha tomado como referentes los enfoques más extendidos en la cultura profesional de la EF, sin llegar a producirse un cambio real, sino una adaptación de las prácticas e ideas antiguas para ajustarse al nuevo modelo y terminología de la reforma. Por lo tanto, de acuerdo con Lleixá-Arribas (2003), una concepción educativa de la materia “constructiva” e “integral”, dependerá más de la capacidad del profesorado por orientar las vivencias de los practicantes y la relación educativa en valores que se establezca, y no tanto de las prácticas.

Desde la aplicación de la LOE (2006) y continuado por la LOMCE (2013), el currículum oficial aparece como un enfoque competencial, situando las competencias como eje central de la enseñanza, implicando un doble compromiso para la EF: (1) asegurar el desarrollo de las competencias clave; y (2) garantizar la adquisición de una competencia motriz²⁸ que no está

²⁸Según el DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: *“la materia Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados sobre todo a la conducta motora; para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, y la seguridad entre otras” (p..215).*

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

contemplada entre las competencias clave (Lleixá-Arribas y Sebastiani-Obrador, 2016). En este sentido, la ausencia de una competencia que contemple los aprendizajes específicos de la EF²⁹, podría parecer ser resumida desde la LOE por la competencia “conocimiento, interacción con el mundo físico”, pero al obviar esta competencia en el marco curricular de la LOMCE, nos obliga a considerar, no solo valorar cómo se puede contribuir al desarrollo de estas competencias, sino también qué papel debe cumplir la EF en este nuevo enfoque curricular.

A partir de este momento han proliferado las publicaciones que reflexionan en torno a las aportaciones de la EF y su importancia en el logro de cada una de las competencias curriculares (Blázquez-Sánchez y Sebastiani-Obrador, 2009; Lleixá-Arribas y Sebastiani-Obrador, 2016; Ureña-Villanueva, 2010). Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje de EF ha pasado a ser un medio para alcanzar las competencias bajo dos perspectivas: (1) deductivo, que consiste en diseñar un modelo competencial educativo global desde el centro educativo desarrollado de manera transversal en todas las áreas curriculares; y (2) inductivo, mediante una propuesta de programación que pretende alcanzar las competencias clave desde la especificidad de la materia (Pérez-Pueyo y Casanova-Vega, 2012). Desde la perspectiva deductiva, de acuerdo con Lleixá-Arribas y Sebastiani-Obrador (2016), creemos que, interpretando las competencias como ejes curriculares de corte transversal e interdisciplinar, el valor de la EF puede hacerse mucho más evidente. Este argumento justifica un nuevo enfoque de la EF que ya empieza a formar parte del profesorado, superando un enfoque tecnocrático de la disciplina e eminentemente técnico-deportivo o lúdico-recreativo, y más cercano a planteamientos críticos y emancipatorios, permitiendo un verdadero enfoque educativo y socialmente valioso basado en el conocimiento práctico de la EF. Pero como señalan estos mismos autores, esta nueva concepción exige un esfuerzo extra al profesorado que implica trabajar en equipo, de forma interdisciplinar y transversal para llegar a acuerdos en los que la EF capitalice este modelo competencial y no quede al margen de estos proyectos interdisciplinarios de los centros que priorizan la adquisición de conocimientos conceptuales.

²⁹ Esta competencia ha sido denominada por algunos autores como “competencia motriz”. Ruiz Pérez (1995) realiza una definición de la competencia motriz como: “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana” (p, 19).



Otra de las transformaciones sufridas en materia curricular por nuestra área, que, a nuestro juicio, favorece el logro de una competencia motriz y se concreta a partir de una perspectiva inductiva, es la organización en torno a cinco situaciones motrices diferentes, que supera la organización en cuatro bloques de contenido que proponía tanto la LOGSE (1990) como la LOE (2006). De esta manera, en la LOMCE (2013) se propone la organización de la programación de la asignatura desde la lógica interna de las situaciones motrices (individuales en entornos estables, en situaciones de oposición, de cooperación, de adaptación al entorno físico o de índole artística o de expresión). De forma más específica, en el currículo de la ESO de la Comunidad de Madrid dicta:

Para conseguir esa adecuada competencia, las acciones motrices que el alumno maneje deberán alcanzar un grado de complejidad significativamente mayor que el utilizado en Educación Primaria (...) entre los procesos implícitos en la conducta motriz hay que destacar el percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores (...) entre los conocimientos más destacables que se combinan con dichos procesos están, además de los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud, con los sistemas de mejora de las capacidades motrices, con las medidas preventivas y de seguridad ante riesgos o accidentes y con los usos sociales de la actividad física...y entre las actitudes se encuentran las derivadas de la valoración y el sentimiento acerca de sus propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los demás. (DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, p. 2015).

De este modo, se invita al profesorado a que su alumnado reciba a lo largo de la etapa un tratamiento adecuado del área de EF, de lo contrario, es posible que no estemos aprovechando al máximo las posibilidades educativas que nos ofrece el área (Julián-Clemente, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar-Solana, 2016).

Como hemos podido comprobar, existen dos planteamientos para la programación de las competencias: (1) desde la operativización de estas; y (2) desde un desarrollo autónomo y no relacionado entre las áreas (Pérez-Pueyo y Casanova-Vega, 2012). El primer enfoque, siendo eficiente y funcional en lo que al planteamiento del área se refiere, haría perder la coherencia del trabajo interdisciplinar y transversal, desvirtuando la esencia del enfoque competencial, en su intento por operativizar las capacidades y calificar las competencias, aspectos absolutamente incoherentes con la teoría psicológica que sustenta el sistema educativo actual. Por su parte, el segundo planteamiento, sienta las bases más coherentes en cuanto a los principios del sistema, mostrando la visión más global de las propuestas actuales en relación con el qué hacer, aunque

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

bien es cierto, que no concreta un planteamiento práctico, lo que deja al docente en una situación de indefensión con respecto al cómo.

Por último, conviene aludir que, en concreto, en nuestra área, con la actual LOMCE (2013), sitúa la materia de EF como asignatura dentro del bloque de asignaturas específicas. Además, la materia queda excluida de las evaluaciones externas en 4º ESO y 2º Bachillerato. Por tanto, aunque la materia parece seguir estando consolidada de forma obligatoria en el currículo, la EF se encuentra a un nivel inferior al de otras materias, reduciendo el número de horas y otorgándoles menos importancia, dificultando conseguir los objetivos pretendidos y contradiciendo el sentir de la sociedad respecto a los beneficios que genera la adecuada práctica de actividad física y deporte (González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2014), implicando que se pueda seguir cuestionando su utilidad social y su potencial formativo (Julián-Clemente et al. 2016).

En la actualidad, este modelo curricular basado en competencias ha sido sometido a otro tipo de críticas, como, por ejemplo, que este modelo se considera que parece estar demasiado supeditado al modelo de economía capitalista, lo que conlleva el peligro de mediatizar los aprendizajes del alumnado en función de los intereses económicos; y la contradicción del hecho que este modelo parece pretender alcanzar unos estándares determinados por las autoridades e instituciones, más cercanos a un modelo basado en conductas observables, medibles y evaluables de la LOMCE, alejándose del modelo constructivista que se propuso en la LOGSE (Martín-Flórez, Romero-Martín y Chivite-Izco, 2015).

En definitiva, los diferentes cambios que ha sufrido el sistema educativo español han afectado, entre otros, al currículo de EF, dotando a este, en mayor o menor medida según el currículo que se establezca, de un enfoque constructivista y competencial. De aquí, que hayamos podido valorar la existencia de algunos criterios curriculares entendidos desde la transversalidad e interdisciplinariedad del área -siendo conscientes que de esta manera también se contribuye al logro de la competencia motriz-, que se identifican con aspectos metodológicos activos como pilares básicos y facilitadores del proceso de adquisición de competencias “clave” de forma integral por medio de nuestra materia, entre los que se destacan:

- Contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para acercar al alumnado a situaciones próximas a su vida cotidiana.



- Diseñar y desarrollar proyectos transversales e interdisciplinarios que abarquen diferentes áreas de conocimiento.
- Desarrollar aprendizajes funcionales, transferibles y globales que puedan ser aplicados a cualquier situación de la vida real del alumnado.
- Potenciar la interacción entre iguales a través de la metacognición y la autonomía del alumnado, ofreciendo diversas formas de organización social del aula.
- Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares.
- Provocar procesos de pensamiento crítico en el alumnado, ayudando a fomentar una ciudadanía activa.

3.4.2. El desarrollo de competencias profesionales del profesorado de Educación Física en la formación

Poco a poco, las MA parecen estar ganando protagonismo en diferentes instituciones educativas, conformando un escenario para un nuevo redefinir de las competencias que contribuyen a la profesionalidad docente en la materia de EF. Una forma de entender el significado actual de competencia que es coherente con las nuevas necesidades de la sociedad del siglo XXI, en los que se debe valorar no sólo aspectos de aplicación de habilidades técnicas, sino otros factores como la capacidad para tomar decisiones fundamentadas o para proponer alternativas que conduzcan a una mejor solución de los retos que la propia profesión plantea.

Las competencias profesionales del docente comprenden aquellas experiencias, comportamientos, conocimientos y actitudes integradas en el desarrollo profesional, que no son únicas e inmutables, sino que son cambiantes a lo largo de su formación docente (Blázquez-Sánchez, 2013). Por ello, es frecuente en la literatura observar cómo no existe un modo neutro de identificar las competencias, ya que suponen opciones teóricas e ideológicas, careciendo de una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas (Perrenoud, 2005).

En la actualidad, bajo el marco educativo que se ha ido dibujando, parece evidente que se necesita un profesional que sea el responsable de la programación, intervención y la evaluación de la propuesta de enseñanza y aprendizaje con el fin de que el alumnado disponga de diferentes posibilidades y experiencias de aprendizaje. Así, el perfil competencial docente de EF parece estar

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

vinculado a un enfoque cognitivo-constructivista, recobrando un nuevo impulso y una nueva mirada en la formación inicial del profesorado (Blázquez-Sánchez, 2013).

Bajo esta perspectiva, Hernández-Álvarez y Martínez-Garroño (2013) en respuesta al interrogante sobre cuáles son los ámbitos sobre los que el profesorado debe intervenir y desarrollarse profesionalmente, opinan que estos se han formulado desde diferentes perspectivas, siempre en función de los discursos dominantes en cada época. Desde esta visión constructivista, identifican tres ámbitos que, de una u otra forma, han estado presentes en diversos discursos sobre la formación del profesorado: (1) conocimiento del sujeto de aprendizaje, que debe incluir el dominio que el profesorado debe mostrar sobre las teorías explicativas del aprendizaje general y, especialmente, del aprendizaje motor, e integra aspectos de carácter psicosocial tales como la motivación, la autoestima, la percepción de eficacia...; (2) el conocimiento del contenido disciplinar que debe ser enseñado; y (3) el conocimiento didáctico del contenido, que requiere de conocimientos, habilidades y actitudes del docente para proceder a una reelaboración del contenido, en función de su naturaleza y de las características del sujeto de aprendizaje y del entorno en el que tiene lugar la intervención educativa. Asimismo, para no caer en una visión reduccionista del desarrollo profesional docente, los autores recomiendan también prestar atención a otros ámbitos, tales como: el entorno sociocultural de la enseñanza y su sistema de valores, el entorno curricular, la intervención social y el desarrollo personal, ético y profesional del docente. En su conjunto, estos ámbitos los interpretamos como un intento por articular un perfil profesional docente reflexivo, crítico y, también, comprometido.

Por su parte, Rodríguez-Gómez, Del Valle y De la Vega-Marcos (2018) aportan una revisión de los marcos para la buena enseñanza a nivel nacional e internacional sobre las competencias docentes con el fin de llegar a hacer una aproximación sobre qué competencias debe poner en práctica el profesorado de EF que permita definir un perfil docente excelente y eficaz (ver tabla 3.6). Los autores adoptando el modelo competencial docente más aceptado en la literatura científica que las agrupa en cuatro dimensiones: (1) conocimiento del contenido de enseñanza, (2) conocimiento didáctico del contenido, (3) gestión/organización de la clase, y (4) la capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes (Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2010), han llegado a la siguiente conclusión:

Hasta la fecha, no se halla en la literatura revisada ningún instrumento validado que evalúe la confirmación de las cuatro competencias especificadas. Máxime cuando los cambios tan



vertiginosos que sufre la sociedad actual demandan un modelo de profesor que sepa adaptarse a los cambios poniendo en práctica un liderazgo creativo donde la relación con el estudiante ha de ser de reciprocidad durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje. (Rodríguez-Gómez et al., 2018, p. 383)

Tabla 3.6

Recopilación de propuestas sobre las competencias profesionales del profesorado de EF.

AUTOR/A	DIMENSIONES
Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1- El conocimiento del contenido de enseñanza: hace referencia a las competencias en los contenidos específicos en cuanto a la materia de educación física. 2- El conocimiento didáctico del contenido: donde evalúa el nivel de percepción que tiene el profesorado en el diseño de actividades, la evaluación de los aprendizajes, posibilidades que los recursos y herramientas didácticas pueden ofrecer. 3- La gestión/organización de la clase: en cuanto al dominio relacionado con el manejo y disposición de aquellas variables relacionadas con la gestión y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite un buen ambiente de trabajo. 4- El liderazgo y la relación con otros agentes: se refiere al nivel de competencias.
La vega (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Saber (competencia técnica): hace referencia a la competencia de saber identificar cuáles son los objetivos, contenidos y criterios en que se basa la actuación docente, para seleccionar las mejores situaciones de aprendizaje. 2- Saber hacer (competencia metodológica): se refiere a la competencia para aplicar los conocimientos y procedimientos a la realidad del aula, solucionando problemas, aplicando ingenio y eficacia en las situaciones novedosas. 3- Saber estar (competencia participativa): interviene el entendimiento interpersonal, comunicación y cooperación y trabajo en equipo. 4- Saber ser (competencia personal): tener una imagen real de uno mismo, adquiriendo responsabilidad, toma de decisiones y saber relativizar las frustraciones con competencia profesional y comportamiento ético.
Carreiro da Costa (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Presentar un profundo conocimiento científico y pedagógico: para ello ha de conocer los contenidos de los programas de educación física para los distintos grados, tener un conocimiento didáctico del contenido, poseer un conocimiento pedagógico general, tener un conocimiento de la teoría y desarrollo curricular, saber caracterizar los alumnos y saber evaluar sus características, necesidades de formación y aprendizaje, conocer los contextos educativos, conocer la axiología y la historia de la educación y de la educación física, dominar la estructura del funcionamiento del cuerpo, describiendo los procesos mecánicos, bioenergéticos y de información a asociados al movimiento humano y a los contextos en que ocurre, dominar los procesos específicos de entrenamiento de los alumnos, sea en el ámbito de la aptitud física, sea en la mejora de las presentaciones deportivas. 2- Poseer un vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza, específicamente: para saber cómo y cuándo utilizar los diferentes estilos de enseñanza, así como las técnicas de instrucción, gestión, clima y mantenimiento de la disciplina y utilizar estrategias de diferenciación y atención a la diversidad de la clase. 3- Utilizar las nuevas tecnologías: especialmente las potencialidades didácticas del software relacionado con las tareas y los objetivos de la enseñanza de la educación física, los recursos multimedia en la enseñanza y las potencialidades de internet. 4- Trabajar en equipo, específicamente: trabaja con los otros profesores de la escuela y especialmente con los profesores del departamento de educación física en la concreción de los objetivos del Proyecto de contenidos de la educación física, relacionado con el Proyecto Educativo de Centro.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

AUTOR/A	DIMENSIONES
	<ul style="list-style-type: none">5- Participar en la gestión de la escuela: usa los recursos de la escuela, elabora proyectos de desarrollo.6- Analiza continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo y promueve los cambios necesarios, aprendiendo continuamente a lo largo de su carrera.7- Presenta una actitud científica hacia la actividad profesional: concibe y realiza proyectos de investigación-acción.8- Actúa de acuerdo con principios éticos y morales: específicamente se enfrenta los deberes y los dilemas éticos de la profesión, lucha contra los preconceptos y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
Sebastiani-Obrador (2010)	<ul style="list-style-type: none">1- Conectar con el alumnado y sus intereses para promover una buena predisposición hacia la práctica y su aprendizaje, creando un clima de trabajo que enfatice las relaciones afectivas y personales.2- Tomar decisiones sobre el carácter y el contenido de la planificación y programación de la materia de forma compartida, reflexiva y crítica, tomando en consideración la realidad del entorno.3- Plantear y proponer tareas comprensivas e inclusivas en función de las necesidades reales del alumnado, de manera que se puedan explorar las posibilidades que permitan evaluar la evolución de los aprendizajes del alumnado según los objetivos establecidos.4- Estar atento a las evoluciones del funcionamiento del proceso educativo para adecuar su propia actuación hacia una intervención y gestión con la máxima eficacia posible, controlando los riesgos, anticipando problemas y reconduciendo las situaciones problemáticas.5- Valorar y adecuar el grado de eficacia en cuanto a la facilitación de los aprendizajes de las estrategias y recursos metodológicos propuestos.6- Insistir y preocuparse por la consolidación de una plataforma educativa en las situaciones de aprendizaje como en las relaciones que se establezcan, que sea aprovechada como formación en valores.7- Tomar la iniciativa de orientar a alumnado en función de sus características y potencialidades y de las diferentes posibilidades de práctica fuera de la escuela, otorgando un valor añadido para crear hábitos de vida que fomenten y faciliten su participación en su vida social y cotidiana, alejada del centro educativo.
Contreras-Jordán (2012)	<ul style="list-style-type: none">1- Organizar y animar situaciones de aprendizaje:<ul style="list-style-type: none">a. Dominar los contenidos EF y saber estructurarlos en objetivos de aprendizaje.b. Planificar unidades y secuencias didácticas motrices.c. Utilizar los errores como herramienta de conocimiento.2- Realizar una adecuada progresión de los aprendizajes motrices.<ul style="list-style-type: none">a. Ajustar las actividades al nivel y a las posibilidades motrices del alumnado.b. Adecuada distribución de los objetivos de enseñanza en los diferentes niveles de enseñanza.c. Incardinar las actividades de enseñanza en teorías educativas.d. Realizar una evaluación formativa3- Diseñar una enseñanza adaptada:<ul style="list-style-type: none">a. Tener en cuenta la heterogeneidad en el grupo-clase.b. Extender la gestión de clase a otros espacios curriculares y extracurriculares.c. Desarrollar la cooperación y ayuda mutua entre el alumnado.4- Estimular el autoaprendizaje del alumnado y motivar hacia la práctica de actividad física saludable5- Informar e implicar a los padres en la práctica de la actividad física:<ul style="list-style-type: none">a. Fomentar reuniones informativas y de debate.b. Implicar a los padres en la construcción del conocimiento de la Educación Física.

**AUTOR/A**Blázquez-
Sánchez
(2013)**DIMENSIONES**

- 1- Diseñar, concebir y preparar la clase como el espacio y tiempo en el que hay que decidir todos los componentes previsibles de la gestión didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado en el logro de los objetivos y competencias.
- 2- Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando la mejora a través de estrategias adecuadas y recursos específicos
- 3- Observar y diagnosticar al inicio, para trabajar a partir de las representaciones y estructuras que dispone el alumnado, adaptando las propuestas de enseñanza-aprendizaje de forma más eficiente
- 4- Diseñar e implementar las diferentes metodologías en la enseñanza de la educación física para el aprendizaje de nuevas habilidades, capacidades y competencias.
- 5- Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje
- 6- Conocer e identificar las diferentes formas de organización social del grupo para aplicarlas en las actividades como medio para favorecer el éxito en el desarrollo de la clase.
- 7- Utilizar los medios didácticos, las instalaciones y los recursos materiales, rentabilizando al máximo sus posibilidades, para beneficiar los logros del aprendizaje.
- 8- Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión.
- 9- Estimular el interés y mantener la motivación dando significado a las tareas y comprometiendo a los alumnos a esforzarse en su proceso de aprendizaje para lograr los objetivos educativos.
- 10- Adaptar y ajustar el proceso de enseñanza a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

[Fuente: Ampliado de Rodríguez-Gómez et al. (2018)]

A partir del análisis de estas propuestas, comprobamos que el dominio del contenido y, sobre todo el dominio pedagógico del contenido por parte del profesorado de EF supone contribuir de forma sustancial la mejora de la eficacia en la enseñanza de la EF (Blázquez-Sánchez, 2013; Castejón-Oliva y Giménez-Fuentes, 2017; Contreras-Jordán, 2012; Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2010). Todo proceso educativo actual implica que, el docente, tenga una actitud tanto de apertura intelectual como voluntad para descubrir y aplicar nuevas metodologías y estilos de enseñanza, una apertura de miras que le hace comprometerse en conseguir el objetivo marcado y una aptitud en la que movilice la toma de decisiones, resolución de conflictos, para llegar a desarrollar competencias que le permita construir su identidad, adquirir valores, desarrollar sus habilidades comunicativas, trabajar en equipo, saber escuchar, etc. (Rodríguez et al., 2018).

Como podemos ver son muchas las competencias profesionales a las que se prestar atención en la formación del profesorado. Ahora bien, estas competencias han ido desarrollándose y ampliándose en relación con la evolución de la didáctica y metodología de la EF. Hoy en día, con el objetivo de que el profesorado conozca las MA más populares y aprendan a implantarlas en sus clases, aunque todavía son limitadas, están surgiendo novedosas e innovadoras propuestas de formación que se están introduciendo en la formación del profesorado de EF con el objetivo de

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

aumentar el conocimiento y aplicación de MA en el contexto educativo de la materia, evidenciadas en los diferentes planes de estudio y guías docentes de la formación inicial, así como en diversos espacios de formación permanente, por ejemplo, desde algunas instituciones públicas (Xunta de Galicia, 2019).

Después de haber analizado el desarrollo profesional del profesorado de EF, todo parece indicar que, en la actualidad, se comporta un perfil docente con un mayor conocimiento del contenido pedagógico (saber hacer) y no solo del conocimiento propio del contenido (saber). También, no sólo se plantea al docente la necesidad de formarse en metodologías más pertinentes, según diferentes técnicas, estilos o estrategias; sino que además debe ser capaz de conectar con su alumnado, guiar y orientar en su aprendizaje y motivar hacia la práctica dentro y fuera del contexto escolar. Además, el perfil profesional supone que el docente deberá hacer uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa.

No obstante, también es necesario anotar que ha sido tradición en el currículum de la formación del profesorado incidir en la capacitación para dar clase de EF desde una perspectiva curricular técnica (Pérez-Samaniego y Fernández-Río, 2005). De aquí que todavía haya que reconsiderar el peso de disciplinas relacionadas con el deporte y, en especial con la alta competición en la formación del profesorado, dada la visión social sobre la EF en la actualidad.

En definitiva, las competencias del profesorado son un reto actual para el desarrollo profesional y, por ende, para la puesta en práctica de una EF de calidad. Si bien es verdad que las reformas educativas han incidido en las competencias, la realidad es que, como advierten Hernández-Álvarez y Martínez-Garroño (2013), por un lado, cualquier terminología puede aludir a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe poseer un docente para un adecuado desarrollo de su labor profesional, pero lo relevante es la forma en la que se concretan esos conocimientos, habilidades y actitudes, y, por otro lado, cómo se construyen durante las fases de formación y, al mismo tiempo, cómo los utiliza el docente en activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados.



3.4.3. La atención a los procesos mediadores centrados en el alumnado

El enfoque considerado en este estudio propone un carácter integrador de la materia que incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas, afectivas, sociales, y, sobre todo, la asunción de un papel activo del alumnado en la construcción de su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva hace necesario encuadrar nuestro trabajo en el contexto del paradigma de los procesos mediadores centrados en el alumnado. Así pues, en este apartado trataremos de conocer cuál es la realidad en torno a las actitudes y motivaciones que presenta el alumnado durante la etapa de Secundaria en EF, profundizando en sus características psico-pedagógicas.

Desde la perspectiva de comprender los procesos educativos atendiendo al punto de vista del alumnado, varios monográficos de la revista *Journal of Teaching in Physical Education* (el volumen 14 de 1995 y el volumen 20 de 2000), son dedicados íntegramente al análisis de esta cuestión. Estos documentos aglutinaron una muestra de las investigaciones, que venían a centrar su foco de estudio en la forma en que el alumnado percibe y explica sus experiencias, durante los diferentes programas a los que el profesorado les somete. Un aspecto común a todos estos estudios es la importancia que se concede a la información que el estudiante construye sobre lo que el profesorado enseña, sirviendo de gran utilidad para ayudar al profesorado de cara a implementar las metodologías que tratan de poner el foco en el alumnado.

A partir de este momento, algunos de estos estudios en el ámbito social de la EF han intentado comprender la forma en que el estudiante se sitúa dentro del aula, cómo concibe la EF y las relaciones con sus compañeros, fijando sus esfuerzos en identificar cuáles son los factores que el alumnado muestra como significativos a la hora de influir sobre sus actitudes hacia la EF (Sicilia-Camacho, 2003). Por lo general, muestran que el alumnado tiene una visión clásica de la EF donde predomina el deporte competitivo y técnico, y la actividad física entendida como condición física volviéndose para muchos una clase aburrida, excluyente y selectiva, que poco tiene que ver con visiones alternativas como la creatividad, el juego, los valores y el aprendizaje para la vida (Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016), influyendo de forma desfavorable a las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la EF y sus contenidos (Sicilia-Camacho, 2003). Sin embargo, bajo esta percepción clásica de la materia, es conveniente resaltar el dato que nos ofrecen otros estudios, determinando que los más hábiles tienen una actitud muy favorable, mientras que

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

los menos hábiles no muestran actitudes tan favorables, debido en gran parte, por su lucha ante las calificaciones, evaluaciones y sus propias debilidades. Pese a esto, hay estudios que demuestran que el alumnado confiesa sentirse a gusto pese a la visión competitiva y excluyente (Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2013). Del mismo modo, otros estudios como el de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003) resaltan que la actitud y el interés hacia la materia va descendiendo a medida que el alumnado pasa de curso. Asimismo, respecto a las actitudes, estudios de García-De las Bayonas y Baena-Extremera (2017) consideran que la percepción que tiene el alumnado de la metodología usada en clase por el docente va a depender de variables, tales como: el interés, satisfacción o el grado de implicación del alumno en la clase, favoreciendo la autonomía y toma de decisiones de los alumnos aquellas metodologías que conllevan una mayor satisfacción e interés. En síntesis, podemos señalar como las conclusiones de los estudios sobre las actitudes del alumnado en la EF refieren que, la preparación académica, la participación en las clases, el interés mostrado por el alumnado, el diseño de clases atractivas y motivantes parecen ser cualidades que despiertan actitudes positivas hacia la EF en el alumnado.

Por otro lado, también la motivación ha sido abordada en el contexto de EF, principalmente a partir de dos teorías: la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989). Sus investigaciones nos indican que las diferentes motivaciones y metas conducirán al logro de resultados cognitivos, afectivos y conductuales del alumnado en EF. Demuestran que el alumnado puede estar motivado como consecuencia de que a ellas mismas les gusta una actividad o también porque existe un interés permanente hacia esa actividad, destacando el valor del feedback y otros aspectos externos sobre la motivación intrínseca, entrando aquí a jugar un papel importante la labor del docente en las clases.

Además, cuando las necesidades psicológicas básicas (competencia, relación con los demás y autonomía) son satisfechas, las personas funcionan eficazmente promoviendo un crecimiento psicológico positivo, pero, en la medida en que no se satisfagan dichas necesidades, las personas no mostrarán ni un funcionamiento óptimo ni bienestar (Ryan, 1995). Los resultados de sus investigaciones consideran que la acción del profesorado no ejerce un efecto directo sobre el aprendizaje del alumnado, sino que se ejerce a través de su comportamiento motor, del tratamiento que hacen de la información y de los aspectos afectivos y/o motivacionales. Se ha deducido que el placer y la satisfacción encontrada al participar, podría reforzar la valoración de sí mismo y contribuir a su implicación y compromiso. En consecuencia, parece un elemento



fundamental que el alumnado tenga el pensamiento de que es competente, que dependerá de la calidad de las experiencias vividas o de los éxitos o fracasos experimentados para el mantenimiento del interés por la EF y su práctica. Así se pone en relieve la importancia que tiene esta percepción de competencia en la consecución de una participación regular.

Asimismo, siguiendo a Vallerand (2004) nos vamos a encontrar por un lado con una motivación intrínseca, que se refiere a la participación en una actividad por sí mismo y para el placer y satisfacción derivada de esa participación, y por otro lado a una motivación extrínseca, que se deriva de recompensas que son externas a la actividad, entrando en juego en esta motivación el papel del docente de EF. En este sentido, Granero-Gallegos et al. (2012) consideran que cuando los alumnos sienten una satisfacción y un disfrute sobre lo que están realizando, se va a aumentar la motivación intrínseca hacia esas actividades, dándole por consiguiente una mayor importancia a las tareas y a la EF, mejorando por consiguiente la calidad en el aprendizaje del alumno.

En líneas generales, la investigación sobre el pensamiento del alumnado se basa en el papel activo que juega en su proceso de aprendizaje (Sicilia-Camacho, 2003). Se dice que la enseñanza no influye directamente en su rendimiento, sino que hace que se comporte respecto a cómo entiende la educación (Carreiro-da Costa, 2008) o lo que es lo mismo, lo que el alumnado crea, piense y sienta, repercute en sus aprendizajes, tanto en la forma de entender los temas o contenidos que se les enseñan y aprenden en la materia de EF, como en el valor de los mismos en sus vidas, afectando a sus comportamientos (Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2007).

Por este motivo, entendemos que la EF debe convertirse en un campo de experiencias positivas que proporcionará al alumnado toda una serie de actitudes positivas y motivaciones que les orienten en su vida cotidiana que redundan en su formación como persona (Pérez-Pueyo, 2010). Para ello, este mismo autor nos presenta las características psicopedagógicas de los alumnos de la etapa de Secundaria, en función de las competencias que el currículo nos orienta a trabajar, organizadas en cinco capacidades que desarrollan de manera integral al alumnado: cognitiva-intelectual, afectivo-motivacional, psicomotora, de inserción social y de relaciones interpersonales. De esta manera, justifica la necesidad de educar en los valores y principios desde una concepción socioeducativa, concretada en el desarrollo de la personalidad del alumnado a partir de estos cinco ámbitos de intervención formulados en términos de capacidades, donde lo relacional y lo social adquieren una importancia manifiesta, más si cabe en la adolescencia.

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

Además, como hemos podido comprobar en apartados anteriores, desde la LOGSE (1990) y hasta la actualidad, se ha caracterizado a la EF como un área que busca explícitamente el desarrollo integral del alumno, lo que implicaría necesariamente plantear objetivos de trabajo en los cinco ámbitos descritos previamente. Y en último lugar, se constata la necesidad ineludible de conocer qué características concretas presentan el alumnado en cada uno de los cinco ámbitos de potencial aprendizaje señalados, para poder formular intenciones educativas respetuosas con una población heterogénea y con ritmos, intereses, motivaciones y realidades desiguales.

A modo de conclusión, y en base a estas argumentaciones, consideramos que influir positivamente en las actitudes y las motivaciones del alumnado, y conocer las características psicopedagógicas del alumnado han de ser consideradas, desde una perspectiva educativa, como un potencial a tener en cuenta dentro los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en MA. Así pues, conocer y comprender qué realidad presentan estas diferentes dimensiones y significados durante esta etapa educativa, parece imprescindible, si pretendemos diseñar nuestra práctica con este tipo de estrategias metodológicas, para poder formular intenciones educativas respetuosas con una población heterogénea y con ritmos, intereses, motivaciones y realidades desiguales. En definitiva, dotarnos de los conocimientos pertinentes y concretos que nos permitan ofrecer experiencias de aprendizaje favorables que ayuden a desarrollar armónica e integralmente a nuestro alumnado.

3.4.4. Redes de colaboración y difusión en Educación Física a través de la nube digital

Resulta muy difícil que nos podamos referir a las MA y su aplicación en la materia, sin considerar otros contextos de divulgación más amplios en los que se inserta, como es el caso de los diferentes dominios digitales indicados (ver Tabla 3.7). La investigación y difusión de este tipo de prácticas está pasando, al igual que la educación en general, por un proceso complejo de reorientación de sus fines y medios, para así intentar adaptarse a las nuevas demandas y desafíos provenientes de los cambios a los que estamos sometidos. Esto hace que se ponga en cuestión la validez exclusiva de un tipo de difusiones, validadas por diferentes comités de expertos académicos y científicos que, en ocasiones, no trascienden al profesorado o no tienen un impacto real en la práctica educativa. Por ello, hemos creído conveniente abrir y acercar otros espacios de



difusión y reflexión sobre el tipo prácticas metodológicas activas con la intención de tornar mayor conciencia de las propuestas existentes. En definitiva, sin tratar de acusar ni deslegitimar los procesos de difusión y divulgación utilizados tradicionalmente, nuestros esfuerzos han tratado de dar visibilidad a diferentes comunidades y plataformas digitales donde se presentan multitud de propuestas relacionadas con las MA en la materia, constituyéndose como una interesante red de difusión, abierta y accesible, y colaborativa entre el profesorado de EF.

Esta “nube virtual” pretende ser un punto de encuentro para compartir información y conocimiento entre el profesorado, brindando la posibilidad de mantenerse actualizado, contactar con otros profesionales de la EF, asistir a clases en directo impartidas por referentes en la materia, y el acceso a cursos organizados, entre otras posibilidades. Estos blogs están diseñados por docentes de diversas etapas, niveles y especialidades, desarrollando diferentes líneas de aplicación e investigación. A continuación, en la tabla siguiente, señalamos los blogs más relevantes, tomando como criterio la influencia de su contenido en relación con un enfoque metodológico de la materia centrado en el alumnado.

Tabla 3.7*Recopilación de blogs de Educación física.*

DOMINIOS	CONTENIDOS	ETAPA
La cajonera de Marta (Arévalo, 2020)	Mediación cultural en entornos educativos, Arte, Danza, TIC, Gamificación, realidad aumentada, Salud, Trabajo colaborativo, etc.	Todas
El blog de Carles González-Arévalo (2020)	Deporte escolar, TIC, Ejercicio Físico, salud, gamificación, aprendizaje cooperativo, currículum, investigación, evaluación, televisión y prensa en EF, etc.	Universitario
Átate las zapatillas Sotoca (2020)	Proyectos, Publicaciones +Investigación, Gamificación Educativa, Educación Física, Expresión Corporal, Recursos Docentes, Películas, Viajes por el mundo, Voluntariado, etc.	Todas
Educación Física Espartero Ruiz-Aguillo (2020)	Acrobacias, alimentación, atletismo, autismo, baile baloncesto, balonmano, bicicleta, bádminton, carreras, convivencia cooperación, coreografía, creatividad, cuentos motores, discapacidad, diversidad, emociones, equilibrio, esgrima, esquema corporal, expresión corporal, gamificación, golf, habilidades motrices, igualdad, inclusión, juegos, olimpiadas, paracaídas, paz, primeros auxilios, relajación, salud, valores, etc.	Primaria
El valor de la Educación Física Vázquez (2020).	Orientación, Gamificación, Evaluación, aprendizaje y servicio, juegos con material reciclado, TIC, programación, expresión corporal, danzas del mundo, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, interdisciplinariedad, estrategias metodológicas para fomentar la autonomía, familia, juegos de mesa, juegos tradicionales, discapacidad, altas capacidades, etc.	Todas
El blog de Gloria Herrero	ABP, emprendimiento, recreos activos, malabares, material reciclado, nutrición, calentamiento, programaciones, herramientas digitales, etc.	Secundaria

PRIMERA PARTE

Construcción, comprensión y posición teórica

DOMINIOS	CONTENIDOS	ETAPA
Herrero (2020) Blog de educación Villard-Aijón (2020)	Orientación, ejercicio físico y salud, nutrición, juegos del mundo, obesidad, necesidades energéticas, deportes, juegos interactivos, alimentación, material alternativo, deporte mental, filmoteca deportiva.	Secundaria
Blog Educación Física 3.0 Querol y Hermosilla (2020)	Abdominales, acrosport, actividad física, alimentación, deportes alternativos, atletismo, bádminton, balonkorff, bicicleta, calentamiento, comba, condición Física, elaboración de materiales, entrenamiento, expresión corporal, flexibilidad, fútbol Gaélico, geocaching, india ka, JJOO, malabares, medio natural, orientación, senderismo, TIC, ultimate, voleibol, etc.	Secundaria
Innovación en Educación Física. Quintero (2020)	Gamificación, evaluación, programación didáctica, igualdad, competencia digital, realidad virtual, realidad aumentada, flipped classroom, aprendizaje cooperativo, ABP, acondicionamiento físico, acrosport, alimentación, atletismo, bádminton, baile, baloncesto, balonmano, beisbol, calentamiento, circo, neurociencia y movimiento, competencias, cualidades físicas básicas, currículum, deportes, deportes alternativos, deportes tradicionales, desarrollo motor, flashmob, gimnasia deportiva, parkour, yoga, etc.	Secundaria
El blog de Rosa Olga Olga (2020)	Juegos populares, combas, atletismo, programaciones didácticas, proyectos, MA, etc.	Primaria
Deporte: Diversión y Disfrute Navarro y Rodríguez-Cabanillas (2020)	Actividades artísticas y expresivas, actividades de colaboración, actividades de oposición, actividades en el medio natural, actividades individuales, salud y deporte, Difusión y reconocimientos, actividades extraescolares, proyectos de aprendizaje, recreos activos, etc.	Primaria
Blog de EF Alicia Medina Medina (2020)	Actividades en la naturaleza, juegos y deportes, baloncesto, atletismo, rugby, voleibol, actividad física y salud, Apps para hacer ejercicio, estiramientos, expresión corporal, etc.	Secundaria
Proyecto colaborativo Intercentros Amig@s activ@s Amigos activos (2020)	Educación física bilingüe, evaluación, aprendizaje colaborativo y cooperativo, hábitos saludables, formación del profesorado, investigación en Educación Física, deportes alternativos, tareas competenciales, proyectos, educación emocional, MA, etc.	Primaria
EF y el arte del movimiento Félix (2020)	Acrosport, baloncesto, ciclismo, movimiento Clown, combas, conductas motrices, creatividad, danzas tradicionales, deporte, dramatización, equilibrio, expresión corporal, familias, gamificación, juegos en la naturaleza, natación sincronizada, orientación, proyectos, senderismo, etc.	Primaria
Educación Física Escolar Moreno (2020)	Acrosport, alimentación, ambientes de aprendizaje, balonmano, béisbol, patinaje, circo, aspectos curriculares y normativos, competencias, cooperación, cuento motor, innovación, juegos alternativos, pizarra digital, primeros auxilios, programaciones, proyectos, salud, unidades didácticas, valores y actitudes, etc.	Primaria
Docente con alma de patio Aparicio (2020)	Acrosport, atletismo, bádminton, baloncesto, encuentro Intercentros, escape classroom, escape Room, juegos Sensibilizadores, material autoconstruido, mobile Learning, primeros Auxilios, recreos Activos, proyectos, retos cooperativos, sport education, TIC, etc.	Secundaria
El blog de Kirol Xabi Mendoza (2020)	Esgrima, escalada, relajación, neurociencia, actividades físicas en el medio natural, juegos y deportes alternativos, programaciones, actividad física y salud, ocio y tiempo libre, TIC, olimpismo, etc.	Todas

[Fuente: Elaboración propia]



A través de un rápido repaso por los perfiles en internet y redes sociales del profesorado de EF, hemos podido descubrir la importancia de la colaboración a la hora de compartir sus trabajos por medio de estas plataformas y el auge de comunicaciones relacionadas con las MA, ofreciendo sus proyectos e ideas como herramienta para mejorar su actividad docente a través de la reflexión que se realiza en torno a sus propuestas educativas. Su importancia se fundamenta básicamente en la recogida de nuevas experiencias a través de este tipo de metodologías que poder aplicar en nuestro entorno. Compartir estas experiencias entre docentes y descubrir nuevas formas metodológicas de trabajar los contenidos marcados a nivel curricular, lo convierte en un recurso de mucha utilidad para el profesorado. Es inevitable resaltar que los docentes en EF no son expertos en todas las metodologías, modelos o contenidos por igual y por tanto necesitamos de la ayuda, la visión y los soportes que nos pueden aportar otra parte del profesorado para solventar estas carencias formativas. De esta manera, en la actualidad, los entornos online son un recurso abierto y accesible, reconvirtiendo los espacios donde el profesorado de EF tiene un procedimiento por el cual realiza la reflexión, investigación y comunicación de su propia práctica.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación



Capítulo 4- Metodología de la investigación

En este capítulo presentamos la metodología adoptada en el contexto donde se desarrolla la investigación. La estructura del capítulo recoge los siguientes aspectos metodológicos: una contextualización del problema haciendo una mención específica a los objetivos del estudio; los motivos de selección y justificación de su diseño; la descripción de los procedimientos y técnicas utilizadas; los criterios utilizados para la selección de los participantes, y los instrumentos y estrategias empleados para la recogida y análisis de la información. Todo ello, considerando una serie de principios éticos y con el máximo rigor científico. Nuestra pretensión no se centra en presentar las perspectivas de investigación existentes, pues están ampliamente recogidas en la literatura, sino que a través de este apartado trataremos de explicar cada una de las decisiones que hemos ido tomando, y que han sido ampliamente reflexionadas, valorando sus pros y sus contras. En la figura 4.1 presentamos el esquema del diseño metodológico empleado en la investigación y que se describe a lo largo del capítulo.

SEGUNDA PARTE
Descripción del proceso de investigación

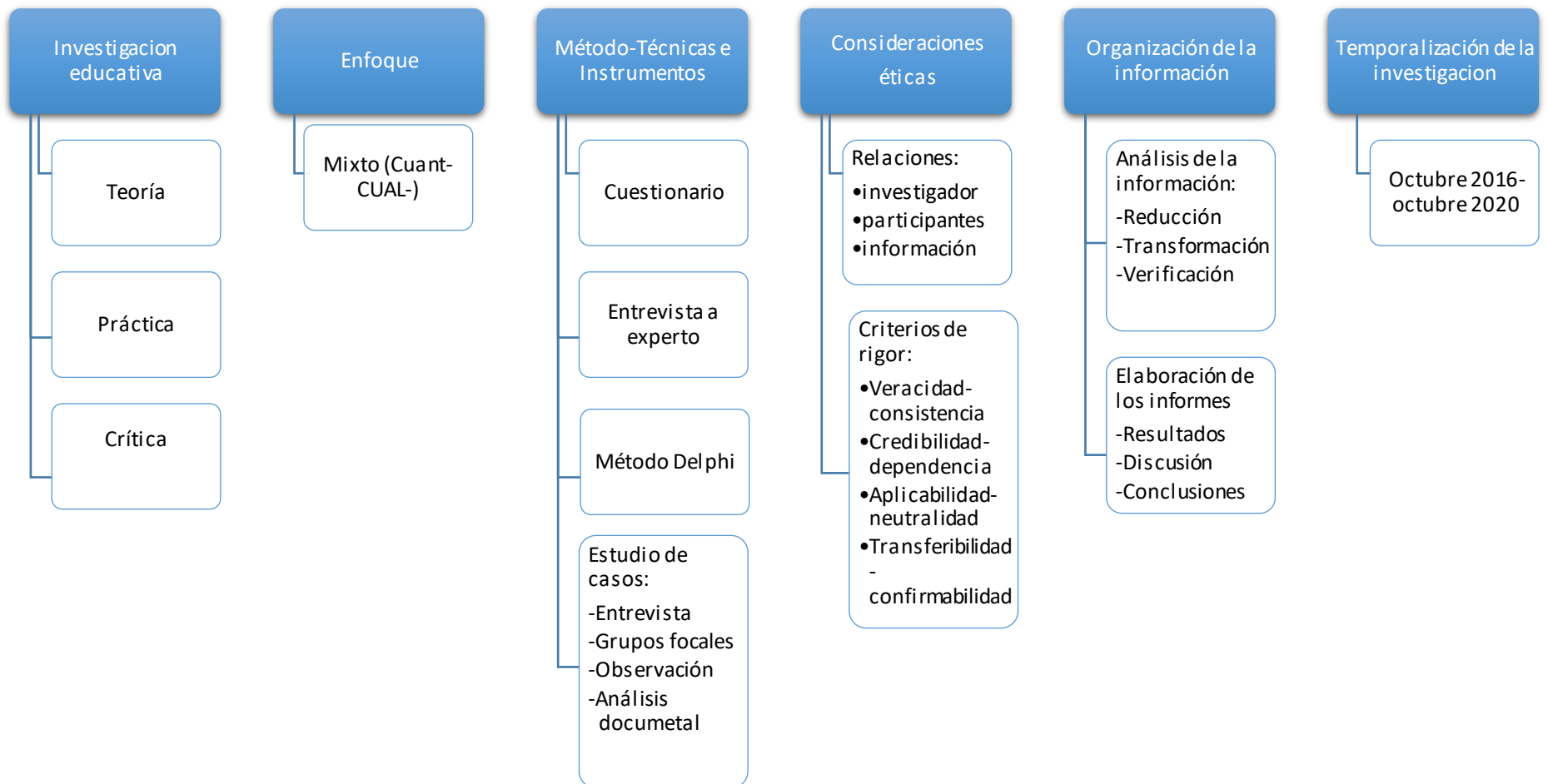


Figura 4. 1. Diseño metodológico de la investigación



4.1. Contextualización y objetivos de la investigación

Como hemos podido comprobar en la primera parte del trabajo, hemos tratado el cambio de un sistema educativo basado en la adquisición de conocimientos a un sistema que favorece el aprendizaje competencial, en el que prima el saber hacer, la construcción del conocimiento y el aprendizaje autónomo y contextualizado. En este contexto, las MA parecen recobrar su importancia en el ámbito educativo. Las estrategias metodológicas activas como la gamificación, el ABP, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje y servicio, entre otras, que ponen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, parece que están en auge, con el ánimo de responder a los actuales planteamientos y retos de la educación, y, por consiguiente, de la sociedad.

Ante este panorama, para el desarrollo de esta investigación hemos apostado por la investigación educativa. De este modo, como señala Bisquerra-Alzina (2004), nos hemos situado ante un proceso de descubrimiento que nos ayudará a conocer y comprender las diferentes realidades y significados de la práctica educativa, con la finalidad de mejorarla. Bajo este proceso, hemos centrado el objeto de estudio de la investigación.

Objeto de estudio

"CONOCER Y COMPRENDER LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS Y REALIDADES PRÁCTICAS DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA "

En consecuencia, hemos considerado el estudio de este objeto desde tres dimensiones: teórica, práctica y crítica. Desde la dimensión “teórica” se pretende conocer los planteamientos existentes sobre las MA en la EF escolar. La dimensión “práctica” tiene la finalidad de comprender la implementación de estas metodologías en las prácticas habituales de la materia de EF durante la etapa de Secundaria. Y, por último, a partir de estas dimensiones, se considera la dimensión “crítica”, que busca valorar (cuestionar) la pertinencia de la concepción teórica y su aplicación práctica en el contexto de la EF en Secundaria para orientar su transformación y mejora. Desde esta óptica multidimensional, la realidad que nos interesa estudiar nos ha llevado a planteamos ciertos interrogantes de partida relacionados con el objeto de estudio y que estimulan las decisiones que permitirán concretar la investigación.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

- a) ¿Qué se entiende por MA en la EF escolar?
- b) ¿Cuándo surgen las MA en educación y en la EF escolar?
- c) ¿Cuál es la naturaleza de la relación que existe entre la renovación metodológica, basada en un enfoque más participativo y activo del alumnado, y los retos actuales de la EF?
- d) ¿Cuál es la aplicación de las MA en EF escolar?
- e) ¿Cómo incide la aplicación de la metodología activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de EF en Secundaria?
- f) ¿Qué posibilidades y limitaciones presentan la aplicación de MA dentro del contexto de la EF en Secundaria?
- g) ¿De qué manera las MA contribuyen a construir un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad de la EF?
- h) ¿El hecho de que las MA hayan pasado a tener un papel relevante en los currículos de enseñanza afecta a la docencia del profesorado de EF?

En base a estos interrogantes de partida se han planteado los siguientes objetivos generales, los cuales, nos van a guiar de manera más precisa en el proceso y en la concreción de los procedimientos que emplearemos en la investigación.

Objetivos generales

4. Conocer los precedentes históricos, concepciones teóricas y aplicaciones prácticas de las metodologías activas en la EF en Secundaria.
5. Comprender las posibles implicaciones que tienen las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de EF en Secundaria.
6. Determinar las claves de la implementación de las metodologías activas para generar buenas prácticas en el área de EF en Secundaria.

Estos objetivos generales se concretan en los objetivos específicos y en preguntas de investigación que se plasman en la Tabla 4.1, que nos guiarán en la indagación de la realidad para llegar a conocerla y comprenderla en profundidad.



Tabla 4.1

Relación de objetivos generales, específicos y preguntas de investigación

Objetivos generales	Objetivos específicos	Preguntas de investigación
1. Conocer los precedentes históricos, concepciones teóricas y aplicaciones prácticas de las metodologías activas en la EF en Secundaria.	1.1 Conocer los antecedentes y evolución de las metodologías activas en la EF en Secundaria. 1.2 Representar las principales características y los factores condicionantes de las metodologías activas en la EF en Secundaria 1.3 Diagnosticar la aplicación de metodologías activas en la EF en Secundaria	A. ¿Qué papel representa las metodologías activas en la EF en Secundaria? B. ¿Cuáles son los elementos esenciales de las metodologías activas en la EF en Secundaria? C. ¿Cuál es la situación actual de las metodologías activas en la EF en Secundaria?
2. Comprender las posibles implicaciones que tienen las metodologías activas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en la EF en Secundaria.	2.1 Identificar las finalidades y principios educativos que justifican la implementación de las metodologías activas en la EF en Secundaria 2.2 Describir los elementos esenciales de la puesta en práctica de metodologías activas en Secundaria. 2.3 Descubrir las valoraciones del profesorado y del alumnado de Secundaria en torno a la utilización de metodologías activas.	D. ¿Con qué intenciones se fundamenta la utilización y uso de las metodologías activas en EF en Secundaria? E. ¿Cómo se integra las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la EF en Secundaria? F. ¿Cuál es el modo en que estas metodologías son percibidas por el profesorado y el alumnado de EF en Secundaria?
3. Determinar las claves de la implementación de las metodologías activas para generar buenas prácticas en el área de EF en Secundaria.	3.1 Precisar las posibilidades de las metodologías activas en EF en Secundaria. 3.2 Concretar los obstáculos de las metodologías activas en EF en Secundaria.	G. ¿Cuáles son los aportes que ofrecen las metodologías activas a la EF en Secundaria? ¿Qué limitaciones presentan las metodologías activas en la EF en Secundaria?

[Fuente: elaboración propia]

4.2. El enfoque de investigación adoptado: elección y justificación

Algunos autores han definido tres corrientes que han dominado en la investigación educativa: positivista, interpretativa y sociocrítica (Colás-Bravo y Buendía-Eisman, 1994). Estos diseños han ido desarrollándose, utilizando los términos “cuantitativo” y “cualitativo” frecuentemente para identificar diferentes modos de aproximación al conocimiento de la realidad. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) las dos diferencias fundamentales a la hora de abordar estas aproximaciones han sido: por un lado, la naturaleza del conocimiento; y, por otro, los métodos de investigación y el tipo de representaciones y generalizaciones que se derivan de ello. En este sentido, sin entrar en posibles controversias sobre las bondades o conveniencias de

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

emplear unos u otros métodos para aproximarnos a la realidad, nuestra investigación tratará de buscar aquel camino que mejor responda a los interrogantes que nos planteamos. Por tanto, desde esta visión pragmática, lo relevante es el fenómeno que se estudia, más que los métodos o las técnicas que se adaptarán a las necesidades de acercarnos a conocer y comprender la realidad educativa de las MA en la EF.

En la actualidad, los diseños metodológicos mixtos se utilizan con frecuencia en la investigación educativa con el fin de entender mejor el objeto de estudio (Folgueiras y Ramírez, 2017). Revisando en la literatura específica de EF también encontramos una gran variedad de ellos (Chiva-Bartoll, Pallares y Gil-Gómez, 2018; Gallardo y Carter, 2016; Molina, 2018, entre otros). De acuerdo con Chen (2006), éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales. Esta concepción entiende que, los procesos cuantitativos y cualitativos son únicamente posibles elecciones u opciones para encarar el problema de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas. En resumen, los métodos mixtos utilizan la evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otra índole para entender los problemas de investigación.

Creswell (2014) considera que desde esta perspectiva pragmática lo común es utilizar métodos mixtos, en tanto que utiliza métodos de carácter cuantitativo y cualitativo dentro del diseño global de la investigación. En esta línea, este tipo de investigación nos permite obtener diferentes puntos de vista sobre lo que es importante y valorado respecto a nuestro objeto de estudio. En concreto, apostamos por un estudio que nos permita obtener una mayor profundidad de la realidad y una visión holística de la misma (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010).

En particular, optamos por una investigación mixta de carácter secuencial, haciendo un primer acercamiento cuantitativo (cuant) para dar paso a otro cualitativo (CUAL), de mayor calado (Núñez-Moscoso, 2017). Desde esta perspectiva, el método cuantitativo tendrá como función informar al método cualitativo. A partir de un cuestionario previo que nos dibuja un panorama general del objeto de estudio, se plantea un estudio cualitativo con estudio de casos, lo que implica asumir: (1) una concepción de la naturaleza del conocimiento, no tanto como algo que se descubre, sino como algo que se construye; (2) del objetivo de la investigación, orientado a comprender más que a explicar; y (3) del propio proceso de indagación, en el que la interpretación personal del investigador está presente en todo momento (Stake, 1998). De este modo, consideramos que el



enfoque seleccionado no solo es el más viable, sino, sobre todo, el más adecuado para poder alcanzar los objetivos propuestos, en la medida que pretendemos generar un conocimiento basado en la comprensión de la concepción y aplicación de MA en la EF, a partir de la interpretación de los significados que los propios participantes le otorgan. Bajo esta óptica, orientada hacia la comprensión y la búsqueda de significados, y en consonancia con Denzin y Lincoln (2012), hemos planteado una investigación que admite realidades múltiples, construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de una misma situación. En la tabla 4.2. presentamos las principales razones que han servido para la justificación del planteamiento del problema desde métodos mixtos.

Tabla 4.2
Razones y justificación del enfoque metodológico de la investigación

JUSTIFICACION	RAZONES
<i>Compensación</i>	La primera cuestión planteada en la investigación ha requerido de la incorporación de métodos de recolección y de análisis cuantitativos con la finalidad de hallar o buscar una concepción teórica objetiva externa a la investigación, y la segunda y tercera cuestión, ha requerido de métodos cualitativos orientados hacia la comprensión y la valoración de los significados de su aplicación práctica.
<i>Amplitud</i>	Hemos podido explorar distintos aspectos de las mismas preguntas, obteniendo una visión más integral y completa de las MA en la EF.
<i>Desarrollo</i>	Los resultados de la aplicación de análisis cuantitativos nos han servido como punto de partida para el planteamiento de la perspectiva de investigación cualitativa, pudiendo identificar casos de interés para desarrollar nuestra investigación a través del estudio de los casos.
<i>Credibilidad</i>	Nos ha aportado evidencias más sólidas porque los datos han sido recogidos y analizados desde múltiples perspectivas. Los métodos cuantitativos han contribuido a delimitar una teoría del objeto de estudio más general y los datos cualitativos nos han permitido analizar su aplicación práctica de forma más comprensiva.
<i>Contextualización</i>	Al poder contemplar diferentes escenarios y protagonistas hemos podido generar un contexto más completo, profundo y amplio.
<i>Utilidad</i>	Al contemplar varias dimensiones del planteamiento del estudio (teoría, práctica y crítica) desde la utilización de diferentes estrategias metodológicas, consideramos un mayor potencial de uso y aplicación del estudio.
<i>Diversidad</i>	Estudiar diferentes técnicas y estrategias para estudiar nuestro problema de investigación nos ha proporcionado una mayor variedad de perspectivas para analizar los datos obtenidos en la investigación.
<i>Argumentación</i>	Los resultados obtenidos nos han permitido identificar un efecto sobre un fenómeno a través del análisis estadístico de datos cuantitativos y después hemos podido explorar las razones detrás de este efecto observado utilizando el estudio de casos.
<i>Producción metodológica</i>	A través de los primeros resultados, hemos sido capaces de producir instrumentos para recolectar datos bajo el estudio de casos más enriquecedores y comprensivos.

[Fuente: elaboración propia]

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Igualmente, el enfoque de investigación ha venido condicionado por la necesidad de ampliar la concepción teórica sobre nuestro objeto de estudio por varios motivos: (1) porque la investigación sobre las MA en EF es algo relativamente reciente y, aunque la validez, relevancia y vigencia de los artículos revisados es fiable, la cantidad de estudios publicados hasta la fecha es todavía limitada; y (2) dada la controversia conceptual de las MA existente, que nos demuestra que no se entiende lo mismo cuando hablamos de esta metodología, algo que, también, hemos podido comprobar en la revisión de la literatura realizada sobre el tema.

En resumen, en la búsqueda de la comprensión de cómo las MA son concebidas y aplicadas en la materia de EF, hemos partido del enfoque híbrido que conjuga lo cuantitativo con lo cualitativo. Por lo tanto, las decisiones tomadas han respondido a la premisa de que lo fundamental era la fidelidad a la información y no al diseño originario. Además, entendimos que íbamos a investigar desde diferentes perspectivas (teoría, práctica y crítica), pero relacionadas entre sí, bajo un mismo denominador común: conocimiento, comprensión y valoración de las MA en la EF. En definitiva, pensamos que este enfoque de la investigación se identifica con un carácter de la investigación: *interpretativo*, tanto en cuanto el objeto de investigación es la acción humana y sus significados; *constructivista*, del modo que esta investigación pretende dar sentido a la experiencia para construir conocimiento; y *naturalista*, que otorga voz a las personas a través de sus experiencias y reflexiones como instrumento de recogida de la información. Por tanto, este enfoque metodológico seleccionado en nuestra investigación se justifica en consonancia con la necesidad de aproximarnos a la realidad objeto de estudio con el fin de comprenderla. No se trata de una mera yuxtaposición de técnicas cuantitativas por un lado y de técnicas cualitativas por otro, como en dos apartados diferenciados. Al contrario, es un enfoque metodológico que se plantea como una opción holística, global y completa capaz de aunar las diferentes perspectivas de estudio planteados en nuestro proyecto de investigación, donde estas técnicas se articulan de manera complementaria y necesaria.

4.3. Diseño y desarrollo de la investigación

Una vez justificado el enfoque de investigación en el que nos situamos, el siguiente paso nos lleva a establecer un diseño de investigación específicamente adaptado a las características y peculiaridades de nuestro estudio. Como ya hemos anticipado en el epígrafe anterior, el desarrollo de la investigación a través del método mixto ha comprendido de varias fases en las que, por



cronología en el diseño y aplicación de los instrumentos, se han planteado como separadas para facilitar su delimitación, pero que ya, en la planificación inicial, consideramos que iban a solaparse o modificarse ante las necesidades de atender a la realidad. De este modo, advertimos de cómo las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de estas fases han coincidido en el tiempo de aplicación y han guardado relación o se han nutrido entre ellas para su diseño y desarrollo. Por este motivo, con ánimo de dar a conocer y comprender mejor el planteamiento metodológico de la investigación, a continuación, hacemos referencia a algunas consideraciones que aportan una mayor claridad al proceso de diseño y de aplicación de las técnicas e instrumentos en la investigación. Asimismo, de forma sintética, en la tabla 4.3 se presenta el proceso y secuenciación de aplicación de las técnicas e instrumentos empleados en cada una de estas fases.

El proceso de investigación se comenzó a través de una fase previa que hemos denominado *revisión de la literatura* y que ha tenido la intención de, por una parte, delimitar conceptualmente nuestro objeto de estudio y, por otra, determinar el estado actual de las investigaciones sobre la metodología activa en la EF. De este modo, se buscaba identificar posibles lagunas, así como los puntos débiles y puntos fuertes de dichos estudios, con el fin de aprovechar sus fortalezas y, con nuestro trabajo, contribuir en lo posible a subsanar los posibles vacíos y debilidades. En este sentido, debemos mencionar que, esta fase ha sido incluida en el marco de referencia de la tesis (capítulo 3) y que, debido a las dificultades a la hora de encontrar estudios e investigaciones relacionadas, así como una conceptualización vaga y poco precisa entre sus significados con las que pudiéramos precisar y delimitar la MA en el área de EF, nos obligó a redefinir la siguiente fase del estudio. Aunque esta fase ha sido considerada como una fase previa, el incipiente y emergente auge en la proliferación de publicaciones y estudios vinculadas con el objeto de estudio en el contexto de nuestra materia, ha derivado en que la revisión de la literatura ha ido ampliándose y complementándose durante todo el recorrido de la realización de la tesis.

En relación con la fase de *planteamiento de la situación* hemos pretendido acercarnos a la temática a estudiar. Las técnicas e instrumentos utilizados en esta fase han sido diseñados a partir de la revisión de la literatura realizada. Para ello, en primer lugar, se ha empleado un cuestionario para el profesorado de la EF de Secundaria, encaminado a explorar la situación actual del uso de las MA en la realidad educativa, en un contexto determinado. Es conveniente aclarar que la pertinencia de utilizar técnica de investigación, previo a los siguientes instrumentos, nos iba a

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

permitir identificar con mayor precisión los estudios de casos relevantes para desarrollar la siguiente fase (estudio multicaseos). Por este motivo, se realizó un análisis previo de los datos provenientes del cuestionario con ánimo de detectar docentes de referencia en EF que estuvieran implementando MA en sus clases y que estuvieran interesados en colaborar en la segunda fase de nuestra investigación. Más tarde, ante la falta de precisión sobre el marco de referencia de nuestro objeto de estudio derivado de la revisión de la literatura se decidió ampliar esta fase de planteamiento inicial realizando una entrevista a un experto de reconocido prestigio en el ámbito de la Didáctica y de la Enseñanzas de la materia, en aras a conocer los antecedentes y evolución la metodología en el contexto de la EF escolar. Asimismo, para intentar precisar y establecer las bases conceptuales y sentido pedagógico de nuestro objeto de estudio, se llevó a cabo una consulta con expertos en la materia, mediante el método Delphi. Todas estas técnicas han permitido elaborar un mapeo del objeto de estudio, recogiendo un mayor número de evidencias, y elaborar un primer informe de investigación en el que las bases teóricas sustentan la aplicación práctica. La aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados durante esta fase ha estado influida, principalmente, por la disponibilidad de los participantes, provocando que, en algunos casos, esta fase haya estado desarrollándose paralelamente con la siguiente fase.

Posteriormente, la siguiente fase, correspondiente al *estudio de casos*, ha pretendido analizar la forma en la que se están aplicando este tipo de metodologías en las clases de EF. A través de un estudio de casos colectivo o multicaseos se ha tratado de comprender el modo en el que estas metodologías han sido contextualizadas, la forma en la que están siendo implementadas en la práctica, el pensamiento del profesorado y del alumnado respecto a su aplicación, y los obstáculos y alternativas derivadas de su puesta en marcha. De esta manera, siguiendo a Stake (1998) se ha centrado el interés en tres casos individuales que se han abordado desde unos planteamientos comunes influenciados por la revisión de la literatura previamente realizada, lo que ha permitido conocer cada uno de forma concreta y profundizar en ellos. No obstante, por lo que han adquirido relevancia, es porque en su conjunto han ayudado a obtener una mayor comprensión sobre una temática particular: concepción, aplicación y valoración de la metodología activa en EF. En definitiva, lo que se ha pretendido no ha sido conocer los casos en sí mismos y aprender de ellos únicamente, sino entender un problema concreto y central en nuestra investigación. Como ya ha sido advertido, la selección de los casos de estudios ha estado determinada por los datos identificados en el cuestionario aplicado en la fase de planteamiento de la situación, así como



también consideramos conveniente señalar que la aplicación de esta técnica ha dependido de la disponibilidad de los participantes.

La última fase, ha consistido en el análisis e interpretación de la información recabada a través de las diferentes técnicas e instrumentos empleados en la investigación. En primer lugar, se llevó a cabo el tratamiento de la información de los datos y evidencias recogidos durante la primera fase (entrevista a experto, método Delphi, cuestionario). En este caso, cabe señalar que el motivo por el que este informe se expone de forma diferente en la presentación de resultados a la secuencia seguida en el diseño de la investigación ha sido por exponer los hallazgos encontrados de forma lógica y ordenada. Es decir, hemos estimado oportuno presentar estos resultados según la composición habitual de los marcos de referencia académicos: antecedentes, conceptualización y estado actual del conocimiento acerca de nuestro objeto de estudio. En segundo lugar, el análisis, descripción e interpretación de la información del estudio multicaseos y la posterior redacción del segundo informe de resultados que se presenta en este trabajo se realizó una vez terminado el primer informe de resultados. Esta secuencia de análisis ha tenido el objetivo de tener mayor base fundamentada y poder profundizar en aspectos que se han considerado relevantes e interesantes que hubieran surgido durante el primer informe. En último lugar, se ha procedido a la triangulación de los informes y difusión de los informes iniciales dando lugar al informe de difusión, y, posterior reflexión e informe de conclusiones, así como la redacción de unas consideraciones finales, limitaciones y prospectiva de la investigación.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Tabla 4.3

Proceso y secuencia del diseño y aplicación de la investigación: fases, procedimientos y periodos de aplicación

Fases		Procedimiento	Periodo
Primera fase: revisión de la literatura		Análisis bibliográfico	Octubre 2016-mayo 2020
Segunda fase: planteamiento de la situación inicial	Exploración de la situación actual	Cuestionario diagnóstico	Septiembre 2017-mayo 2018
	Conocimiento de antecedentes y evolución	Entrevista a experto	Diciembre 2018
	Delimitación teórica y conceptual	Método Delphi	Enero 2019-marzo 2019
Tercera fase: estudio multicaseos		Estudio de casos colectivo	Abril 2018-junio 2018
Cuarta fase: presentación e interpretación de los resultados		Análisis, descripción e interpretación de los datos (cuestionario, Delphi, entrevista y estudio multicaseos) y elaboración del primer informe de resultados.	Abril 2019-junio 2019
		Análisis, descripción e interpretación de la información (estudio multicaseos) Elaboración del segundo informe de resultados.	Junio 2019-septiembre 2019
		Triangulación y discusión de los informes iniciales.	Septiembre 2019-enero 2020
		Elaboración de las consideraciones finales, conclusiones y prospectiva de la investigación.	Enero 2020-abril 2020

[Fuente: elaboración propia]



4.4. Técnicas e instrumentos para recoger información

A continuación, iremos desgranando los procedimientos (técnicas e instrumentos) que se han ido llevando a cabo para conocer la realidad mediante diferentes aproximaciones, con la intención de responder al objeto de estudio. Así, comenzaremos explicando el cuestionario exploratorio con el que hemos pretendido tener una visión general sobre la aplicación de las MA en EF. Asimismo, se ha decidido recoger el testimonio oral de un experto de referencia en el ámbito nacional en el campo de la Didáctica de la EF, con el propósito de recopilar evidencias sobre los antecedentes históricos de las MA. Posteriormente, abordaremos el Método Delphi que hemos empleado para poder obtener opiniones consensuadas y representativas de un grupo de expertos con contrastada experiencia en el ámbito de la enseñanza de la EF. Y, por último, decidimos hacer un acercamiento con mayor profundidad a la realidad, mediante un estudio de casos para comprender el escenario educativo en el que se desarrollan las MA en EF en Secundaria.

4.4.1. Desarrollo de un cuestionario exploratorio

El hecho de que no hayamos encontrado suficiente literatura con la que abordar en profundidad el objeto de estudio desde su significado e implicación práctica actual, también nos generaba incertidumbre por la falta de respuesta a varias cuestiones: ¿Qué tipo de metodología predomina en las clases que desarrolla? ¿Conoce el profesorado las MA? ¿Ha recibido formación específica en MA? ¿Cuál es la percepción del profesorado respecto al tipo de aprendizajes que desarrolla en sus clases?

Ante estas dificultades, fuimos conscientes de la necesidad de buscar una forma de revisar la situación actual de la realidad educativa en EF, no solo desde la exploración de la literatura académica, sino aproximándonos a lo que los docentes hacen realmente en la práctica. Esto nos debería facilitar la identificación de unos primeros puntos de encuentro entre teoría y práctica y, al mismo tiempo, nos permitiría identificar características comunes y exclusivas, que determinen un mayor uso e implementación de este tipo de metodologías respecto a otras. De esta manera, nos decantamos por la utilización de la técnica de encuesta, en concreto, el cuestionario, el cual, nos ha permitido recoger datos de una muestra de profesorado de centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

En definitiva, al tratarse de un cuestionario exploratorio, pensamos que su elaboración y distribución entre el profesorado de EF en Secundaria podría ser un instrumento complementario de gran valor en nuestra investigación. No se trataba, por tanto, de que la encuesta fuese la principal fuente de datos con la que generalizar resultados, sino de que nos permitiese tener una primera idea con la que identificar y seleccionar los estudios de casos para, posteriormente, profundizar sobre la realidad para comprenderla.

De este modo, trabajamos en un proceso de construcción, validación y aplicación del cuestionario, que ha sido relativamente complejo, especialmente, por tres motivos: primero, por el conocimiento teórico sobre lo que son e implican las MA; segundo, por la necesidad de contar con apoyo y colaboración de expertos o expertas para realizar su validación; y tercero, por tener acceso a los docentes de EF que imparten docencia en Secundaria en el territorio autonómico de Madrid para su aplicación.

En la siguiente tabla, se muestra la secuencia de fases que se han ido dando, y que han sido ampliamente discutidas y elaboradas por diferentes autores (Bisquerra-Alzina 2004; Cohen y Manion, 1990; McMillan y Schumacher, 2005).

Tabla 4.4

Fases del proceso de construcción, validación y aplicación del cuestionario

<i>FASE</i>	<i>TAREAS</i>
1	Elaboración y construcción del cuestionario.
2	Validación del instrumento: juicio de expertos y prueba piloto.
3	Diseño definitivo del cuestionario.
4	Aplicación del cuestionario.
5	Recogida y análisis de los datos recolectados.

[Fuente: elaboración propia]

Para diseñar el cuestionario se partió de una amplia revisión bibliográfica de investigaciones y estudios relacionados con el tema objeto de estudio, que han sido identificados en la primera parte del trabajo. Mediante esta revisión se han podido identificar las dimensiones y el contenido de los ítems, componiendo la principal estructura del cuestionario. Así, se concretaron diferentes secciones en función del tipo de preguntas. Además, se estableció una escala Likert de cinco grados. Elegimos este tipo de escalas porque, desde el punto de vista del diseño del cuestionario, es una escala fácil de construir; y desde el punto de vista del encuestado, ofrece la



facilidad de poder graduar su opinión ante afirmaciones complejas. Así, el cuestionario final quedó conformado por 32 ítems. De todos los ítems para esta investigación se tuvieron en cuenta las variables presentadas en la siguiente tabla.

Tabla 4.5
Variables del cuestionario exploratorio

VARIABLES	OPCIÓN DE RESPUESTA
¿Qué tipo de metodología predomina en las clases de Educación Física que imparte?	Cerrada (tradicional, mixta, alternativa)
¿Conoce las MA?	Cerrada (si o no). En caso de respuesta afirmativa, posibilidad de ampliar respuesta.
¿Ha recibido formación específica en MA para la Educación Física?	Cerrada (si o no). En caso de respuesta afirmativa, posibilidad de ampliar respuesta.
Las metodologías que utilizo en mis clases de EF fomentan...	Escala Likert de 5 grados (Totalmente de acuerdo- Totalmente en desacuerdo)

[Fuente: elaboración propia]

El proceso de validación del cuestionario llevado a cabo ha pretendido garantizar la validez del contenido ha sido llevado a cabo a través de la selección de seis expertos (ver tabla 4.6). Estos expertos han sido seleccionados por su potencial investigador en relación con el tema, mostrado en la bibliografía revisada. De este modo, la formación académica de cada experto ha sido considerada como criterio de inclusión para formar parte de la validación. Una vez que se tuvo el diseño del cuestionario, se les envió por correo electrónico solicitando que, desde la condición de expertos, nos ayudaran a validar el instrumento. Se solicitó que valoraran la pertinencia o adecuación del ítem al tema de estudio y la claridad en su formulación.

Tabla 4.6
Listado de expertos que intervinieron en el proceso de validación

EXPERTO	CATEGORIA PROFESIONAL E INSTITUCION
1	Doctor, Universidad de Valladolid
2	Doctor, Universidad de León
3	Doctor, Universidad Autónoma de Madrid
4	Doctora, Universidad Autónoma de Madrid
5	Doctora, Universidad Autónoma de Madrid
6	Doctor, Universidad de Zaragoza

[Fuente: elaboración propia]

Las valoraciones realizadas por los expertos fueron, en general, positivas, coincidiendo en su mayoría con la pertinencia de las preguntas y la claridad en su formulación, aconsejándonos

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

disminuir el número de ítems o agrupándolos dentro de una misma dimensión o sección. Las pruebas realizadas por los expertos pueden verse al completo en la carpeta de anexos del trabajo (Cuestionario diagnóstico-Validación de expertos: informe de respuestas).

Una vez que el instrumento fue consolidado, teniendo en cuenta las observaciones realizadas por el grupo de expertos, se eligió una pequeña muestra (12 profesores/as de EF en Secundaria) con el fin de calcular la confiabilidad inicial y validez del instrumento mediante una prueba piloto disponible en los anexos de este trabajo (ver carpeta de anexos, Cuestionario diagnóstico: formulario prueba piloto). Se redactaron unas preguntas, de forma adicional, para recoger las opiniones con respecto a diferentes criterios, haciendo hincapié en la importancia de su aportación para tratar de validar un cuestionario, y así poder diagnosticar el uso de MA en EF en Secundaria. Este pretest nos permitió identificar: los tipos de preguntas más adecuados, si el enunciado es correcto y comprensible, si las preguntas tienen la extensión adecuada, si es correcta la categorización de las respuestas, si existen resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas, si el ordenamiento interno es lógico, y, si la duración está dentro de lo aceptable por los encuestados. Para obtener más información se presenta un resumen de la prueba piloto en la carpeta de anexos (Cuestionario diagnóstico: síntesis prueba piloto).

Tras la validación de los expertos y partiendo de las observaciones y aportaciones recibidas en la prueba piloto, se procedió a introducir, suprimir y modificar diferentes aspectos del cuestionario, sin que la estructura general se viera demasiado alterada. Además, se creó una nueva sección destinada a recolectar información sobre las posibilidades y disponibilidad por parte del profesorado encuestado para colaborar y participar en las demás fases que forman parte de la investigación en el caso de ser seleccionado como “caso de estudio”. El cuestionario definitivo se puede visualizar en la carpeta de anexos del trabajo (Cuestionario diagnóstico: formulario exploratorio).

La información empleada para esta investigación se recogió en los cursos 2016-2017 y 2017-2018. Para la selección de la muestra se recurrió al censo total del profesorado de EF en la Comunidad Autónoma de Madrid y, posteriormente, al censo de centros de secundaria (N privados=94, N concertados: 398, N públicos: 324). Una vez elaborado el listado de centros según su tipología (público, concertado y privado), se envió un correo electrónico y administrado mediante auto cumplimiento a través de la aplicación para formularios que dispone Google docs.



En la cabecera del propio cuestionario se especificaban las instrucciones para su cumplimentación y se garantizaba preservar la confidencialidad y anonimato de los datos. Paralelamente, a modo de recordatorio, se enviaron dos mensajes electrónicos en diferentes momentos. Además, también se acudió a aquellos centros de interés y relevancia que no habían cumplimentado el cuestionario, para facilitarles y hacerles llegar, personalmente, el cuestionario y poder rellenarlo.

En una primera ronda, recibimos 65 respuestas, cifra inferior a la que consideramos en nuestras previsiones iniciales, lo que nos hizo volver a realizar otro recordatorio en el curso siguiente. En total, recibimos 109 respuestas válidas (ver carpeta de anexos, cuestionario diagnóstico: respuestas formulario exploratorio). En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra participante según las variables sexo, edad, nivel de estudios y tipo de centro educativo.

Tabla 4.7
Características de la muestra. Cuestionario exploratorio

<i>VARIABLE</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Sexo	Hombre	67	38,5
	Mujer	42	61,5
Edad	30 o menos	14	12,8
	31-40 años	29	26,6
	41-50 años	36	33
	51-60 años	29	26,6
	61 años o más	1	0,9
Tipo de centro	Público	72	66,1
	Concertado	22	20,2
	Privado	15	13,8
Nivel de estudios	Doctor	5	4,6
	Máster	23	21,3
	Licenciatura	84	77,8
	Diplomatura	11	10,

[Fuente: Elaboración propia]

4.4.2. Desarrollo del método Delphi con expertos

A pesar de haber revisado y analizado gran parte de teorías pedagógicas existentes a lo largo de la historia, que han ido aportando los cimientos de lo que hoy podría considerarse el legado pedagógico de las MA, su emergencia en el marco educativo actual es relativamente reciente, por lo que su conceptualizaciones vaga y poco precisa. Con la intención de poder precisar

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

qué son las MA y porqué se caracterizan hemos creído conveniente solicitar apoyo de diferentes expertos.

El método Delphi se ha mostrado como una potente técnica de investigación, alcanzando en la actualidad una destacada proyección en distintas áreas de conocimiento, también en investigación educativa (López-Gómez, 2018). Se trata de una técnica de recogida de información que permite consultar a expertos de un área con el fin de obtener la opinión de consenso más fiable del grupo consultado a través de la consulta reiterada (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2017). El método Delphi como instrumento de recogida de información, ha sido ampliamente utilizado en numerosos estudios, tanto por su flexibilidad como por facilitar la toma de decisiones consensuadas, y ha sido y es quizás una de las herramientas más empleadas en el mundo en el marco de la prospectiva (Aponte, Cardozo y Melo, 2012; García-Aracil y Palomares-Montero, 2012; Pérez-de Eulate, Llorente, Gavidia, Caurín y Martínez, 2015; Pozo-Llorente, Gutiérrez-Pérez y Rodríguez-Sabiote, 2007).

Desde nuestro trabajo de investigación hemos escogido el método Delphi como instrumento de recogida de información con la finalidad de poder obtener opiniones consensuadas y representativas de un grupo de expertos en el ámbito de la enseñanza de la EF. Ante una falta de base conceptual clara y actual de las MA en la EF evidenciada en nuestro marco teórico, hemos apostado por este instrumento porque creemos que, a través de la consulta a un grupo de expertos contrastados en la materia y con suficientes conocimientos y experiencias en torno al estudio y aplicación de MA, podríamos esclarecer algunas de las bases terminológicas de este tipo de metodologías más específicamente en nuestra área.

Las opiniones de los expertos consultados se realizan en rondas sucesivas, anónimas, con el objetivo de conseguir consenso al mismo tiempo que se mantiene la máxima autonomía por parte de los participantes. Además, a través de este método reconocemos algunas otras ventajas que justifican su puesta en práctica en nuestra investigación, tales como: capacidad para reunir y sintetizar el conocimiento de un grupo de participantes que geográficamente esparcidos o no, difícilmente podríamos reunir para construir un consenso grupal; permite realizar la consulta en un periodo limitado de tiempo y sin necesidad de desplazamientos, pudiendo participar por la vía del correo electrónico; y la confidencialidad de las respuestas, libertad de las opiniones e independencia de los participantes (Okoli y Pawlowski, 2004).



A partir de este punto de partida y de esta necesidad de la investigación, como cualquier otra técnica, su diseño y aplicación ha estado guiado por varias fases, tal y como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4.8

Fases de desarrollo del método Delphi

Fases	Finalidad
Fase 1	Formulación del problema, establecimiento de objetivos y dimensiones de la consulta.
Fase 2	Selección y conformación del panel de expertos.
Fase 3	Planificación y organización de las rondas de consulta.
Fase 4	Desarrollo práctico y explotación de resultados.

[Fuente: elaboración propia]

En la primera fase, se propuso como objetivo: identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de las MA en la EF en el contexto de nuestro trabajo. Teniendo en cuenta este objetivo, establecimos diferentes dimensiones que orientaron la construcción y diseño de la consulta, concretándose en las siguientes cuestiones que se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 4.9

Dimensiones y preguntas del estudio a través del método Delphi

Dimensión 1: Concepto
<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué llamamos MA en la materia de EF?
Dimensión 2: Características (componentes, condicionantes y enfoques)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los componentes que nos permiten identificar las MA? • ¿Por qué factores (didácticos, curriculares, profesionales y/o sociales) está condicionada el uso o empleo de esta metodología en la EF? • ¿Qué enfoques de enseñanza (estrategias, técnicas, estilos, discursos) podríamos integrar como una MA?
Dimensión 3: Consecuencias (implicaciones profesorado-alumnado, aportes e inconvenientes)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las implicaciones que tiene el uso de MA en el proceso de enseñanza para el profesorado? • ¿Cuáles son las repercusiones que tiene el uso de MA en el proceso de aprendizaje para el alumnado? • ¿Qué aportan el empleo de MA en la materia de EF? • ¿Cuáles son los inconvenientes que presenta el uso de MA en EF?

[Fuente: elaboración propia]

En la segunda fase, siendo el panel de expertos y expertas la fuente de información, entendíamos de la importancia que tenía su correcta selección y participación para otorgar de calidad al proceso y a los resultados (López-García, 2018). Por ello, una primera precisión a este respecto radicaba en el hecho de que debíamos identificar los expertos potenciales bajo criterios de inclusión, dado que una selección aleatoria o no fundamentada no era aceptable para el cometido de nuestra investigación (Ludwig, 1997). En este caso, hemos determinado que debían poseer una

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

trayectoria académica, méritos especiales, experiencia profesional destacada. Es por ello por lo que, de acuerdo con Kennedy (2004) hemos tenido en cuenta el conocimiento basado en la práctica y la experiencia actualizada para conformar nuestro panel de expertos. En este sentido, hemos tratado de seleccionar un panel de expertos que justificara esta condición a través de sus publicaciones, tesis o por su presencia en foros nacionales presentando trabajos en relación con las MA. Además, como exponen Hung, Altschuld y Lee (2008) hemos considerado necesario contactar con los expertos más interesados en el tema y establecer una relación con ellos y que dispusiera de tiempo, lo que entendemos que garantizaría que estuvieran motivados e ilusionados con la investigación.

Bajo estos criterios, se realizó una consulta de participación y valoración sobre el nivel de experiencia que se poseían sobre el objeto de estudio. Para ello, como señala Landeta (1999) utilizamos un procedimiento que, además de consultar su voluntad e interés por participa en el estudio, nos permitiera estimar el nivel de conocimiento por medio de una pregunta de autoevaluación respecto a los niveles de información y argumentación que tienen sobre el tema en cuestión. En esta pregunta se les pedía que marcaran con una X, en una escala creciente del uno al cinco, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento o información que tienen sobre el tema que se pretendía estudiar (Ver carpeta de anexos, Método Delphi: consulta de participación). De esta forma, se confeccionó un listado inicial de 29 personas posibles que cumplieran los requisitos para ser informantes que respondieron a la consulta realizada (Ver figura 4.2).

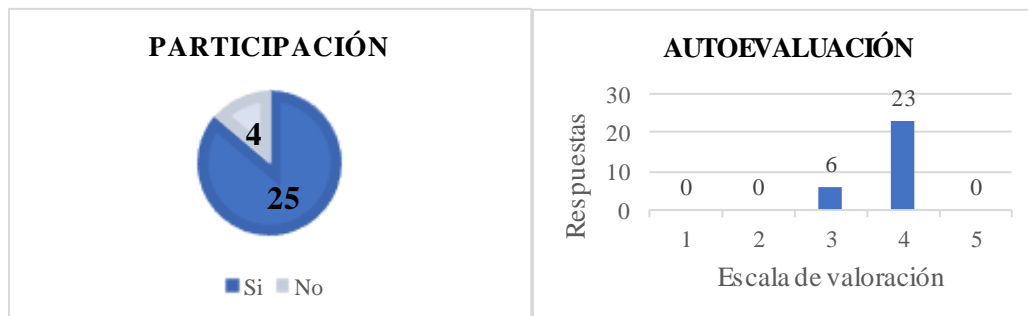


Figura 4.2 Respuestas recibidas en la consulta de participación en el Método Delphi

Finalmente, tras descartar las respuestas negativas a participar en nuestro estudio, el panel de expertos ha sido establecido por un total de 25 participantes, conformando un perfil homogéneo



en cuanto sus conocimientos y experiencias respecto a MA y grado profesional, y diverso en cuanto a su lugar de procedencia (Ver tabla 4.10).

Tabla 4.10
Características de los participantes en el método Delphi

EDUCACIÓN SUPERIOR	EDUCACIÓN SECUNDARIA
Doctor (Castellón)	Profesor (Madrid)
Doctor (Segovia)	Profesor (Madrid)
Doctor (Granada)	Doctora (Madrid)
Doctor (Granada)	Profesor (Oviedo)
Doctor (León)	Profesor (Cantabria)
Doctora (Madrid)	Profesor (Burgos)
Doctor (Oviedo)	Profesora (Burgos)
Doctor (Zaragoza)	Profesora (Burgos)
Doctora (Barcelona)	Profesor (León)
Doctora (Castilla la Mancha)	Profesor (Cádiz)
Doctor (Huelva)	Profesora (Tenerife)
Profesor (Barcelona)	Profesor (Gerona)
	Profesor (Murcia)
12 participantes	13 participantes

[Fuente: elaboración propia]

No obstante, hemos de advertir que la participación ha sido irregular según las diferentes rondas de consulta (ver tabla 4.11), Sin embargo, el número adecuado de participantes que han integrado el panel nos ha permitido recoger la síntesis del pensamiento de un grupo de expertos respecto a la conceptualización de las MA dentro de la materia de EF.

Tabla 4.11
Participación de los expertos/as según las diferentes rondas de consulta y etapa educativa en el método Delphi

	Educación Secundaria	Educación Superior
Primera ronda de consulta	13	12
Segunda ronda de consulta	10	9

[Fuente: elaboración propia]

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Respecto a la tercera fase, siguiendo a López-García (2018) se establecieron sucesivas rondas de consulta. En un planteamiento inicial, se estableció la posibilidad de combinar una primera ronda de consulta a través de un cuestionario y una segunda ronda de consulta a través de una entrevista grupal. Sin embargo, la dificultad de disponer de todos los expertos participantes en una misma fecha y horario nos llevó a plantear una segunda ronda de consultas, a través de otro cuestionario que fue diseñado a partir de las respuestas otorgadas en la primera ronda de consultas. Finalmente, decidimos establecer varias rondas de consulta y participación, sujetas a efectuarse o reducirse según el acuerdo o consenso que fuera produciendo entre el panel de expertos y expertas seleccionadas. En la carta informativa que fue enviada a los participantes, se pueden observar las diferentes fases de participación, su temporalización y algunas condiciones y acuerdos que se consideraron necesario para la participación de los expertos y expertas a través de este procedimiento (Ver carpeta de anexos, Método Delphi: carta informativa).

De este modo, siguiendo a Hung et al. (2008) para la primera ronda de consultas se utilizó un cuestionario elaborado de acuerdo con los objetivos y dimensiones establecidos en la primera fase, compuesto por preguntas abiertas con la intención de que nos ofrecieran información rica y valiosa. Concretamente el cuestionario enviado solicitaba información sobre los siguientes aspectos: concepto, principios (componentes y características), proceso de enseñanza y aprendizaje, consecuencias y factores condicionantes (Ver carpeta de anexos, Método Delphi: formulario primera ronda de consulta).

A partir de las opiniones vertidas por los participantes en la primera ronda, se elaboró el segundo cuestionario, que fue enviado a los participantes junto con un informe inicial con el fin de indagar sobre el grado de acuerdo o desacuerdo que generaba cada una de las respuestas entre los integrantes del panel. El informe inicial se elaboró en base a las respuestas recibidas, asegurando la representación de todas las opiniones dadas por nuestro panel de expertos. En este informe quisimos destacar aportaciones significativas, acuerdos explícitos entre las opiniones, posturas divergentes y cualquier otra información que se consideró de interés según nuestro propósito delimitado para el estudio. El informe constaba de varias partes: resumen de todas las respuestas de todos los participantes de la primera ronda, categorización y ordenamiento de las respuestas en función del grado de acuerdo, mostrando el nivel de consenso o indicando las razones principales de disenso (si las hubiese) para cada pregunta planteada, aclaración de preguntas que



han causado dificultades para comprender su cometido, y presentación, explicación y acceso a la segunda ronda de consultas (Ver anexo carpeta de anexos, Método Delphi: informe inicial).

En la segunda ronda de consulta la participación de los expertos consistía en mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada una de las opiniones expuestas. Esta consulta fue formulada como una síntesis de lo expresado a través del cuestionario digitalizado. En él se invitaba a los participantes a razonar sus respuestas con el propósito de confirmar y valorar las opiniones expresadas en aquellos casos en los que el consenso ya se hubiera producido o sobre los disensos más evidentes (Ver anexo carpeta de anexos, Método Delphi: formulario segunda ronda de consulta).

Cabe precisar que, en esta fase del estudio, se mantuvo el anonimato entre los participantes. Con ello evitamos, por un lado, la aparición de influencias y, por otro lado, los efectos del liderazgo, de forma que, es en esta segunda ronda, cuando los colaboradores tuvieran conocimiento por primera vez de las opiniones y valoraciones del resto de expertos, pudiera motivar cambios de opinión al descubrir aspectos que en la anterior reflexión individual no habían sido tenidos en cuenta.

Como se indicó en la carta informativa, el planteamiento inicial fue establecer hasta tres rondas de consulta para llegar a alcanzar un grado de acuerdo o consenso en relación con las preguntas planteadas, pero, por diferentes motivos, reducimos el estudio a tan solo dos rondas de consulta. Por un lado, el excesivo tiempo tomado por algunos expertos y expertas en cuanto al envío de las respuestas (incluso algunos no enviaron sus respuestas en la segunda ronda de consultas pese a su compromiso inicial y prórrogas ofrecidas en los plazos de entrega); y por otro lado, en el análisis realizado de las respuestas, tanto en la primera como en la segunda ronda de consulta, pudimos comprobar un alto grado de acuerdo en las opiniones expresadas, pudiendo determinar un nivel de consenso que representaba la síntesis general del grupo de participantes en torno al cometido de este estudio.

Finalmente, se llevaron a cabo dos rondas de consultas que fueron enviadas a través de la aplicación en línea de formularios de Google entre los meses de enero y marzo de 2019, siendo la participación de veinticinco y diecinueve en la segunda ronda de consulta. Los cuestionarios recibidos fueron volcados en la correspondiente base de datos, procediéndose al análisis estadístico de los mismos, cuyos resultados se presentaron en dos informes (ver carpeta de anexos, Método

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Delphi: informe inicial e informe final). En el informe final quedó encuadrada la síntesis del pensamiento del grupo y una visión de conjunto de los resultados obtenidos, siendo necesario la utilización de principios estadísticos como media, moda, máximo y mínimo o desviación para medir la dispersión de las opiniones manifestadas.

Por último, hay que reiterar que, el método no estuvo destinado a producir resultados significativos³⁰, sino que, por la relevancia de los encuestados, pretendíamos que, estos resultados presentados en el informe final constituyeran la síntesis del pensamiento del profesorado respecto a la conceptualización de las MA en la materia de EF, y así, poder articular un lenguaje común y explícito para la discusión y gestión del conocimiento dentro del contexto de la investigación de este trabajo.

4.4.3. Entrevista a un experto

En nuestro estudio, tras analizar el cuestionario diagnóstico y plantear el método Delphi, y ante la falta de precisión sobre el marco de referencia de nuestro objeto de estudio derivado de la revisión de la literatura se decidió complementar esta fase de planteamiento inicial realizando una entrevista a un experto de reconocido prestigio en aras a conocer los antecedentes y evolución la metodología en el contexto de la EF escolar.

Así, se propuso la posibilidad de entrevistar a uno de los máximos referentes a nivel nacional, en materia de didáctica y metodología de la EF. El principal objetivo fue recoger evidencias, mediante una fuente oral relevante, sobre la evolución producida en las últimas décadas en las metodologías de enseñanza y el aprendizaje de la EF. De este modo, hemos podido aspirar a obtener información clave, de primera mano, sobre los principales hitos y antecedentes relacionados con el objeto de estudio de la tesis doctoral.

En esta investigación la entrevista tiene una doble finalidad: por un lado, un carácter diagnóstico, al permitir comprobar, ratificar o ampliar aspectos de la propia investigación; y por otro, el poder triangular los resultados obtenidos con los otros procedimientos utilizados, con otras

³⁰ Tal y como afirma (Gordon, 1994), debido al número reducido de participantes (entre 6 y 30), el método no está destinado a producir resultados estadísticamente significativos.



informaciones extraídas de otros participantes, con relación a cómo se concibe y se aplican las MA en la EF.

En consecuencia, con nuestra finalidad y con los aspectos que debían ser tratados en la entrevista, se consideró la puesta en práctica de una técnica de entrevista individual semiestructurada de final abierto. Es decir, aquella en la que tiene una cierta orientación sobre las cuestiones a tratar, pero donde la persona entrevistadora y la entrevistada poseen libertad para formular preguntas y ofrecer respuestas (Hammer y Wildavsky, 1990). Así, la entrevista responde al objeto de estudio planteado a través de la realización de preguntas abiertas que aportarán información cualitativa.

Según García-Ferrando, Alvira, Alonso y Escobar (2015) la entrevista ha de ser preparada con rigor teórico y precisión técnica, si no se quiere caer en el riesgo de convertirla en una conversación de escaso interés científico. Con el fin de preparar la entrevista se elaboró un guion donde se estableció un orden de preguntas principales en torno a los temas de interés, así como una serie de preguntas guías para prevenir momentos de silencio, monotonía o introducir elementos importantes (ver carpeta de anexos, Entrevista a experto: guion entrevista). Para la selección de las preguntas partimos, por una parte, de nuestras propias conclusiones tras el análisis de la literatura, optando por aquellas cuestiones que, sin estar resueltas, se presentaban con mayor frecuencia entre los autores de referencia en relación con la metodología en la EF. Por otra parte, como ya ha sido indicado, nos fueron de gran ayuda las preguntas sugeridas por algunos expertos y expertas a las que hemos hecho alusión en el proceso de elaboración del cuestionario exploratorio.

A partir de ahí, se nos presentaban varias opciones, la primera pasaba por plantear un reducido número de preguntas amplias, muy abiertas, de forma que, tras un primer encuentro para obtener una información muy general, pudiésemos ir enfocándonos en los temas que más nos interesaran mediante la realización de una sucesión de entrevistas espaciadas en el tiempo. La segunda posibilidad conllevaba elaborar un guion con un mayor número de preguntas, más concretas, que nos proporcionara una información más precisa de nuestro objeto de estudio pero que, al mismo tiempo, permitiera al entrevistado expresarse en otras cuestiones que fuesen de su interés, abriéndonos así la posibilidad de explorar otros temas que inicialmente no hubieran sido recogidos en nuestro guion. Pensando que este último planteamiento, facilitaba la participación

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

de nuestro experto seleccionado y disminuía las molestias ocasionadas, decidimos plantear la opción de elaborar un guion con un mayor número de preguntas que conllevaba la realización de una primera entrevista larga.

Flick (2012) define la persona entrevistada como donante de informaciones relativas a hechos u opiniones que comunica a otras personas para un uso perfectamente definido que le sobrepasa. En nuestro caso, para llevar a cabo la selección del participante, se acordó seleccionar un experto dispuesto a colaborar en este proceso de entrevista, destacando varios factores considerados de especial relevancia: su condición de catedrático, su posición de docente en la Formación de Profesorado, su contribución como autor de un gran número de publicaciones en EF relacionadas con metodología y didáctica, y en especial, su papel destacado como coordinador de los procesos de deliberación entre el profesorado de EF, que dieron lugar al primer currículo de EF escolar en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

En última instancia, se procedió a informar sobre el objeto de estudio al participante y se requirió de su consentimiento informado para la grabación de la entrevista (ver carpeta de anexos, Entrevista a experto: consentimiento informado), así como la utilización de los datos generados con fines académicos. De este modo, la entrevista fue grabada (ver carpeta de anexos, Entrevista a experto: audio) y transcrita (ver carpeta de anexos, Entrevista a experto: transcripción) con el fin de recoger todo lo acontecido dada la complejidad de los temas a tratar. Posteriormente, hemos remitido las entrevistas (audio y transcripción) al experto, como proceso de triangulación y de revisión de los datos, considerando las aportaciones y/o sugerencias que el entrevistado pudiera realizar.

4.4.4. Desarrollo del estudio de casos

Como último proceso empleado en la recogida de información se ha utilizado el Estudio de Casos. Este método nos ofrece la posibilidad de indagar la realidad educativa en un contexto práctico, para poder comprender de cerca la aplicación de las MA.

Diversos autores señalan que el estudio de casos, como método de investigación en el campo de la EF, ha proliferado en los últimos años (Barrachina-Peris y Blasco-Mira, 2012; Chaverra-Fernández, Gaviria-Cortés y González-Palacio, 2019; Flores-Aguilar y Prat-Grau y Soler-Grau, 2017; Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y



Fernández-Río; 2016; López-Pastor, Castejón-Oliva y Pérez-Pueyo; 2012; Martos-García et al., 2014; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2011; Pradas, 2010, entre otros). El estudio de casos se concibe como forma de obtener la comprensión contextualizada de la realidad respecto a un mismo objeto de estudio. Así pues, a través de esta metodología de investigación pretendemos penetrar en una realidad, estudiando su particularidad y complejidad para llegar a comprender la actividad respecto a un mismo fenómeno. En este sentido, como señala Stake (2010), nuestra misión como investigadores no es tanto descubrir el conocimiento, sino más bien interpretarlo y construirlo.

En coherencia con los argumentos que hemos justificado para la elección del enfoque de investigación adoptado, hemos seleccionado el estudio de casos como una estrategia trascendental en la que se basa nuestra investigación. Así, optamos por este método como forma de indagar, tratando de conocer en profundidad la concepción y aplicación de las MA en el área de EF, y más concretamente, en la etapa educativa de educación secundaria, a través de nuestros/as protagonistas: profesorado y alumnado. Hemos seleccionado el estudio de casos como oportunidad para adentrarnos y comprender a través de las creencias, pensamientos, ideas, opiniones, comportamientos, etc. de los protagonistas seleccionados, la consideración de las MA como implementación en la materia de EF. De esta manera, pretendemos que el estudio de casos nos sirva como posibilidad para conocer este escenario, permitiéndonos descubrir las dificultades y posibilidades, creencias y saber profesional, reflexiones y experiencias sobre la práctica docente desde una realidad concreta: las MA en la EF de la etapa de secundaria.

Una vez fundamentado, en líneas generales, algunas de las características más elementales de la metodología de investigación cualitativa a través de estudio de casos, siguiendo por Stake (2010), detallamos las pautas para el diseño del estudio de casos establecidas en nuestra investigación.

4.4.4.1. Contexto en el que se genera y se desarrolla el estudio de casos

Tal y como hemos comentado en los capítulos iniciales de nuestro trabajo, consideramos que el ámbito educativo necesita de una renovación metodológica profunda, reflejada en el paso de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje. Este interés, nos ha llevado a preguntarnos sobre la propia práctica a través de MA y aproximarnos a esta realidad, poniendo especial énfasis en el estudio e investigación de la aplicación de MA en la materia de EF

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

en la etapa de Secundaria. En estos acercamientos es donde se pretenden compartir diferentes estudios de casos relevantes para comprobar hacia dónde se focalizan, que tienen en común, cómo y de qué manera esto se refleja en las necesidades de los más afectados: el profesorado y alumnado.

Todos estos interrogantes, unidos a la necesidad emergente (abordar en profundidad el cambio metodológico), así como el auge de las fuentes de información bajo estos postulados, son el punto de encuentro para investigar este objeto de estudio. Así, una vez hecho explícito el deseo de iniciar el estudio, desde una perspectiva interpretativa y crítica, pretendemos dilucidar la dinámica y lógica de la fundamentación teórica-práctica de las MA y, finalmente, formular planteamientos que, a partir de las comprensiones y construcciones de lo investigado, estén encaminados a resignificar y fortalecer las MA dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la EF. No obstante, como venimos comentando, en nuestro estudio multicazos, el interés radica en la comprensión en profundidad de la realidad, si bien somos conscientes de que estos están siempre condicionados por la interpretación y significados que los participantes atribuyen a esa realidad que forman parte de la investigación.

4.4.4.2. Modelo teórico del caso

Como hemos anticipado, nuestro estudio lo vamos a desarrollar a través del estudio de casos, empleando el modelo conceptual desarrollado habitualmente por Stake (2010), siendo suficientemente contrastado, y que, además, se adapta perfectamente al objeto y los propósitos de nuestra investigación. De este modelo, como fundamento principal en nuestro estudio, hemos querido destacar la claridad y la sencillez en su organización conceptual, su estructura dinámica y la facilidad para comprender e interrelacionar todas sus partes.

Stake (2010) señala la existencia de tres modalidades diferentes de estudio de casos en función del propósito del estudio: estudio intrínseco, estudio instrumental y estudio colectivo o multicazo. En este último, el estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población, etc.

Pues bien, nosotros hemos optado por un estudio multicazos instrumental compuesto por tres casos de estudio, que nos permiten conocer cada uno de forma concreta y profundizar en ellos, pero que por lo que adquieren relevancia, es por pertenecer a un conjunto de casos que nos ayudan a obtener mayor comprensión sobre una temática particular: *la aplicación de MA en la EF*. Lo que



pretendemos no es sólo conocer los casos en sí mismos y aprender de ellos, sino entender este fenómeno concreto y central en nuestra investigación.

4.4.4.3. Estructura conceptual

De acuerdo con Stake (2010), la organización conceptual de nuestro estudio de casos nos ha permitido mejorar la comprensión de la naturaleza de los casos, así como prestar atención a sus singularidades y complejidades. Para guiar una respuesta a nuestro fin último, ha sido necesario establecer una serie de pasos que vemos detallado y contextualizado en nuestro estudio en la siguiente figura.

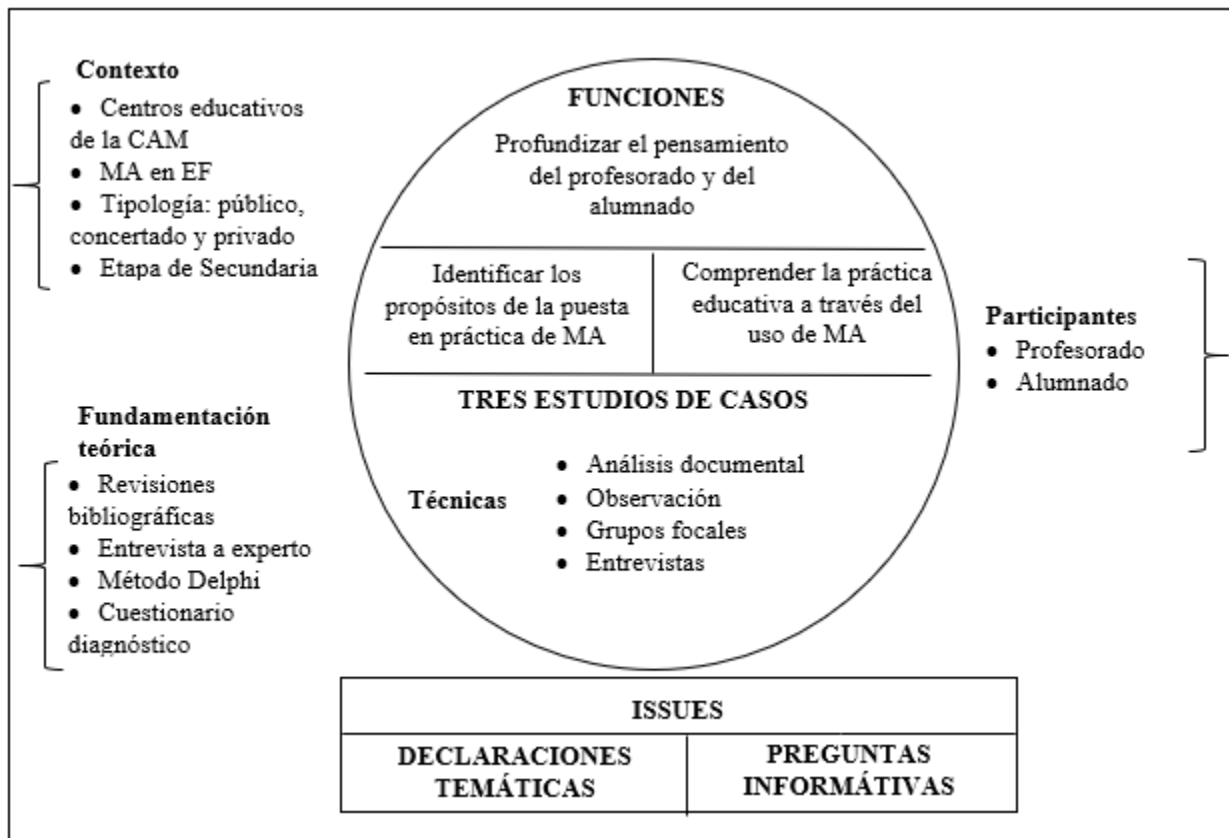


Figura 4. 3 Estructura conceptual genérica del estudio multicaso. Adaptado de Stake (2005)

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Selección del caso y descripción de sus características

Para responder al objeto de estudio de nuestra investigación hemos planteado un estudio multicaseos en tres centros educativos dentro de la Comunidad de Madrid, que imparten enseñanzas en la etapa de Secundaria. Para la selección de los casos se ha tenido en cuenta algunas condiciones como: el que fueran centros educativos que implementaran MA en EF, que fuera posible acceder para desarrollar el estudio y que se ajustara a los tiempos disponibles. Para ello, partiendo de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial sobre el uso de MA en EF, pudimos seleccionar algunas experiencias que se estaban llevando a cabo en centros educativos de la Comunidad de Madrid. De esta forma, estudiamos en profundidad tres realidades o casos representativos, constituyendo cada experiencia metodológica un caso de estudio que nos acerca a la comprensión de la realidad y sirve como instrumento para conseguir otros fines indagatorios más que la comprensión de los casos en sí mismos.

Marco general de los casos

Como punto de partida es necesario analizar el contexto general en el que se enmarcan nuestros casos, teniendo en cuenta todos los aspectos específicos que influyen en él. En definitiva, todas aquellas cuestiones que ayudan definir y entender el estudio multicaseos. Así, nosotros nos fijamos en los siguientes requisitos:

- que fueran centros educativos o docentes que imparten enseñanzas de secundaria en la Comunidad de Madrid,
- que estuvieran implementando MA en el área de EF,
- que estuvieran, de forma voluntaria, dispuestos a compartir sus ideas y prácticas,
- que dispusieran de tiempo para organizar la recogida de información,
- que fueran fáciles de acceder y nos permitiera identificar profesorado y alumnado dispuestos a dar su opinión sobre determinados aspectos relevantes para la investigación,
- y que las oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de nuestro conocimiento, formación e investigación fueran máximas.

Definición de los problemas de la investigación

La determinación de los problemas de la investigación para el Estudio de Casos que pretendíamos desarrollar se convirtió en un aspecto esencial y crítico, que condicionó y delimitó



aquellas cuestiones que más nos interesaban en los casos de estudio. Según Stake (2010) la mejor forma de aproximarse a un estudio de casos es estableciendo los temas de investigación (Issues) que lo definen, ya que éstos van a suponer la “tensión” necesaria que nos ayuda a comprender el caso. De esta manera, los temas principales de la investigación fueron más allá de las preguntas de investigación, evolucionando, cambiando y reformulándose a medida que avanzaba la investigación de nuestro estudio. Los temas fueron formulados, inicialmente, para estructurar el estudio y, posteriormente, se fueron reformulando para aumentar la comprensión de nuestro diseño de la investigación. Estos temas iluminan nuestra problemática o pregunta central (Quintain) para identificar este interés central y común a todos los casos de estudio y para determinar el fin último que persigue nuestra investigación. Así, formulamos también un “aserto” en la investigación que deberá ser corroborado más adelante por los resultados obtenidos durante el proceso de investigación. Así, en la siguiente figura se presentan como quedaron definidos los temas de investigación, la pregunta central y el aserto de nuestra investigación, que compartieron los diferentes estudios de casos que componen nuestro estudio multicase o caso colectivo (Stake, 2010).

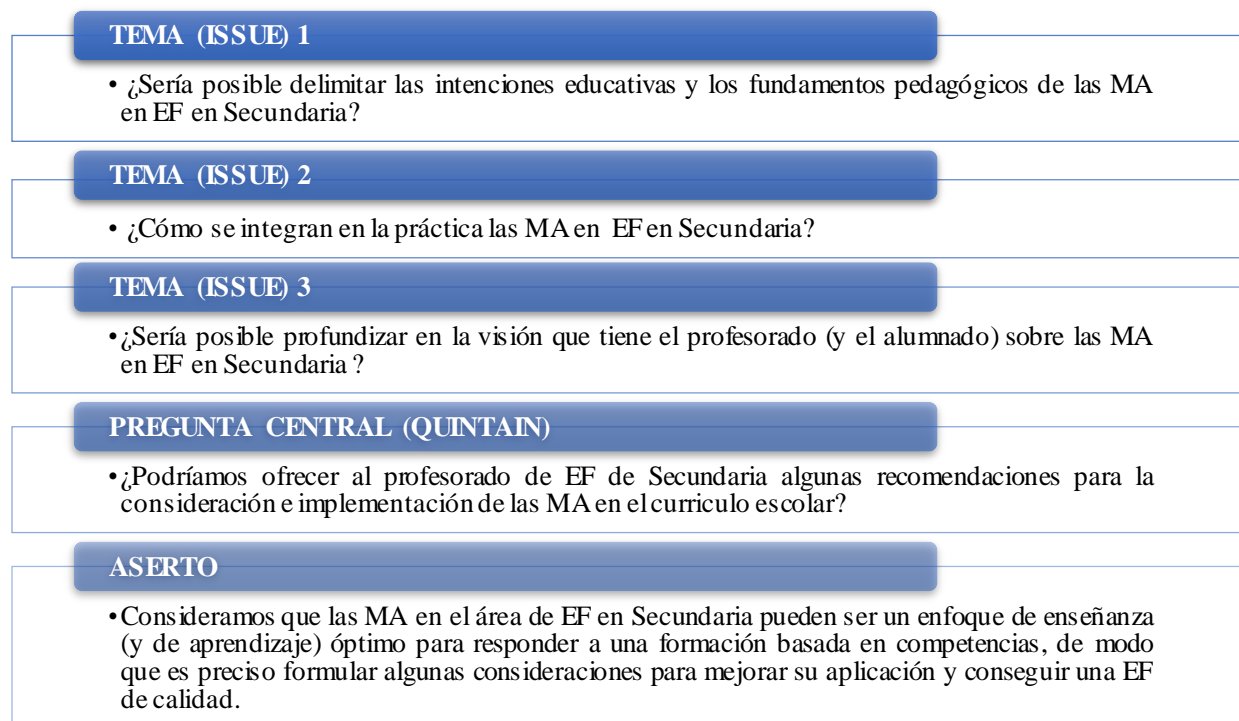


Figura 4. 4. Temas y finalidades del estudio multicase de la investigación

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Con base en estos temas de investigación, y para poder dar respuesta la pregunta última del estudio multicaseos, y corroborar este aserto, ha sido necesario desglosar lo que Stake (2010) denomina declaraciones temáticas y preguntas informativas que describiremos en los apartados siguientes.

Declaraciones temáticas

Las declaraciones temáticas han supuesto un elemento fundamental para nuestro estudio de casos. A través de ellas hemos podido abrir el abanico de los temas (issues) en busca de focos más concretos con los que indagar en aquellos aspectos imprescindibles de la investigación, convirtiéndose en una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de casos (Stake, 2010). De esta forma, las declaraciones temáticas han sido los grandes temas de nuestra investigación, convirtiéndose en las categorías principales del estudio de casos.

Respecto a estas declaraciones temáticas, hay que señalar que en nuestro estudio distinguimos entre: (1) declaraciones temáticas específicas, establecidas en los límites de cada estudio de caso particular y que, aunque dependen de las demás para construir el caso, pueden ser analizadas de forma independiente; y, (2) las declaraciones temáticas aglutinadoras, que surgen de las evidencias particulares de cada caso, que nos acercan de forma progresiva a la iluminación de los issues y a dar respuesta a las grandes preguntas de la investigación.

Por último, es preciso señalar y tener presente, del mismo modo que en los temas (issues), la evolución constante de las declaraciones temáticas, ya que a lo largo de la investigación han ido surgiendo otras nuevas, o bien, se han ido eliminando o reformulando.

Preguntas informativas

Las preguntas informativas nos permiten concretar las declaraciones temáticas y organizar la información que ha sido necesitada para describir los casos de forma apropiada, centrando la atención en la complejidad y la contextualización del estudio de casos (Stake, 2010). A partir de estas preguntas informativas nos hemos centrado en las particularidades de cada declaración temática, progresando de los aspectos más concretos hacia los más generales, muy atentos a cómo éstas afectaron a temas más globales. Así, estas preguntas se convirtieron en el referente fundamental para el análisis de los datos y, por tanto, la comprensión de la realidad (ver tabla 4.12).



Tabla 4. 12
Declaraciones temáticas y preguntas informativas comunes para los tres estudios de caso

	DECLARACIONES TEMÁTICAS	PREGUNTAS INFORMATIVAS
E S P E C Í F I C A S	Fundamentación	Señas de identidad Orientación y enfoque de EF Pedagogía y metodología
	Creencias de los protagonistas	Papel de la EF Valoración uso metodologías activas Percepciones E-A
	Práctica educativa	Organización y diseño Seguimiento y evaluación Interacción didáctica Roles intervinientes Actividades y tareas Materiales curriculares
A G L U T I N A D O R A S	Contextualización	Características del entorno y del centro educativo. Señas de identidad pedagógica y de la acción educativa.
	Planteamiento de EF	Papel y enfoque de la EF en el centro educativo. Tratamiento de los elementos curriculares: contenidos, metodología y evaluación.
	Estrategia metodológica	Fundamentación y adecuación de la propuesta metodológica. Elementos característicos de su aplicación: actividades (tareas) de enseñanza y aprendizaje y recursos y espacios utilizados Aportes y limitaciones de la estrategia.
	Actividad docente	Conocimiento y formación específica. Interacción y comunicación didáctica. Diseño y organización de la práctica. Gestión e intervención en el aula. Seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
	Participación alumnado	Intereses y motivaciones hacia el aprendizaje de la materia. Momentos de participación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: planificación, intervención y evaluación. Características de la participación del alumnado durante las clases. Valoración y comprensión de la utilidad de prácticas vivenciadas.

[Fuente: elaboración propia]

4.4.4.4. Los participantes: criterios de selección y acuerdos de colaboración

Una vez determinado el diseño de la estructura metodológica conceptual de la investigación, uno de los apartados centrales de esta investigación fue determinar quiénes y cuántos participantes iban a formar parte de nuestro estudio, considerándolo como una cuestión clave en el enfoque de la investigación, ya que su selección nos iba a determinar las características y el alcance del estudio.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

En este marco, necesitábamos seleccionar participantes claves que pusieran en práctica MA en EF y que estuvieran dispuestos a participar en el estudio, mostrar su realidad personal y profesional, sus prácticas, sus pensamientos, percepciones y opiniones. En definitiva, que pudieran ayudarnos a responder nuestras preguntas de investigación. Así, asegurando estos criterios pudimos seleccionar tres docentes de EF en Secundaria que imparten clase en tres centros educativos de la Comunidad de Madrid. En la siguiente tabla se presentan los criterios considerados a la hora de elegir a los participantes. Además, para otorgar de una mayor “calidad” a nuestro estudio, en relación con los criterios de selección tuvimos en cuenta algunas consideraciones más concretas (Ver tabla 4.13).

Tabla 4.13

Criterios de selección de los estudios de caso

CRITERIOS DE SELECCIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Centros educativos o docentes que imparten enseñanzas de secundaria en la Comunidad de Madrid• Que implementen MA en el área de Educación Física.• Que estén, de forma voluntaria, dispuestos a compartir sus ideas y prácticas en relación con las MA en Educación Física.• Que disponga de tiempo para organizar la recogida de información.• Que sean fáciles de acceder y nos permitan identificar profesorado y alumnado dispuestos a dar su opinión sobre determinados aspectos relevantes para la investigación.
OTRAS CONSIDERACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Centro educativo público, concertado y/o privado.• Profesorado masculino y/o femenino.• Implementación de MA con al menos 1 año de antigüedad.• Implementación de MA en los diferentes cursos de la etapa de Secundaria.• Implementación de MA en al menos 50% de la programación del curso escolar.• Implementación de MA con diferentes contenidos de EF.• Implementación de diferentes estrategias metodológicas activas (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje cooperativo, clase invertida, etc.).

[Fuente: elaboración propia]

A partir del establecimiento de estos criterios, el proceso de selección de participantes se realizó en varias fases. En la primera fase, se procedió a revisar la información extraída del cuestionario pasado en Centros de Educación Secundaria, con el propósito de conocer la opinión de los docentes sobre la metodología que empleaba y detectar casos significativos. A partir de esta información, en una segunda fase, seleccionamos aquellos casos consideramos de interés y les solicitamos mediante correo electrónico su colaboración para participar en la investigación. En los casos en los que se obtuvo una respuesta positiva, se les instó a tener una primera reunión o



entrevista inicial. En la tercera fase, se llevaron a cabo las entrevistas con el profesorado de EF (ver carpeta de anexos, Estudio multicaso: guion entrevista primer contacto). En esta última fase, pretendimos conocer en profundidad los proyectos educativos, así como las programaciones didácticas del área de EF y su relación con el uso e implementación de MA en sus clases. De esta manera, posibilitamos un contacto más estrecho con nuestros candidatos, aproximándonos a la selección los tres casos definitivos que han formado parte de nuestro estudio multicaso (ver tabla 4.14).

Tabla 4.14
Preselección de los estudios de caso

Centro educativo	Conocimiento MA	Aplicación MA	Interés en la investigación	Ventajas	Inconvenientes
1	Bajo	No	Si	Predisposición y colaboración en el estudio	Tan solo aplica MA en una única unidad didáctica en todo el curso escolar
2	Bajo	No	Si	Acceso y desplazamiento al centro educativo	Su interés en la investigación es formarse y no colaborar.
3	Alto	Si	Si	Proyecto educativo de centro fundamentado en MA.	Periodo de obras y reformas de las instalaciones del centro.
4	Alto	Si	Si	Centro educativo con proyecto de especialización deportiva	Tiempo a disposición para el desplazamiento al centro.
5	Medio	Si	Si	Aplicación de emergentes metodologías (Gamificación) en EF.	Dificultades burocráticas para permisos y acuerdos de colaboración.

[Fuente: elaboración propia]

Durante este proceso de preselección, algunos participantes han sido descartados para formar parte de la investigación, por diferentes motivos, entre los que destacamos: falta de interés en colaborar con la investigación, planteamientos metodológicos no afines a los intereses perseguidos, o bien porque hubiese otras dificultades de acceso a la información o al centro educativo.

Una vez definidos los casos y obtenidos los accesos al centro, procedimos a establecer un acuerdo de colaboración entre el investigador y cada uno de los docentes y alumnos/as que

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

participaron en la investigación (ver carpeta de anexos, Estudio multicasos: contratos de investigación). Dicho acuerdo, se concretó en un contrato escrito en el que se explican sintéticamente los objetivos de la investigación, se describen las implicaciones que el docente participante asume al colaborar en el estudio, así como sus derechos, y plantea los compromisos asumidos por el investigador. Adicionalmente, a la firma del acuerdo de colaboración, se consensuaron, con cada uno de los docentes, unas fechas para el desarrollo de las diferentes fases de la investigación.

4.4.4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Las técnicas e instrumentos de recogida de información son las herramientas que se utilizan para obtener un conjunto de datos sobre su objeto de estudio que permiten, una vez analizados, responder a las preguntas formuladas con anterioridad y, en consecuencia, alcanzar los propósitos de la investigación.

Así, bajo el paradigma cualitativo que guía este estudio, el investigador es la principal técnica de recogida de la información y, a partir de aquí, reconocemos a todas las técnicas e instrumentos utilizados como complementarios, siendo los puentes a través de los cuales la investigación se pone en contacto con los participantes seleccionados (Tójar, 2006). Por ello, nos planteamos qué técnicas íbamos a seleccionar para llevar a cabo la extracción de información: (1) ¿qué información sería útil recoger?; (2) ¿cuál es la forma más sencilla de obtenerla considerando un conjunto de criterios éticos, consistentes y creíbles?; y (3) ¿cómo íbamos a proceder para registrar esta información?

En nuestro caso, en una fase previa, decidimos utilizar preferentemente la entrevista al docente y la observación de las clases, junto con el análisis documental de las programaciones didácticas, pero según avanzaba el proceso de construcción de la investigación comprendimos la importancia de contemplar la visión que tiene del alumnado sobre las MA en EF.

De este modo, las técnicas e instrumentos empleados para recoger y explorar la realidad se basaron principalmente en observar, escuchar y leer, desde un punto de vista reflexivo y crítico. Así, en la siguiente tabla, sintetizamos las técnicas e instrumentos planteados, indicando los periodos en los que se han aplicado los diferentes instrumentos que nos han permitido recoger la



información necesaria para construir el estudio y darle sentido, así como tener una visión desde diferentes ángulos y puntos de vista.

Tabla 4. 15
Técnicas e instrumentos seleccionados para recoger información en el estudio de casos

Técnicas	Instrumentos	Periodos
Análisis documental	Ficha de lectura	Abril 2018
Observación no participante	Registro anecdótico	Abril 2018-junio 2018
Entrevista	Guion de la entrevista	Junio 2018
Grupos focales	Guion de la discusión	Junio 2018

[Fuente: elaboración propia]

Análisis documental

Goetz y Lecompte (1988) denominan el análisis documental como “recogida de artefactos”, haciendo referencia a manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura, y por extensión una práctica educativa. Por otro lado, McMillan y Schumacher (2005), los denomina también artefactos que pueden adoptar tres formas: documentos oficiales, documentos personales y objetos. Así, en nuestro caso, sólo nos amplían el abanico de información, convirtiéndose en complemento, consecuencia y/o precursor de otros métodos.

Por consiguiente, de acuerdo con estas referencias, en nuestro estudio estos documentos se convierten en estrategias no interactivas de recogida de datos cualitativos, ya que nos permiten recabar información sin precisar un contacto directo con los participantes. En este aspecto, en cada caso hubo diferencias respecto a esta cuestión. Para realizarla se han diseñado varias fichas de registro, cuya función ha sido guiar el proceso de revisión de los documentos a través del registro de información relevante, integrando cuestiones básicas que facilitarían el análisis de los diferentes documentos didácticos facilitados por cada estudio de caso (ver carpeta de anexos, Estudio multicasos: fichas de registro). Así, en algunos casos, dispusimos de proyectos educativos de centros, las programaciones de aula, unidades y otros documentos didácticos (fichas de sesión, escalas de evaluación, poster, murales, etc.); y en algunos casos, pudimos acceder a varios estudios publicados donde se recogían algunas de las propuestas metodológicas aplicadas a las clases de EF.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

En virtud de ello, el análisis documental, no fue una herramienta principal de investigación. Inicialmente, su consulta fue útil para identificar la forma de organizar la docencia, determinando las principales MA desarrolladas en la asignatura. Más adelante nos sirvió como referente para las observaciones, con el objeto de contextualizar y profundizar en algunas de las sesiones observadas. También pudimos analizar los propósitos e intenciones otorgados a este tipo de prácticas, qué papel desempeñaba en la EF, su relación curricular, etc. De este modo, las entrevistas y las observaciones realizadas las hemos complementado con el análisis de documentos relacionados con los participantes en el estudio. En definitiva, los documentos nos han permitido ampliar la información y triangularla con otras técnicas.

Entrevista

La entrevista es una técnica en la que el entrevistador se reúne con los entrevistados, invitándoles a que le faciliten información orientada a resolver un problema concreto. Si tenemos en cuenta la clasificación que realiza Coller (2000), y siendo coherentes con nuestra investigación, y el carácter cualitativo que presenta, optamos por un tipo de entrevista semiestructurada.

En nuestro caso, nos decidimos por utilizar la entrevista semiestructurada de final abierto con el propósito de conocer la opinión, percepción y valoración del profesorado respecto al uso e implementación de MA en sus clases de EF de la etapa de Secundaria. Para la elaboración y ejecución de la entrevista hemos seguido una serie de pautas: (1) elaboración del guion de la entrevista (ver carpeta anexos, Estudio multicazos, guion de la entrevista), (2) acuerdos de colaboración, (3) grabación de la entrevista, (4) transcripción de la grabación y (5) valoración de la entrevista por parte del entrevistado.

Tal y como señala Flick (2012), el estilo abierto que presentaba nuestra entrevista nos ha permitido obtener información relevante más personalizada, un cierto grado de flexibilidad en las interacciones y una mayor espontaneidad. Así, las entrevistas semiestructuradas de final abierto realizadas han ido evolucionando en función a la información que hemos necesitado, en aras a entender nuestro objeto de estudio y profundizar en él.

Observación no participante

Como señalan Cohen, Manion y Morrison (2007), independientemente del tipo de problema de investigación que se derive en el estudio de caso, siempre subyace un método de



observación, distinguiendo entre dos tipos principales de observación: observación participante y observación no participante. En la primera, el observador se compromete en las mismas actividades que empieza a observar, convirtiéndose en uno más del grupo. Por el contrario, un observador no participante, permanece separado de las actividades del grupo que está investigando y evita ser miembro del grupo.

En nuestro caso, la observación de las clases pretendía observar la forma en la que se aplica las MA en las clases de EF, prestando especial atención a otros hechos o situaciones que, sin haberse manifestado en las demás técnicas y procedimientos de investigación planteadas, pudieran ser de interés para lograr el objetivo de la investigación.

Dado que nuestro estudio se encontraba más centrado en la comprensión de los casos por parte del investigador, y con el fin de asegurar la neutralidad del observador y la espontaneidad del observado, determinamos la elección de la técnica de observación “no participante”. Precisamente, en la búsqueda de la máxima discreción posible, evitamos tomar imágenes de las sesiones observadas, aun cuando entendíamos que filmar las clases podría ser interesante para contrastar las anotaciones del observador en un visionado posterior o incluso para captar detalles que hubiesen pasado desapercibidos durante la observación. Sin embargo, valoramos que la toma de imágenes conllevaba algunos inconvenientes, a veces complejos de solventar. Además, nos preocupaba el hecho de que el alumnado pudiese comportarse de forma diferente debido a la presencia de un observador externo. A pesar de ello nuestra preocupación se esfumó rápidamente al comprobar que era una situación habitual, pues era frecuente tener visitas de personas externas al centro (docentes en prácticas, investigadores, etc.). Aun así, intentamos crear cierta distancia social respecto a nuestra posición en la clase e interacción, tanto con el alumnado como con el profesorado, llegando a evitar, en ocasiones, el contacto directo visual con los protagonistas.

Asimismo, cabe indicar que las observaciones se iban anotando cuidadosamente en el registro anecdótico (ver carpeta anexos, Estudio multicases: registro de observación). De esta manera, con la finalidad de llevar a cabo un proceso fiable y consistente, el registro de la información se realizó tomando en cuenta lo siguiente:

- Observación de clases de EF en la etapa de Secundaria y/o Bachillerato, seleccionando grupos en los que se llevaban a cabo MA.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

- Elaboración de un instrumento de observación que pudiera registrar los acontecimientos observados y relacionarlos con otros procedentes de otras fuentes, incluso con ideas claves extraídas de la revisión de la bibliografía.
- Persistencia en el campo para evitar registros ocasionales y puntuales.

Previamente, con respecto a la elaboración del registro de observación no participante, queremos concretar algunas cuestiones referidas al diseño y construcción del instrumento utilizado. En primer lugar, el instrumento de observación se ha construido teniendo en cuenta en la literatura revisada del objeto de estudio de acuerdo con los propósitos de la investigación. De este modo, con ánimo de adecuarse y facilitar el posterior análisis de las evidencias recogidas, se trató de construir un instrumento que contemplara diferentes aspectos de la práctica docente que tiene lugar en las clases de EF, tales como: orientación de los contenidos a trabajar en la sesión, evolución de las tareas, intervención docente, participación alumnado, espacios y recursos utilizados, etc. En cualquiera de los casos deberían tenerse en cuenta, aspectos de observación genéricos en todos los casos de estudios, así como como ofrecer las particularidades de los diferentes contextos de cada estudio de caso. De este modo, los focos de atención fueron diversos, teniendo en cuenta el contexto de cada uno de los estudios de caso. Los distintos focos de atención seleccionados se encuentran estrechamente vinculados con las declaraciones formativas y preguntas informativas que han sido desarrollados en la definición de los problemas de investigación del estudio multicaseos. Así, el instrumento de observación fue revisado previamente (tanto por expertos como aplicaciones piloto para hacer comprobaciones sobre su ajuste a la realidad). No obstante, este instrumento tuvo un carácter abierto y flexible dada la especificidad y peculiaridades concretas de la investigación.

En total, se llevaron a cabo un total de noventa y cuatro observaciones en varios cursos pertenecientes a la etapa de Secundaria y Bachillerato (ver tabla 4.16). Aquí, queremos resaltar que, las disponibilidades y peculiaridades de cada contexto de estudio planteado, así como las propias posibilidades del desplazamiento del investigador a los centros, determinaron, de alguna manera, el número de observaciones realizadas, así como su continuidad temporal y lógica. En este sentido, de mutuo acuerdo con el profesorado implicado en cada caso, acordamos un calendario de observaciones, donde prestamos especial atención a la posibilidad de observar



unidades didácticas y eventos puntuales considerados de interés manifiesto para nuestra investigación. Es decir, donde la presencia de las MA fueran más que evidente.

Tabla 4. 16
Resumen de observaciones realizadas según los diferentes cursos y casos estudiados

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
1° ESO	-	12	8
2° ESO	-	-	8
3° ESO	-	8	-
4° ESO	16	-	-
1° BACHILLERATO	38	4	-
Total	54	24	16

[Fuente: elaboración propia]

Por su parte, como norma general, la duración de las observaciones se adecuó a la totalidad del tiempo de sesión establecido dentro de los marcos curriculares. Es decir, entre unos 40 y 50 minutos. Todas las observaciones se realizaron con los mismos procedimientos, situándonos en un extremo de la clase y realizando las anotaciones en una libreta sobre aquellos hechos que nos llamaban la atención. En ocasiones, dependiendo del tipo de sesión, nos obligaba a deambular por los diferentes espacios de acción en los que se desarrollaba la sesión, tratando de acercarnos al docente o al alumnado con el propósito de captar algunos detalles de una determinada situación, pero siempre manteniéndonos a una distancia prudencial para evitar distracciones. Posteriormente, todas las anotaciones de las diferentes sesiones observadas fueron transcritas a través del registro anecdótico para su posterior análisis.

La importancia de obtener un buen registro de las clases que nos permitiera fragmentarlo para analizarlo y valorar matices de los procesos llevados a cabo dentro de cada una de ellas fue la razón por la que utilizamos un registro anecdótico digitalizado estructurado en diferentes secciones (ver carpeta de anexos, Estudio multicazos: formulario registro de observación). La estructura y el medio seguido de este instrumento como forma de registrar las observaciones nos ayudó a clasificar y transcribir las anotaciones realizadas para su posterior análisis.

Grupo Focal

Conforme hemos ido avanzando en la indagación de la realidad, nos han ido surgiendo nuevos interrogantes y, con ello, la necesidad de buscar nuevas líneas de estudio vinculadas a nuestra investigación. De forma particular, nos planteamos dar voz al alumnado a través de una

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

conversación planeada, en un ambiente permisivo, no directivo. Nuestro propósito se centró en recoger las opiniones del alumnado de Secundaria sobre el proceso de aprendizaje vivenciado en las clases de EF a través de MA. En este sentido, el grupo focal como técnica de investigación nos permitió recoger información desde otra perspectiva, complementando y mejorando la comprensión de la realidad.

Según diferentes autores (Barbour, 2013; Gil-Flores, 2009; Hamui y Varela, 2013; Ibañez, 2015; Krueger, 2006; Massey, 2011; Robinson, 2012), un grupo focal puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente entre siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La conversación es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. En otras palabras, los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991). De esta manera, apoyándonos en la literatura referenciada, contemplamos una serie de fases para llevar a cabo el diseño y ejecución de los grupos focales: (1) planteamiento de propósitos y objetivos, (2) selección de los/as participantes, (3) contacto inicial, (4) acuerdo del lugar y fecha, (5) desarrollo de la sesión grupo focal y recopilación, y (6) transcripción y análisis de la información.

En primer lugar, los propósitos que pretendíamos alcanzar con el grupo focal se centraron en: (1) recoger las creencias sobre la utilidad, significatividad y transferencia de los aprendizajes adquiridos en EF, (2) desvelar las percepciones en torno a la manera de aprender en las clases y la forma de enseñar del profesorado mediante las propuestas que hace en la práctica, y (3) valorar el grado de satisfacción y/o preocupaciones las metodologías utilizadas en EF, así como la opinión sobre su compromiso y participación durante las clases.

En segundo lugar, para la elección del alumnado participante se han seguido una serie de consideraciones, entre las que destacamos: criterios de inclusión, número de participantes, contacto inicial, consentimientos informado y seguimiento. Así, los criterios establecidos fueron: (1) participación voluntaria, (2) alumnado perteneciente a los cursos observados, y (3) haber estado el curso anterior en el centro educativo. Por su parte, aunque no hay un consenso sobre el número de participantes óptimo para un grupo focal (Kitzinger, 1995; Robinson, 2012), en nuestro caso han oscilado entre siete y diez participantes, tratando de buscar diversidad de género (chicos y



chicas) e intentando contemplar diferentes estilos de vida en relación con su actividad físico-deportiva fuera del entorno escolar. Para establecer el contacto inicial, se llevó a cabo la presentación del procedimiento en la parte final de una de las sesiones de EF observadas, donde se les hizo entrega del consentimiento informado (ver carpeta de anexos, Estudio multicaso: consentimientos informados grupo focal) y del enlace del formulario de inscripción para participar en el grupo focal (ver carpeta anexos, Estudio multicaso: formulario de inscripción grupo focal). Además, se mantuvieron conversaciones personales e informales durante los periodos de descanso entre clases para aclarar y resolver las dudas. También, durante algunas de las clases observadas, antes de la fecha propuesta para la reunión, se realizaron recordatorios a los participantes seleccionados, proporcionando una guía informativa sobre los temas a tratar durante la realización del grupo focal. Finalmente, en el estudio multicaso se llevaron a cabo siete grupos focales comprendiendo diferentes cursos de la etapa de Secundaria con un total de 67 participantes (Ver tabla 4.17).

Tabla 4.17
Panel de participantes en los grupos focales. Estudio multicaso

Estudio de caso	Curso	Participantes
1	4° ESO	9
	1° BACH	11
2	1° ESO	9
	3° ESO	10
	1° BACH	9
3	1° ESO	10
	2° ESO	9

[Fuente: elaboración propia]

La determinación del lugar y la fecha vino determinada por el centro educativo, en consenso con el profesorado y alumnado implicado. La duración de los grupos focales, en ningún caso, se fue más allá de la hora de duración y durante su desarrollo tratamos de generar un debate espontáneo, participativo, no directivo, priorizando la diversidad de opiniones, el lenguaje verbal y no verbal, los cambios de opinión ante una réplica, gestión de los diferentes roles en el grupo. Para guiar el debate y registrar la información nos servimos de un guion en el que se recogen las preguntas desde las más generales a las más específicas (Escobar y Bonilla, 2009) (ver carpeta de anexos, Guion grupo focal: estudio de caso). El entrevistador mantuvo cierta dirección de la reunión, haciendo las preguntas y manteniendo un papel pasivo con el fin de dejarles cierta libertad a los participantes para intervenir y expresarse libremente. Asimismo, se llevó a cabo la grabación

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

de la conversación, recogida a través de varios dispositivos móviles (móvil y ordenador), recopilando información de la reunión. En ocasiones, debido a los lugares en los que se tenían que realizar el grupo focal (gimnasios, por ejemplo) las condiciones acústicas no fueron excesivamente óptimas. A pesar de ello, conseguimos transcribir todas las conversaciones realizadas.

4.5. Ética de la investigación

La declaración nacional sobre integridad científica (CSIC, 2015), aplicable a todos los campos y disciplinas científicas, se relaciona directamente con el rigor científico, la excelencia y la calidad de la investigación, y con un comportamiento ético y responsable en el quehacer científico, estableciendo una serie de principios éticos y responsabilidades profesionales relativos a la actividad investigadora. De este modo, este apartado ha sido construido con el firme convencimiento de que, en esta investigación, además de aplicar una serie de criterios metodológicos, ha sido necesario considerar un conjunto de compromisos éticos que han de impregnar todo el proceso. Para su desarrollo, hemos situado como referencia una serie de consideraciones éticas que ayudan a identificar los valores y principios de acción que han orientado el desarrollo de la investigación, así como determinar algunos de los indicadores de rigor, más comúnmente aceptados en el campo de la investigación cualitativa, siendo estos relacionados y contextualizados dentro de nuestro trabajo.

4.5.1. Consideraciones éticas de la investigación

Siguiendo a Sandín (2003), el enfoque cualitativo de investigación construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, reflexiones, lecturas, escuchas, etc., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a los fines, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas. Tenerlas en cuenta, a lo largo de todo nuestro proceso de investigación, también nos ha parecido necesario y coherente.

Nuestra investigación implicaba establecer relaciones con personas, bien profesorado, alumnado o expertos, llegando a solicitar aspectos personales como puedan ser sus propias convicciones y concepciones sobre la educación, sus relaciones interpersonales con el centro



educativo y compañeros o compañeras, etc. Por tanto, se concretaron un conjunto de compromisos éticos, para regular las relaciones y los procesos con los participantes implicados, estableciendo tres tipos de compromisos: (1) con la propia investigación; (2) con los participantes, y (3) con la información (obtención y tratamiento de esta).

En cuanto a las relaciones con nuestra investigación, creemos necesario discernir claramente nuestras intenciones y propósitos desde dos consideraciones: (1) social, en tanto que pretendemos indagar, interpretar y comprender la realidad estudiada con el deseo de dar a conocer y/o construir un mayor conocimiento sobre el objeto de estudio en cuestión. Es decir que, por una parte, el estudio resultará productivo para los docentes que estén dispuestos a aplicar este tipo de metodologías, y, por otra parte, para generar contextos educativos más eficaces en los que aprender más y mejor; y por otra, a nivel personal, en tanto que interés nace desde el compromiso con la formación del investigador (doctorando) y como acreditación para obtener la certificación académica que le corresponde. Así, estas dos relaciones nos han hecho, desde el primer momento, ser conscientes de la responsabilidad que ello supone, tratando de desarrollarlas con el mayor rigor metodológico y compromiso ético con el fin de que pueda revertir de forma positiva en la comunidad científica, y, en consecuencia, en la mejora y desarrollo de la educación, en concreto, de la EF. Por todo esto, desde la honestidad y humildad, hemos tratado de dedicarle el máximo tiempo posible en el diseño y desarrollo de esta investigación, entendiendo este trabajo como un proceso de formación y aprendizaje continuo, apoyándonos en todas aquellas personas que, de forma desinteresada, se ofrecieron o accedieron a colaborar en cualquiera de las tareas realizadas.

Con respecto a las relaciones con los participantes se concretaron algunos procedimientos para asegurar un entendimiento mutuo. De este modo, creímos conveniente establecer unos acuerdos y compromisos de colaboración (contrato de investigación y consentimiento informado) con todos aquellos participantes (expertos/as, profesorado y alumnado) que fueran a estar involucrados en dicho trabajo. Básicamente, el acuerdo de colaboración estuvo orientado a asegurar la confidencialidad de los datos y la protección de la identidad de los informantes y de los propios centros donde se desarrollaban las tareas de investigación. Así, se utilizaron seudónimos y omisiones de lugares y referencias en los que se pudiera identificar a los participantes, sin alterar el sentido básico y esencial de los datos en la redacción de los informes o difusión de los documentos. Asimismo, hemos negociado la conformidad de los participantes,

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

compartiendo los informes de investigación, otorgándoles la oportunidad de revisarlo y añadir u omitir cualquier tipo de información que considerasen oportuna antes de su consideración definitiva como trabajo de tesis. Además, en estos acuerdos creímos necesario informar correctamente de las finalidades del estudio, las diferentes funciones y tareas a realizar por parte del investigador, así como presentar una estimación cronológica en cuanto a la duración prevista para llevar a cabo el estudio. De forma complementaria, cabe resaltar el compromiso adoptado para solicitar un permiso especial a los padres, madres o tutores/as del alumnado participante en los grupos focales. Finalmente, nuestro compromiso también asumió dar a los participantes la posibilidad de abandonar la investigación sin necesidad de proporcionar ningún tipo de explicación. En definitiva, con la formalización de este tipo de acuerdos, tratamos de respetar sus derechos e integridad, protegiendo su identidad y, sobre todo, respetando su voz haciéndoles conocedores de la naturaleza de la investigación y partícipes de los propósitos del estudio.

Acerca de las relaciones con los datos, entendimos que nuestra principal obligación para asumir y hacer frente a esta serie de compromisos éticos tenía que ver, consecuentemente, con el rigor de la investigación. Esto nos llevó a asegurar que los resultados obtenidos del análisis de los datos eran pertinentes. En consonancia con Guba (1989), el rigor de la investigación debe erigirse sobre la base de las dimensiones o enfoques, abordadas desde diferentes estrategias (ver figura 4.5).

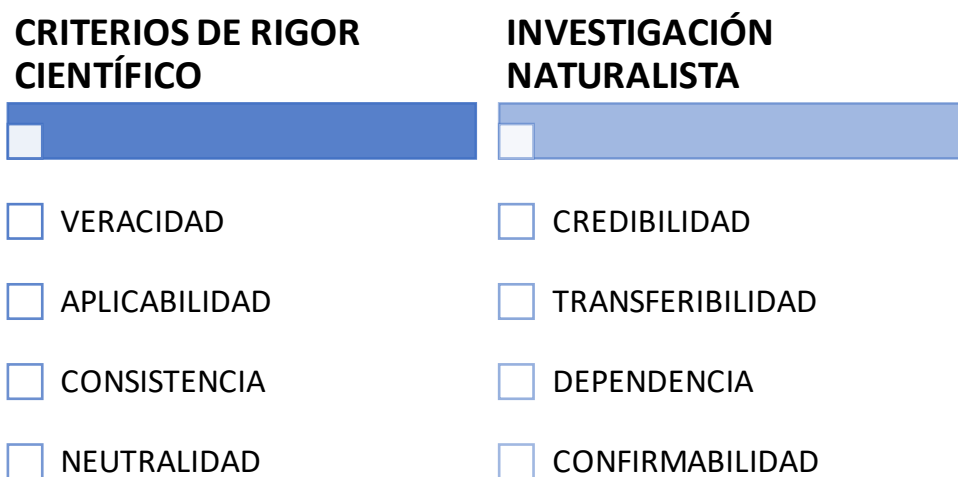


Figura 4.5 Criterios y rasgos adoptados para valorar la calidad de la investigación. Tomado de Guba (1989)



4.5.2. Indicadores de rigor de la investigación

Desde nuestro ámbito de conocimiento, siguiendo a Fernández-Balboa (1997) desde el punto de vista ético como de rigor científico, tomamos en consideración los criterios que determinan el rigor científico de este tipo de investigaciones en la EF: credibilidad, aplicabilidad, replicabilidad y neutralidad como aspectos indiscutibles en toda investigación que pueda ser merecedora de rigor científico. De este modo, nuestro trabajo de investigación, además de aplicar una serie de criterios metodológicos, considera un conjunto de indicadores de rigor para garantizar su calidad. Así, de acuerdo con la anterior tabla, a continuación, precisamos los indicadores que hemos tenido en cuenta durante nuestro estudio.

Credibilidad

Entendemos la credibilidad de una investigación como su capacidad para poder demostrar, por una parte, la veracidad de la información obtenida y, por otra, la coherencia entre los métodos utilizados y los propósitos del estudio. Basándonos en Guba (1989), para asegurar la credibilidad de nuestra investigación seguimos los siguientes procedimientos:

- Análisis de la literatura. En nuestro caso, era necesario un análisis realmente exhaustivo y profundo de las principales fuentes bibliográficas en relación con el tema central de la investigación. Ello nos ha permitido, retrotraernos en el tiempo hasta buscar los orígenes de las MA en el ámbito educativo, sus fuentes, sus ideas iniciales, etc., para, a partir de ahí, volver a recorrer el camino inverso identificando similitudes y diferencias en sus concepciones y modo de aplicación.
- Consulta a expertos. Nos ha servido, por un lado, para la elaboración del marco teórico, tratando de orientar, definir y enmarcar el estudio en su contexto teórico y conceptual. Por otro, nos ha servido como soporte para el desarrollo del estudio en sus diferentes fases, estimulando nuestra reflexión para reorientar y reformular el proceso de investigación.
- Establecimiento de estrategias que ayuden a asegurar la relevancia y honestidad de los participantes. Optamos por redactar un acuerdo de confidencialidad que garantizara a los participantes que iban a ser ellos quienes tuvieran la última palabra sobre la utilización de cualquier dato que les implica, incluyendo incluso la posibilidad de abandonar la investigación sin exponer ningún motivo. Por otra parte, los criterios de selección de los

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

participantes nos llevaron a poder considerar el grado de conocimiento y experiencia en el uso de MA en la EF, de modo que podíamos asegurar la significación de los aportes de estos en nuestra investigación.

- Comprobación de los datos con los participantes. Este proceso se realizó contrastando datos e interpretaciones con las personas que constituyeron las fuentes del informe final de tesis, ya que se envió a los implicados todo el material escrito para su revisión y contraste.
- Triangulación. En nuestro caso, la triangulación ha sido producida desde un proceso múltiple. En primer lugar, con la triangulación metodológica, al utilizar diferentes métodos (cuestionario, método Delphi, entrevista a experto y estudio de casos) para analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos (cuantitativos y cualitativos) que nos ha podido ofrecer la visión de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la repetitividad de los hallazgos, intentando dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno. La utilización de estos diferentes métodos nos ha ayudado a definir las características comunes y a dilucidar patrones, uno de los objetivos del estudio, aspecto que se habría visto limitada de haber usado sólo un método. Además, la utilización de diversos métodos nos ha llevado a la profundización y mayor comprensión del fenómeno del estudio. En segundo lugar, para realizar la triangulación de datos, ha consistido en la verificación y comparación de la información obtenida desde diferentes casos mediante los diferentes métodos utilizados en el estudio (entrevista, grupos focales, observación, análisis documental), necesario para poder conseguir una perspectiva representativa del objeto de estudio. En la triangulación de investigadores la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. En tercer lugar, para dar mayor fortaleza a los hallazgos, hemos compartido con los participantes de nuestro trabajo de investigación los informes finales, entendiendo que reduciríamos los sesgos de un único investigador, aportando así una mayor consistencia al estudio. Al final, los hallazgos reportados han sido productos del análisis y comparación entre los investigadores (directores de tesis) y expertos en el tema (participantes en los diversos métodos utilizados).
- Establecimiento de la coherencia estructural. Dado que nuestros datos provenían de diferentes fuentes, en ocasiones, surgían algunas contradicciones. Ello nos obligó, por



un lado, a analizar cada una de nuestras conclusiones en busca de datos que pudieran resultar incoherentes u opuestos y, por otro, a interpretar estas diferencias.

Transferibilidad

Entendemos por transferibilidad la capacidad de poder trasladar los resultados de nuestra investigación a otros contextos similares. Así, nos conformamos con facilitar un tipo de informaciones descriptivas e interpretativas de un contexto dado. En este sentido, creemos que la principal estrategia ha sido la recogida y exposición de datos descriptivos, intentando aportar la máxima información posible siempre que permitiera garantizar el anonimato.

Dependencia

La dependencia puede ser expresada como el grado en que se puede demostrar que, si otras investigaciones realizarán el mismo estudio, sujetas a las mismas condiciones, obtendrían los mismos resultados o similares. Por ello, hemos considerado fundamental una descripción minuciosa de todos los procesos seguidos durante la investigación para poder facilitar a otras personas que pudieran seguir los mismos pasos para replicar, en lo posible, nuestra investigación, de modo que nuestras conclusiones puedan ser corroboradas o criticadas. Además, hemos clasificado los diferentes anexos para poder comprobar y profundizar en cada uno de los procesos descritos. Asimismo, creemos que la exposición de los criterios de selección de los participantes y su justificación nos ha proporcionado un tipo de informantes que nos pudieran facilitar más información sobre nuestro objeto de estudio. También, el hecho de establecer los acuerdos y compromisos de participación en el estudio, nos han servido para aumentar la idea de replicabilidad al estudio, ya que informamos a los participantes de los propósitos y del proceso del estudio, para que pudieran tomar decisiones pertinentes acerca de su participación. Finalmente, la inclusión de las fuentes y referencias bibliográficas contribuye a su replicabilidad en el sentido de que, cualquier interesado o interesada, puede contrastar y valorar la información proporcionada en este trabajo.

Confirmabilidad

La confirmabilidad tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. En consecuencia, las estrategias utilizadas fueron:

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

- Triangulación: contrastando la información de diferentes fuentes (expertos, alumnado, profesorado) y técnicas de recogida de datos (entrevistas, observación no participante, análisis de documentos, grupos focales).
- Reflexividad: explicando y exponiendo el interés personal y relevancia social de este trabajo, manifestando los supuestos epistemológicos que nos llevaron a hacer la investigación de la forma y bajo los supuestos en la que la hemos desarrollado.
- Revisión externa: realizada por los directores de la tesis y, como ya hemos señalado, también por otros participantes y/o colaboradores.
- Saturación: procurando presentar las interpretaciones de los resultados evitando la reiteración de citas textuales y disminuyendo la frecuencia de aparición de las diferentes categorías o unidades de información.
- Inclusión de descriptores de baja inferencia: utilizando citas del texto original (entrevistas, observaciones, grupos focales, método Delphi, marco teórico), disminuyendo así la posibilidad de contaminación de los resultados donde el lector puede constatar si la teoría realmente emerge de los datos.

Tabla 4.18

Cuadro de síntesis de compromisos éticos y criterios de rigor metodológico enmarcados dentro de la investigación.

Relaciones del investigador	Estrategias metodológicas
<i>Investigación</i>	<ul style="list-style-type: none">• Investigación educativa• Formación académica
<i>Participantes</i>	<ul style="list-style-type: none">• Contratos de investigación• Consentimientos informados
<i>Datos</i>	<ul style="list-style-type: none">• Criterios de rigor:<ul style="list-style-type: none">○ <i>Credibilidad</i>: análisis de la literatura, consulta a expertos, establecimiento de estrategias que ayuden a asegurar la relevancia y honestidad de los participantes, comprobación de datos, triangulación y establecimiento de la coherencia estructural.○ <i>Transferibilidad</i>: recogida y exposición de datos descriptivos○ <i>Dependencia</i>: descripción minuciosa del proceso de investigación, clasificación y presentación de anexos, y acuerdos de participación y colaboración.○ <i>Confirmabilidad</i>: triangulación de personas y técnicas de recogida de datos, procesos de reflexión y reconstrucción de las interpretaciones, revisión de los resultados y conclusiones, saturación de los datos e inclusión de descriptores de baja inferencia

[Fuente: elaboración propia]



4.6. Organización, análisis de la información y elaboración de los informes

Una vez descritos los procedimientos y técnicas utilizadas para la recogida de información, consideramos también importante describir cómo esta información se ha organizado, analizado y compartido. Estos procesos han sido diseñados para manejar la enorme cantidad de datos generados en nuestra investigación. Clasificar todos los datos recopilados, al mismo tiempo que hacer un análisis coherente, ha sido una preocupación importante que ha requerido de organización y de un enfoque estructurado para el tratamiento de los datos, convirtiéndose en una de las razones por las que hemos hecho uso de programas de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Igualmente, queremos destacar la idea de que el análisis, bajo un enfoque cualitativo, implica una interpretación, por lo que hacemos hincapié en el carácter imaginativo y especulativo de su contenido. De esta manera, tal y como revela Gibbs (2012), reconocemos que nuestro análisis ha implicado, secuencialmente, estos dos conceptos: en primer lugar, el manejo de los datos; y, en segundo lugar, la interpretación de estos.

4.6.1. Organización de la información

En una investigación como la nuestra con un volumen de información sustancial, proveniente además de diferentes fuentes, como ya hemos declarado, consideramos sumamente importante la organización de los datos. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2012), considerando el diseño emergente de nuestra investigación, que va (re)construyéndose a medida que avanza el proceso y en el que la recogida y análisis de la información se realiza de forma cíclica y continúa, hallamos necesario archivar y organizar de forma lógica y accesible la información recopilada para ir relacionándola con otra nueva. Así pues, muy atentos a la importancia de tener ordenada la información, y a pesar de algunos contratiempos, equivocaciones y limitaciones (pérdida de notas, demora en la escritura, o algunas restricciones y trabas para hacer uso del programa informático elegido, entre otras), toda la información recogida fue organizada haciendo uso de las siguientes herramientas:

- *Diario de investigación.* En este cuaderno informal donde hemos ido recogiendo y registrando ideas propias, conversaciones con otros investigadores o expertos, acuerdos y compromisos con los informantes, tutorías con los directores de tesis, concepciones

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

sobre los procesos, apuntes sobre la literatura leída, incluso se han llegado a detallar sensaciones y sentimientos tras un acontecimiento o logro alcanzado. De forma resumida, este cuaderno ha recogido notas metodológicas (fases, contactos, tutorías, secuencias, organigramas...), teóricas (hipótesis, corazonadas, interpretaciones, críticas...) y personales (sentimientos, dudas, ansiedades, preocupaciones...). En este sentido, a pesar de no haber sido registrado de forma categórica ni cronológica, y habiendo sido objeto de pérdida en alguna ocasión, este diario ha supuesto un elemento muy personal y cercano, que, de alguna manera, refleja el camino recorrido a través de la investigación.

- *Carpeta de investigación*. Esta herramienta ha consistido en la creación de un sistema particular y personal de carpetas y subcarpetas digitales para organizar todo lo referente con la investigación con la finalidad de poder acceder a los datos que se van generando y a las fuentes de información necesarias para la investigación. Este sistema de carpetas se iba ideando a medida que se desarrollaban los diferentes procesos diseñados para la investigación e íbamos necesitando archivar las fuentes y documentos de información necesarios para la construcción del marco teórico y metodológico. También para ir archivando la recogida de información y cómo ésta iba evolucionando hacia el análisis de los datos, los resultados y conclusiones. Para salvaguardar el anonimato de las personas implicadas presentamos la información en la tabla 4.19, quedando a disposición la posibilidad de acceso a la carpeta digital a través de un enlace de aquellas personas que deseen corroborar la información³¹.
- *Softwares informáticos*: gestor de referencias bibliográficas (Mendeley) y análisis cualitativo de datos (Nvivo). El gestor bibliográfico nos ha permitido crear nuestras propias bases de datos personales de referencias bibliográficas importando dichas referencias desde cualquier base de datos, revista, etc. o introduciendo las referencias de forma manual, incluso nos han aportado literatura de relevancia debido a sus sistemas algorítmicos que facilitan publicaciones similares a las ya clasificadas. Todo ello ha contribuido a mantener organizadas las referencias bibliográficas y poder disponer de ellas cuando las necesitábamos, evitando posibles errores de transcripción o tipográficos

³¹ Enlace a carpeta de investigación:

https://drive.google.com/open?id=1whBeWbud_Q67V06JFqK2gc14MmgPbD1Z



y facilitando la creación de las bibliografías y las citas dentro de este documento. De igual modo, el análisis de datos ha contribuido a la organización de toda la información clasificada en la carpeta de investigación y que creíamos motivo de tratamiento. En este caso, profundizamos en la utilización de este programa en los siguientes epígrafes.

Tabla 4. 19
Descripción del contenido de la carpeta de investigación.

Subcarpetas	Breve descripción del contenido
<i>Plan de investigación</i>	En esta carpeta se recoge el proyecto inicial para la presentación, justificación y valoración del estudio <ul style="list-style-type: none">● Tema de investigación● Objetivos y propósitos● Plan de trabajo● Bibliografía inicial
<i>Cuestionario diagnóstico</i>	En esta carpeta recogemos el contenido referido a las diferentes fases y estrategias llevadas a cabo para identificar y analizar el uso de MA en Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid. <ul style="list-style-type: none">● Diseño del cuestionario● Validación del cuestionario:<ul style="list-style-type: none">○ Respuestas validación expertos○ Prueba piloto● Listado de centros● Aplicación del cuestionario● Formulario de consulta● Resumen de respuestas● Análisis estadístico
<i>Revisión de la literatura</i>	En esta carpeta está recogida la información referente a las revisiones bibliográficas llevadas a cabo sobre aprendizaje basado en proyectos y gamificación en el contexto de la EF. <ul style="list-style-type: none">● Diseño y estructura de las revisiones● Publicaciones incluidas● Artículos publicados
<i>Método Delphi</i>	En esta carpeta se recoge toda la información referente al método de consulta a expertos utilizado para conceptualizar la metodología activa en EF. <ul style="list-style-type: none">● Diseño del procedimiento● Consulta de participación● Consentimiento informado● Primera ronda de consulta● Segunda ronda de consulta● Resumen de respuestas● Análisis de datos● Informe inicial● Informe final
<i>Entrevista a experto</i>	En esta carpeta se recoge toda la información relativa al desarrollo de la entrevista a un experto para recoger evidencias de la evolución de la metodología de enseñanza y el aprendizaje de la EF. <ul style="list-style-type: none">● Diseño entrevista● Consentimiento informado

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Subcarpetas	Breve descripción del contenido
	<ul style="list-style-type: none">● Guion de la entrevista● Audio de la entrevista● Transcripción de la entrevista● Informe de la entrevista
<i>Estudio multicasos</i>	<p>En esta carpeta queda recogida toda la información referente a la a los tres estudios de caso realizados.</p> <ul style="list-style-type: none">● Diseño estudio de casos● Selección estudios de caso● Contrato de investigación● Entrevista inicial● Procedimientos e instrumentos de recolección de datos <p>A su vez, cada estudio de caso se almacena en una carpeta propia. En cada una de las carpetas de los tres estudios de caso se recoge la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none">● Entrevistas: guion, audio y transcripción● Grupos focales: solicitud de participación, consentimiento informado, guion, audio y transcripción● Análisis de la literatura● Observaciones: instrumento, registro y síntesis observaciones

[Fuente: Elaboración propia]

4.6.2. El análisis de la información

Como característica propia de nuestro enfoque predominante de investigación cualitativa, conviene señalar que el análisis de la información no se produce necesariamente cuando se termina de realizar el trabajo de campo (Stake, 2010). De este modo, entendemos que el análisis de los datos debe tratarse como un proceso dinámico y creativo, en búsqueda de una comprensión profunda de lo que se estudia a través de una interpretación progresiva que dé sentido a los fenómenos estudiados (Taylor y Bogdan, 1986). Por lo tanto, el análisis de datos cualitativo consiste en un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de relaciones entre las categorías (McMillan y Schumacher, 2005). Todo ello implica, en primer lugar, ordenar y organizar la información disponible, orientar su búsqueda, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis con los que reorganizar y reformular las primeras unidades seleccionadas, para, en segundo lugar, analizar cualitativamente esta información, lo que nos supone también interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre las categorías (Tójar, 2006).

En esta línea conceptual, el análisis de la información ha pasado por un proceso que se ajusta en cierta medida, a diferentes modelos desarrollados (Miles y Huberman, 1994; Taylor y



Bogdan, 1986; Gibbs, 2012; García-Jiménez, Gil-Flores y Rodríguez-Gómez,1994), en el que se reconoce que, el análisis de datos está configurado en torno a tres grandes tareas (Ver Figura 4.).

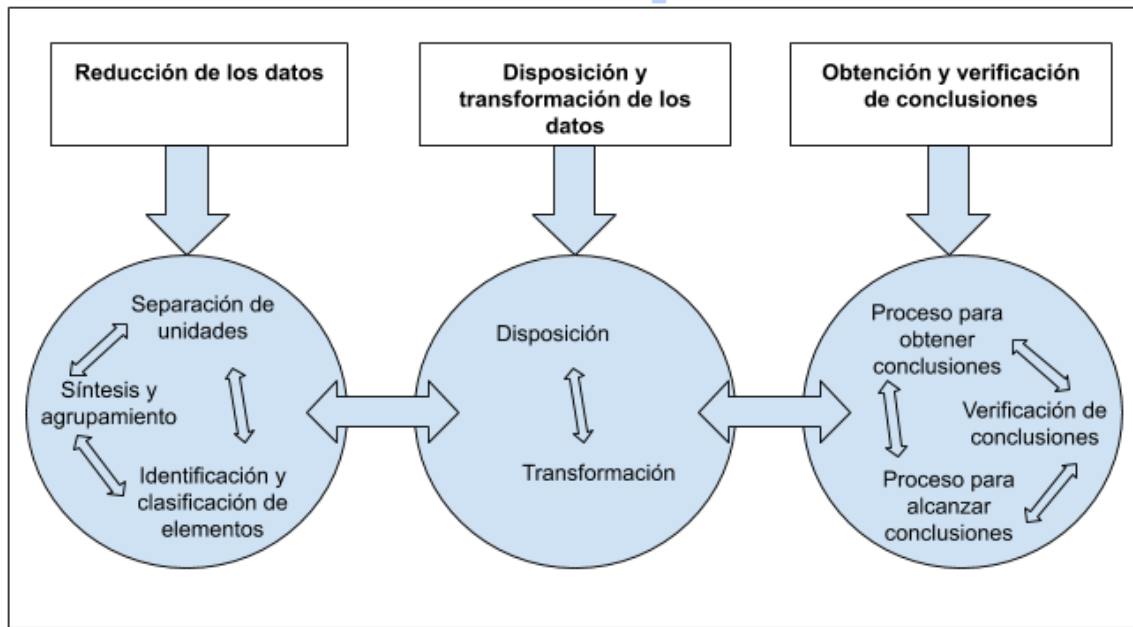


Figura 4. 6 Proceso de análisis de datos en la investigación. Tomado de Rodríguez-Sabiote, Lorenzo y Herrera (2005)

Siguiendo este modelo, a continuación, detallamos, en la siguiente tabla las diferentes fases que han sido planteadas para llevar a cabo el análisis de datos en nuestra investigación.

Tabla 4. 20

Fases desarrolladas para realizar el análisis de datos de la investigación

FASE 1: Reducción de datos
1.1 Separación de unidades de contenido
1.2 Identificación y clasificación de elementos: categorización y codificación.
1.3 Síntesis y a grupamiento
FASE 2: Disposición y transformación de los datos
2.1 Presentación de los datos
2.2 Búsqueda y establecimiento de relaciones
FASE 3: Verificación y obtención de conclusiones
3.1 Descripción e interpretación, recuento y concurrencia de códigos, comparación y contextualización.
3.2 Consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores.
3.3 Comprobación o incremento de validez

[Fuente: Elaboración propia]

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

Finalmente, desde la consideración de una metodología que combina el estudio cuantitativo y cualitativo, conviene especificar que, en el empleo de algunos instrumentos cuantitativos, tales como el cuestionario y el método Delphi, los análisis estadísticos han sido realizados utilizando el programa SPSS v.21.

En concreto, respecto al cuestionario, los datos han sido presentados como Media (Desviación típica) y porcentaje. Igualmente, se ha comprobado la normalidad de la muestra con el análisis de Kolmogorov-Smirnov. Sin embargo, para conocer la diferencia en las variables estudiadas en función de si conocen las MA y si se han formado o no en MA, y al no cumplir la muestra estudiada el supuesto de normalidad se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney. Para comprobar si existen diferencias en el tipo de metodología que utilizan en las clases de EF se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis. Así, el nivel de significación para todos los análisis se ha establecido en $p < 0.05$.

En torno al método Delphi, es interesante mencionar que, si bien estos cálculos son propuestos como fórmula para decidir el final de esta técnica en base al grado de estabilidad y consenso, en nuestro caso, han sido utilizados para el análisis de las respuestas en busca de la interpretación de los resultados desde la solicitud de una respuesta estadística estimativa en la segunda ronda de consulta realizada. Los principales estadísticos que se han empleado en el estudio han sido medidas de tendencia central y dispersión: media, mediana, moda, máximo, mínimo, desviación típica y cuartiles. Las tres primeras, nos han indicado la tendencia central de la distribución o conjunto de respuesta del grupo de expertos; el máximo y el mínimo, nos han indicado las respuestas extremas; y la desviación y los cuartiles, nos han señalado el grado de dispersión en las respuestas. Todo ello nos ha permitido tener una visión de conjunto de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas.

4.6.3. Elaboración de los informes

Siguiendo a algunas publicaciones (Solomon, 1989; Schmelkes y Schmelkes, 2012) entendemos que el informe debe permitir al lector experimentar de forma vicaria el fenómeno descrito y comparar prototipos, examinar todo el espectro de pruebas sobre las que se basa el análisis interpretativo del autor/a y considerar sus fundamentos teóricos y personales. Por lo tanto, la tarea principal de los informes que presentamos a continuación es situar al lector en el contexto



de nuestro estudio y permitirle interactuar cognitiva y emocionalmente con los datos que presentamos.

En nuestra investigación, para obtener los resultados y escribir los informes definitivos, se ajustaron las evidencias que emergen de los temas y categorías de análisis, con el fin de crear un marco global de comprensión con modelos significativos y relevantes, desde la voz de sus protagonistas, los participantes en el estudio y la de los propios investigadores. De esta forma, hemos tratado de presentar el conocimiento de la realidad estudiada de la siguiente manera que se detalla a continuación.

Elaboramos un primer informe en el que se presentan los resultados de los diferentes procedimientos desarrollados para contextualizar las MA en el área de EF. En él se analizan por separado un marco de antecedentes y evolución de la metodología en el contexto de la EF según nuestro experto entrevistado, una delimitación conceptual de las MA según los resultados extraídos del método Delphi, y, por último, un breve diagnóstico de la situación actual de las MA en la etapa de Secundaria dentro del área de EF, por medio del cuestionario exploratorio. Un segundo informe en el que se presentan los resultados de los tres casos que componen nuestro estudio multicaseos. En él se analizan por separado (cada estudio de casos) la concepción y aplicación de las MA en las clases de EF. Un tercer informe conjunto y cruzado de discusión que trata de interrelacionar los tres casos de estudio, así como los resultados obtenidos en el primer informe de contextualización del objeto de estudio. Aquí se valoran los resultados que nos aportan de cada caso y cómo se relacionan con el marco teórico presentado en el trabajo. Este informe se presenta como respuesta a las principales cuestiones planteadas por nuestra investigación. Finalmente, tratamos de reflejar y establecer, desde los anteriores informes, un informe de conclusiones y una síntesis de recomendaciones, para el uso e implementación de las MA en el área de EF.

SEGUNDA PARTE

Descripción del proceso de investigación

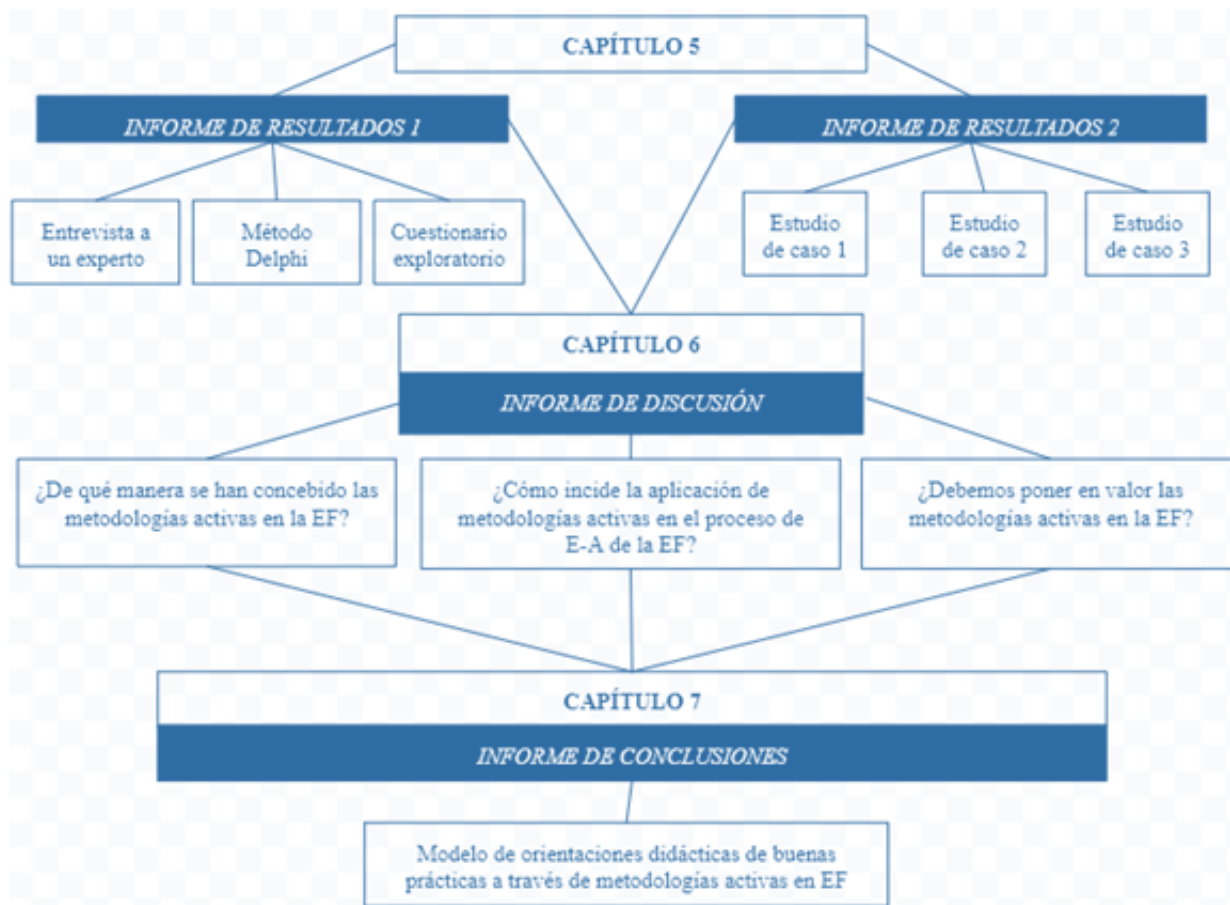


Figura 4.7 Relación de los informes elaborados para la investigación. Elaboración propia.

4.6.4. Cronología de la investigación

Finalmente, en la siguiente tabla, se detallan las actividades y tareas que se han ido describiendo a lo largo de todo este capítulo, diseñadas acorde con la metodología investigadora indicada, estableciendo el cronograma estimado, teniendo en cuenta que la actual legislación promueve la terminación de las tesis en un periodo de tres años desde la primera matrícula, habiendo sido efectiva en octubre de 2016.



Tabla 4. 21
Cronograma de actividades para el plan de investigación.

FASE	ACTIVIDADES	FECHAS
FASE 1 <i>ELECCIÓN DEL TEMA Y REVISIÓN DE LA LITERATURA</i>	<ul style="list-style-type: none">-Elaborar listado de motivaciones personales y preconcepciones.-Establecer la situación de partida o problema de investigación-Definir el objeto de estudio.-Fundamentación teórica-conceptual del objeto de estudio.-Elaborar un marco referencial: antecedentes y estado actual de la cuestión.-Delimitar los objetivos de la investigación.-Selección del método, técnicas e instrumentos a utilizar para llevar a cabo la investigación.	OCTUBRE 2016-MAYO 2017
FASE 2 <i>DISEÑO Y PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN INICIAL</i>	<ul style="list-style-type: none">-Diseño y aplicación del Cuestionario exploratorio-Diseño, construcción y aplicación de las consultas del método Delphi.-Diseño y realización de la entrevista a un experto-Diseño y planificación de las técnicas e instrumentos del estudio de casos:<ul style="list-style-type: none">-Diseño ficha de registro de evidencias documentales.-Diseño instrumento observación no participante: registro de observación.-Diseño entrevistas: guion de preguntas e informe de registro.-Diseño Grupos focales: guion de preguntas e informe de registro.	FEBRERO 2017- DICIEMBRE 2019
FASE 3 <i>ESTUDIO MULTICASO</i>	<ul style="list-style-type: none">-Análisis de documentos.-Registro de la observación.-Realización de las entrevistas.-Moderación de los grupos focales.	DICIEMBRE 2017-JUNIO 2018
FASE 4 <i>TRATAMIENTO DE LOS DATOS</i>	<ul style="list-style-type: none">-Reducción de los datos.-Disposición y transformación de los datos.-Verificación y obtención de conclusiones.	SEPTIEMBRE 2018-JUNIO 2019
FASE 5 <i>ELABORACIÓN DE LOS INFORMES</i>	<ul style="list-style-type: none">-Redacción del primer informe de resultados.-Redacción del segundo informe de resultados.-Discusión de los informes de resultados.	SEPTIEMBRE 2019-ENERO 2020
FASE 6 <i>REDACCIÓN DE LA TESIS</i>	<ul style="list-style-type: none">-Presentación de conclusiones, limitaciones y prospectivas de la investigación.-Redacción del borrador de tesis.	ENERO 2020- MAYO 2020

[Fuente: Elaboración propia]

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados



Capítulo 5- Informe de resultados

En este capítulo se presentan los informes extraídos de los diferentes procedimientos que han constituido nuestra investigación. Se trata de informes que integran descripciones extensas e interpretaciones orientadas a comprender, con la mayor exhaustividad posible, el modo en el que son concebidas y aplicadas las MA en el área de EF. En ambos informes hemos tenido la oportunidad de describir cada cuestión planteada, aportando extractos de los datos reales, dejando que los participantes hablen por sí mismos, ofreciendo de este modo al lector suficiente información para que pueda comprender los resultados.

Cada uno de los informes que acompañan el capítulo, tienen personalidad propia. Por lo tanto, con el fin de facilitarnos el proceso de triangulación entre los resultados derivados del primer y segundo informe, hemos tratado de establecer núcleos temáticos de análisis comunes a los procedimientos utilizados para la recogida y registro de datos. Así, en el próximo capítulo donde contrastaremos la información relevante derivada de cada uno de los informes, con el fin de discutir los resultados y responder a los interrogantes planteados en el desarrollo de esta tesis.

Siguiendo esta estructura, se pretende presentar los resultados de forma accesible y organizada. Así, hemos de destacar que, aunque en su naturaleza respetamos la estructura conceptual planteada para ambos informes, en algunas ocasiones, los epígrafes de cada informe toman denominaciones diferentes, que en función de cada procedimiento y ajustándonos a los núcleos temáticos identificados, preparamos al lector para intuir la particularidad conceptual de cada epígrafe o apartado propuesto. A su vez, cabe señalar que, el primer informe de resultados, se presenta de forma diferente a la elaboración seguida en el diseño de la investigación motivado por seguir una orden de acuerdo con la confección habitual de los marcos teóricos, disponiendo una lectura ordenada que favorezca el entendimiento y asimilación de la información que se precisa en este informe.

A continuación, podemos ver la relación de cada informe con los núcleos temáticos identificados (ver tabla 5.1).



Tabla 5.1
Relación de los informes de resultados y núcleos temáticos identificados

PRIMER INFORME: ¿Que dicen los expertos sobre las metodologías activas en EF?

<i>Procedimientos</i>	<i>Núcleos temáticos</i>
1. Entrevista a un experto	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes y evolución • Definición y características
2. Método Delphi	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes y condicionantes • Desafíos y cambios
3. Cuestionario exploratorio	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques y aprendizajes • Implicaciones y repercusiones • Aportes e inconvenientes • Conocimiento y formación

SEGUNDO INFORME: ¿Cómo se aplican en la práctica las metodologías activas en EF?

<i>Procedimientos</i>	<i>Declaraciones temáticas</i>	<i>Preguntas informativas</i>
Estudio multicaso:	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización 	<ul style="list-style-type: none"> -Características del entorno y del centro educativo. -Señas de identidad pedagógica y de la acción educativa.
1. Estudio de caso 1. La escuela de los proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de EF • Estrategia metodológica 	<ul style="list-style-type: none"> -Papel y enfoque de la EF en el centro educativo. -Tratamiento de los elementos curriculares: contenidos, metodología y evaluación.
2. Estudio de caso 2. El colegio del juego		<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentación y adecuación de la propuesta metodológica. -Elementos característicos de su aplicación: actividades (tareas) de enseñanza y aprendizaje y recursos y espacios utilizados
3. Estudio de caso 3. El instituto de las actitudes		<ul style="list-style-type: none"> -Aportes y limitaciones de la estrategia. -Conocimiento y formación específica. -Interacción y comunicación didáctica. -Diseño y organización de la práctica. -Gestión e intervención en el aula. -Seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Intereses y motivaciones hacia el aprendizaje de la materia. -Momentos de participación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: planificación, intervención y evaluación.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participación alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> -Características de la participación del alumnado durante las clases. -Valoración y comprensión de la utilidad de prácticas vivenciadas.

[Fuente: Elaboración propia]

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

También, hay que indicar que, a fin de que cualquier persona pueda comprobar la autenticidad de los datos que presentamos en cada uno de los informes producidos, tras cada cita textual hemos incluido su procedencia y empleamos un sistema de codificación (ver tabla 5.2) que facilita dicha comprobación.

Tabla 5.2

Sistema de codificación utilizado en la investigación

Procedimiento	Código
<i>Entrevista a experto (EE)</i>	Anexo procedimiento + página (EE, p. 14)
<i>Método Delphi (MD)</i>	Anexo procedimiento + nº pregunta + nº participante + página (MD, 3.3, p.12)
<i>Cuestionario exploratorio (CE)</i>	Anexo procedimiento + página (CE, p, 10)
<i>Entrevista a un docente (ENT)</i>	Anexo estudio de caso + procedimiento + página (La escuela de los proyectos, ENT, p.7)
<i>Grupo focal (GF)</i>	Anexo estudio de caso + procedimiento + curso + página (El instituto de las actitudes, GF, 1ºESO, p.5)
<i>Observación (OBS)</i>	Anexo estudio de caso + procedimiento + nº observación (El colegio del juego, OBS, 3)
<i>Análisis documental (DOC)</i>	Anexo procedimiento + nº estudio de caso + abreviatura documento (DOC, EC3, PGA)

[Fuente: Elaboración propia]

De este modo, aquellas personas que estuvieran interesadas podrán constatar la veracidad y exactitud de las citas en los anexos incluidos en el apartado del trabajo destinado para ello. Asimismo, como ya anticipamos en la segunda parte, debemos volver a subrayar que en los procedimientos donde ha sido necesario, hemos asignado un seudónimo para preservar el anonimato de nuestros participantes, así como el de los propios estudios de casos (ver tabla 5.3).

Tabla 5.3

Relación de seudónimos utilizados en la investigación

Estudios de caso/participantes	Seudónimos
<i>Estudio de caso 1</i>	La escuela de los proyectos
<i>Estudio de caso 2</i>	El instituto de las actitudes
<i>Estudio de caso 3</i>	El colegio del juego
<i>Docente estudio de caso 1</i>	Alice
<i>Docente estudio de caso 2</i>	Delors
<i>Docente estudio de caso 3</i>	Ludens
<i>Participante entrevista a experto</i>	Amorós

[Fuente: Elaboración propia]

5.1. Primer informe: ¿Qué dicen los expertos sobre las metodologías activas en Educación Física?

El presente informe pretende hacer una exploración sobre los antecedentes y evolución conceptualización, y estado actual de las MA en la EF escolar. Con este fin hemos empleado diferentes técnicas para conocer la realidad, recogiendo información de primera mano tanto de expertos en la materia como de los docentes que imparten clases de EF en la etapa de Educación Secundaria. Distinguimos las siguientes: (1) entrevista a un experto en el ámbito de la Didáctica de la Educación Física; (2) método Delphi, recopilando información de un grupo de expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la Didáctica de la Educación Física; (3) cuestionario exploratorio para recoger la situación actual sobre el uso de las MA en la práctica de la EF en Educación Secundaria.

5.1.1. Una mirada experta al sentido y trayectoria de las metodologías activas en la Educación Física

En este apartado presentamos la aproximación al origen y evolución de las MA en EF, tratando de conocer el significado y la trayectoria histórica de las mismas, a partir del testimonio de un destacado especialista en la materia (en adelante Amorós). La entrevista fue realizada en Madrid, el día 17 de diciembre del año 2018, conversando en persona con uno de los máximos referentes, a nivel nacional, en materia Didáctica y Enseñanza de la EF. Catedrático y docente en el área de Didáctica de la Expresión Corporal en una Universidad española, cuyo legado pedagógico ha quedado recogido en un gran número de publicaciones relacionadas con la didáctica de la EF, entre otras. En especial, se puede destacar su papel como asesor nacional en la construcción del currículo de EF escolar bajo la LOGSE (1990).

5.1.1.1. Punto de partida: el enfoque constructivo de la LOGSE

Históricamente, la EF ha sido concebida desde diferentes concepciones en función, principalmente, del profesorado que impartía la materia. Fundamentalmente, su desempeño se ha centrado en el desarrollo y adquisición de habilidades motrices y capacidades físicas básicas, así como el aprendizaje de habilidades técnicas de determinadas modalidades deportivas, desde un

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

enfoque metodológico centrado, principalmente, en el rendimiento. Así lo conforma Amorós cuando expresa que:

Hay diversos centros de atención en la EF (...) drásticamente, la EF se ha orientado hacia un desarrollo de aspectos de condición física y hacia un desarrollo de habilidades, de ciertas habilidades, vinculadas a ciertas modalidades deportivas (...) desde la pura visión y perspectiva del rendimiento y por el rendimiento, hasta una concepción de una actividad física saludable para toda la vida (...) la EF tiene muchas connotaciones, y por tanto, tiene muchos aspectos diferenciados en función del profesorado. (EE, p.8)

Pese a que algunos de los Movimientos de Renovación Pedagógica de los años 60 del siglo pasado, contribuyeron a fomentar la reflexión en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, la materia de EF, hasta la llegada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se centraba en procesos de formación del profesorado que no atendían a una norma curricular específica y sin ningún tipo de inspección educativa que pudiera garantizar y valorar el modo de impartición de la materia escolar de EF dentro del sistema educativo. En palabras de Amorós:

Con anterioridad a la LOGSE existía un currículo educativo, pero era desconocido por el profesorado de EF, y tampoco, la inspección educativa, se preocupaba, excesivamente, de nuestra materia. (...) Una EF, fundamentalmente, basada en los procesos de formación del propio profesorado. (...) Pero, sería injusto decir que, la LOGSE, es para la EF lo que significa la innovación, cambios metodológicos, ha habido toda una serie de movimientos de renovación pedagógica desde los años 70 hasta los años 90, que también tuvieron eco en la EF, menor que otras materias. (EE, p.1)

A partir de la LOGSE se produce un proceso de deliberación y de reflexión en el profesorado, que comportó una serie de procesos y cambios significativos para la materia, entre los que resaltan: (1) un enfoque constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje; y (2) el fomento de una serie de procesos de formación curricular para contenidos específicos del área a través de las administraciones. Todo ello, según Amorós, supuso el punto de partida para el desarrollo y evolución de una reflexión profunda desde el punto de vista alternativo metodológico respecto a la enseñanza y aprendizaje de la EF escolar.

La evolución de la EF escolar está marcada por la LOGSE, donde se establecieron una serie de principios legales que obligaban al profesorado a plantearse el reflexionar sobre una serie de cuestiones relativas a un cambio estructural de la materia a través de un enfoque constructivista (...) Una evolución muy positiva a partir de los 90, precisamente, por la mayor reflexión del profesorado reflejado en el aumento de publicaciones, amparado por

la administración. (...) Cuando se plasma el currículo de la LOGSE, supone toda una revolución, en principios de enseñanza, en las tomas de decisiones del profesorado, y toda una serie de cuestiones, por ejemplo, la famosa clasificación de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes. (...) De alguna forma, la LOGSE supuso un cambio significativo en la metodología de la enseñanza y aprendizaje de la EF. (EE, p.1-2)

En consecuencia, la confección del currículo LOGSE, contribuyó a dar un impulso de la materia de EF hacia un modelo psicopedagógico basado en el constructivismo. La filosofía que subyace en esta ley contravino con algunas concepciones anteriores de la materia e hizo evolucionar otras en cuanto a la praxis educativa referida a los comportamientos docentes y la organización de la materia. Es posible que, si bien no podemos ser rotundos a la hora de afirmar que esta ley supuso el punto de partida de lo que ahora denominamos MA, bien podemos afirmar que esta norma contribuyó, de manera destacada a poner en valor algunos de los motivos más importantes que imperan y justifican la implementación de este tipo de metodologías hoy en día en nuestra materia que toman como finalidad favorecer el aprendizaje de forma más activa y, al mismo tiempo, promover una concepción más global e integradora del área de EF en el contexto educativo.

5.1.1.2. Concepción inconclusa y evolución lenta de las metodologías activas en la Educación Física

Tal como nos apunta Amorós, a pesar de que *“no existe una definición clara”* (EE, p.2), en líneas generales, la metodología se corresponde con *“toda una toma de decisiones que tienen en cuenta el tipo de gestiones, procedimientos, estrategias, formas de organización, etc., encaminadas a crear condiciones favorables para que haya un aprendizaje óptimo”* (EE, p.2). De esta manera, estas tomas de decisiones afectan de una u otra manera a las distintas fases y elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la organización de los diferentes elementos y su gestión dentro de cada una de las fases, nos llevarán a definir una intervención del profesorado, más o menos directiva; y, por otro lado, a producir, en mayor o menor medida, un aprendizaje del alumnado más significativo. Como evidencia nuestro experto, existe cierta divergencia cuando se trata de delimitar terminológicamente la metodología. En función de las decisiones que se tomen:

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Unos entienden qué se puede hacer desde metodologías directivas y otros entienden que solo se puede haber desde metodologías más basadas en la resolución de problemas, etc. (...) Podríamos estar en un tendencia algo más directiva, que no me satisface, y ser un profesional que, a partir ese proceso, contribuye a centrarse en aspectos de tomas de decisiones o reflexión del alumnado, por lo tanto, llegar a generar un cierto aprendizaje significativo; mientras que al otro, se le da por supuesto qué va a producir aprendizaje significativo y aplicar muy mal un descubrimiento guiado, descubrimiento de problemas o una metodología basada en proyectos. (EE, p.2-3)

Desde la perspectiva específica de nuestra área, tras la publicación en los años 60 de la obra de Mosston (1966), parece desprenderse una idea de enfoque metodológico centrado en el alumnado, cercano, aunque con ciertas diferencias, a las actuales MA, y que abarcan desde la absoluta dependencia del profesorado hasta la máxima autonomía del alumnado. Así, para Amorós una metodología activa significa *“dar responsabilidad y capacidad para tomar decisiones al alumnado”* (EE. P. 4). En este sentido, bajo una supuesta heterogénea conceptualización, considera que la EF ha podido transitar sus enseñanzas, de muy diversas formas, con este tipo de modelos metodológicos, siempre y cuando haya prestado especial atención a tres aspectos fundamentales para su comprender su sentido:

Más allá de las propias definiciones que haya, debemos conocer cuáles son los elementos distintivos que hay en cada una de ellas. Creo que hay tres aspectos fundamentales: primero, metodología centrada en el alumno; segundo, una metodología que se aprende haciendo, que se puede hacer de varias formas; y un tercer aspecto, es la funcionalidad que tiene aquello que se está haciendo, en cuanto a la conexión que tiene con vida real, con los problemas reales, con los retos que puede tener en la sociedad cualquier alumnado. (EE, p.4)

Asimismo, para acercarse a este proceder metodológico, según nuestro confidente, el docente debe comprender una serie de principios básicos para guiar un proceso que, por un lado, *“tiene que conectar con los intereses y motivaciones del alumnado para transformar un proceso que, en principio podría no ser atractivo para su aprendizaje, en un proceso interesante”* (EE, p.7), y, por otro lado, debe prestar especial atención en, *“hacer ver al alumnado para que sirva aquello lo que se va hacer y tratar de conectarlo con el mundo real, con problemas que pueden existir en la vida cotidiana de las personas”* (EE, p.7). Teniendo en cuenta estos principios básicos, las MA pretenden impulsar al docente a convertirse en conductor de un proceso más abierto y flexible, centrado en el aprendizaje, donde la instrucción y la transmisión de saberes pierden peso



en beneficio de la experimentación y la construcción de los aprendizajes. Por lo tanto, como enfatiza Amorós, ante estos tipos de procesos cambiantes y dinámicos, *“el profesorado, tiene que ser capaz de arreglárselas para reconducir las situaciones, por lo que debe tener claro hacia donde se va, para eso es el profesional”* (EE, p.7).

Bajo esta perspectiva, como declara Amorós, durante la década de los 90, en gran medida, y como consecuencia de la aparición del currículo LOGSE, *“hay más profesores buscando procesos alternativos o MA”* (EE, p.12), lo cual, en su opinión, significa, *“que hay menos aferrados a una especie de clase vinculada con una metodología muy tradicional”* (EE, p.12), aunque, como el mismo nos señala, *“estamos evolucionando en positivo, pero a lo mejor no tan rápido como nos gustaría”* (EE, p.12).

Por lo tanto, podemos interpretar que, las MA no son un concepto nuevo. A pesar de las dispares formas de proceder históricamente en el área de EF, las MA parecen evolucionar de forma pausada hacia modelos más centrados en el aprendizaje del alumnado, otorgando una perspectiva más integradora de la materia, atendiendo a aspectos cognitivos y sociales, superando enfoques y concepciones tradicionales de la materia, más centrados en aspectos físicos y deportivos.

5.1.1.3. Derivadas de la puesta en escena de las metodologías activas

A partir de este supuesto cambio en las formas de enfocar la enseñanza y el aprendizaje en EF, basadas los principios pedagógicos y constructivistas introducidos en la LOGSE, parece que se han ido desarrollando alternativas metodológicas, tratando de ofrecer un conocimiento más profundo sobre sus potencialidades y limitaciones. Prueba de ello, son algunos de los hallazgos encontrados en diferentes investigaciones destacadas por nuestro experto, en las que se puede constatar una puesta en escena de las MA compleja y deficitaria, que se ve representado en aspectos, tales como: la profesionalización docente, la experiencia del alumnado o del propio contexto social y educativo.

Como principal cuestión para el debate se destaca que este tipo de propuestas se encuentran estrechamente vinculadas con el docente, tanto con sus creencias, valores y actitudes como son su preparación o formación específica. Como señala Amorós:

Desde el punto de vista de la formación que ha ido recibiendo el profesorado, no es fácil hacer este tránsito. (...) Para este tipo de enfoque comprensivo necesita conocer más

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

fundamentos tácticos de estas modalidades de los que se creía conocer (...) La EF, de pronto, solo era el desarrollo de ciertas actitudes, que luego no eran reales, porque ahondamos en este tema (actitudes y valores), tan solo eran algunos, tales como: que haya traído el chándal a clase, que no se haya pegado con el alumnado, pero, quedaba fuera, lo que realmente era una EF en valores y actitudes: tolerancia, solidaridad, respeto a los demás independientemente del nivel que tuvieran, cuestiones de identidad de género, etc. (EE, p.4, 6, 8)

Así pues, se desvela un cierto lastre en la formación del profesorado para transitar hacia este tipo de metodologías. En este sentido, parece alertarse de una posible falta de comprensión y de conocimiento por parte del profesorado del área, incluso como el propio Amorós declara: “*Falta de disposición para ver otro tipo de aspectos, otro tipo de realidades*” (EE, p.11). Esta afirmación, puede hacer suponer que hay una falta de adecuación y actualización de la formación del profesorado para adaptarse al cambio que se puede estar demandado la EF escolar.

De esta manera, a raíz de esta aparente debilidad de la formación en el profesorado del área, Amorós reconoce como otra serie de factores vinculados con la acción docente, pueden haber influido en el modo en el que han sido y son aplicadas este tipo de metodologías en el contexto de nuestra materia. Por ejemplo, “*no hay una reflexión sobre las tareas del aprendizaje del alumnado que se han presentado o los retos planteados para tratar que esa reflexión final fuera el punto de partida de la siguiente clase*”.

Otro ejemplo manifiesto de la forma en la que la intervención del profesorado puede significar un límite para poner en marcha este tipo de metodologías, se relaciona con una falta de secuenciación y de progresión lógica de estas metodologías durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así de tajante se muestra Amorós:

No tenemos esa secuencia lógica y continua, que puede obedecer a diferentes criterios. (...) En muchos casos las unidades de enseñanza se repiten sin tener en cuenta que se haya podido dar con anterioridad, lo que origina que falte un proyecto homogéneo, progresivo, inclusivo, organizado, y que pudiéramos llegar, al final de la etapa de secundaria, a un perfil de alfabetización del alumnado. (EE, p.10)

Este hecho contribuye, de nuevo, a poner en duda la capacitación y disposición por parte del profesorado para adecuar coherentemente este tipo de prácticas, o, dicho en otras palabras, una



supuesta falta de profesionalidad docente, tal como se deja entrever en el siguiente comentario de Amorós:

Hay estilos de enseñanza que son más fáciles de aplicar, requiere de un esfuerzo menor por parte del profesorado y contribuyen a un mejor control del grupo que, de alguna forma, otorga menos capacidad o responsabilidad al alumnado (...) Esto hace que el propio profesorado se acomode a este tipo de estilos, porque le permiten controlar al grupo, incluso controlar, disciplinariamente los problemas disruptivos que se puedan dar en el propio grupo. (...) Es más fácil, de alguna forma, enseñar determinados contenidos del área de EF, especialmente, contenidos que son muy técnicos. (EE, p.4)

A colación de lo anterior, pero esta vez poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado, se pone de manifiesto una segunda derivada que puede actuar como limitante de la puesta en escena de las MA en la EF y que apunta a la escasa consideración y atención de las experiencias previas del alumnado ante este tipo de metodologías. Al respecto, Amorós señala que:

Pretender que el alumnado pueda debatir sobre un determinado problema cuando nadie le permitió debatir, realmente, el alumnado no está capacitado, no lo entiende y no lo comparte. (...) Le están pidiendo algo que, realmente, nunca nadie le pidió anteriormente, y esto, le provoca una disonancia en este sentido. (...) El alumnado no tiene hábito de responder, no está habituado a que se le pregunten este tipo de cuestiones, sino que está habituado a órdenes. (...) El alumnado no está habituado a que le estés planteando problemas o les estés planteando interrogantes directos. (EE, p.3)

Como podemos comprobar, las MA se plantean como una metodología capaz de exigir al alumnado una implicación cognitiva mayor que a través de una metodología más directiva. De ahí que, si el alumnado no ha realizado un periodo progresivo hacia un trabajo más autónomo durante el proceso de aprendizaje anterior y, por tanto, no ha sido formado para responsabilizarse de su propia práctica, puede ser un factor que limite la puesta en escena de MA.

Finalmente, Amorós desgrana factores vinculados a la figura del docente o del propio alumnado, sino que también alude y otorga cierta responsabilidad al marco socioeducativo en el que se trata de implementar este tipo de metodologías. Con respecto al marco curricular, crítica que, *“la falta de desarrollo del marco provoca que haya ausencia de este tipo de evaluación de lo que está pasando en la práctica de la enseñanza”* (EE, p.3). En esta línea, identifica algunas de las posibles limitaciones curriculares que condicionan el desarrollo de nuestra materia bajo este tipo de metodologías:

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Dos horas de EF a la semana, que no son realmente dos horas, sino que son 45 o 50 minutos, son muy escasos para que se produzcan aprendizajes significativos o podamos llevar a cabo procesos progresivos. (...) Ahora, la LOMCE, cuando habla de otras áreas, elabora unos contenidos estatales, a nivel nacional, cuando habla de EF, no hay. Aquí, ya está diciendo qué áreas son serias. (...) Y la CAM, te marca las nuevas modalidades deportivas que tienes que realizar, está condicionando una serie de aspectos. (EE, p.6)

Ante esto último, nuestro experto a través de sus observaciones también se inclina a destacar otro posible condicionante resultante de este marco curricular de la materia, como es la preponderancia y desarrollo de algunos contenidos específicos de la EF por encima de otros. Así, refiere que, *“contenidos como la Expresión corporal ocupan un lugar mínimo en las unidades de enseñanza”* (EE, p.11), y que, *“contenidos vinculados con la condición física, a pesar de que se conocen más, desde un punto de vista científica, en la forma de trabajar tampoco se ha progresado mucho”* (EE, p.11), argumentando que a pesar de que todavía en la actualidad se sigue dedicándole mucho tiempo a este contenido, *“muchos profesores han renunciado a la condición física por considerarlo sinónimo del rendimiento deportivo y eso no les apetece ni les gustaba”* (EE, p.11), lo cual, ha podido provocar una cierta preponderancia de otro tipo de contenidos vinculados con las modalidades deportivas, llegando a afirmar que *“no tenemos el dato, pero me atrevería a decir, por estas clases que nosotros veíamos, me atrevería decir que el 80% en secundaria se lo lleva la iniciación deportiva”* (EE, p.11).

Continuando con esta línea de pensamiento, nuestro informador achaca a la administración una falta de apoyo y de colaboración entre la comunidad educativa con ánimo de mejorar la práctica docente o de evaluar la norma curricular establecida en la LOGSE, en sus propias palabras:

La administración nunca ha pedido opinión, salvo en el año anterior a la publicación de la LOGSE. (...) Nunca se ha planteado la idea de vamos a evaluar qué ha pasado con un currículo determinado, cuáles son los problemas que ha originado, cuáles son sus puntos fuertes o débiles y que demanda el profesorado para mejorar su propia acción. (EE, p.6)

Por su parte, con respecto al contexto social, parece que los hábitos y costumbres que imperan hoy en día tampoco ayudan a la hora de disponer o facilitar el uso e implementación de MA en el ámbito educativo. Como el mismo manifiesta:

Los medios de comunicación en esta sociedad no creo que contribuyan a crear una dinámica diferente. (...) Es un tipo de sociedad, que no potencia este tipo de aspectos, desde



que el niño entra en la escuela. (...) No potencia que el niño pueda plantearse plantee preguntas, y por tanto, se lo plantee también el adulto, no potencia que el niño pueda sugerir y elaborar propuestas de acción, y que el adulto se las tenga en cuenta, y que las incorpore en su trabajo, no potencia que pueda tomar decisiones en un momento determinado, y que por lo tanto, tome decisiones que tenga que ver sea el profesorado el que se encargue de reconducir estas tomas de decisiones hacía unos objetivos curriculares determinados. (EE, p.7)

En definitiva, a raíz de estas evidencias, la puesta en marcha de las MA en la materia parece haber contemplado una serie de resultantes que han influido en la forma y contenido de las propuestas. Desde una aparente falta de profesionalidad docente, admitiendo una ausencia de experiencias previas por parte del alumnado, hasta una apreciable desvinculación con el marco social y educativo, ha podido ser un desencadenante para que todavía no hayamos podido determinar o generalizar un contexto idóneo para otras propuestas metodológicas. Como declara nuestro informante, *“no se puede hablar de una cuestión homogénea”* (EE, p.2), quien ha podido comprobarlo de primera mano a través de las investigaciones realizadas, que, *“hay muchos docentes, reflexionando, trabajando, dándole vueltas a su metodología, y hay otros docentes de EF que siguen con una metodología muy tradicional”* (EE, p.2).

De esta manera, podemos interpretar que la importancia para poner en consideración este tipo de metodologías, no radica tanto en su aplicación, sino en la forma en la que el profesorado pueda ser capaz de comprender, integrar y de contextualizar esta metodología dentro de un enfoque educativo y social constructivista de la EF. De este modo, cabría considerar la puesta en práctica de estas metodologías, tratando ser coherentes con su orientación educativa, velando por generar aprendizajes valiosos desde una enseñanza eficaz, tal y como señala nuestro experto, *“es prestar atención a la calidad de los procesos para producir aprendizaje significativo en el alumnado”* (EE, p.3).

5.1.1.4. Desafíos y cambios para una Educación Física de calidad

A partir de estas conclusiones resultantes de la puesta en funcionamiento de MA en la EF, inferidas de la conversación con nuestro especialista en la materia, las MA pueden ser una excelente plataforma, por la cual, la EF pueda llegar a mejorar la calidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, para que esta sinergia se produzca, hemos podido comprender una

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

serie de desafíos y de cambios necesarios que afectan directamente a la materia de EF y al profesorado del área, según afirma nuestro experto.

El reto de la transformación del enfoque de Educación Física para integrar las metodologías activas

Pare poder orientar la materia de EF hacia procesos de calidad, la materia, en primer lugar, debe estar unificada, y así poder contribuir a superar algunos problemas y contradicciones vinculados con su indefinición y razón de ser, que todavía siguen latentes hoy en día en algunos enfoques educativos de la EF. Por lo tanto, el primer reto apunta hacia una consolidación y afianzamiento de una estructura organizativa y representativa a todos los niveles que cohesione y coordine de forma interna las acciones que se llevan a cabo en torno a la materia de EF, tal como atestigua nuestro confidente:

Una asociación profesional que estuviera vinculada a este tipo de cuestiones, no una asociación profesional de reivindicaciones normales (...) Una asociación profesional vinculada a qué es la EF, qué es la EF en el siglo XXI y cuáles son los procesos de calidad de la EF. (EE, p. 6)

Para poder llevar a cabo este proceso de unificación y redirigir la materia hacia este cambio, con garantías de ofrecer un proceso de calidad, parece posicionarse como tarea fundamental afrontar el desafío de determinar qué queremos que aprenda nuestro alumnado en la materia de EF, algo que va mucho más allá que la aplicación de un determinado enfoque metodológico, y como afirma Amorós, implica poder definir unos criterios claros y explícitos, *“otra línea de trabajo es definir qué es eso de la alfabetización física”* (EE, p.6).

Así, una vez definido esta finalidad de la materia, en la que se intuye la integración de saberes, procedimientos y actitudes, y desde la que se podrían delimitar las competencias que lograría el alumnado tras la finalización de su etapa formativa, el siguiente reto se dirige a ser capaces de estructurar este proceso formativo definido de forma secuenciada y progresiva. De esta manera, como hace hincapié el experto:

Si nosotros fuéramos capaces, como profesionales del ámbito, de estructurar un proceso formativo, en esta franja de edad, a pesar de la insuficiencia de las dos horas, conseguiríamos muchos más. (...) La EF o los profesionales de la materia, debemos ser capaces de secuenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje desde que entra a que sale de la educación obligatoria. (...) Como dice el documento de la UNESCO, un proyecto progresivo e inclusivo a lo largo de todo este proceso y de calidad. (EE, p.10)



Por tanto, el reto más próximo pasa por instaurar un proyecto de EF unificado, progresivo e inclusivo como garantía de calidad. De esta manera, según nuestro autor, seremos capaces de superar un enfoque tradicional de la materia y aprovechar en mayor medida las posibilidades que ofrece el uso de MA en coherencia con las peculiaridades de nuestra área.

La EF es un área eminentemente práctica, un área donde se puede aprender haciendo, concepto clave de estas metodologías, un área donde no existe la simulación, sino que es una práctica real, no como en otras áreas (...) En EF, se plantea una situación problema o situación reto y se hace. Esto es una gran ventaja de la EF, pero no sabemos aprovecharlo, porque las metodologías tradicionales todavía imperan demasiado. (EE, p.10)

No obstante, esta transposición didáctica, desde una metodología de corte más tradicional hacia las MA, también conlleva asumir una serie de riesgos que, a modo de reto, debemos atender a la hora de afrontar esta transformación. Como nos advierte nuestro informante:

En la actualidad, uno de los mayores riesgos que tiene la EF es renunciar a los aprendizajes de ámbito motor. Está pasando. A veces, con la excusa otra vez, de las dos famosas horas semanales de EF y de la imposibilidad de mejorar, pero yo creo que es un error. ¿La EF es educación es valores y actitudes? Claro que sí ¿La EF es educación de conceptos claves para ser autónomos en el futuro? Claro que sí, pero todo esto se origina desde unos procedimientos, unos contenidos procedimentales que son del ámbito de la motricidad, y renunciar a que es posible mejorar en este ámbito, es empobrecer la EF. (EE, p.8)

De aquí que, para que las MA pueden establecerse como proceder metodológico habitual y poder desarrollar un proyecto unificado y progresivo de EF más integral encaminado a la alfabetización física de nuestro alumnado, el área no debe ni puede renunciar a perder su competencia de desarrollo principal, la motricidad. Esta puntualización nos hace reflexionar acerca de cómo la introducción de MA puede hacer modificar la intención con la que ha sido considerado el elemento motor tradicionalmente en la EF. Es decir, pasar de un enfoque de la materia donde el propósito final no sea el rendimiento motor, sino más bien orientado hacia la búsqueda de la participación activa y responsable, mediante la creación de un hábito con el elemento motor, potenciando al mismo tiempo otros vínculos de carácter social y emocional en la personalidad del alumnado.

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

En la actualidad, este tipo de metodologías en la EF parecen no centrarse en la obtención de un resultado o rendimiento exclusivamente motor, sino que aparecen con la intención de utilizar el elemento motor como un medio más que como un fin en sí mismo, orientado hacia el desarrollo de aprendizajes de carácter competencial. Por tanto, podríamos afirmar que las MA se identifican como una forma de entender y de enseñar la materia de EF alternativa, capaz de brindar experiencias y oportunidades de aprendizaje significativo, centrado en un desarrollo competencial conectado con la vida del alumnado. Por consiguiente, urge afrontar el desafío de conciliar y unificar criterios que definan un enfoque de la EF consecuente y coherente con los fundamentos de las MA.

El reto de la formación del profesorado para aplicar las metodologías activas

En otro orden de cosas, pero que viene precedido por las derivadas presentadas con respecto a la puesta en escena de las MA a partir de la LOGSE, el profesorado parece no estar siempre formado para aplicar este tipo de metodologías, ni siquiera parece comprender un enfoque de EF que se identifique con estos retos de un aprendizaje significativo y valioso. Por tanto, es evidente que uno de los retos de la formación del profesorado para poder aplicar MA es aprender a enseñar de forma diferente. Así se manifiesta nuestro experto:

No podemos olvidar que las estructuras de formación, en algunos casos, tampoco han mejorado mucho. (...) El reto de la formación tiene que ser cómo enseñar de forma diferente. (...) Cómo transitar desde la dependencia del profesorado hasta la autonomía del alumnado. (...) Id avanzando en formas distintas de cómo enseñar. (EE, p.11)

De forma más concreta, nuestro especialista señala el proceso de comunicación como uno de los grandes retos de la formación del profesorado para aplicar MA.

Uno de los grandes retos es mejorar el proceso de comunicación, mejorar el proceso de comunicación profesorado-alumnado en torno a unas determinadas tareas que se están desarrollando en un momento determinado de la clase. (...) Un cambio en la forma de expresarse del profesorado, en la forma de presentar la tarea. de conducir esta tarea, de interaccionar, tiene que predominar determinados tipos de feedback (...) El profesorado debe cambiar de las consignas u órdenes a lo que es sugerencia o pregunta, a lo que es un vocabulario que ayude a la reflexión del alumnado. (EE, p.4)

Parece, por tanto, que para poder aplicar este tipo de metodologías el profesorado debiera asumir el desafío de ser conocedor de determinados tipos de feedback, y, por consiguiente, de la



necesidad de formación en torno a mejorar su proceso de comunicación con el alumnado. Así, nos explica nuestro confidente:

Si nos centramos en la cuestión retos de la comunicación, está claro. En unos estilos de enseñanza menos directivos, cuanto más avanzas a estilos de enseñanzas basados en la resolución de problemas, los feedback, cada vez se necesita de tipo interrogación o de tipo interpretativos sobre lo que está pasando en una determinada tarea. (EE, p.4)

En esta misma línea del reto de la formación del profesorado, aunque cada vez hay parece encontrarse más formación inicial y permanente orientada hacia este tipo de metodologías, nos hace reflexionar sobre si además del probable problema de formación, también se trata de pensar si realmente comprendemos y nos implicamos con un enfoque de EF que se identifique con este tipo de metodologías. En sus propias palabras, señala que:

Si este enfoque alternativo, que es del año 82, cuando nace este enfoque, si se empieza a trabajar más en España a partir de los 90, y estamos en el 2018, y estas personas que se están formando no saben o no conocen este tipo de modelos. Pues claro, es un problema de formación. Traslado el ciclo, es un problema también, de disposición de los formadores de formadores. Es una falta de disposición para ver otro tipo de aspectos, otro tipo de realidades. (EE, p.10-11)

Como vemos, también parece concebirse un problema de profesionalización docente a la hora de cambiar y de innovar hacia este tipo de metodologías, donde, el profesorado, no muestra, en ciertas ocasiones, una actitud favorable para afrontar el reto de la formación en MA como parte esencial de su actividad docente, y poder ser partícipe de este proceso de cambio e innovación de la EF. Como podemos intuir en palabras de nuestro experto, lo cierto es que, *“algunos profesionales que empiezan el cambio e innovación, cuando abandonan el grupo de trabajo, vuelven a sus rutinas anteriores porque se sienten más seguros, y, por otro lado, porque son menos exigentes* (EE, p. 10-11). Por tanto, la actitud, la disposición favorable para afrontar el reto del cambio se presenta como una de las cuestiones fundamentales. Tanto es así, que nuestro experto nos llega a confesar que, *“Sin generalizar, yo creo que pesa más la actitud. Pesa más la disposición favorable a entender las cosas de otra manera. Si esta disposición fuese favorable, los déficits de formación se podrían recuperar”* (EE, p.10).

En base a todo lo anterior, hemos comprendido una mirada crítica y constructiva de nuestro experto abordando dos de los retos fundamentales para la incorporación definitiva de las MA en

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

la EF. Por un lado, una mirada que trata de buscar caminos hacia un enfoque unificado de la EF, guiado por criterios que se sustenten en la aplicación de MA que garanticen una EF de Calidad y así afrontar el reto de una materia más acorde con las necesidades y expectativas actuales. Por otro lado, el reto de la formación inicial y permanente orientada hacia un conocimiento más profundo de este tipo de metodologías. Este desafío, depende, en gran medida, de la disposición favorable del docente y de su conciencia crítica para abordar este cambio e innovación, pedagógicamente hablando, y, en menor medida, de la formación recibida.

En conclusión, todo parece indicar que no hay claridad sobre cómo enfocar la formación del docente, aunque encontramos ejemplos positivos que están tratando de buscar alternativas acordes con nuevos enfoques metodológicos. Lo importante, en cualquier caso, a pesar de las múltiples realidades y formas de afrontar estos retos en nuestra materia, se sitúa en que debemos ser capaces de reflexionar acerca sobre la verdadera función de la EF. A partir de aquí, sentar una base pedagógica (para qué y por qué enseñar), que nos ayude a guiar el proceso didáctico (qué enseñar), para más tarde definir y ser capaces de describir coherentemente la metodología que pretendemos aplicar (cómo lo vamos a hacer). Desde esta reflexión, de acuerdo con nuestro experto, el compromiso y la implicación del profesorado hacia este tipo de realidades apunta como una de las claves esenciales para afrontar la transformación de la EF, implicando la puesta en práctica de propuestas metodológicas afines al escenario educativo, social y cultural en el que vivimos.

5.1.2. La conceptualización de las metodologías activas en la Educación Física desde la opinión de los expertos

A pesar de haber revisado y analizado gran parte de teorías pedagógicas existentes a lo largo de la historia, que han ido aportando los cimientos de lo que hoy podría considerarse el legado pedagógico de las MA, su emergencia en el marco educativo actual es relativamente reciente, por lo que su conceptualización podemos considerar que es algo errática y ambigua. Con la intención de poder precisar qué son las MA en la EF y porqué se caracterizan hemos creído conveniente solicitar apoyo de diferentes expertos.



A partir del método Delphi hemos podido acceder a la opinión de 25 expertos³² profesionales en la materia con la intención de delimitar un marco que conceptualice el término de MA en la EF. Su visión como expertos supone una oportunidad para analizar los fundamentos teóricos que sustentan la aplicación de MA en nuestra materia. El grupo de expertos que ha participado a través de esta técnica reflejó sus aportaciones en respectivas rondas de consulta. A partir de sus respuestas, han emergido diferentes criterios con menor o mayor grado de acuerdo entre nuestro panel de expertos. Por este motivo, queremos destacar que en la elaboración de este informe que se presenta, se ha puesto el énfasis en los objetivos del trabajo, asegurándonos siempre de que aparecieran representadas todas las opiniones dadas por todos los informantes. Con ánimo de facilitar la lectura del discurso que se presenta a través de este informe, a continuación, se exponen los resultados organizados según las diferentes preguntas establecidas en la consulta, que han conformado el contenido de la técnica empleada. Siguiendo el mismo orden de preguntas establecido en la consulta, tratamos de, en primer lugar, conceptualizar las MA (significados, elementos esenciales y condicionantes); en segundo lugar, dar a conocer algunas de las implicaciones del docente y repercusiones del alumnado de su aplicación; y, en tercer lugar, conocer los modelos de EF más afines con las MA, así como sus principales aportes y limitaciones de la aplicación de MA en la EF.

Por último, hay que indicar que, en el análisis de cada pregunta, se realiza un breve comentario a modo de introducción, incluyendo una tabla ilustrativa que nos muestra el grado de acuerdo obtenido, para, posteriormente, describir y valorar esta información, ampliándola con el aporte de otros datos de corte cualitativo, y finalizando con otro comentario a modo de conclusión de los resultados obtenidos.

5.1.2.1. ¿A qué denominamos metodología activa?

Como punto de partida se considera que la metodología docente se corresponde con las tomas de decisiones realizadas por el profesorado respecto a cómo crear unas condiciones favorables para que se produzca el aprendizaje en el alumnado. Dentro de la diversidad de enfoques educativos previamente analizados en el marco teórico presentado en la primera parte del trabajo,

³² Las dos rondas de consulta tuvieron una participación desigual, de modo que en la primera ronda se obtuvo una respuesta de 25 expertos, mientras que en la segunda contestaron 19.

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

en la siguiente tabla se muestran algunas de las claves que nos puedan orientar a realizar una definición de forma consensuada de una metodología activa.

Tabla 5.4

Claves fundamentales para definir una metodología activa

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Aprender haciendo]	19	5	4	5	4,84	,375
[Interacción dialógica]	19	5	3	5	4,53	,697
[Actividades competenciales]	19	5	2	5	4,47	,772
[Contextualización de la enseñanza]	19	5	2	5	4,21	,918
[Paidocentrismo]	19	5	2	5	4,58	,838

[Fuente: elaboración propia]

Según los datos reflejados, *aprender haciendo* es la clave que mayor grado de consenso ha obtenido para denominar una metodología activa entre nuestro panel de expertos. Haciendo referencia a algunas de sus respuestas en torno a esta pregunta, denominan MA a aquellos métodos en los que, “*los alumnos toman el papel principal, por lo tanto, aprenden haciendo, experimentando e incluso equivocándose*” (MD, P1, E21, p.1). Se trata, como refiere a la pregunta planteada, “*un proceso de aprendizaje en el que el aprendiz participa empleando más allá de la mera escucha u observación, tomando decisiones*” (MD, P1, E7, p.1). Por tanto, esta metodología parece que pone el foco en: “*ejercer de forma consciente la máxima autonomía en los procesos de autorregulación y autogestión de su aprendizaje*” (MD, P1, E9, p.1).

El concepto de aprender haciendo no es novedoso, como hemos podido poner de manifiesto en la primera parte del trabajo, y se identifica como un elemento definitorio clave dentro de las MA, afirmando que el proceso educativo debería darse por la propia acción del alumnado, lo que requiere que el docente despliegue estrategias didácticas que vayan enfocadas a tal propósito. Desde una concepción del aprendizaje basado en la experimentación, se enfatizan situaciones en las que el alumnado debe resolver determinadas propuestas de aprendizaje de diversa índole por sí mismos, orientados por mecanismos de autorregulación y autogestión del aprendizaje, en aras a favorecer la reflexión y la toma de decisiones, y, por ende, el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Conseguir estas condiciones para el aprendizaje requiere que el docente ponga en marcha recursos adecuados.

A su vez, este mismo panel de expertos ha sido capaz de ampliar su definición de metodología activa, añadiendo otra de las claves, con algo menor de consenso, pero que nos ayuda a definir las MA de un modo más preciso. En este caso, el panel destaca la posición esencial del



aprendiz que se le otorga dentro de esta metodología. Como se señala en algunas de las respuestas, *“el enfoque pedagógico activo convierte al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje”* (MD, P1, E1, p.1), y tiene como característica sustancial, *“centrarse en el aprendizaje y participación del alumno”* (MD, P1, E19, p.1), o lo que es lo mismo, *“pone el foco en el aprendiz y el educador comparte con él ciertas responsabilidades tradicionalmente atribuidas a él o ella”* (P1, E7, p.1). En definitiva, una de las claves de las MA parece que apuesta por, *“convertir al alumnado en el principal protagonista del proceso educativo”* (MD, P1, E25, p.1). Por tanto, parece evidente que la intervención del docente debe orientar y guiar ese protagonismo del alumnado en su aprendizaje.

Esta centralidad del alumnado en el proceso educativo se comprende como una de las piedras angulares y principios pedagógicos que se pueden valorar en algunos de los planteamientos educativos alternativos revisados. Por ejemplo, en la concepción naturalista del ser que expresaba Rousseau y en el respeto de su libertad e individualidad que imperaba Tolstoi en su enseñanza. A fin de cuentas, atendiendo a esas evidencias podemos desvelar que las MA se promueven desde una concepción educativa paidocéntrica que sitúa al alumnado en el centro del proceso educativo, para implicarle y hacerle partícipe de su aprendizaje.

También, con prácticamente el mismo grado de acuerdo que con el concepto de educación paidocéntrica, las MA se corresponden con la interacción dialógica. Así, se aclara en alguna de las respuestas, *“fomentar la interacción y comunicación entre profesor-alumno y alumno-alumno, con el objetivo de que el alumno obtenga mayores beneficios y se enriquezca del trabajo hecho”* (MD, P1, E18, p.2). Al mismo tiempo, otras respuestas, lo denominan un planteamiento metodológico con el que se genera *“un cambio de relación entre docente, discente, contenido y contexto en el que se desarrolla la acción educativa”* (MD, P1, E4, p.2). Al fin y al cabo, se propone como una alternativa metodológica con cambio de mirada, tal como podemos interpretar en esta respuesta:

No es sólo una técnica de enseñanza o un modelo, son también las maneras particulares en las que establecemos relación con el alumnado, las maneras en las que nos comunicamos, las maneras en las que gestionamos un aula para que se produzcan los aprendizajes” (MD, P1, E16, p.1).

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

En definitiva, se percibe una visión de las MA que amplía sus posibles consecuencias, vinculando la acción comunicativa como una parte fundamental del proceso formativo. De esta manera, la interacción dialógica implica múltiples y variadas interacciones comunicativas a través del diálogo entre los participantes, fundamentado en la argumentación y el debate, favoreciendo un clima afectivo, de confianza y democrático.

En otro sentido, y con algo menor índice de acuerdo entre los expertos que las claves anteriores, esta metodología es referida como un procedimiento por el cual se da respuesta a la propuesta del sistema educativo actual cuyo modelo de enseñanza-aprendizaje está basado en competencias. En concreto, se parte de un planteamiento centrado en las actividades para *“poner en marcha varios mecanismos para acceder al conocimiento que impliquen diversidad de competencias”* (MD, P1, E16, p.1). Estas situaciones giran en torno a la creación de procesos que justifican el valor de las *“competencias propias del saber de las diferentes disciplinas, utilizando el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo”* (MD, P1, E12, p.1).

De esta forma, el panel de expertos considera las MA como aquellas formas y procedimientos que pueden ofrecer una gran variedad de vías para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades, y aplicarlos en un contexto lo más real posible. Así, las tareas de aprendizaje darán respuesta a las necesidades del alumnado, supondrán un reto o desafío, conllevarán reflexión e investigación, permitirán la aplicación del aprendizaje obtenido a diversos contextos y lo más importante, deberán de movilizar varias competencias de forma simultánea.

En último lugar, con el menor grado de acuerdo, pero estrechamente relacionado con lo anterior, los expertos destacan el propósito de las MA de aproximar el proceso de enseñanza y aprendizaje al contexto del alumnado y ajustarlo a sus necesidades/posibilidades. De este modo, una de las claves de las MA que apuntan es el aprendizaje significativo, *“una construcción colaborativa y contextualizada del aprendizaje, involucrando a todo el grupo de clase”* (MD, P1, E9, p.1). En otros términos, se trata de poner a disposición de alumnado un proceso de aprendizaje donde *“se logre adquirir una serie de contenidos curriculares que otorgan la posibilidad de realizar un desafío o resolver un problema planteado”* (MD, P1, E10, p.1). p.3).

Por lo tanto, las MA son comprendidas dentro de un planteamiento didáctico que interpreta la realidad del entorno en el que se está inmerso y su influencia, para posibilitar la creación de estrategias de enseñanza ajustadas a los intereses y adaptadas a las capacidades del alumnado. De



esta manera, esta contextualización de la enseñanza es una clave de las MA, por la cual se pretende relacionar los contenidos del currículo a las realidades sociales y culturales de los estudiantes en las que se encuentra inmerso, ofreciendo una mayor variabilidad en la práctica y una forma de responder a la diversidad. En resumen, parece evidente que, el sentido de la contextualización del aprendizaje es una condición clave de las MA. Se reconoce como una posibilidad para favorecer unas mejores condiciones transferibles del aprendizaje, y, al mismo tiempo, un estímulo para el logro de estos aprendizajes por parte del alumnado, donde los contenidos estar relacionados con las situaciones reales.

En consecuencia, valoramos que la definición de las MA tendría que tener en cuenta todas y cada una de las claves reflejadas en la anterior tabla, siendo conscientes de este tipo de metodologías son concebidas desde una fundamentación que tiene el propósito de acercar al alumnado a su proceso de aprendizaje, basándose en la experimentación y en su interacción, desde su capacidad para centrar el proceso en el desarrollo de competencias alumnado y con el requerimiento de adaptarlo a cualquier tipo de contexto educativo y social.

5.1.2.2. ¿Cuáles son los componentes esenciales que nos permiten identificar las metodologías activas?

Como ya hemos podido comprobar en la primera parte del trabajo, existe una gran diversidad de estrategias metodológicas activas, que tratan de posibilitar un proceso educativo centrado en el alumnado, basado en su experimentación e interacción, mediante la puesta en marcha de situaciones contextualizadas encaminado a la adquisición de competencias. De forma específica, se busca estimular la participación e implicación del alumnado en el proceso formativo, para favorecer el aprendizaje mediante juegos, servicios, proyectos, problemas, etc. Sin embargo, aunque las estrategias metodológicas son muy distintas en cuanto a su planteamiento, todas ellas comparten algo en común.

De este modo, en la siguiente tabla, hemos identificado a través del panel de expertos algunos de los elementos esenciales que nos permitiría identificar las MA dentro de nuestro contexto educativo de la EF.

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Tabla 5.5

Elementos característicos para identificar una metodología activa

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Roles de los intervinientes]	19	4	3	5	4,32	,671
[Funcionalidad de los aprendizajes]	19	5	4	5	4,58	,507
[Movilización de agentes activos]	19	5	3	5	4,47	,772
[Disposición favorable del alumnado]	19	5	3	5	4,21	,787
[Reflexión y evaluación del proceso de E-A]	19	5	3	5	4,68	,582

[Fuente: Elaboración propia]

Como podemos corroborar en los datos mostrados, atendiendo a la media, el mayor acuerdo generado en el grupo de expertos, como elemento identificador de las MA, se corresponde con los procesos de reflexión y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje establecidos durante su desarrollo. Así, este elemento trata de otorgar una “*responsabilidad compartida en los resultados del aprendizaje y, por tanto, procesos razonados de comprensión sobre los mismos*” (MD, P2, E7, p. E3). De forma más precisa, este elemento se refiere a procesos de evaluación “*formativos y compartidos*” (MD, P2, E11, p.4). De este modo, parece que: “*el alumnado pone atención y toma conciencia sobre qué, cómo, cuándo, cuánto, está aprendiendo*” (MD, P2, E16, p.4), y así, “*pueda valorar y comprobar el aprendizaje que alcanza realmente*” (MD, P2, E11, p.4). Por tanto, entre los diferentes expertos hay un acuerdo en expresar que “*la metodología activa está en consonancia con el proceso de evaluación y viceversa*” (MD, P2. E16, p.4).

En este sentido, no se trata de un proceso que tenga como propósito otorgar una calificación o valoración final de lo producido al alumnado, sino que se propone como un proceso de indagación, de reflexión y de diálogo sobre su experimentación con respecto a la funcionalidad del aprendizaje. En otras palabras, estos procesos de reflexión y evaluación parecen concebirse en las MA como procesos por los cuales se obtiene información sobre el aprendizaje. Así, podemos identificar esta característica de las metodologías como medio para comprometer alumnado en las decisiones y desarrollo del proceso con vistas a valorar su acción de tal manera que contribuya a la mejora de dicho proceso. Por consiguiente, intuimos la reflexión y evaluación como un sistema fundamental para su desarrollo, entendiendo que la valoración formativa del aprendizaje y poner en marcha dinámicas que faciliten la reflexión de la propia práctica es esencial en el desarrollo de este tipo de metodología, debiendo adaptar las decisiones de enseñanza a cada persona, con la finalidad de maximizar su potencial de éxito en el aprendizaje.



Al mismo nivel de acuerdo, incluso mayor si consideramos el nivel de desviación entre los diferentes juicios expresados por el grupo de expertos, la funcionalidad de los aprendizajes es otro elemento que destaca como relevante de las MA, refiriéndose con ello a *“la contextualización de los nuevos aprendizajes, acercándolos a la vida real”* (MD, P2, E9, p.3). Así, algunos de nuestros expertos, sitúan los aprendizajes como, *“aquellos que tienen vínculo con la realidad del alumnado”* (E11P2, p.3) y que conlleven una *“aplicación práctica con el día a día”* (E18P2, p.4). Todo ello, con el propósito lograr que *“el desarrollo de competencias relacionadas no solo con el saber y el saber hacer, sino con el saber ser y estar. En definitiva, ayudar a conseguir ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos, tanto en lo personal como en lo social”* (MD, P2, E9, p.3).

En base a tales evidencias, se puede pensar que la funcionalidad de los aprendizajes, que se identifica como elemento clave, tiene que ver directamente con su utilización en situaciones futuras de la vida. Por tanto, el concepto de aprendizaje se amplía a través de este tipo de metodologías, siendo identificado como un concepto transferible y flexible, extrapolable o ampliable en el futuro a situaciones análogas o parecidas.

Asimismo, un poco por debajo del nivel de acuerdo con respecto a los elementos característicos presentados anteriormente, se destaca la necesidad diferenciar los roles del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo relativo a la implicación como a la participación. De esta manera, la implicación y participación de ambos se refiere a *“quién toma las decisiones, tanto en el qué hacer (contenido, tarea), y sobre todo cómo hacerlo (indagación frente a instrucción)”* (MD, P2, E14, p. 4). Bajo esta consideración, el papel del profesorado pasa por disponer de *“actitud mediadora”* (MD, P2, E8, p.3) y *“ser un guía”* (MD, P2, E19, p.5) durante el acto educativo. En otras palabras, el docente *“pasa a ser un verdadero facilitador del aprendizaje”* (MD, P2, E2, p. 3). Por el contrario, el papel protagonista del alumnado bajo este procedimiento metodológico experimental y competencial hace que *“el alumno ejerza un rol de hacer y aplicar conocimientos”* (MD, P2, E11, p. 3).

Por tanto, podríamos asegurar la identificación de las MA según el rol de sus intervinientes, diferenciando, por un lado, un papel orientador, facilitador y mediador del docente en la enseñanza, implicando una menor intervención docente, y, por otro lado, un papel autónomo y constructivo del alumnado en su aprendizaje, considerando un mayor protagonismo de este durante el desarrollo del proceso.

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

En menor medida, también es considerado por nuestro panel de expertos como un elemento característico de las MA, la participación de agentes externos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este elemento es concebido por alguno de nuestros expertos como una *“movilización de agentes activos en el contexto educativo”* (MD, P2, E4, p.3). De hecho, la introducción de agentes externos a la dinámica escolar puede reducir la disociación entre la escuela y la sociedad. Es decir, contemplamos la posibilidad de que cualquier agente vinculado con el contexto social más cercano (la familia, asociaciones socioculturales, empresas, instituciones públicas, etc.) se convierta en un activo desde el punto de vista que pueda contribuir a facilitar, contextualizar y hacer funcional el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumnado.

Por último, suscitar la motivación del alumnado por el aprendizaje se considera como un elemento que caracteriza el uso de MA. Los expertos señalan que *“la máxima presencia del alumnado en las decisiones y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje”* (P2E9, p.3) y *“la asunción de responsabilidades por parte de este”* (P2E20, p.5) son entre otros algunos aportes que pueden evidenciar este hecho referente y destacable de las MA.

En este sentido, parece evidente que contar con una disposición favorable del alumnado hacia el aprendizaje puede garantizar el compromiso, la participación e implicación deseada durante el proceso educativo facilitado mediante la utilización de una metodología activa. Por tanto, a raíz de esta última reflexión, podemos considerar que una de las funciones del docente que se convierten en fundamentales por medio de la aplicación de MA, se encuentra en despertar, estimular y mantener la motivación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.1.2.3. ¿Qué factores condicionan el uso o empleo de metodologías activas en la Educación Física?

En consonancia con la revisión de la literatura hemos podido percibir que existen diferentes factores que condicionan el uso de la metodología, tales como: los objetivos o resultados de aprendizaje previstos, las características del estudiante y del profesorado, las particularidades de la materia a enseñar, las condiciones físicas y/o materiales, etc. La complejidad para poder precisar estos factores, dado su carácter imprevisible, junto con la necesidad de atender a las particularidades de cada contexto escolar, justifica que no se pueda hacer referencia a un “método ideal”. Parece, más bien, que cada método cumple mejor unas funciones o fases del proceso de



aprendizaje que otras. No obstante, para poder determinar la metodología activa en la EF, creemos firmemente en la necesidad de indagar y dar a conocer las particularidades a tener en cuenta para el empleo de este tipo de metodologías.

Tabla 5.6
Factores condicionantes del uso de MA

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Docente]	19	5	4	5	4,84	,375
[Condiciones del contexto]	19	4	2	5	3,53	,964
[Discente]	19	4	1	5	3,68	1,157
[Currículo]	19	3	1	5	3,00	1,333
[Diseño y organización de la práctica]	19	5	2	5	4,42	,902

[Fuente: Elaboración propia]

Los expertos consultados señalan, con mayor grado de acuerdo con el docente como principal condicionante del uso de metodologías activa. En concreto, algunos de los componentes influyentes declarados en torno a su figura son *“las experiencias previas del profesorado, tanto como educador como en su periodo como alumno o aprendiz, lo que condiciona la visión del estilo personal educativo”* (MD, P3, E7, p.5), *“la formación del profesorado tanto a nivel académica como, sobre todo, a nivel personal y actitudinal para tener la mente abierta al cambio y a la innovación”* (MD, P3, E14, p.6), *“respuesta colectiva de los docentes”* (MD, P3, E5, p.5), *“motivación del profesorado”* (MD, P3, E10, p.6), y *“el nivel de convicción docente”* (MD, P3, E15, p.7).

En este marco, podríamos valorar que si las MA conciben como prioridad que el alumnado sea protagonista del proceso de aprendizaje, la comprensión de la enseñanza implica considerar que la toma de decisiones del docente está condicionada por sus propias creencias respecto a cuál debe ser el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol o función docente en el proceso educativo, así como el modelo teórico y formativo que conforma y justifica su actuación docente. Por tanto, el profesorado puede convertirse en el principal condicionante del uso de MA. De este modo, entendemos que debe ser consecuente con su formación pedagógica y didáctica. Es decir, pensamos que no todas las creencias pedagógicas respecto al proceso educativo se corresponden en coherencia con la aplicación de MA. Por ejemplo, una creencia pedagógica de corte conductual distaría mucho de la finalidad de una MA.

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Por otro lado, en segunda instancia, encontramos que los expertos delimitan otros factores que se presentan como posibles factores que condicionan el uso de MA, como es el diseño y organización de la práctica. En estos términos se identifican “*los recursos materiales*” (MD, P3, E22, p.7), “*tecnológicos*” (MD, P3, E22, p.7) y los “*recursos espaciales*” (MD, P3, E15, p.7). Una nueva organización y distribución de los espacios del centro puede conllevar innovaciones metodológicas y cambios educativos importantes. Actualmente, ya existen estrategias metodológicas vinculadas a la metodología activa que incorporan propuestas que implica en muchos casos un replanteamiento de los espacios y recursos para aplicar eficientemente su metodología, como es el caso de los ambientes de aprendizaje.

De esta manera, se percibe la intención de ir transformando la práctica en un proceso más abierto, flexible y dinámico, en función de la consideración que se le ha atribuido a los recursos o espacios diseñados en el ámbito educativo. Desde la comprensión del espacio como elemento clave de la acción e interacción educativa, hasta situar la tecnología como herramienta que tienen la misión apoyar el aprendizaje del alumnado. Así, las MA podrían estar condicionadas por la disposición de recursos espaciales y materiales con las que proponer propuestas de aprendizaje previstas.

De igual manera, las condiciones del contexto han sido situadas por nuestro panel de expertos como un elemento más para tener en cuenta como posible condicionante en la implementación de las MA. En este caso, se identifican elementos como: “*un entorno profesional y educativo, influenciado por los compañeros docentes, por las familias y por el propio alumnado*” (MD, P3, E7, p.6), “*la ideología del centro en el que se imparte la docencia*” (MD, P3, E6, p.5), “*la heterogeneidad del grupo*” (MD, P3, E11, p.7), “*la sociedad actual que maneja unos valores que chocan frontalmente con lo que queremos desarrollar, el yo, y el aquí inmediato para mí, no son precisamente favorecedores de esta metodología*” (MD, P3, E9, p.6) o, en nuestro contexto más cercano, la “*tradición histórica de la materia*” (MD, P3, E13, p.7) o el “*escaso valor social de la EF*” (MD, P3, E8, p.6).

Desde estos planteamientos es posible pensar que una concepción de la educación como vehículo de transformación social debe traer consigo un replanteamiento de la práctica pedagógica donde puede tener cabida aquellas propuestas cercanas a las MA. Así, fundamentado en tales fines, se debería considerar necesariamente como punto de partida, la realidad social e institucional en



la que va a desarrollar la acción educativa. De esta forma, podemos decir que estaremos en muy buena disposición para contextualizar la práctica educativa y pensar cómo se puede cambiar para que responda a las necesidades formativas reales de una sociedad en continua transformación.

Junto a los factores anteriormente señalados, los expertos consultados aportan otros rasgos influyentes en el uso de las MA, aunque no existe un grado de consenso en ellos. Así, en primer lugar, algunos expertos destacan el alumnado como factor destacado. En concreto, señalan la importancia de considerar aspectos del alumnado que puede tener cierta dosis de influencia en el empleo de MA, tales como: *“edad del alumnado”* (P3E23, p.7), *“experiencias previas del alumnado”* (P3E20, p.7), *“predisposición del alumnado”* (P3E15, p.7), *“la autonomía del alumno: difícilmente se puede aplicar una metodología activa si antes no se ha desarrollado un proceso de transición en el que se dote de autonomía a los alumnos”* (P3E11, p.6) o *“la tradición y la formación que el alumnado tenga en la utilización de MA”* (P3E9, p.6). De esta manera, se desprende la necesidad de atender al estado de maduración, implicación, comportamiento y hábitos y costumbres relacionados con el alumnado como posibles factores influyentes en el uso de MA. En segundo lugar, reflejamos el marco curricular, destacando la influencia de las *“orientaciones curriculares”* (P3E6, p.6), *“el tiempo y la ratio asignada”* (P3E7, p.6), *“el volumen de contenidos curriculares o estructura por materias”* (P3E11, p.6), así como la forma en la que *“la administración educativa escolar tiende a la imposición de un currículum homogéneo para todo el alumnado”* (P3E8, p.7). Estos factores pueden condicionar la forma de aplicar y de hacer uso de las MA, tanto en cuanto, puedan afectar diferentes aspectos, tales como: el diseño de tareas competenciales, la dificultad de trabajar mediante la experimentación, el proceso de comunicación y de interacción, el tiempo que se necesita para desarrollar este tipo de prácticas, la atención a la diversidad, el nivel de adquisición de los aprendizajes, la forma de evaluar o medir los resultados, etc.

Si bien hemos podido comprobar que algunos de los factores condicionantes señalados pueden llegar a limitar el uso de este tipo de metodologías, consideramos que ninguno de ellos deberían ser un obstáculo para poner en práctica MA.

5.1.2.4. ¿Cuáles son las implicaciones que tiene el uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza para el profesorado?

A lo largo de este trabajo y en este mismo informe, hemos podido ir descubriendo como la implicación por parte del profesorado a la hora de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

mediante este tipo de metodologías, requiere el desarrollo de diferentes acciones para facilitar una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado. En consecuencia, parece que uno de los rasgos fundamentales de la utilización de las MA reside en el rol que desempeña el docente, lo que implica una reorientación de las tareas de diseño, intervención y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Algunas de las implicaciones más valoradas por nuestro conjunto de expertos se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 5.7

Implicaciones en la enseñanza derivadas de la aplicación de MA.

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Planificación exhaustiva de la enseñanza]	19	4	4	5	4,42	,507
[Formación y actualización específica]	19	5	4	5	4,68	,478
[Intervención compartida en la práctica]	19	4	3	5	4,26	,653
[Satisfacción y enriquecimiento personal]	19	4	4	5	4,32	,478
[Miedo e inseguridad]	19	4	1	5	3,42	1,216
[Reflexión y evaluación del proceso de enseñanza]	19	5	3	5	4,79	,535

[Fuente: Elaboración propia]

Las personas expertas consultadas valoran con alto grado de consenso la importancia de la formación y actualización del profesorado. En concreto, indican el interés de tener un grado de actualización óptimo tanto en el conocimiento del contenido de la materia como en el conocimiento pedagógico del mismo, tal como se recoge en las siguientes manifestaciones: “una necesidad de formación permanente y actualizada en más ámbitos, no sólo los propios de los contenidos de la materia” (MD, P3, E25, p.9), “en las nuevas estrategias” (MD, P4, E9, p.8), “en habilidades comunicativas” (MD, P4, E13, p.8), “en el conocimiento exhaustivo de los estilos de aprendizaje del alumnado” (MD, P4, E19, p.9) y en “dominar hasta cierto punto las TIC, así como dominar diferentes tipos o instrumentos de evaluación” (MD, P4, E24, p.9). De aquí que, se pueda deducir que la complejidad de conceptos, teorías y modelos que inunda el sustento teórico de las MA requiere de procesos formativos docentes concretos.

En la misma línea, desde el uso de MA otra de las implicaciones derivadas parece afectar a las diferentes fases del proceso de enseñanza: una planificación exhaustiva de la enseñanza, una



intervención compartida durante la práctica, y una reflexión y evaluación del proceso de enseñanza. Respecto a la fase de planificación, es reflejado por algunos de los testimonios aportados por nuestro panel de expertos como “*genera mayor trabajo al docente porque implica salir de su zona de confort y tener que cambiar las rutinas de trabajo habituales*” (MD, P4, E2, p.7). En este sentido, la planificación toma en consideración: “*la reparación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje: desde las competencias, contenidos, tareas... hasta los posibles procesos dialógicos que se van a establecer en el desarrollo de la sesión*” (MD, P4, E9, p.8), incluso “*una dedicación horaria profesional diferente, requiriendo mucho más tiempo en la preparación y el análisis de las actividades y una mayor conexión con el resto del claustro para coordinar actividades y proyectos*” (MD, P4, E25, p.9). Por su parte, durante la fase de intervención algunas respuestas del grupo de expertos reconocen “*la importancia de generar un clima de clase positivo, fomentar situaciones de diálogo con el grupo-clase para la adopción de medidas consensuadas adaptadas a la singularidad del grupo (atención a la diversidad)*” (MD, P4, E20, p.9), pero, sobre todo nos llama nuestra atención como se pone en valor la versatilidad del docente en esta fase, como se señala en la siguiente afirmación:

Esta metodología otorga una mayor autonomía al docente, da cabida a un mejor control del alumnado, pudiendo ayudar a aquellos que más lo necesitan, resolver dudas a otros o implicar y animar más a otros que se puedan sentir un poco más aislados. (MD, P4, E18, p.9)

A fin de cuentas, las MA consideran la posibilidad de adaptar el aprendizaje al alumnado, como nos refleja otro experto, “*la posibilidad de individualizar la enseñanza y dar atención a diferentes ritmos de aprendizaje, manejando mejor los tiempos y necesidades propias de cada alumno y alumna*” (MD, P4, E11, p.8). Por último, respecto a la tercera fase, manifiestan la importancia de llevar a cabo procesos de evaluación coherentes con los procesos metodológicos activos, tales como: “*el desarrollo de un conjunto de dinámicas de evaluación formativa en el que tengan protagonismo procesos de autoevaluación y coevaluación tanto individuales como grupales*” (MD, P4, E20, p.9), “*la realización de rúbricas*” (MD, P4, E18, p.9) o “*una reflexión profunda acerca de los objetivos que se quieren alcanzar*” (MD, P4, E20, p.9). De esta manera, estas evidencias reflejan que el uso de MA exige adoptar una posición docente ante la fase de evaluación que resalte su importancia en el proceso educativo, con una clara convicción de que esta debe estar plenamente integrada y, por tanto, debe ser diseñada y desarrollarse con plenitud

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

para favorecer la recuperación de evidencias y emisión de juicios, así como para favorecer el proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, la labor docente no puede reducirse tan solo al momento en que se produce la intervención, vinculándose además al antes (la planificación) y al después (la evaluación).

En otro orden de aspectos considerados, que parecen influir en la función docente, aunque han sido valorados en menor medida y con diferente nivel de acuerdo entre los expertos, es el relativo a las consecuencias personales y/o profesionales que se podrían derivar del uso de MA en EF. En concreto, se señalan aspectos de tipo más personal como son la satisfacción y enriquecimiento personal y el miedo e inseguridad que puede tener el trabajo docente cuando se emplean este tipo de propuestas metodológicas. Así, se destacan otros que repercuten en *“la satisfacción por el trabajo”* (MD, P4, E4, p.8), *“la mejora de la motivación personal y la autorrealización laboral”* (MD, P4, E16, p.9) o en la realización personal del docente ante su contribución para mejorar la calidad de los aprendizajes, *“al ver cómo se generan escenarios que permiten madurar al alumnado de forma autónoma y participativa”* (MD, P4, E1, p.7). Sin embargo, llama la atención algunas de las declaraciones en las que se relaciona el miedo e inseguridad en la enseñanza con el control que puedan perder del proceso, combatir quejas, adaptabilidad a situaciones inesperadas, desconocimiento de resultados, pérdida del control del grupo-clase.

Este proceso de transición genera inseguridad, pues con enfoques tradicionales el docente sabe a qué atenerse y los resultados habituales. Para un docente, perder el control de los resultados del día a día de clase (no saber qué puede pasar) suele ser un freno para la implantación de las MA. (MD, P4, E2, p.7)

Aunque reconocemos las percepciones generalizadas de nuestro panel de expertos respecto a la satisfacción o la inseguridad que les producir aplicar estas MA, no hemos podido comprobar si estas percepciones vienen producidas por las creencias y/o formación docente de nuestro panel de expertos respecto al objeto de estudio, o si, realmente, se trata de una implicación directa por las características de este tipo de metodologías a la hora de aplicarlas en su docencia.

5.1.2.5. ¿Cuáles son las repercusiones que tiene el uso de metodologías activas en el proceso de aprendizaje para el alumnado?

De igual forma que para el profesorado, la aplicación de MA tiene implicación directa en la forma de ejercer su docencia, un proceso centrado en el aprendizaje presenta una serie de repercusiones también para el alumnado. Así, de forma inequívoca, se evidencia que uno de los distintivos de la utilización de MA consiste en el papel que tiene el alumnado, a quien se le responsabiliza de la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, a través de nuestro grupo de expertos, hemos podido poner en valor algunas de las repercusiones más significativas, señalando el grado de consenso generalizado (Ver Tabla 5.8).

Tabla 5.8
Repercusiones en el aprendizaje originadas del uso de MA.

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Participación activa]	19	5	3	5	4,74	,562
[Amplitud resultados de aprendizaje]	19	5	3	5	4,47	,612
[Incertidumbre y desacuerdo]	19	2	1	5	3,21	1,398
[Estilo de aprendizaje significativo]	19	5	3	5	4,63	,597
[Disposición favorable]	19	5	3	5	4,26	,733

[Fuente: Elaboración propia]

En relación con las repercusiones que tiene el uso de MA en el proceso de aprendizaje para el alumnado, el panel de expertos destaca la participación activa como un rasgo principal. Especialmente, se hace referencia a la repercusión que tienen sobre las actuaciones e intervenciones individuales y grupales, implicando al alumnado en la toma de decisiones en los procesos de aprendizaje, valorando sus posibilidades y limitaciones, asumiendo responsabilidades sobre los resultados del proceso. Es decir, el alumnado *“tiene que asumir su protagonismo en el proceso”* (MD, P5, E1, p.10). Por lo tanto, este rasgo aporta una mayor exigencia y requiere de un mayor compromiso por parte del alumnado, haciéndose más partícipe de la progresión de sus aprendizajes.

En este marco, también se destaca como rasgo fundamental de las MA su contribución para lograr un estilo de aprendizaje significativo, en tanto que esta forma de aprender está orientado a permitirle controlar, gestionar y autorregular el proceso, resolviendo y aplicando situaciones contextualizadas y cercanas a su vida real, de forma comprensiva, constructiva y consciente durante el desarrollo de la práctica. De este modo, se justifica la repercusión que tienen estas metodologías en el desarrollo de las diferentes dimensiones del desarrollo de la persona: *“alta*

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

exigencia en todos los aspectos (físico, cognitivo, emocional, relacional) en el trabajo diario tanto individual como grupal” (MD, P5, E7, p.10).

Además de una participación activa y un estilo de aprendizaje significativo, los expertos consultados señalan que el uso de MA repercute en el aprendizaje, en concreto sobre la amplitud relacionadas con la de los resultados de aprendizaje. En este sentido, el panel de expertos destaca aspectos, tales como: *“mejora de competencias como iniciativa, creatividad, liderazgo, trabajo en grupo, etc.”* (MD, P5, E19, p.11) *“mejoras sustanciales en las relaciones sociales”* (MD, P5, E20, p.11), *“mayor motivación en la práctica diaria”* (MD, P5, E16, p.11), *“cambios cognitivos en la respuesta hacia el aprendizaje”* (MD, P5, E11, p.10), o más en concreto *“la posibilidad de acceder a diferentes puntos de vista de la materia”* (MD, P5, E21, p.11). De esta manera, cabe pensar los efectos que tienen el uso de estas metodologías sobre el proceso y sobre los resultados de aprendizaje. Así, las dimensiones del aprendizaje que defienden las diferentes teorías en las que se apoyan las MA, hacen referencia a la consecución de procesos de aprendizaje más globales y contextualizados en la realidad sociocultural del alumnado. Por tanto, se exige una comprensión más general de los resultados de aprendizaje que pueden ser deseables conseguir, justificando el interés de poner la mirada en el desarrollo de competencias.

Por otro lado, se destaca la importancia que tiene el empleo de este tipo de metodologías en el aumento de la motivación, en concreto en la motivación intrínseca hacia las actividades propuestas, algo que se atribuye a una *“mayor conexión con sus inquietudes y capacidades y/o habilidades”* (MD, P5, E23, p.11), aunque entre los expertos tampoco se obtiene un elevado grado de acuerdo, pues también se han recogido opiniones vinculadas con la incertidumbre y desacuerdo por parte del alumnado. Estas apreciaciones pueden ser atribuidas a la exigencia y el sobreesfuerzo que supone afrontar un proceso de aprendizaje de la EF poco habitual y que requiere un pensamiento más divergente.

5.1.2.6. ¿Qué modelos de enseñanza (estrategias, técnicas, estilos, discursos) podríamos integrar como las metodologías activas?

El cometido de esta pregunta es conocer la opinión de los expertos respecto a cuáles son los procedimientos de enseñanza de la EF que más se identifican o se pueden relacionar con el uso e implementación de MA en la materia. En la actualidad, hay varios estudios que han identificado



discursos y marcos de racionalidad que orientan la forma de entender y de enseñar la materia, así como diferentes modelos pedagógicos, estilos de enseñanza y estrategias didácticas desde los que intervenir o conducir la práctica. Desde nuestro punto de vista, es fundamental tomar conciencia de las bases teóricas y pedagógicas que fundamentación estas metodologías, determinando el enfoque del aprendizaje que se pretende fomentar, y que afectará de forma significativa a cómo entender y llevar a cabo la acción educativa. En este marco, preguntamos a los expertos cuál es su visión sobre los discursos, marcos, estilos y estrategias de EF que se predominan cuando se aplican MA.

Tabla 5.9

Enfoques de enseñanza predominantes de EF conforme con el uso de MA.

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Discursos orientados a la participación]	19	5	2	5	4,16	,898
[Marcos de racionalidad práctico]	19	5	3	5	4,26	,733
[Dominios de acción motriz]	19	3	2	5	3,79	,976
[Estrategias de enseñanza globales]	19	4	3	5	4,11	,737
[Modelos pedagógicos]	19	5	3	5	4,21	,787
[Estilos de enseñanza: cognoscitivos, participativos, socializadores e individualizadores.]	19	5	2	5	3,89	1,049
[Otras: gamificación, APS, ABP, aula invertida, rutinas de pensamiento.]	19	4	4	5	4,47	,513
[Todos]	19	4	1	5	3,21	1,357

[Fuente: Elaboración propia]

En primer lugar, parece que existe un alto grado de acuerdo con la pertinencia de aplicar en EF las diferentes estrategias metodológicas denominadas activas. Estrategias como el ABP, la gamificación, ApS, aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje, aula invertida, rutinas de pensamiento o el aprendizaje basado en problemas, entre otras, se conciben como estrategias integradas en el contexto metodológico de la EF. Incluso, se considera que la EF es una materia ideal para aplicar este tipo de estrategias debido a su esencia procedimental, tal como podemos revelar en este comentario del grupo de expertos, “*todo lo que implica el uso de MA se enmarca dentro de un marco de racionalidad práctico, y con ello un discurso orientado a la participación del alumno*” (MD, P6, E11, p.12). Así, se acuerda que el planteamiento y concepción de la materia orientado a generar contextos y situaciones de aprendizaje que fomenten la participación es pertinente con los fundamentos e implementación de una metodología activa.

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Por otra parte, la opinión recogida de los expertos nos hace comprobar que se suele establecer una relación directa entre las MA y los denominados modelos pedagógicos, tal como recoge en este testimonio:

Respecto a los modelos pedagógicos más significativos y utilizados en EF, están divididos en; a) básicos: Aprendizaje Cooperativo, Educación Deportiva, Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU) y Responsabilidad Personal y Social, y b) emergentes: Educación Aventura, Alfabetización Motriz, Estilo Actitudinal, Modelo Ludotécnico, Autoconstrucción de materiales y Educación para la salud. También se destacan los modelos de aplicación Híbridos. (MD, P6, E2, p.11).

Es decir, los modelos pedagógicos utilizados en EF pueden ser integrados dentro del contexto de las MA. Al mismo tiempo, con un elevado grado de acuerdo también se han considerado como afines a las MA, las estrategias didácticas, señalando: *“estrategias más globales que analíticas que no busquen una excelencia motriz”* (MD, P6, E20, p.12).

Así, aunque en menor medida los expertos consideran los estilos de enseñanza y los dominios de acción motriz como elementos propios de las MA. Entre los estilos de enseñanza se han destacado estilos cognoscitivos, creativos, participativos, socializadores y algunos de los individualizadores (MD, P6, E5, p.12), incluso algunos expertos destacan que:

Todos aquellos en los que un docente pueda apañárselas para hacerlo encajar en la estructura de metodología activa. Lógicamente, habrá algunos estilos que predominan sobre otros para lograr los objetivos de la metodología activa, pero en mi opinión todos son válidos controlando sus porcentajes de actuación dentro de la metodología aplicada. (MD, P6, E10, p.12)

Por tanto, hemos podido comprobar que no hay un grado de acuerdo generalizado en el planteamiento de que todos los discursos, marcos, modelos, métodos, dominios, estrategias o estilos característicos de la EF puedan ser integrados en el marco de las MA. A pesar de esto, cabe destacar una premisa fundamental para que todos estos enfoques, estrategias, modelos y discursos puedan ser integrados como MA, y es que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad, que entienda la práctica de actividad física y la incorpore (transfiera) como un elemento fundamental a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva, se percibe cierta relación entre las creencias docentes y las convicciones que sustentan la práctica centradas en el aprendizaje del alumnado. De este modo, el uso de MA



no concuerda fielmente con planteamientos basados en el rendimiento o de racionalidad técnica, de tal manera que, la aceptación definitiva de este tipo de metodologías puede que implique superar estos planteamientos más tradicionales en el área. Este hecho puede suponer el punto de partida definitivo para corroborar la razón de ser de la EF, avanzando en la integración de la dimensión social y emocional del cuerpo y el movimiento, para ahondar en un tratamiento educativo más transversal e integral a través de la utilización de la puesta en marcha de MA.

5.1.2.7. ¿Qué aporta el empleo de metodologías activas en la materia de Educación Física y cuáles son sus inconvenientes?

El análisis de las aportaciones realizadas por los expertos nos ha permitido identificar algunos acuerdos sobre las implicaciones que tiene en la enseñanza y repercusiones que tiene en el aprendizaje el uso de metodología activas en la EF. No obstante, aunque se destaca sus bondades y beneficios, también encontramos consensos entre nuestro panel de expertos sobre las dificultades y limitaciones que supone la implementación en nuestra área.

Tabla 5. 10
Aportes e inconvenientes del uso de MA en la EF.

	N	Moda	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
A [Cambio e innovación didáctica]	19	5	4	5	4,68	,478
[Clima motivacional]	19	5	3	5	4,58	,607
[Experiencias favorables de aprendizaje]	19	5	4	5	4,79	,419
[Flexibilidad e hibridación metodológica]	19	5	4	5	4,68	,478
I [Reticencias al cambio]	19	5	2	5	4,21	,918
[Tiempo de dedicación]	19	5	3	5	4,47	,612
[Contexto de aplicación]	19	2	2	5	3,26	1,195
[Dificultad práctica motriz]	19	4	1	4	3,00	1,000

Nota. A= aportes, I=inconvenientes

[Fuente: Elaboración propia]

En primer lugar, la opinión de los expertos nos hace considerar el cambio e innovación didáctica que supone para la EF, como uno de los principales aportes producidos por la incorporación de este tipo de metodologías para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. De esta manera, este cambio trae consigo para nuestro contexto específico “*un cambio de paradigma, ya que el docente deja de ser el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje y el discente pasa a ocupar ese papel*” (MD, P7, E3, p.14).

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Como refieren los expertos, a través de este tipo de metodologías, *“los contenidos pasan a ser un medio para conseguir los objetivos, mientras que en las metodologías más tradicionales los contenidos eran la esencia del proceso de aprendizaje”* (P7E25, p.16). Así, aspectos como: *“integrar todas las dimensiones de la persona, no sólo las psicomotrices habituales en una EF convencional y huir de aprendizajes analíticos, aislados y directivos que alejan al alumnado de las actividades reales y los desconecta con la realidad cotidiana”* (MD, P7, E7, p.14), son algunos de los reclamos utilizados por nuestros expertos para justificar el cambio e innovación en el área. De esta manera, como ellos mismos atestiguan existe la *“posibilidad de que todo el grupo se sienta más integrado, menos exclusión de la materia, deshaciendo el mito de que la EF es para los hábiles”* (MD, P7, E16, p.15), en otras palabras, las metodologías tratan de *“dar una perspectiva amplia de la EF”* (MD, P7, E16, p.15).

A su vez, este cambio parece, según nuestro grupo de expertos propiciar una gran flexibilidad metodológica, posibilitando aunar varias metodologías al mismo tiempo para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entre otros aspectos, los expertos destacan: *“un gran abanico para el abordaje de los contenidos”* (P7E2, p.14), y *“la posibilidad de trabajar más competencias en un mismo bloque/unidad o la posibilidad de integrar otras materias”* (P7E16, p.15). Así, se genera una *“mayor riqueza metodológica para hacer”* (MD, P7, E4, p.14).

Además, nuestro panel de expertos también consensua que las MA son idóneas para poder proporcionar experiencias favorables de aprendizaje, encaminadas a lograr realmente una transferencia real que pueda ser incorporada a la vida del alumnado, para lograr un estilo de vida saludable, donde su capacidad crítica y de resolución de problemas le ayuden a mantenerse activo/a toda la vida. Así, nos llama especialmente la atención una de las valoraciones realizadas por uno de los integrantes de grupo de expertos, destacando que;

Por un lado, permite a todos los alumnos tener experiencias de éxito (al menos debería ser así), lo que afecta directamente en su percepción de competencia y los futuros hábitos de práctica de actividad física, y, por otro lado, dota de aprendizajes competenciales al alumno, lo que le permite ser autónomo tanto en su práctica de actividad física como en las situaciones de la vida cotidiana que se le planteen. (MD, P7, E11, p.14)

Además, al destacar *“el gran potencial para atender a la diversidad, que todo el alumnado independientemente de sus capacidades y habilidades motrices pueda disponer de momentos de éxito y protagonismo en clase”* (MD, P7, E2, p.14), y una *“mayor significatividad y funcionalidad*



de los aprendizajes” (MD, P7, E6, p.14), comprobamos como el uso de MA facilita la individualización de la práctica, favoreciendo un tipo de experiencias positivas para todo el alumnado.

Otro de los aportes más importantes señalados es el clima motivacional. De este modo, gracias a estas experiencias favorables de aprendizaje, entre otras cosas, las MA son capaces de determinar un clima motivacional positivo para llevar a cabo el proceso educativo. Este hecho tiene influencia en una mayor disposición hacia la práctica, hacia el aprendizaje, hacia la propia materia. Como vemos a través de nuestros expertos, este clima supone *“beneficios en la motivación del alumnado hacia la asignatura o contenido”* (MD, P7, E13, p.15), y, por consiguiente, *“un importante ascenso en la motivación del alumnado de cara a la práctica”* (MD, P7, E24, p.16). A su vez, según este otro, esto puede significar *“deseos de hacer más actividad física”* (MD, P7, E22, p.15). Es decir, *“un aumento exponencial de la motivación hacia la práctica de actividad física”* (MD, P7, E15, p.15) que puede ser una buena manera de conseguir uno de nuestros principales retos. Asimismo, el ambiente de trabajo percibido por el alumnado y profesorado parece ejercer una influencia directa muy positiva en su comportamiento y desempeño durante la práctica a través de la metodología activa, tal como se recoge a juicio de los expertos:

Favorecer las relaciones entre el alumnado y con el profesorado, y crear situaciones de trabajo en equipo en las que los alumnos consiguen llegar a la idea, mediante sus reflexiones propias, que el trabajo en equipo es mucho más beneficioso que el individual de cada componente. (MD, P7, E10, p.14)

Por el contrario, parece ser que existen algunos inconvenientes para tener en cuenta a la hora de aplicar estas metodologías. En primer lugar, y como hecho más destacado, y con mayor grado de acuerdo entre el panel de expertos, aparece el excesivo tiempo y dedicación que requiere aplicar estas propuestas. Desde el punto de vista del profesorado, *“el trabajo de convencer exige al profesorado tener las ideas claras y defenderlas con vehemencia, implica un pequeño desgaste extra”* (MD, P8, E1, p.16) y que *“requiere de una formación específica e implicación por parte del docente en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (MD, P8, E3, p.16). Incluso, algunos expertos llegan a señalar como impedimento a *“los recursos limitados de los que se dispone y los infinitos permisos que cada vez van apareciendo sobre datos y uso de la tecnología por parte de los escolares”* (P8E10, p.16) y, especialmente, *“las trabas cuando se aplican*

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

metodologías como el ABP o el ApS” (MD, P8, E11, p.16). Desde el punto de vista del alumnado, *“puede ralentizar el aprendizaje de algunos gestos técnicos y puede disminuir la intensidad de la actividad física vigorosa”* (MD, P8, E6, p.16) y, además, *“se requiere de mucho más tiempo para la consolidación de los aprendizajes”* (MD, P8, E7, p.16).

Otro inconveniente manifiesto con gran acuerdo entre nuestros confidentes expertos es el referido a las reticencias al cambio, en tanto que supone cambiar su forma habitual de enseñanza-aprendizaje, que no solo requiere de un experiencia y conocimiento previo con respecto a las MA, sino también de un pensamiento y convicción claros en coherencia con la forma de trabajo habitual y propósitos que fundamentan la puesta en práctica de este tipo de metodologías. Por ejemplo, en cuanto al profesorado se señala *“la asunción de ciertos riesgos al compartir responsabilidades con el alumnado”* (MD, P8, E7, p.16), *“cierto nivel de frustración al no lograr inicialmente los objetivos esperados”*, (MD, P8, E8, p.16) y una posible falta de experiencia o de formación específica como posibles factores que generan desconfianza por parte del profesorado hacia este tipo de metodologías. Respecto al alumnado, según el panel de expertos, se esgrime cierta dificultades en tanto que *“podemos matizar que puede suponer una ruptura con lo cotidiano y conocido, provocando una disonancia que le puede llevar, inicialmente, a una inhibición hacia las actividades propuestas”* (MD, P8, E8, p.16). Aunque, como reconoce algún que otro experto, la EF va cambiando poco a poco, *“seguimos anclados en un modelo de rendimiento que hace que el alumnado se hagan resistente al cambio”* (MD, P8, E11, p.17), o al menos, *“inicialmente cuando no están habituados a trabajar con MA y tienen ciertas dificultades de alcanzar la suficiente autonomía en el trabajo”* (MD, P8, E20, P.17).

Finalmente, señalar otros inconvenientes que, aunque no han conseguido un acuerdo generalizado, sí que han sido indicados por nuestro panel de expertos. Entre ellos, destacamos una mayor dificultad de práctica motriz debido, en parte, a un enfoque y concepción de la práctica que abarca mayor número de dimensiones de aprendizaje en el contexto de la EF, de carácter más emocional o social, restando tiempo a dimensiones más habituales en la EF, como es la dimensión motriz. Además, ha sido señalado el contexto de aplicación como un posible factor limitante para la aplicación de las MA debido a los valores sociales actuales (competitividad e individualismo) y una falta de autonomía y de apoyo hacia el profesorado en los centros para llevar a cabo sus propios proyectos metodológicos en la materia.



En base a última cuestión, hemos podido valorar un proceso didáctico de la EF alternativo por la implementación de las MA, que aporta diferentes formas de enseñar al mismo tiempo que ofrece diferentes oportunidades de aprendizaje. La introducción de este tipo de metodologías parece transformar la docencia, acercar el aprendizaje a las necesidades e intereses del alumnado, atender en mayor medida la diversidad de las aulas, generando experiencias positivas a través del establecimiento de objetivos comunes, promoviendo la interacción y relación social, además de una mayor percepción de competencia entre el alumnado. De este modo, este proceso didáctico alternativo se convierte en una potente herramienta metodológica capaz de aumentar la motivación hacia la práctica en las clases de EF, y, por consiguiente, hacia el aprendizaje de la materia. Sin embargo, este proceso también trae consigo una serie de inconvenientes que debemos tener en cuenta a la hora de aplicar este tipo de metodologías, tales como: dificultad de aprender gestos técnicos, disminución de la intensidad del trabajo físico o una gran pérdida en los momentos iniciales. A pesar de ello, entendemos que esta serie de inconvenientes son considerados como consecuencias lógicas del uso de este tipo de metodologías que requieren de un proceso progresivo de asimilación, comprensión y aceptación.

En definitiva, estas metodologías parecen que abre el abanico de abordar los contenidos de la materia desde una perspectiva más global, transversal e interdisciplinar, mediante la incorporación de diferentes estrategias, procedimientos y técnicas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de adaptar e integrar la práctica a la realidad contextual que vive el alumnado. No obstante, todavía podemos vislumbrar cierto escepticismo por parte del profesorado de la materia, que tiene un sentimiento de miedo o de inseguridad a la hora de afrontar este reto de cambio hacia las MA en su docencia. Quizás, la incertidumbre de ceder parte de su responsabilidad en la intervención, la falta de experiencia del propio alumnado ante este tipo de metodologías menos directivas, una carga mayor de trabajo o la necesidad de una formación específica para implementarlas, sean algunos de los motivos que generen este sentimiento de rechazo.

5.1.3. Cuestionario exploratorio: una aproximación de la situación actual del uso de metodologías activas en la Educación Física en la etapa de Secundaria

Durante nuestra primera parte, hemos podido comprender cómo el interés por construir una EF de calidad ha provocado la aplicación de metodologías centradas en el aprendizaje del alumnado y orientados a la formación en competencias. Esta perspectiva formativa tiene la intención de situar al alumnado como protagonista activo en la construcción de su aprendizaje,

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

justificando con ello la eclosión de nuevas propuestas metodológicas. Con la finalidad de conocer los planteamientos metodológicos que predominan en la EF actual, se ha llevado a cabo un estudio cuya información obtenida nos ha permitido indagar sobre el conocimiento y formación de los docentes en MA de EF en la Comunidad de Madrid y valorar las características de los aprendizajes que se fomentan en el alumnado mediante el uso de este tipo de metodologías en sus clases.

Inicialmente, este cuestionario se planteó y se aplicó con la intención de detectar casos relevantes para el estudio y no para extraer otro tipo de información que pudiera ser relevante para la tesis. De ese modo, su construcción hubiera sido algo diferente. Al mismo tiempo, valorando la potencialidad de las respuestas recibidas, pretendíamos con este cuestionario exploratorio revisar la situación actual de la aplicación de las MA en EF, aproximándonos a lo que se hace en la práctica desde el punto de vista del docente. Con ello pretendemos contrastar, ampliar o matizar alguna de las relacionadas con las MA en EF, así como identificar algunos centros educativos que estuvieran implementando MA en las etapas educativas para poder profundizar sobre su aplicación. Por tanto, en este informe aparecen todos los resultados que hemos extraído del cuestionario según los objetivos planteados, siendo conscientes de que, a través de un análisis más exhaustivo y una ampliación de los objetivos, podríamos explotar en mayor medida los resultados que aquí se presentan. Aun así, cabe destacar que este cuestionario ha sido utilizado para llevar a cabo un estudio de investigación más amplio, integrando la etapa de Primaria (León-Díaz, Arija-Mediavilla, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor, 2020).

No obstante, en este informe se pretende hacer mapeo general de la realidad en relación con el uso de las MA en EF de la etapa de Secundaria. Nuestro propósito no es el de generalizar, dado que el número de docentes que lo contestaron no es representativo de todo el profesorado de EF en el contexto nacional. Sin embargo, las 109 respuestas válidas recogidas entre el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid nos permitieron obtener información para obtener una mayor comprensión del estado de la cuestión, que complementó a la revisión bibliográfica efectuada sobre el uso de las MA en EF en Secundaria en el contexto de nuestro estudio.

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el programa SPSS v.21. Los datos se presentan como Media (Desviación típica) y porcentaje. Se comprobó la normalidad de la muestra con el análisis de Kolmogorov-Smirnov. Al no cumplir la muestra estudiada el supuesto



de normalidad, para conocer la diferencia en las variables estudiadas en función de si conocen las MA y si se han formado o no en MA se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y para comprobar si existen diferencias en el tipo de metodología que utilizan en sus clases de EF se realizó la prueba de Krustal-Wallis. El nivel de significación para todos los análisis se estableció en $p < 0.05$.

5.1.3.1. Conocimiento, formación e implementación de metodologías activas

En la Figura 12 se presenta el porcentaje de profesorado que expresa conocer las MA, el porcentaje que dice haber recibido formación específica en MA y el tipo de metodologías que señala emplear en sus clases de EF. Un 80,7% de la muestra dice conocer las MA, pero únicamente un 8,3% dice emplear las metodologías alternativas en sus clases, señalando el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y la gamificación como las estrategias más empleadas (ver carpeta anexos, Cuestionario diagnóstico: respuestas formulario exploratorio) Por otra parte, un 33,9 % de la muestra señala haber recibido formación específica en MA. En los casos donde la respuesta ha sido afirmativa, el tipo de formación específica que han seguido mayoritariamente, ha sido a través de cursos o congresos de formación en aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos (Ver anexo cuestionario: respuestas formulario exploratorio).

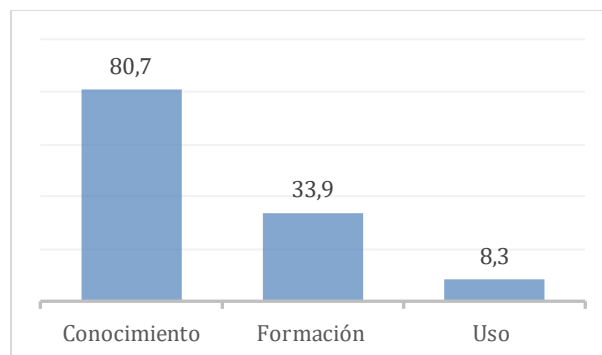


Figura 5. 1 Distribución del profesorado en función de las variables de estudio (%). Elaboración propia

Esta información pone de relevancia el intento del profesorado por realizar una adaptación metodológica del proceso de enseñanza, tratando de responder a las nuevas exigencias y necesidades sociales, como se argumentaba en la revisión de la literatura. Sin embargo, aunque se aprecia un intento por parte del profesorado por conocer metodologías alternativas, el porcentaje de docentes que dicen utilizarlas es muy bajo. Por tanto, los resultados muestran que la renovación

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

metodológica no puede ser considerada como una realidad. Quizás esta renovación ocurra pronto, utilizando el profesorado estas metodologías de forma habitual y preferente en sus clases de EF y valorando la importancia de este tipo de prácticas. Sin embargo, el profesorado, mayoritariamente, afirma no haber recibido formación específica para afrontar las demandas educativas. Este hecho parece poner de manifiesto la existencia de limitaciones y carencias que deberían ser consideradas en los marcos de los programas de la formación del profesorado. En concreto, en la capacidad para incorporar nuevos enfoques didácticos y para plantear y desarrollar prácticas innovadoras se encuentran muchos déficits. Desde esta perspectiva, creemos oportuno reflexionar sobre la importancia de considerar estos cambios en los programas de formación continua, así como actualizar los planes de estudio en la formación inicial del profesorado.

5.1.3.2. Tipo de aprendizajes y metodología activa

Cuando preguntamos por el tipo de aprendizajes que fomentan las MA empleadas en las clases de EF (Tabla 5.12), el profesorado señala que los que más se promueven son: actitud positiva hacia la práctica (M= 4.33), aprendizaje grupal y colaborativo (M=4.14), responsabilidad social e individual (M=4.14) y mayor protagonismo del alumnado (M=4.13). La variable “actitud positiva hacia la práctica”, es la única variable donde, mayoritariamente, han escogido la opción de respuesta “completamente de acuerdo”. Aquellos ítems con los valores medios más bajos son: el aprendizaje en entornos virtuales (M=2.70), aprendizaje autodirigido (M=3.40) y el aprendizaje interdisciplinar (M=3.40). La variable “las metodologías que utilizo en mis clases de EF fomentan el aprendizaje en entornos virtuales” es la que obtiene el valor más alto en las opciones de “en desacuerdo” y en “totalmente en desacuerdo”. En la siguiente tabla se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 5.11

Proposiciones con mayor grado de conformidad del profesorado de EF. Cuestionario exploratorio

	Media (DT)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
<i>Las metodologías que utilizo en mis clases de EF fomentan</i>						
La autonomía del alumnado.	3,92 (0,81)	0,9	3,7	21,1	51,4	22,9
Una actitud positiva hacia la práctica de AF.	4,33 (0,81)	0,9	2,8	8,3	38,5	49,5
Responsabilidad social e individual.	4,14 (0,82)		2,8	19,3	39,4	38,5
La adaptación al ritmo de ejecución.	3,90 (0,83)	0,9	6,4	15,6	56,0	21,1



La gestión del tiempo de práctica.	3.67 (0.93)	0.9	10.1	26.6	45.9	16.5
La ampliación de aprendizaje a tiempos extraescolares.	3.47 (1.17)	6.4	14.7	26.6	30.3	22.0
La conexión de los aprendizajes con experiencias reales.	3.82 (0.92)	1.8	9.2	14.7	54.1	20.2
Un mayor protagonismo del alumnado.	4.13 (0.87)	1.8	1.8	15.6	43.1	37.6
El aprendizaje constructivo.	3.93 (0.83)	0.9	3.7	22.0	48.6	24.8
El aprendizaje autodirigido.	3.40 (0.88)		14.7	42.2	31.2	11.9
El aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas.	3.67 (0.87)	0.9	9.2	26.6	48.6	14.7
El aprendizaje interdisciplinar.	3.40 (1.02)	4.6	14.7	28.4	40.4	11.9
El aprendizaje en entornos virtuales.	2.70 (1.24)	19.3	30.3	20.2	22.0	8.3
El aprendizaje grupal y colaborativo.	4.14 (0.89)	1.8	3.7	11.9	44.0	38.5
El aprendizaje por comprensión.	3.77 (0.85)	1.8	4.6	25.7	50.5	17.4
El aprender a aprender.	3.94 (0.92)	1.8	4.6	21.1	43.1	29.4

Los resultados se presentan como Media (Desviación típica) y frecuencias (%). 1 (Totalmente en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (Ni en acuerdo ni en desacuerdo); 4 (De acuerdo); 5 (Totalmente de acuerdo).

De estos datos, hay que destacar el trabajo del profesorado para desarrollar una actitud positiva hacia la práctica, aspecto de gran relevancia para conseguir una transferencia de la práctica fuera del contexto escolar y predisposición a la práctica de actividad física en la vida adulta. Además, también se destaca el énfasis del profesorado por dar mayor protagonismo al alumnado, favorecer el aprendizaje grupal o colaborativo y el intento por fomentar la responsabilidad social e individual del alumnado. Todos estos puntos son afines a la línea de pensamiento fundamentada en la metodología activa, lo que puede hacer apreciar pensamientos de cambio e innovación en torno a la propuesta metodológica encaminada a desarrollar climas motivacionales positivos durante la práctica. Por el contrario, que aparezcan otros ítems como el aprendizaje autodirigido o interdisciplinar, entre los más bajos, llama la atención. Ante estos datos, cabe la posibilidad de que la función docente se haya podido ver dificultada por la incertidumbre, el miedo o la reticencia a un proceso de cambio hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más abierto y diverso, donde se concibe el docente como un sujeto reflexivo y que debe tomar decisiones motivado por la inestabilidad de las situaciones contextuales donde desarrolla su labor profesional.

En la Tabla 5.13 se presentan los valores de las variables estudiadas en función de si el profesorado conoce o no las MA. Únicamente aparecen diferencias significativas en la variable “autonomía del alumnado” ($p < 0.003$), siendo el grupo de profesorado que conoce las MA los que obtienen valores más altos (4.01 vs. 3.40).

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Tabla 5. 12

Diferencias en las variables estudiadas en función de si el profesorado conoce o no las MA. Cuestionario exploratorio

<i>Las metodologías que utilizo en mis clases de EF fomentan:</i>	Si (N=88)	NO (N=15)	P
	Media	Media	
La autonomía del alumnado.	4.01 (0.79)	3.40 (0.63)	0.003
Una actitud positiva hacia la práctica de AF.	4.38 (0.80)	4.07 (0.88)	0.141
Responsabilidad social e individual.	4.18 (0.79)	3.93 (0.96)	0.349
La adaptación al ritmo de ejecución.	3.91 (0.83)	3.67 (0.90)	0.326
La gestión del tiempo de práctica.	3.72 (0.89)	3.47 (0.48)	0.417
La ampliación de aprendizaje a tiempos extraescolares.	3.50 (1.16)	3.67 (0.90)	0.509
La conexión de los aprendizajes con experiencias reales.	3.89 (0.89)	3.67 (0.90)	0.304
Un mayor protagonismo del alumnado.	4.16 (0.82)	3.93 (1.16)	0.584
El aprendizaje constructivo.	3.94 (0.86)	3.87 (0.74)	0.555
El aprendizaje autodirigido.	3.43 (0.88)	3.20 (0.86)	0.351
El aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas.	3.73 (0.86)	3.33 (0.81)	0.065
El aprendizaje interdisciplinar.	3.42 (1.03)	3.53 (0.83)	0.929
El aprendizaje en entornos virtuales.	2.74 (1.20)	2.47 (1.40)	0.383
El aprendizaje grupal y colaborativo.	4.20 (0.84)	3.87 (1.25)	0.270
El aprendizaje por comprensión.	3.80 (0.88)	3.53 (0.74)	0.174
El aprender a aprender.	4.02 (0.88)	3.60 (0.91)	0.086

En **negrita** las diferencias significativas.

Este dato puede arrojar explicación sobre el próspero comportamiento docente respecto al empleo de un enfoque más integral de apoyo a la autonomía del alumnado en las clases de EF. Como ya hemos visto, los enfoques de aprendizaje participativos exigen al alumnado desarrollar una serie de habilidades que le proporcionen una cierta capacidad para actuar de manera autónoma (tomar decisiones, asumir responsabilidades, gestionar las tareas, etc.). De esta manera, podemos pensar que la autonomía en este tipo de metodologías está presente en cualquier situación, y quizás sea uno de los puntos de partida para potenciar el empleo de las MA en EF.

Asimismo, las diferencias en las variables estudiadas en función de si el profesorado se ha formado o no específicamente en MA se recogen en la Tabla 5.14. Como podemos comprobar, aparecen diferencias en las variables las metodologías utilizadas fomentan un mayor protagonismo del alumnado ($p=0.030$), el aprendizaje constructivo ($p=0.001$), el aprendizaje autodirigido ($p=0,049$), el aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas ($p=0.050$), el aprendizaje grupal y colaborativo ($p=0.043$), obteniendo resultados más altos el profesorado con formación en MA.

Tabla 5. 13

Diferencias en las variables estudiadas en función de si el profesorado ha recibido formación específica en MA o no. Cuestionario exploratorio

<i>Las metodologías que utilizo en mis clases de EF fomentan:</i>	SI (N=37)	NO (N=69)	P
---	-----------	-----------	---



	Media	Media	
La autonomía del alumnado.	4.03 (0.95)	3.86 (0.73)	0.114
Una actitud positiva hacia la práctica de AF.	4.30 (0.96)	4.33 (0.74)	0.754
Responsabilidad social e individual.	4.24 (0.86)	4.06 (0.80)	0.183
La adaptación al ritmo de ejecución.	3.97 (0.95)	3.84 (0.77)	0.266
La gestión del tiempo de práctica.	3.73 (1.07)	3.62 (0.80)	0.402
La ampliación de aprendizaje a tiempos extraescolares.	3.35 (1.27)	3.49 (1.12)	0.591
La conexión de los aprendizajes con experiencias reales.	3.97 (0.89)	3.71 (0.92)	0.114
Un mayor protagonismo del alumnado.	4.32 (0.91)	4.03 (0.84)	0.030
El aprendizaje constructivo.	4.24 (0.92)	3.75 (0.73)	0.001
El aprendizaje autodirigido.	3.62 (1.01)	3.26 (0.77)	0.049
El aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas.	3.89 (0.80)	3.54 (0.88)	0.050
El aprendizaje interdisciplinar.	3.51 (1.21)	3.32 (0.91)	0.162
El aprendizaje en entornos virtuales.	2.68 (1.24)	2.65 (1.23)	0.970
El aprendizaje grupal y colaborativo.	4.35 (0.85)	4.03 (0.90)	0.043
El aprendizaje por comprensión.	3.89 (0.96)	3.68 (0.79)	0.129
El aprender a aprender.	4.08 (0.95)	3.86 (0.91)	0.160

En **negrita** las diferencias significativas.

A partir de aquí, es de destacar cómo la formación en este tipo de metodologías parece favorecer que el profesorado fomente desarrollar determinados aprendizajes en clase como son: el aprendizaje autoconstruido, aprendizaje autodirigido, la resolución de problemas o el aprendizaje colaborativo. Estos resultados, nos invitan a considerar que recibir una formación específica en MA puede contribuir a fomentar un tipo de aprendizajes en el alumnado adquiera el papel protagonista y favorezca el desarrollo de su autonomía.

En la Tabla 5.15 se recogen las diferencias en las variables estudiadas en función del tipo de metodología empleada durante las clases de EF. Las variables “autonomía del alumnado” ($p=0.023$), “adaptación al ritmo de ejecución” ($p=0.048$), “la conexión de los aprendizajes con experiencias reales” ($p=0.014$), “el aprendizaje en entornos virtuales” ($p=0.044$), “la ampliación de aprendizaje a tiempos extraescolares” ($p=0.003$) y “aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas” ($p=0.003$), presentan diferencias significativas entre los tres grupos estudiados (alternativa, mixta y tradicional).

Tabla 5.14

Diferencias en las variables estudiadas en función del tipo de metodología empleada en las clases de EF.

Cuestionario exploratorio

<i>Las metodologías que utilizo en mis clases de EF fomentan:</i>	<i>Tradicional (N=9)</i>	<i>Alternativa (N=9)</i>	<i>Mixta (N=91)</i>	<i>P</i>
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
La autonomía del alumnado.	3.33 (1.00)	4.33 (0.70)	3.93 (0.78)	0.023

TERCERA PARTE

Representación e interpretación de los resultados

Una actitud positiva hacia la práctica de AF.	3.89 (1.05)	4.56 (0.52)	4.35 (0.80)	0.282
Responsabilidad social e individual.	3.56 (0.88)	4.44 (0.72)	4.16 (0.80)	0.068
La adaptación al ritmo de ejecución.	3.44 (0.72)	4.33 (0.70)	3.90 (0.84)	0.048
La gestión del tiempo de práctica.	3.44 (0.92)	4.11 (0.78)	3.65 (0.91)	0.239
La ampliación de aprendizaje a tiempos extraescolares.	2.11 (0.92)	3.56 (0.88)	3.59 (1.14)	0.003
La conexión de los aprendizajes con experiencias reales.	3.00 (0.86)	4.11 (0.60)	3.87 (0.92)	0.014
Un mayor protagonismo del alumnado.	3.67 (1.00)	4.33 (0.86)	4.15 (0.85)	0.208
El aprendizaje constructivo	3.44 (1.13)	4.33 (0.70)	3.93 (0.80)	0.108
El aprendizaje autodirigido.	3.11 (0.92)	3.56 (1.23)	3.42 (0.84)	0.506
El aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas.	2.56 (1.13)	3.89 (0.78)	3.76 (0.77)	0.003
El aprendizaje interdisciplinar.	2.67 (1.41)	3.67 (1.00)	3.45 (0.96)	0.160
El aprendizaje en entornos virtuales.	1.78 (1.09)	3.11 (1.36)	2.75 (1.21)	0.044
El aprendizaje grupal y colaborativo.	3.89 (1.05)	4.44 (0.88)	4.13 (0.88)	0.355
El aprendizaje por comprensión.	3.67 (0.70)	3.71 (1.00)	3.82 (0.85)	0.160
El aprender a aprender.	3.56 (0.72)	4.22 (0.66)	3.95 (0.95)	0.184

En **negrita** las diferencias significativas.

Atendiendo a estos resultados, podemos pensar que independientemente de la metodología que el profesorado manifiesta emplear en su clase, hay una preocupación clara por favorecer: (1) el protagonismo y el rol activo de su alumnado en la construcción del aprendizaje y la adquisición de competencias; (2) el valor de la experiencia como producto de la observación y actuación en un contexto determinado, poniendo al alumnado en contacto con los problemas del mundo real; y (3) la importancia del docente como facilitador de dicho aprendizaje. Un modelo educativo que ejemplifica la misión del profesorado en cuanto a la transmisión del contenido de EF para educar a niños, niñas y jóvenes para una vida activa en la sociedad actual, superando el enfoque dominante centrado en aspectos técnicos de la enseñanza, en detrimento de unas dimensiones más morales y éticas. En definitiva, prácticas que a priori, algunas pudieran parecer contradictorias en sus sustentos teóricos, pero que muestran e ilustran en sus declaraciones la reforma de los procesos de enseñanza (y aprendizaje) de la EF, que, sin dejar de seguir siendo un proceso inmaduro, supone un atisbo de esperanza para el futuro de transformación y cambio definitivo en nuestra materia y su práctica educativa.

5.1.4. Síntesis del primer informe de resultados

A través de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados en este estudio hemos recogido diversas evidencias que nos acercan al estado de desarrollo de las MA en la EF, habiendo podido precisar algo más su conceptualización, así como haber comprendido su sentido pedagógico y el grado de aplicación en la enseñanza de la EF, su valor educativo y sus dificultades. Atendiendo a



los objetivos del proyecto, tratando de resumir las ideas claves extraídas y en línea con los objetivos que pretende el estudio, presentamos en la figura 5.2. una síntesis de los aspectos más relevantes.

Entrevista a experto-Origen y evolución de la metodología en la EF

- **Punto de partida:**
 - enfoque constructivista de la LOGSE
- **Evolución lenta y dispar:**
 - Directividad de la enseñanza del profesorado
 - Significatividad del aprendizaje del alumnado
- **Retos y desafíos:**
 - Formación y profesionalidad del docente
 - Progresión experiencias previas del alumnado
 - Desarrollo marco social y curricular

Método Delphi-Conceptualización y sentido pedagógico de las metodologías activas en la EF

- **Concepto**
 - Aprender haciendo, comunicación dialógica, actividad y tareas competenciales, contextualización de la enseñanza, paidocentrismo
- **Elementos esenciales**
 - Roles de los intervinientes, enfoque de enseñanza, funcionalidad del aprendizaje, colaboraciones agentes activos, motivación, evaluación del proceso de E-A
- **Factores condicionantes**
 - Docente, condiciones del contexto, discente, currículo, diseño y organización
- **Implicaciones enseñanza**
 - Planificación de la enseñanza, formación y actualización específica, intervención compartida en la práctica, satisfacción y enriquecimiento personal, miedo e inseguridad, reflexión y evaluación proceso de la enseñanza
- **Repercusiones aprendizaje**
 - Participación activa, amplitud resultados de aprendizaje, incertidumbre y desacuerdo, estilo de aprendizaje significativo, disposición favorable
- **Enfoque de EF**
 - Discursos participativos de EF, marcos de racionalidad práctico, estrategias de enseñanza por descubrimiento y resolución de problemas, modelos pedagógicos
- **Aportes**
 - Cambio e innovación didáctica, experiencia favorable de aprendizaje, clima motivacional, flexibilidad metodológica
- **Inconvenientes**
 - Reticencias al cambio, tiempo y dedicación, Contexto de aplicación, Dificultad práctica motriz

Cuestionario exploratorio-Estado de la cuestión del uso de las metodologías activas en la EF escolar

- **Conocimiento**
 - 80,7%
- **Formación:**
 - 33,9%
- **Uso**
 - 8,3%
- **Características del aprendizaje que desarrollan en las clases a través de MA:**
 - Mayor protagonismo y autonomía del alumnado
 - Responsabilidad social e individual
 - Conexión con experiencias reales
 - Indagación y resolución de problemas
 - Adaptación y ritmo de ejecución

Figura 5. 2. Síntesis de resultados del primer informe de la investigación.



5.2. Segundo informe: ¿Cómo se aplican en la práctica las metodologías activas en EF?

Tal y como hemos venimos desgranando a lo largo del trabajo, en el ámbito educativo se viene desarrollando una renovación metodológica profunda, reflejada en el paso de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje. Este interés, nos ha llevado a preguntarnos sobre la propia práctica, poniendo especial énfasis en el estudio de la aplicación de MA en la materia de EF en Secundaria.

En estos acercamientos es donde se pretenden compartir tres estudios de casos relevantes para comprobar hacia dónde se focalizan, que tienen en común, cómo y de qué manera esto se refleja en las acciones del profesorado y alumnado. Durante la elaboración del informe, hemos considerado las descripciones abiertas y orientadas a la comprensión de cada caso en particular.

En este sentido, este informe se subdivide en tres apartados donde se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los estudios de casos, agrupados en torno a grandes declaraciones temáticas, que se corresponden con las preguntas informativas presentadas en la estructura conceptual que se estableció en el capítulo de metodología y que se detalló al principio de este capítulo (ver tabla 5.1). A modo de introducción, en la siguiente tabla presentamos las principales características de los tres estudios de caso realizados.

Tabla 5.15
Principales características de los estudios de casos

	La Escuela de los Proyectos	El Instituto de las Actitudes	El Colegio del Juego
Tipología	Privado	Público	Concertado
Etapas educativas	Todas/línea 3-5 ampliable	IES y FP/línea 3-5	Todas/línea 3-5 ampliable
Zona geográfica	Norte, periferia	Sur, ensanche	Noroeste, ensanche
Nivel socio/económico	Medio-alto	Medio	Medio-alto
Horas EF/Semana	5 h/semana	4 h/semana	2 h/semana
Metodología	ABP	Estilo actitudinal	Gamificación
Estatus docente	Doctora, docencia en Formación Inicial y ESO, 4 años	Licenciado, docencia en Formación Inicial y ESO, 14 años	Licenciado, docencia en ESO y Primaria e Infantil, 4 años
Cursos participantes	4º ESO y 1º BACH	2º ESO, 3º ESO y 1º BACH	1º ESO y 2º ESO

[Fuente: Elaboración propia]



5.2.1. Estudio de caso 1. proyectando una Educación Física diferente. La Escuela de los Proyectos.

El centro educativo de nuestro primer caso (en adelante Escuela de los Proyectos) está situado a pocos metros de la confluencia de acceso a una autovía en el término municipal de Madrid. Una ubicación que en origen fue un edificio religioso y que actualmente se está convirtiendo en un centro educativo, adaptándose a los condicionantes específicos del emplazamiento. Este espacio abre un gran abanico de posibilidades, ya que es lo suficientemente amplio como para poder desarrollar un proyecto educativo en todas sus dimensiones.

Es un centro educativo privado que cuenta con una oferta educativa desde Infantil a Bachillerato, en el que el alumnado es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, proponiendo para transformar los procesos de enseñanza y anteponiendo la construcción del conocimiento de las personas por encima de la trasmisión de este, donde adquiere gran importancia el desarrollo de las habilidades sociales. Mediante la utilización de pedagogías activas, promueven principios como la inclusión, la integración social y la participación democrática. Selecciona como herramienta esencial el aprendizaje por proyectos, siendo el trabajo cooperativo la pieza clave del engranaje, estableciendo los cauces necesarios para estimular las relaciones interpersonales y desarrollar un estilo de aprendizaje experimental desde una mirada transversal de los contenidos que se imparten. La Escuela de los Proyectos considera que:

Ha de haber unidad y continuidad en todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y que todas las etapas educativas deben formar parte de una única senda de aprendizaje, sin rupturas. La metodología se va adaptando a las características del momento, manteniendo su esencia, activa y experiencial, durante toda la vida educativa. (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC)

En cuanto a la docente participante (en adelante Alice) en el estudio, es doctora en Ciencias de la Actividad Física del Deporte y maestra de EF. Con respecto a su trayectoria personal, ha trabajado un periodo como profesora ayudante de universidad y como maestra en un colegio. En la actualidad, lleva tres años trabajando en la Escuela de los Proyectos, combina la docencia en cuarto curso de la ESO con la coordinación de los cursos de Bachillerato. Por su parte, el alumnado de la Escuela de los Proyectos tiene una trayectoria de escolarización media de entre uno y cuatro años. La ratio de clase varía en función de la etapa, siendo en la ESO un total de estudiantes 28 (10 alumnos y 18 alumnas), y en bachillerato de 30 estudiantes. Sin embargo, en la actualidad no

se tiene una ratio al 100% en esta etapa, existiendo dos clases diferenciadas de EF en función de los desdobles producidos, dependiendo de la modalidad de Bachillerato escogida. En el caso que nos concierne, el Bachillerato de ciencias sociales cuenta con 28 estudiantes (10 alumnos y 18 alumnas). En cuanto a sus características culturales, sociales y económicas podemos determinar que es un alumnado bastante homogéneo, siendo en su mayoría de procedencia española y familias de clase media alta. No obstante, cabe destacar que entre el alumnado participante se cuenta con algún caso de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), sin necesidad de adaptaciones significativas. A nivel motor, podríamos considerar que el alumnado en general es bastante heterogéneo, con distintos niveles de competencia motriz, motivación, implicación y relación.

En definitiva, La Escuela de los Proyectos es un centro identitario que busca un cambio desde su concepción pedagógica como elemento diferenciador de su práctica, orientado por un personal innovador, de gran cualificación y quizás poco experimentado, y que cuenta con un alumnado homogéneo en cuanto a sus estatus social y económico, y heterogéneo en el contexto de la materia de EF.

5.2.1.1. Contextualización: un centro singular que busca una alternativa educativa

La Escuela de los Proyectos es: *“un centro educativo privado, laico, plurilingüe, mixto y de integración”* (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p. 7). Desde el primer paso que di al entrar en el aparcamiento, me quedé sorprendido por la presencia de calles de una pista de atletismo dibujada en el suelo y, sobre todo, fascinado por la existencia de un carril bici que llega hasta el mismo centro, aspecto que daba sentido y lógica a la cantidad de bicicletas que se agolpaban a las puertas de entrada al recinto. Toda una declaración de intenciones con clara alusión a la EF. Ese mismo día, y a pesar de perderme entre un mar de módulos y señales de advertencia por obras, gracias a la atención del personal de administración que se encargó de recibirme, pude conocer diferentes datos de interés general del centro, tales como:

-Lleva en funcionamiento cuatro años, aunque este era el primer año en su nuevo emplazamiento.

-Cuenta con una parcela con una superficie de casi 40.000 m² integrada en un entorno natural de más de 20.000 m².



-Abarca las etapas de Infantil (desde los 2 años), Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con interés por incluir también enseñanzas superiores posteriormente, así como la creación de un centro cultural, cívico y deportivo, para según el Proyecto Educativo de Centro (PEC): “*crear barrio*” (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p. 7).

El centro dispone de diferentes aulas, instalaciones deportivas y espacios complementarios para el desarrollo de sus propuestas educativas. En el caso de la EF, cuenta con tres pistas polideportivas exteriores y tres instalaciones cubiertas, siendo dos de ellas denominadas “tatami”, pues están recubiertas con suelo acolchado y diáfanos entre sí, y una tercera que, a modo de carpa, cumple las funciones de pabellón polideportivo.

En relación con el contexto donde se ubica el centro, cabe destacar el entorno natural cercano que permite el desarrollo de diferentes actividades, tales como senderismo y bicicleta de montaña. Además, tiene una vinculación directa con varias universidades madrileñas, aspecto que hemos podido constatar por la presencia de hasta tres docentes que se encontraban realizando prácticas al mismo tiempo (La Escuela de los Proyectos, OBS, 17). De esta manera, podemos percibir un nivel de comunicación fluido, comprometido y participativo como indicio claro de apertura y flexibilidad por parte de las estructuras de organización del centro, reflejando un enfoque institucional encaminado a generar un desarrollo abierto a la comunidad.

Así, la primera reflexión tras llegar a sus instalaciones, gira en torno a las posibilidades de un escenario en plena construcción, un proceso de transformación desde la forma de concebir la educación, no sólo desde el punto de vista de la docencia, sino también desde el punto de vista institucional, y lo más importante para mi propósito, desde el punto de vista del valor que, a priori, según la puesta en escena para acceder al recinto, se le concede a la EF.

En otro orden de cosas, La Escuela de los Proyectos nace como iniciativa de una comunidad educativa que tiene entre sus objetivos principales cubrir la demanda existente y ofrecer una educación alternativa e innovadora (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC,). Toda una declaración de intenciones que pone de manifiesto un descontento actual con la educación más “tradicional”. Así, se evidencian una serie de señas de identidad pedagógica para afrontar un cambio educativo.

En primer lugar, entre otra de sus singularidades, señalamos un proyecto arquitectónico ligado al proyecto educativo. Según el PEC: “*La arquitectura del edificio permite que la*

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

enseñanza se produzca no solo en las aulas, sino en los pasillos, espacios comunes, patios, jardines, etc.” (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p.7). Durante nuestra estancia, debido a que, como ya hemos hecho mención, el centro se encuentra en plena construcción, no podemos interpretar con precisión el modo en cómo la estructuración de los espacios produce los efectos comentados. Sin embargo, una pequeña muestra de ello, pueden ser las zonas ajardinadas, donde hemos presenciado multitud de encuentros o las amplias zonas de esparcimiento, destinados para el juego y/o la práctica física y deportiva. Esta idea de proyecto integrado arquitectónico y pedagógico está vinculada al espacio en el que se desarrolle la educación, con la pretensión de que, los entornos, puedan despertar el bienestar de quienes los habitan y así incrementar el sentimiento de pertenencia y compromiso con la propia institución.

En segundo lugar, destacamos su apuesta por un proyecto educativo paidocéntrico que tiene entre sus pilares del centro:

Al alumno como verdadero protagonista de su aprendizaje y futuro ciudadano de una sociedad cambiante, mediante la implementación de pedagogías activas y vivenciales donde la experimentación es la base del aprendizaje y el trabajo cooperativo sea la forma habitual de desarrollar los proyectos. (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p.7-8)

Este posicionamiento concuerda plenamente con la descripción educativa expresada por Alice de La Escuela de los Proyectos: *“Es un cole sin libros, que trabaja con temas de proyectos, con actividades interdisciplinares, con MA, que entiende la educación de una manera diferente”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.1). Asimismo, expresa que: *“hay que hacer las cosas de manera que el alumnado sea consciente de lo que está trabajando”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.1) y se identifique con el centro educativo: *“adquirir esta responsabilidad es parte de estar en este centro”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p. 6). Bajo esta concepción metodológica, interpretamos un modelo educativo basado en la globalidad del conocimiento y su comprensión, que pretende educar, enseñar y formar al alumnado mediante una concepción constructivista y social del proceso de enseñanza y aprendizaje, basada en el proceso natural evolutivo del propio individuo.

Y, en tercer lugar, destacamos otras particularidades o hechos circunstanciales que no queremos dejar de incluir en este apartado, tales como: el desarrollo de la innovación y de la especialización curricular, proponiendo acciones que se asocian con actitudes y procesos de



investigación que derivan en cambios en la práctica educativa; creación de redes de colaboración entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa; y apuesta por la formación y divulgación, que podemos destacar a través de la participación en foros o congresos destinados a la educación y la publicación de parte del profesorado de sus experiencias y prácticas escolares.

A partir estas singularidades, podemos reflexionar y entrever el establecimiento y creación de un espacio y ambiente de aprendizaje que traspasa las puertas y concepciones más tradicionales y comunes de las instituciones educativas. Sus señas de identidad hacen notorio una puesta en escena tan funcional como flexible, tan transversal como innovadora, integrado en un entorno natural y vinculado con el contexto social donde enmarca, dotado de una estructura organizativa horizontal en cuanto la toma de decisiones y participación de las personas que lo forman y con una visión de futuro de crecimiento y expansión. A priori, una aparente forma de concebir la educación distinta a lo que estaba habituado en otros centros educativos de los que había formado parte, tanto como estudiante, como trabajador y que, en definitiva, reflejan claramente un espíritu de hacer las cosas diferentes en el ámbito educativo. Este tipo de posiciones son cada vez más comunes en la actualidad, como respuesta a un modelo educativo anticuado y obsoleto, que no se ajusta a las actuales demandas educativas y sociales. A modo de reflexión, consideramos que hacer prevalecer determinadas filosofías y alternativas en la educación, que impiden la comprensión de otros puntos de vista más tradicionales de constatada aplicación, pueden cerrar o limitar un debate que, a mi juicio, es más que necesario, en busca de modelos educativos cada vez más constructivos e integradores en aras a mejorar la educación.

5.2.1.2. Planteamiento de la Educación Física: papel primordial y competencial de la materia

A partir de lo vivenciado en la Escuela de los Proyectos, reflejamos un planteamiento general de la EF en el que destacamos su papel primordial entre las intenciones, proyectos o planes educativos revisados, donde se puede vislumbrar un enfoque más transversal e integral de la materia bajo el prisma de las MA, en aras a generar nuevas experiencias, desde los conocimientos previos en el alumnado. Por tanto, se intuye una concepción común para facilitar un planteamiento alternativo de la materia, superando definitivamente una concepción tradicional de la EF. A continuación, hemos pretendido enmarcar algunos de las claves de este planteamiento general, orientado a la implementación de las MA en su práctica educativa de forma habitual.



Contexto privilegiado y concepción contradictoria de la Educación Física

Por encima de todo, llama la atención como la materia de EF es considerada uno de los pilares fundamentales del proyecto educativo de la Escuela de los Proyectos. En concreto, propone: *“una Educación Física y Deportiva como fin en sí mismo y como recurso didáctico para otros aprendizajes”* (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p. 8). Destaca un plan de trabajo específico de actividades prioritarias de acción educativa en torno a la materia, que contempla lo siguiente: *“La Educación Física y todo lo que conlleva: salud, nutrición, movimiento, trabajo en equipo, conocimiento del cuerpo, técnica, concentración, medio natural, inteligencia emocional, humildad, relaciones humanas, calidad de vida...”* (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p. 17). Estas concepciones y planes también se constatan a la hora de participar en diferentes proyectos y prácticas deportivas saludables, fomentados desde las instituciones sociales, entre los cuales, citamos el Proyecto Stars³³. Además, para resignificar el valor concedido por el centro a la EF, en comparación con lo que sucede en otros centros, subrayamos el planteamiento de una sesión diaria para todo el alumnado del centro, tal y como manifiesta Alice: *“Tenemos cinco horas de EF. En otros colegios lo tienen más difícil”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.2) y el alumnado: *“En otros coles tienen dos horas de EF y aquí tenemos todos los días”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.2). En suma, tales evidencias presentadas son un claro ejemplo de cómo la materia cuenta con el apoyo de un contexto privilegiado, como es el centro educativo, que potencia el valor de la EF, implicando a toda la comunidad educativa en su desarrollo.

En otro orden de ideas, si atendemos al pensamiento que tienen el profesorado y el alumnado de la EF desde el contexto de las MA, podemos señalar posiciones inicialmente contradictorias en cuanto a su concepción. Desde el pensamiento de Alice, plantea:

Desmontar la EF más tradicional, muy basada en el rendimiento, en pruebas de condición física (...). Estamos muy anclados y la sociedad actual lo apoya (...). La EF puede contribuir a las competencias a través del cuerpo y el movimiento juntamente con el resto de las materias (...). Debemos ser capaces de darle un punto de vista más integral (...). Esto se contradice con las concepciones que tiene el alumnado de la materia (...). Estamos en dos mundos enfrentados. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.2)

³³ STARS (Sustainable Travel Accreditation and Recognition for Schools) es un proyecto del Programa Energía Europea Inteligente, cuyo objeto es animar y premiar a los centros educativos que fomentan entre su alumnado los desplazamientos sostenibles y seguros, a pie y en bicicleta. En estos momentos es un proyecto que está en fase de renovación y adaptación a un nuevo emplazamiento.



De esta forma, Alice valora un enfoque más holístico, transversal, integral e inclusivo de la materia como respuesta a las necesidades educativas en tono al desarrollo de competencias del alumnado, al mismo tiempo que asume seguir latente una concepción tradicional del alumnado respecto al papel que desempeña la EF como materia escolar, a pesar de la aplicación de este tipo de metodologías. Por el contrario, si prestamos atención a la concepción de la EF manifestada desde el punto de vista del alumnado, en líneas generales, consideran su utilidad desde la necesidad de: *“estar sanos por el hecho practicar actividad física y deportiva”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.3). Así, se valora la EF como una forma de *“aprender a hacer deporte, como hacerlo correctamente e instruirte físicamente”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.1). A su vez, también se destacan otras opiniones que conciben la EF como una forma de desahogo de las clases, tal como interpretamos en la opinión de este alumno:

Es una de las asignaturas que menos trascendencia tiene, de las que menos te hacen aprender. Es una necesidad, bastante bueno para la cabeza, poder darse un respiro y poder salir de las clases de cuando en cuando o cualquier otra cosa que salga un poco de los esquemas. (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.3-4)

Del mismo modo, podemos observar cómo el alumnado tampoco es capaz de comprender las finalidades de aprendizaje de la EF, asumiendo su práctica como una forma de esparcimiento y de entretenimiento (La Escuela de los Proyectos, OBS, 34, 38). Estos hechos nos hacen interpretar que mayoritariamente para el alumnado del centro, el conocimiento y la práctica del deporte, la instrucción física como mejora del estado de la salud, y el deseo y la consideración de esta materia como tiempo para desahogarse del resto de clases de otras materias, son algunos de los enfoques y utilidades atribuidas a la EF.

Desde las alusiones y certezas presentadas respecto el planteamiento de la EF, valoramos un contexto instaurado en La Escuela de los Proyectos y comprendido por Alice, que otorga un papel primordial a la EF. La concepción de la materia desde una perspectiva transversal, inclusiva, diversa y social, alejada del enfoque de rendimiento y capaz de contribuir al desarrollo íntegro de las competencias del alumnado bajo este tipo de metodologías, nos hace valorar cómo la EF puede servir como herramienta para perseguir la formación integral del alumnado a través del conocimiento y cuidado del cuerpo, a través del movimiento, el desarrollo de capacidades, tanto físicas como intelectuales, la cooperación y la convivencia. Sin embargo, hemos comprobado



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

cómo esta concepción de la materia es contradictoria si atendemos al pensamiento y creencias del alumnado, quedando latente una concepción tradicional respecto al papel que desempeña la EF. De esta manera, creemos que, a pesar de los esfuerzos acometidos por Alice y el centro educativo de realzar el papel fundamental de la EF, no ha sido suficiente para hacer comprender al alumnado de la importancia atribuida a los aprendizajes derivados de la práctica bajo este enfoque metodológico.

La programación de la Educación Física: tratamiento compartido de los elementos curriculares de la materia

Para la construcción de este apartado, hemos tenido acceso a varios documentos correspondientes a la materia de EF facilitados por Alice, que se incluyen en la carpeta de anexos del trabajo (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA y PUB). Realizamos un análisis de estos documentos para los cursos en los que imparte Alice (4º ESO y 1º Bachillerato), siendo la estructura idéntica para ambos cursos y tomando como referencia las prescripciones normativas de la legislación educativa actual de la LOMCE, así como de los Decretos de la Comunidad de Madrid³⁴ por los que se establece los currículos educativos correspondientes a cada etapa identificadas en nuestro estudio, tal y como se hace alusión en la introducción de la programación (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Así pues, la configuración de esta programación se presenta desde la relación que se establece entre las competencias, objetivos generales, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación y aprendizaje. Por su parte, se hace alusión en el aspecto metodológico a la utilización de MA y participativas, buscando dotar de protagonismo al alumnado en su aprendizaje, de tal forma que una de las metodologías más frecuentes de uso será el aprendizaje basado en proyectos, tratando de forma interdisciplinar con el resto de las materias. Al mismo tiempo, se pretende usar una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, donde prima el trabajo en equipo. Finalmente se desarrolla un enfoque de la evaluación caracterizada por ser formativa y participativa y por tomar diferentes momentos de participación dentro ella, así como la utilización de diferentes procedimientos (autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación) e instrumentos (registros anecdóticos, plantillas de observación, informes de

³⁴ DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (D. 48/2015) y Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato (D. 52/2015).



autoevaluación-autocalificación y encuestas de evaluación). En definitiva, el plan de EF se presenta detallado de forma exhaustiva, se adecua al currículo educativo actual y se muestra de forma contextualizada con las señas de identidad del centro y del alumnado (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

- a) Ampliación de contenidos para la materia mediante la transversalidad y la interdisciplinariedad

De forma más pormenorizada, si prestamos atención al apartado denominado legislación en la programación, podemos comprobar cómo los contenidos se confeccionan a partir de dominios de acción motriz y se encuentran estrechamente vinculados con las competencias. En este punto, queremos destacar la incorporación de una nueva competencia, la competencia motriz, señalada como referente y que se alcanzará especialmente a través de los dominios de resolución de problemas motrices y habilidades específicas, y mediante el dominio de actividades relacionadas con la capacidad física y salud. Asimismo, se incluye el establecimiento de unas categorías, que agrupan los criterios de evaluación y los estándares de aprendizajes, vinculándolos con los dominios y competencias, tales como: resolución de problemas motrices y habilidades específicas, expresión, situaciones de colaboración-oposición, factores relacionados con la salud, capacidad física y salud, fases de la sesión y planificación, organización de torneos, ocio y espectadores, medio ambiente, seguridad, TIC y actitudes prosociales (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA). Por su parte, Alice, justifica este aspecto sobre el tratamiento que realiza de los contenidos para adecuarlos al planteamiento pedagógico argumentando:

El currículum no es flexible, ya que delimita la realización de una serie de contenidos deportivos muy específicos a desarrollar y presenta una parte relacionada con la salud a tratar, muy compleja a nivel conceptual para el alumnado. Esto no favorece, debido a que, por un lado, no cuento con el material y el espacio necesario, y, por otro lado, el alumnado podría sentirse desmotivado con este tipo de contenidos. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.7)

Además, hemos podido observar el tratamiento de estos contenidos dentro de un tipo de organización, que involucra a diferentes etapas y/o materias del centro. Así, destacamos cómo han sido contextualizados en torno a: (1) *Proyectos*, como el de género, un proyecto interdisciplinar encaminado a crear una conciencia de igualdad de género, mediante acciones concretas, relacionado mayoritariamente con el bloque de contenidos de actitudes prosociales, donde se

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

integran el dominio de acciones artísticas y expresivas (La Escuela de los Proyectos, DOC, PUD) o una propuesta interdisciplinar sobre la antropología, para intentar conocer y comprender diferentes culturas, donde la EF contribuye a través de la identificación de las diferentes formas de ocio y actividad física en las diferentes etnias o tribus seleccionadas, integrado en la categoría de ocio y espectadores (La Escuela de los Proyectos, OBS, 30); (2) *Semanas Temáticas*, como la dedicada a la alimentación y salud, donde la materia de EF tiene un papel protagonista y está íntegramente planificada por el departamento de EF (La Escuela de los Proyectos, DOC, PUD); y (3) *Unidades Didácticas o Proyectos Específicos de la materia*, que implican exclusivamente contenidos de EF, pero teniendo siempre en cuenta la perspectiva competencial de la programación en torno a la realidad actual que vive el alumnado en su vida a diaria, con la finalidad de que puedan ser utilizados de forma autónoma por el alumnado fuera del horario de clase, realizando una ocupación de su tiempo de ocio a través de la práctica deportiva de forma saludable, segura, responsable y de calidad. De estos últimos, destacamos: (1) el *proyecto de fitnessgram*, enfocado a dar conocer las diferentes propuestas vinculadas con el ámbito del wellness y del fitness en la red social Instagram, orientando el aprendizaje hacia un análisis crítico sobre los beneficios que reporta su realización, alejándose de aquellas prácticas de ocio nocivo que imperan en la situación de la juventud actual (La Escuela de los Proyectos, OBS, 2, 3, 11, entre otras); y (2) el *proyecto de malabares*, encaminado a conocer y aprender las técnicas de esta disciplina, como fuente de ocupación del tiempo de ocio, o incluso como futuro profesional, además de apoyar aspectos de reciclaje con la autoconstrucción de materiales (La Escuela de los Proyectos, OBS, 22, 23, 24, entre otras).

De esta manera, el tratamiento de los contenidos descrito ofrece una doble lectura. Por un lado, la elaboración de los contenidos a partir de los dominios de acción motriz, que facilita la vinculación con los demás elementos curriculares y la integración de los dominios en grandes categorías, ofreciendo al alumnado un abanico de experiencias motoras de diferente naturaleza. Además, con la creación de una competencia motriz como forma de corregir el peso de unos dominios motrices con respecto a otros. Por otro lado, la consideración de los intereses del alumnado, le otorga la posibilidad de participar de forma más comprometida en el desarrollo de sus aprendizajes. Sin embargo, a pesar de este tipo de manifestaciones, propuestas y de los esfuerzos por adecuar los contenidos y fomentar una disposición favorable del alumnado hacia la práctica, hemos podido observar cómo el alumnado no siempre se siente motivado hacia ellos,



dudando de la utilidad y concordancia de los contenidos abordados en las clases de EF (La Escuela de los Proyectos, OBS, 70). Estos hechos circunstanciales recogidos, ponen en valor la consideración de los contenidos específicos de la materia de EF desde una perspectiva más transversal e interdisciplinar, integrando y adecuando nuevos saberes y conocimientos derivados de otras materias, tratando temas de actualidad y de relevancia social.

- b) Una propuesta basada en las MA para responsabilizar al alumnado en el aprendizaje de la Educación Física

En este centro educativo se utilizan distintas MA y participativas, entendiéndose que este tipo de metodologías ayudan a que el alumnado adquiera los conocimientos propios de la materia de un modo más significativo y funcional, favoreciendo su permanencia en el tiempo y con la finalidad de que el alumnado adquiera determinadas competencias. Así, entre los elementos descritos en la programación se destaca un tratamiento especial para la metodología dentro de la programación, precisando aspectos, tales como: unas líneas generales de la metodología a desarrollar, el papel del profesor y el rol del alumnado, las metodologías o estrategias que se van a emplear, los recursos que se van a necesitar, los agrupamientos del alumnado, así como un apartado específico de atención a la diversidad (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Atendiendo a las líneas generales planteadas en este apartado de la programación: *“la idea general se basa en dotar al alumnado de protagonismo de su aprendizaje, por lo que en este sentido se trabajará en base a MA y participativas”* (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA). Este planteamiento metodológico es reconocido por el propio alumnado, quien llega a mostrarse así de rotundo y explícito: *“Somos protagonistas de nuestro propio aprendizaje”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.5). Además, entre otras finalidades también se señalan las siguientes: (1) propiciar el disfrute del alumnado para mantener una disposición favorable hacia la práctica; (2) desarrollar hábitos saludables y dotarles de herramientas para su ocio y tiempo libre tomando como eje principal el trabajo a través del cuerpo y el movimiento; y (3) fomentar las habilidades interpersonales, haciendo uso del aprendizaje cooperativo y trabajando hacia la autonomía mediante la aplicación práctica de los conocimientos teóricos (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Entre las metodologías participativas que se van a emplear, se incluye el aprendizaje basado en proyectos como la metodología principal. De forma integrada, Alice ha incorporado diferentes estrategias de gestión y organización en las sesiones de EF para que sean socializadoras



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

e inclusivas (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA). Así, se destacan otras metodologías que complementan y se integran bajo este enfoque metodológico: aprendizaje cooperativo y técnicas de enseñanza basadas en la indagación/cognitivas (resolución de problemas y descubrimiento guiado) y participativas/socializadoras (aprendizaje en pequeños grupos, microenseñanza, enseñanza recíproca), que ofrecen multitud de posibilidades de aprendizajes, así como el fomento de las habilidades interpersonales entre el alumnado (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

De este modo, podemos reconocer un papel del alumnado y del profesorado compartido, responsabilizando a ambos en diferentes tareas. Entre estas tareas que se distinguen para el profesorado son aquellas relacionadas con el propio diseño de la programación, dirección de sesiones y actividades, tareas o rutinas relacionadas con la gestión del aula y la evaluación diaria de las sesiones. Mientras que el alumnado ha de colaborar mediante diseño de propuestas y pequeñas actividades, dirección de pequeñas actividades, colaboración en los conflictos, su participación en las asambleas de cierre, elaboración de informes, etc. (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Por último, dentro del apartado de metodología se encuentran diferentes subapartados dirigidos a la gestión del aula, que requieren de especial atención y del establecimiento de una serie de aspectos, tales como: cinco momentos que se repiten a lo largo de la sesión (preparación, empezados, desarrollo, cierre y despedida), algunas rutinas para mejorar la gestión del tiempo de la clases, (por ejemplo, silbido y paramos, venimos, nos sentamos), algunas pautas de comportamiento, así como una serie de consecuencias como reacción a comportamientos no deseados (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Estas evidencias presentadas en la programación en torno a la metodología recogen una transformación de la enseñanza poniendo el foco en el alumnado, en la cooperación en la práctica y la funcionalidad de los aprendizajes. Ante estas evidencias, el alumnado también se muestra sensible a este cambio si atendemos a sus percepciones, llegando a diferenciarlo con otras experiencias educativas vividas en otros centros: *“En otros institutos aprendes a correr durante media hora. Allí se centran más en habilidades físicas, no como aquí, que se centran más en competencias y habilidades cognitivas”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.3). En suma, consideramos que el enfoque metodológico orientado a compartir la responsabilidad en el proceso



educativo de la EF como un verdadero manifiesto que nos ayuda a comprender la importancia de la metodología como herramienta esencial, que estimula la participación activa del alumnado.

- c) La importancia de una evaluación formativa y participativa y su vinculación con la metodología empleada en el proceso educativo

El enfoque de evaluación que se presenta en la programación se caracteriza por ser una evaluación participativa y por tomar diferentes momentos de participación: puntual, al inicio para diagnosticar niveles previos, y continua para recopilar información durante los procesos. Así, la finalidad que se le atribuye es de carácter diagnóstico, sumativo y formativa. Como hecho destacable, se valora una evaluación compartida entre diferentes agentes de participación en la evaluación: el profesorado y el alumnado. Además, se utilizan diferentes procedimientos de evaluación, tales como: autoevaluación, donde el alumnado o Alice evalúa su propio proceso; coevaluación, donde el alumnado se evalúa entre iguales, o Alice es evaluada por otros docentes; y heteroevaluación, desde el cual el alumnado evalúa a Alice y esta evalúa al alumnado. Todo ello, mediante la utilización de varios instrumentos elaborados Alice, tales como: registros anecdóticos diarios, plantillas de observación, informes de autoevaluación-autocalificación y encuestas de evaluación, con el propósito de evaluar tanto el grado de aprendizaje, así como las labores docentes acometidas durante la enseñanza (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Así, Alice manifiesta que la evaluación es compartida por el alumnado y el profesorado, de manera que es una responsabilidad conjunta entre ambos, teniendo siempre presente su vinculación con la metodología de enseñanza:

Si después de todo el proceso, evaluó el último día cómo juegan un partido, cómo han hecho una acrobacia o cómo exponen el día que expusieron el juego, nos quedamos en el resultado. ¿Dónde queda la parte de competencial? He trabajado en la gestión del tiempo, las habilidades comunicativas, habilidades sociales, etc. ¿Dónde queda eso? Creo que tienen que ir de la mano y si no, caemos en la incoherencia. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p. 3)

Bajo esta concepción y tratamiento de la evaluación, la consideración de una evaluación formativa y compartida integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje se consolida como herramienta para mejorar el proceso educativo y, por ende, la metodología empleada. Por un lado, desde los procesos de aprendizaje, ofreciendo información que permita al alumnado ser más conocedor y consciente de su evolución y cometido, así como para reflexionar conjuntamente

sobre las competencias adquiridas, contribuyendo a aumentar la participación y responsabilidad del alumnado durante la práctica. Por otro lado, poniendo el foco en la enseñanza, para que el profesorado aprenda a hacer su trabajo cada vez mejor, utilizando metodologías participativas y activas, y como forma para conocer y valorar el interés, la motivación y la utilidad que tiene para el alumnado la práctica realizada.

5.2.1.3. Enfoque metodológico: el Aprendizaje basado en Proyectos como motor de la Educación Física

Este centro educativo fundamenta su metodología en el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), como una estrategia metodológica activa que posibilita el trabajo globalizado entre materias, dentro de un modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo como forma de participación habitual del alumnado para abordar su aprendizaje. De este modo, el aprendizaje se convierte en un compromiso compartido, consensuado y aceptado por todos (profesorado y alumnado).

A lo largo de la programación de EF, hemos podido comprobar cómo se desarrollan los contenidos de la materia en diferentes proyectos, unidades didácticas y semanas temáticas. La diferencia entre unos y otros radica tanto en aspectos metodológicos como en su relación con otras materias. En estos proyectos: *“el aprendizaje escolar es un proceso constructivo del conocimiento que el alumnado elabora a través de actividades en diversas áreas de enseñanza, aprendiendo a resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros y compañeras”* (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p.12). Alice argumenta que: *“la EF puede contribuir a las competencias a través del cuerpo y del movimiento, juntamente con el resto de las materias”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.2), y tal y como declara abiertamente el alumnado con respecto a la globalidad e importancia de esta estrategia para su formación: *“En los proyectos se enseñan cosas que son bastantes trascendentales para nuestras vidas”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.4). Así, el ABP es concebido pedagógicamente desde la colaboración y contribución de todas las materias mediante la integración de los contenidos específicos de la EF, bajo una temática común y global de especial relevancia social, así como desde el trabajo en grupo y sus relaciones interpersonales, teniendo como finalidad, en sí misma, la adquisición de competencias del alumnado.



Bajo esta concepción metodológica, hemos podido comprender diferentes tipos de proyectos durante nuestro estudio, pudiendo valorar su aplicación y cómo esto ha conllevado una serie de condicionantes que afectan al desarrollo de su concepción y práctica habitual.

El Aprendizaje basado en Proyectos y la concepción útil de la Educación Física

En este apartado valoramos cómo el ABP es una metodología idónea para conectar los aprendizajes vivenciados con las competencias que tiene que adquirir el alumnado durante el proceso educativo (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA). Entendiendo que este tipo de MA ayudan a que el alumnado adquiera los conocimientos propios de la EF de un modo más significativo y funcional, el área parece beneficiarse de este tipo de planteamientos metodológicos, comprendiendo una mayor dimensión educativa y útil para la formación integral del alumnado.

Para comprender su alcance y dimensiones, entre otros proyectos observados, volvemos a señalar el proyecto encaminado a crear una conciencia de igualdad de género mediante acciones concretas en la comunidad educativa del centro, donde la EF ha formado parte para contribuir a la adquisición de las competencias junto con otras materias. De esta manera, si ponemos el punto de mira en las rubricas de evaluación para llevar a cabo la programación de EF (La Escuela de los Proyectos, DOC, PUD), podemos evidenciar la conexión del proyecto con las competencias que se trabajaran en cada caso, destacando dos de ellas por encima del resto: aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal³⁵. De forma más precisa, en este proyecto de género, aunque no se aprecia en la rúbrica, en su presentación se detallan otras competencias, tales como: interacción con el mundo físico, cultural y artística, social y ciudadana, y lingüística.

Por su parte, también, hemos podido observar el trabajo de otras competencias durante la práctica, tales como: Competencia de Comunicación y Lingüística (CCL), en los momentos en los que el alumnado se tiene que enfrentar a exposiciones públicas (La Escuela de los Proyectos, OBS, 20); Competencia Digital (CD), mediante el uso de móviles para analizar, producir o intercambiar información (La Escuela de los Proyectos, OBS, 3); Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), con el proyecto de antropología intentando conocer y comprender diferentes culturas (La Escuela

³⁵ En este caso, señalamos que en las rubricas analizadas se menciona la nomenclatura correspondiente a la LOE para denominar las competencias. La elaboración de estas rubricas fueron durante el momento en el que se encontraba en vigor esta Ley. Por este motivo, y, en este caso, no hemos incluido la nomenclatura concreta de las competencias clave indicada en la LOMCE.

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

de los Proyectos, OBS, 78); y Competencia Social y Ciudadana (CSC), por medio del trabajo en grupo ya comentado en el apartado anterior, entre otras.

Esta conexión de las competencias con los proyectos y con el trabajo realizado en clase, se evidencia en lo manifestado por Alice: *“Con los proyectos puedo trabajar en mayor medida todas las competencias”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, 18:30). Este convencimiento y esfuerzo por afianzar la conexión de las competencias en la práctica, queda más que manifiesto en las observaciones realizadas:

Durante el trabajo por proyectos, el profesorado hace entrega al alumnado de una rúbrica para poder evaluar a sus compañeros. En la rúbrica aparecen dos erratas que el alumnado debe identificar durante su lectura. De esta manera, el profesorado se asegura que el alumnado lee y entiende la rúbrica, además de trabajar la competencia lingüística. (La Escuela de los Proyectos, OBS, 20)

Por su parte, el alumnado también reconoce un aprendizaje más competencial bajo este tipo de metodologías, declarando su gusto por trabajar de esta forma, ya que comprende y entiende la finalidad de porque hacen este tipo de tareas (La Escuela de los Proyectos, OBS, 24). Tal y como afirma el alumnado: *“Es más sencillo reconocer las competencias que desarrollas, tienes los objetivos más claros a través del trabajo por proyectos”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.3), llegando a manifestar un aprendizaje de mayor utilidad, comprendiendo de forma más clara la finalidad de los contenidos y de las propuestas de en la EF: *“Cuando hacemos proyectos sí que le veo más utilidad a la EF”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p. 4).

Hicimos un teatro para representar algunos valores al alumnado de la etapa de Primaria. Yo creo que aquí se enseñaron cosas que eran bastantes más trascendentales, aunque la actividad no salió del todo bien, pero aprendimos a representar, a valorar la expresión corporal, a perder la vergüenza. Esto sí que tiene una transcendencia e importancia bastante grande en tu vida. Sería tonto pensar que nunca vas a tener esta necesidad de hablar en público en tu vida. (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.4)

Es decir, el alumnado comprende una concepción de la materia más funcional bajo esta perspectiva interdisciplinar, capaz de ofrecer mayor número de prácticas, sobre todo, de un tipo de aprendizaje más útil y aplicable en otros contextos de sus vidas, desde una perspectiva más crítica y social, alejados del contenido puramente motor y de la concepción basada en el rendimiento tradicional de la EF. Así, podemos considerar que el ABP ofrece muchas posibilidades de trabajar



por competencias, sobre todo, CAC y CSC. La práctica autónoma del alumnado encaminada a la elaboración de un producto final, el trabajo en equipo durante el desarrollo de las tareas, la conexión de los contenidos de los proyectos con la realidad, entre otros aspectos, permiten que se facilite la conexión de contenidos y aprendizajes de la EF con las competencias. De esta manera, la EF parece favorecerse de este tipo de planteamientos educativos más integradores y transversales, orientados a la aplicación de saberes y conocimientos necesarios que se consideran imprescindibles para la vida, conectando los contenidos específicos de la materia de manera más efectiva con el trabajo de competencias establecido en el currículo actual.

La importancia del trabajo en grupo para el desarrollo de los proyectos

El ABP se integra dentro de un modelo pedagógico que emplea el aprendizaje cooperativo como estrategia para fomentar las relaciones interpersonales y favorecer la socialización, así como para alejarse del tradicional ambiente competitivo que predomina en otras metodologías de la EF. Para ello, se utiliza el trabajo en grupos como forma de organización habitual para el desarrollo de los proyectos. Este aspecto requiere de una especial incidencia en el conocimiento personal y grupal, como paso previo. Por tanto, la organización de los grupos suele ser heterogénea y varía según el tipo de proyectos a realizar.

En este sentido, las organizaciones de grupos de trabajo se realizan de diferentes formas: (1) grupos base, designados desde la acción tutorial a lo largo del trimestre y utilizados en los proyectos globales; (2) grupos cooperativos específicos de EF, utilizados en aquellos proyectos específicos del área; y (3) grupos no-permanentes, que se utilizan en proyectos, unidades o sesiones puntuales donde se combina agrupaciones libres o agrupaciones en base a otros criterios según interese para la actividad determinada (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Este hecho ha sido verificado durante nuestro estudio, pudiendo comprobar la importancia del trabajo en equipo con respecto a este tipo de organizaciones. En primer lugar, grupos establecidos en la realización de proyectos interdisciplinares, tales como: el proyecto de género (La Escuela de los Proyectos, OBS, 4, 8, 12, entre otras) y el proyecto de antropología (La Escuela de los Proyectos, OBS, 45, 48 y 54). Por su parte, se han observado otro tipo de organizaciones de la clase, en torno a proyectos específicos de EF, por ejemplo, en el proyecto Fitnessgram (La Escuela de los Proyectos, OBS, 2, 9 y 30). Asimismo, se han evidenciado otro tipo de agrupaciones elegidas de mutuo acuerdo entre profesorado y alumnado según el material a emplear e interés por

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

parte del alumnado, por ejemplo, en el proyecto desarrollado vinculada con el contenido de malabares (La Escuela de los Proyectos, OBS, 1, 13, 18, 23, entre otras), o en acrosport, donde el alumnado ha elegido la formación de los grupos de forma libre (La Escuela de los Proyectos, OBS, 38)

Por tanto, parece evidente que el trabajo en grupo durante los proyectos requiere de la participación y compromiso de todos los integrantes del equipo, con la idea de alcanzar el éxito colectivo mediante la realización de un producto final. Así nos lo confirma el alumnado: *“Yo creo que al trabajar en grupo nos compenetramos mejor”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.1). Aunque al principio les parece complicado a la hora de organizarse, finalmente también reconocen aumentar las posibilidades de su aprendizaje durante el desarrollo de los proyectos a través esta forma habitual de organizarse: *“Al principio no se aprovecha la clase, no hay coordinación y se percibe poco progreso, pero al final aprendes de los demás”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.3). No obstante, a pesar de las facilidades que otorga este tipo de agrupamientos para generar aprendizajes gracias a la ayuda de los demás, también podemos interpretar otra serie de inconvenientes, a tener en cuenta a la hora de proponer los proyectos mediante este tipo de formaciones habituales de trabajo en grupo, según manifiesta Alice:

Creo que el trabajo en grupo se debe intentar que sea cooperativo. La manera en la que soy capaz de ver el tratamiento de los contenidos de EF, normalmente, es en un trabajo conjunto. Aquellos que pudieran ser más individuales, como las cuestiones de los contenidos de condición física también los llevo a cabo a través del trabajo en grupo porque creo que nos facilita aprender de otras personas y nos aleja del rendimiento y de compararnos con el resto. Intento poner en marcha estrategias para que el aprendizaje sea cooperativo, pero no lo consigo en la mayoría de los casos. Hay muchos aspectos que me resultan complejos, por ejemplo, el elemento de interdependencia positiva, sin suda, me resulta bastante complejo, y cuando lo intentas incentivar, el alumnado no siempre está por la labor. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.4)

Antes estas certezas, destacamos la importancia que tiene el trabajo en grupo para consolidar y fomentar la colaboración y compromiso de todos los integrantes del equipo en aras a alcanzar el éxito colectivo, en este caso, con la culminación de un producto final establecido dentro de cada proyecto. Pero, no solo se destaca su importancia de este punto de vista práctico y metodológico, sino que, se ponen en valor diferentes beneficios implícitos de la puesta en práctica de este tipo de estrategias, en concreto, las posibilidades que nos otorga el hecho de aprender de los demás. Estos aspectos revelan la gran importancia del aprendizaje cooperativo como parte



integrada dentro del ABP, contribuyendo de forma muy positiva a aumentar las posibilidades de aprendizaje del alumnado, y, por ende, de la adquisición de las competencias, de forma especial, las relacionadas con el desarrollo de habilidades interpersonales, de reflexión y procesamiento grupal, es decir, competencias cívicas y sociales (CSC). No obstante, también cabe señalar cómo surgen otra serie de inconvenientes a tener en cuenta a la hora de implementar el ABP. Por un lado, la necesidad de emplear un tiempo extra a disposición del alumnado para poder coordinarse y llevar a cabo la práctica de forma eficiente. Y, por otro, la necesidad de que para que el aprendizaje sea cooperativo, el alumnado debe interiorizar y asumir que no solo tiene la responsabilidad de su propio aprendizaje, sino que también debe asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo logren, distanciándose del ambiente competitivo característico entre el alumnado de EF.

Los proyectos en la práctica: flexibilidad y adaptabilidad

La utilización de ABP en el centro educativo ofrece una gran diversidad de prácticas. Esta variabilidad de la práctica viene dada por: (1) una propuesta de tareas iniciales o de choque, donde participan todas las asignaturas y que consisten en asistir a charlas promovidas por parte del centro, donde se llevan a cabo preguntas y temáticas relativas al deporte y la actividad física con respecto a la propia temática del proyecto, y donde la implicación motriz es nula; (2) las clases específicas de la EF a través del hilo conductor del proyecto que se esté desarrollando; y (3) las actividades destinadas para la culminación del proyecto, con la elaboración de un producto final, donde cada grupo de trabajo tiene que presentar el trabajo realizado ante una audiencia.

Este hecho se hace notorio en la práctica, si prestamos atención de las sesiones observadas, donde esta diversidad se ve claramente identificada en tareas o actividades concretas, por ejemplo: en tareas de investigación y búsqueda de fuentes de información que contribuyen a aumentar el conocimiento sobre la práctica a realizar (La Escuela de los Proyectos, OBS, 2); tareas orientadas a conocer los efectos de algunas actividades físicas relacionados con la salud (La Escuela de los Proyectos, OBS, 8); o propuestas de retos motrices adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo realizar (La Escuela de los Proyectos, OBS, 51), entre otras. Sin embargo, en ocasiones, tal y como advierte Alice: *el alumnado de este centro está tan acostumbrado a hacer cosas diferentes, que ya no se sorprende, sintiéndose desmotivado hacia la práctica*” (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.8).

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Del mismo modo, distinguimos una mayor adaptabilidad de la práctica ante las diferencias individuales del alumnado y requerimientos de la misma, tal y como lo manifiesta: *“lo bueno de esta metodología es que adapta a cualquier persona”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.7). Las actividades propuestas dentro de los proyectos pueden ser reconvertidas por el propio alumnado sobre la misma práctica, ajustándola a sus intereses y necesidades de forma que beneficie su participación (La Escuela de los Proyectos, OBS, 25). Esto hecho concuerda perfectamente con las intenciones manifestadas por Alice a la hora de planificar las actividades y tareas:

Las propuestas deben ser abiertas, en el sentido de que la participación del alumnado pueda guiar y condicionar cómo vamos trabajando, abiertas en función de cómo este diseñado el proyecto para poder realizar cambios. Yo hago un diseño inicial y aunque lo deje bastante estructurado, sé que siempre lo tengo que cambiar. Por lo tanto, el diseño tiene que ser flexible y dinámico, porque si no, nos acabamos dándonos con la pared. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.4)

Este planteamiento abierto de las actividades parece dar pie a un conjunto de variadas actividades y tareas de aprendizaje flexibles y adaptables, facilitando al alumnado un gran número de oportunidades de aprendizajes, ajustadas a sus capacidades y motivaciones. Asimismo, este tipo de MA a través de la realización de proyectos ofrece un abanico de posibilidades para adaptar y diversificar la enseñanza en torno a las necesidades e inquietudes del alumnado, con el propósito de alentar y guiar su participación. En base a estas evidencias, podemos destacar esta característica del ABP, que permite al profesorado adaptar y adecuar el proceso a las necesidades personales de desarrollo y de aprendizaje del alumnado, mediante un proceso de negociación, colaboración y cooperación. Además, se remarca la responsabilidad del alumnado en su participación como parte del proceso de aprendizaje. Así, asociamos esta variabilidad de la práctica bajo este tipo de metodologías como una forma de ofrecer propuestas de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje que atienden a la diversidad del alumnado, siendo una oportunidad para el profesorado, encaminada a facilitar un proceso más enriquecedor e individualizado en su aprendizaje.

La interdisciplinariedad de los proyectos de la materia requiere la integración del elemento motor

El ABP es la metodología utilizada para posibilitar la interdisciplinariedad, es decir, un proceso que se basa en la conexión entre diversas asignaturas (incluida la EF) que mantienen su



independencia, pero que se encuentran vinculadas en los proyectos para el logro de las competencias por parte del alumnado. Así, además de valorar algunos de sus aportes más significativos, también hemos encontrado varios hechos que ponen de manifiesto la dificultad de abordar determinados contenidos específicos de la EF a través del trabajo por proyectos, especialmente los que implican una mayor dependencia del elemento motor.

Tal y como hemos podido observar, el ABP se hace complejo de aplicar si es interdisciplinar, debido a la dificultad de llevar a cabo sesiones prácticas con respecto a según qué contenidos. Hemos comprobado cómo parte del alumnado se muestra desmotivado y demanda mayor tiempo de práctica física y deportiva que requiera de un mayor compromiso motor (La Escuela de los Proyectos, OBS, 4, 5, 6, 7). Además, esta circunstancia también se hace notoria en algunos de los pensamientos expresados por el alumnado con respecto a estas sesiones vinculadas a proyectos: *“Hay veces que solo hablamos y escribimos, y a esas cosas no las veo sentido”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.3), o en este otro, donde reflexiona más en profundidad acerca de la dificultad de identificar este tipo de prácticas interdisciplinares con la EF:

A mí me parece que en algunos proyectos ha estado bastante bien la parte de EF, pero hay otros proyectos que no encajan tan bien, y entonces se buscan cosas demasiadas rebuscadas para relacionarlas con el proyecto. (...) Por ejemplo, en este último proyecto, el de buscar juegos típicos de cada cultura, a mí me parece que está un poco forzado, y que aparte de que en todas las culturas no había juegos para buscar porque son muy exóticas, luego a la hora de ponerlos en práctica apenas hemos hecho EF como tal. (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.4)

Como podemos interpretar del pensamiento del alumnado, este nos muestra una concepción del área puramente motriz, pudiendo apreciar una pobre o falta de reflexión acerca de otras posibilidades y manifestaciones de la EF. Por su parte, Alice también comparte esta visión que tiene el alumnado sobre la dificultad de conectar los proyectos interdisciplinares con los contenidos de EF:

Antes consideraba que en el ABP era necesario la interdisciplinariedad, pero este año con bachillerato, como no era posible coordinarnos entre el profesorado, empecé a hacerlo solo desde la materia de EF. Pierde algo de valor, pero no todo el sentido ¿Es interesante que sea interdisciplinar? Sí, pero... ¿obligatorio? No. De hecho, cuando es interdisciplinar como sucede en 4^a ESO, como profe de EF estoy mucho más limitada porque la estructura general del proyecto condiciona mucho mis sesiones. Las condiciona en una parte en la que siento que pierdo al alumnado (su motivación). En los proyectos interdisciplinares de Secundaria hay una parte dedicada al proyecto final. Este hecho hace que tenga que dedicar

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

sesiones a su confección del mismo en la que no hay ningún elemento motor y el alumnado, este tipo de sesiones, no las entiende como de EF (...). También nos condiciona dependiendo del proyecto que se elija. Otros años con el proyecto de medios de comunicación, a pesar de los diferentes análisis de los contenidos del mundo del deporte en la prensa o en la televisión, el alumnado sigue sin ver la parte motriz de esa EF. Esto, consideran que nos EF. Cuando lo he hecho sin tener en cuenta otras materias, he podido integrar mucho mejor el elemento motor en la parte práctica y está más conectado con el alumnado. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.4)

Asimismo, Alice no atribuye exclusivamente la dificultad de conectar la materia a la interdisciplinariedad de los proyectos, sino que también considera la influencia de otros aspectos vinculados con el propio alumnado:

Creo que hay varias cuestiones a tener en cuenta: (1) dentro de este alumnado, hay gente que ha entrado este año nuevo al centro, que han vivido inmersos en modelos tradicionales y que se encontraban a gusto con ese tipo de modelos, por lo que el cambio sufrido en este centro en cuanto a asumir la responsabilidad de su aprendizaje es grande, no lo quieren, por lo cual (...) este igual no es su cole. (2) Otro reto es hacerles ver que, con estas metodologías, adquieren otro tipo de competencias y que la parte motriz está siempre y cuando el alumnado quiere sacarla, pero es un proceso que tienes que hacérselo ver, pero... ¿Cómo se lo hacemos ver? ¿Les doy la “chapa” durante una clase? Con alumnos de primero de la ESO pensaba... creo que me enrolló mucho y me dicen que su otro profe se enrolla más... (3) Otro aspecto que sale entre el profesorado en las reuniones es que, quizás, el alumnado de este centro esté tan acostumbrado a hacer cosas diferentes que ya no les resulte atractivo. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.8)

De esto, podemos interpretar que las experiencias y conocimientos previos del alumnado bajo modelos más tradicionales condicionan el desarrollo de los proyectos y además se genera una aparente pérdida de motivación a medida que se van afianzando como práctica habitual en sus clases de EF. Para tratar de afrontar estas debilidades, Alice afirma que:

El elemento motor debe ser entendido como fin y como medio. Tenemos que ser capaces de entender la parte motriz como fin para enganchar al alumnado. Trabajar la parte competencial, pero sin dejar de lado la parte motriz. Es difícil, pero hay que buscar las estrategias adecuadas. Unas veces tendrá mayor importancia una que otra, pero creo que no debemos olvidar ninguna. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.3)

Estos hechos descritos ponen de manifiesto cómo el ABP está confiriendo un panorama novedoso para la materia. Como hemos podido atestiguar, esta metodología tiende a conectar los contenidos propios de la EF con otras materias, dirigiendo su práctica hacia el logro de las competencias por parte del alumnado. En este sentido, la EF puede parecer una pieza clave y



propicia para servir a la consecución de esta finalidad. Sin embargo, hemos comprobado la necesidad y el desafío que supone para el profesorado de EF introducir e incorporar el elemento motor bajo este enfoque de la materia y metodología didáctica empleada, ante una concepción del área puramente motriz por parte del alumnado, como fiel reflejo de la realidad social y educativa.

5.2.1.4. Actividad docente: de la necesidad de formación a la dificultad de compartir la responsabilidad

La implicación por parte del profesorado a la hora de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante este tipo de metodologías requiere el desarrollo de diferentes acciones, tales como: un proceso previo de formación, la planificación y programación de la intervención, su desarrollo mediante la práctica, la integración de la evaluación como eje vertebrador del proyecto y otros aspectos dentro del marco de un proyecto educativo. Este hecho se constata en el análisis de la programación de EF de Alice y los diferentes pasos a tener en cuenta: (1) diseñar el programa, (2) dirigir las sesiones y sus actividades, (3) gestionar el aula de clase y (4) preparar y participar en la evaluación (Doc, programación D1). A continuación, repasamos estas y otras funciones de la actividad docente en este centro educativo.

La integración del conocimiento pedagógico en el profesorado de Educación Física como complemento de su formación

Todo lo aportado hasta el momento, nos permite reflexionar sobre la importancia y necesidad de que el profesorado de EF tiene que estar en continua formación, para obtener las competencias necesarias para poder ejercer su profesión, así como adaptar la metodología a la necesidades y requerimientos educativos del alumnado. Así, Alice dedica parte de su actividad docente a este hecho, considerando fundamental la formación en nuevos métodos de trabajo, especialmente los concebidos dentro de la línea pedagogía que se lleva a cabo en La Escuela de los Proyectos. Desde el reto que supone superar el cambio de mentalidad tradicional de la EF, hasta la asistencia a congresos o desde las propias acciones educativas que se promulgan desde el centro, como aspecto importante para tener en cuenta de cara a mejorar, dirigir y consolidar una EF de calidad.

Tal como ha quedado reflejado en anteriores apartados, esta problemática evidenciada para desarrollar el cambio de mentalidad hacia un modelo alternativo en EF no es nada nuevo. Como señala Alice, anteriores episodios vividos como docente en la universidad, incluso con el alumnado

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

en formación que acude al centro educativo para realizar sus prácticas, le hacen afirmar que: “*A nivel social, sigue existiendo una concepción fuerte entre el profesorado de EF que aboga por discursos y patrones predominantes basados en el rendimiento y con el aprendizaje técnico de los deportes*” (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.2). Para superar esta situación, considera fundamental el conocimiento pedagógico y la integración definitiva de modelos pedagógicos específicos en EF, así como de MA, en este caso concreto el ABP:

Tener manejo de los estilos y estrategias de enseñanza son una base fundamental para luego poder manejar los modelos pedagógicos. Estos estilos y estrategias son una parte pequeña y el modelo pedagógico es una concepción más grande. Dentro de un modelo pedagógico voy a necesitar unos estilos u otros. Por ejemplo, yo en el ABP, cuando planteo una serie de situaciones motrices a resolver, que se encuentran dentro de un estilo de enseñanza por resolución de problemas, o cuando planteo preguntas, estoy en un estilo de descubrimiento guiado. O cuando planteo grupos de trabajo para alcanzar unas metas, estoy en estilos de enseñanza basada en pequeños grupos. Al final están integrados, el avance en el conocimiento pedagógico ha partido de aspectos muy concretos y ahora se dirige a modelos mucho más completos, modelos que responden a las competencias y conllevan más implicaciones. Como docentes debemos conocer todos estos estilos de enseñanza y saber qué necesito saber para llevar un modelo pedagógico de determinada manera”. (EC1, ENT1, PARTE 1, 28:30)

Interpretamos, del discurso de Alice, que el avance en la materia pasa por la responsabilidad individual del profesorado en estar formado y ser conocedor de los diferentes modelos pedagógicos y estrategias metodológicas activas a la hora de llevar a cabo e incentivar la innovación en la práctica educativa, así como de un mayor acercamiento de la investigación a contextos reales de enseñanza:

Creo que es necesaria una formación y a veces tanto la formación como las investigaciones tienen que conectarse con la realidad del aula. Al final cuando yo busco para conocer el ApS o ABP, están en el aula universitaria, y empiezan a hablarte de ventajas y piensas: ¡A ver qué haces en Secundaria! O se llevan casi de manera experimental. En una escuela tradicional, estaban haciendo condición física de rendimiento. Llega profesorado para hacerles un proyecto innovador y claro que aumenta la motivación, pero cuando este el día a día del aula, no está tan conectado con esa parte de motivación. Entonces es necesaria una formación específica, porque yo recibí bastante formación en estilos de enseñanza, nunca formación vinculada con estos modelos. Quizás son más recientes, pero, por lo que me llega de la gente de prácticas, no se trabajan estos modelos. Es necesario que alguien te forme en estos modelos, también es necesaria la responsabilidad individual del alumnado que está en la universidad para indagar en las cosas que les interesen. Yo me he formado en este tipo de modelos porque estaba interesada. Vi un congreso de actividad física cooperativa y me puse a investigar sobre ello. Hay una parte que es la responsabilidad profesional y personal de



formarte en este tipo de metodologías, y por otra, que debe ser respondida desde la formación inicial y permanente del profesorado. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.8-9)

Finalmente, para Alice, en términos generales de competencias docentes destaca como fundamental para el profesorado que seamos capaces de reflexionar y de hacer autocrítica sobre las diferentes prácticas, como ella misma nos relata:

Creo que, sin la parte de ser capaz de hacer autocrítica, de ser capaz de analizar las propuestas, sobre tus propias prácticas y sobre otras prácticas. Es fundamental ir a otros coles, ir a encuentros donde estén otros profesionales y estar dispuestos a conocer en un sentido crítico. Creo que la capacidad crítica y de análisis es fundamental. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.9)

En definitiva, el docente debe asumir el reto de superar la falta de formación o de profesionalidad docente que nos ha llevado a encontrarnos con una realidad social de la EF incoherente con los planteamientos alternativos que discurren a través de la puesta en marcha de MA. Para ello, debe responsabilizarse en aumentar su bagaje pedagógico y metodológico a partir de la formación en torno a este tipo de metodologías, para poder integrar los modelos pedagógicos que abogan por un planteamiento de la materia más integrador y participativo, con los tradicionales estilos de enseñanza de la materia. Los procesos de formación del profesorado requieren prestar una atención especial a desarrollar conocimiento e investigaciones eficientes en torno a modelos pedagógicos y prácticas metodológicas diferentes a las tradicionales en EF, que se acerquen a la realidad escolar que se vive en la actualidad. En otras palabras, los profesionales de la EF no solo deben estar dispuestos a asumir y presentar este cambio metodológico, desde una concepción más integral de la materia, sino que, a su vez, se deben acomodar las estructuras necesarias para la formación inicial y permanente, asegurándose de ser conocedor de las diferentes posibilidades metodológicas que existen en la actualidad y reflexionar sobre su puesta en práctica de forma constructiva. De esta manera, parece que podrá ser capaz de afrontar el reto de la enseñanza y el aprendizaje basado en el protagonismo del alumnado, desde un compromiso sustentado por criterios de calidad y profesionalidad.

Un diseño de la práctica contextualizado, compartido y muy exigente

El diseño y organización de la práctica de la EF en este centro educativo es un factor fundamental para comprender su desarrollo. El objetivo principal a la hora de diseñar una práctica

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

de calidad en EF es establecer las condiciones favorables para el aprendizaje del alumnado, donde sea el protagonista del proceso. Aspectos como: la ampliación de contenidos de carácter más transversal e integración de los específicos de la materia en los proyectos interdisciplinares; la combinación de MA, modelos pedagógicos y estilos de enseñanza encaminados a la participación y la socialización; o la integración de una evaluación estratégicamente formativa, son algunos de los principios de procedimiento esenciales que hemos ido destacando anteriormente para el desarrollo de la planificación en la EF. De esta manera, tal como manifiesta Alice: *“La planificación nos exige ser capaces de conectar lo que el currículo marca, con lo que quieres que se realice en el proyecto y con los intereses del alumnado”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5).

Bajo este reto manifiesto de la planificación, hemos podido comprobar algunos hechos que apoyan o, mejor dicho, buscan conectar este tipo de propuestas con las finalidades pretendidas. Así, se hacen relevantes aspectos que forman parte de la toma de decisiones previa a la práctica y que hacen referencia, de forma muy específica, a la atención a la diversidad. Desde la planificación, se ha previsto la individualización del aprendizaje del alumnado, a partir de la valoración previa de sus necesidades, programando diferentes estrategias de atención a la diversidad en función de los descriptores previstos, como, por ejemplo: nivel de motivación, nivel motor o cuestiones de género, entre otros (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA). Además, destacamos otro aspecto que consideramos distintivo a la hora de diseñar la práctica bajo el planteamiento de este tipo de metodologías, como la movilización y colaboración de otros agentes educativos, ya sea profesorado del departamento, personas expertas para impartir ponencias sobre temáticas vinculadas con la EF, como, por ejemplo, una charla sobre mitos y leyendas de la nutrición (La Escuela de los Proyectos, OBS, 22, 40) o incluso invitados al centro para desarrollar alguna sesión concreta de EF, como la que se desarrolló en el proyecto de malabares (La Escuela de los Proyectos, OBS 1, 18, 19).

Por otra parte, la singularidad del centro y la utilización del ABP como estrategia didáctica, no hace más que incrementar la actividad docente en el momento de la planificación de este proceso. Alice manifiesta abiertamente la dificultad que para el profesorado tiene la preparación y adecuación de este tipo de propuestas vinculadas al ABP: *“El tener siempre cierto vínculo con el producto final, no hace más que añadir condicionantes, aspecto complejo para el profesorado y que a veces desdibuja lo que queremos que trabajar”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5).



Asimismo, respecto al tratamiento interdisciplinar de los proyectos y la exigencia a nivel profesional que conlleva, manifiesta que:

A nivel profesional, exige mucho tiempo de coordinación con el profesorado. Los jueves hay reuniones de proyectos, donde se trabaja el diseño, evaluación, seguimiento, etc. (...). Son muchas reuniones de equipo en diferentes momentos de la jornada escolar, reuniones en huecos que, en otros centros, lo dedicaran a evaluar, diseñar actividades, etc. Y tú, mientras, lo dejas para tu casa. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5)

A partir de la comprensión de la ardua tarea docente que supone la puesta en práctica de estas metodologías, hemos observado cómo en ocasiones se producen retrasos o ausencias a la clase de EF, justificadas por la asistencia a reuniones del profesorado para tratar temas de la planificación de los proyectos (La Escuela de los Proyectos, OBS, 8). Sin embargo, la fase de planificaciones elemental para poder implementar este tipo de prácticas, como nos confiesa Alice: *“Me parece fundamental tener buenos diseños para que cuando haya que llevarlos a la práctica, tenerlos tan claros que le pueda dedicar tiempo a los imprevistos”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.9)

De esta manera, la planificación del proceso educativo bajo esta perspectiva metodológica parece indicar que exige una gran carga de trabajo y compromiso por parte del profesorado, hasta el punto de tener algunas implicaciones personales, tal y como expresa Alice: *“Este planteamiento metodológico en EF te lleva a no tener vida social, dada la cantidad de horas que hay que echarle a todo esto, ya que resta muchas energías para otras cosas”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5). A su vez, esta labor del profesorado también es conocida entre el alumnado, quien es capaz de reconocer la actividad docente en esta fase de planificación, manifestando que: *“Se nota que el profesorado trae un trabajo hecho desde hace tiempo”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p. 7).

En definitiva, la fase de planificación y diseño de la práctica a través de MA en EF mediante la estrategia de ABP, apuesta por programar la práctica educativa tomando como protagonista al alumnado. Así, hemos podido ver de qué modo se articulan una serie de aspectos, complejos y que implican una gran exigencia y carga de trabajo extra para el docente, para tratar de contextualizar los contenidos y las actividades, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, la búsqueda de su participación y la vinculación con los proyectos. Además, la colaboración en la planificación de otros agentes educativos aporta mayor profundidad y conocimientos respecto a los contenidos a

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

tratar, además de favorecer una cultura de interacción dinámica entre el centro educativo y la sociedad. Este hecho nos permite comprender la posibilidad de que las puestas en práctica de MA permitan conectar a nuestro alumnado con las finalidades educativas del centro, los requerimientos del currículo y las necesidades sociales. Por tanto, consideramos la fase de planificación en el contexto de las MA, en concreto, a través de la implementación del ABP, como una competencia fundamental docente para llevar a cabo este tipo de prácticas con las finalidades de disponer de un mayor tiempo de seguimiento al alumnado durante su intervención.

Una intervención docente compartida que requiere de una mayor experiencia: La gestión de la clase de Educación Física

A raíz de este último, podemos comprender que las intervenciones deben estar centradas en el asesoramiento del proceso de aprendizaje del alumnado durante el desarrollo de los proyectos. En este sentido, estos rasgos de la metodología utilizada exigen el desarrollo de unos roles por parte del profesorado que delimitan una intervención característica de sus intervenciones durante la práctica. Así, he podido comprender de qué manera la gestión de la clase se orienta a facilitar el aprendizaje del alumnado, más que a generar procesos de enseñanza eficaces. Como la propia Alice es capaz de explicar, lo más importante para ella en esta fase es que *“el alumnado tiene que ser capaz de tomar decisiones, de gestionar el tiempo y de trabajar con otras personas”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.6).

En torno a este cometido, volvemos a señalar algunos aspectos incluidos en la programación como medida de organización preventiva, que delimitan el tipo de participación y ayudan a la gestión del tiempo por parte del alumnado, pudiendo sintetizarla en tres momentos destacados de la sesión: (1) el inicio de la sesión, donde se plantean los objetivos de la sesión, los aprendizajes esperados, los contenidos a trabajar y la forma de realización de las tareas; (2) el desarrollo de la sesión, donde se realiza un seguimiento de la realización de las tareas adoptando un rol menos directivo por parte del docente, tratando de guiar y ayudar al alumnado hacia el éxito en las propuestas didáctica; y (3) el cierre de la sesión, donde se reflexiona sobre lo acontecido en la sesión y se plantea el trabajo que queda por desarrollar, tratando de conectar los aprendizajes con la siguiente sesión (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA).

Además, hemos podido comprender algunos indicadores que Alice utiliza para dotar de calidad a la práctica a través de su intervención, como son: (1) motivar al alumnado hacia su participación; (2) proporcionar información sobre la práctica; (3) considerar la diversidad del



alumnado; (4) establecer un clima de aprendizaje cooperativo; (5) controlar el grupo y mantener el orden y la disciplina; (6) evaluar y reflexionar sobre la práctica; (7) orientar la realización de las actividades; y (8) negociar el desarrollo de la práctica (La Escuela de los Proyectos, OBS).

De esta manera, el papel del profesorado durante la práctica parece no estar tan centrado en enseñar unos conocimientos, sino más bien en intentar ayudar al alumnado en su aprendizaje, suscitando su interés y su participación de forma cooperativa, y contribuyendo a la reflexión crítica con respecto a la transferencia de las practicas vivenciadas y aprendizajes adquiridos. Particularmente, Alice, destaca lo siguiente respecto a su intervención en el aula a través del ABP:

Personalmente, en la parte de proyectos exige estar abierta a las diferentes respuestas y al proceso, aunque esto depende del tipo de actividades que diseñe el profesorado. Si estas proponiendo tareas de investigación, tienes que estar tú también en esa búsqueda o haberla hecho previamente. Cada grupo de trabajo te pueda dar una respuesta muy diferente. Es estar todo el rato, estar mirando sin intervenir, para que decidan, pero, al mismo tiempo interviniendo. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.6)

Como podemos interpretar de sus palabras, en esta fase de intervención se denota una cesión de responsabilidad en cuanto a la trasmisión de saberes durante el proceso por parte de Alice, otorgando una mayor libertad al alumnado para que este mismo pueda ser capaz de, junto con el resto del grupo, construir el conocimiento necesario para desarrollar los proyectos propuestos. Este hecho, en ocasiones, causa desorientación en el profesorado, sin saber muy bien cómo actuar en algunos momentos, pese a tener bien planificado la actividad, tal y como manifiesta Alice:

A veces me encuentro en la dicotomía de decir... ¿les doy más pistas o les dejo hacer? Es una parte muy compleja, yo me siento relativamente liberada en las clases para hacer esta tarea de preguntarles, acercarme, observar. Porque en el diseño he trabajado bastante, aunque sea un diseño de investigación o de retos, pero incluso he pensado antes el tipo de preguntas que hacerles. En esta fase exige estar más cerca y ver qué problemas surgen, y estar atenta a los imprevistos que puedan suceder a veces, incluso de organización, que viene a ser otro tipo de acompañamiento. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.6)

Esta cierta liberación por su parte en las clases para facilitar la autonomía del alumnado, puede llegar a ser perjudicial en algunas prácticas desarrolladas, ya que en algunos momentos no ha sido capaz de situar a toda la clase en un mismo espacio de acción, lo que ha provocado que

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Alice no pudiera observar y atender al alumnado para guiar y asesorar su proceso de práctica; o ante su ausencia al comienzo de la clase, se han llegado a producir algunos episodios de indisciplina por parte de algunos grupos (La Escuela de los proyectos OBS, 6, 8). Asimismo, también hemos podido comprobar de qué modo el alumnado también parece echar en falta su figura en algunos momentos de la clase, si atendemos a algunos de los comentarios ofrecidos por el alumnado:

Hay una cosa que no me gusta demasiado de cómo están yendo las clases ahora mismo y es que, en algunas actividades, el profesorado guía demasiado poco al alumnado. Hay algunas situaciones en las que el alumnado tiene que ser capaz de desarrollarlas por sí mismo y eso es perjudicial, como ha pasado en algunas ocasiones, Y ahí, el profesorado tiene que ser capaz de reconducir la situación. (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p. 7).

Por tanto, a partir de estas evidencias, podemos interpretar y comprender algunos rasgos que definen las intervenciones en la práctica, tales como: un educador más comprometido con el desarrollo competencial; una atención más individualizada y personalizada durante la realización de las actividades; una relación más afectiva y socializadora con el alumnado; y una mayor integración y relación del contexto en el asesoramiento de la práctica. De esta manera, puede derivarse una intervención del profesorado que implica diferentes momentos durante la práctica, orientada al desarrollo de competencias del alumnado, que lleva a cabo unas determinadas acciones y actitudes para motivar la participación y la cooperación, y pone en valor la reflexión y el debate como forma de hacer ver la aplicación de los aprendizajes en sus vidas diarias. Una transformación del rol docente a través de un trabajo de reflexión sobre su intervención en la práctica, orientada por la participación de alumnado y concebida dentro de un marco de asesoramiento, apoyo y colaboración, para el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, pensamos que, sobre todo, en la fase de intervención, no es suficiente con una amplia formación y comprensión sobre este tipo de metodologías, sino que también requiere de un proceso en el que el profesorado sea capaz de incorporar un mayor experiencia ante este tipo de situaciones concretas y puntuales, que le ayuden a aumentar su habilidad para intervenir de forma más eficiente durante la práctica, el cual, pensamos que solo se puede llegar a adquirir al haberlo realizado, vivido, sentido o sufrido una o más veces en el mismo contexto donde desarrolla su práctica docente.

Una evaluación formativa y compartida sustentada en la responsabilidad del alumnado



La evaluación diseñada y puesta en práctica en el desarrollo de la propuesta didáctica a través del ABP, ha sido integrada en la metodología como parte esencial del proceso de aprendizaje del alumnado, con una intención claramente formativa, que trata de lograr la participación del alumnado, otorgándoles mayor responsabilidad a la hora de afrontar este proceso. Así, manifiesta Alice este proceso de evaluación:

Hay dos partes en este sentido, cómo es la participación del alumnado y que la evaluación sea formativa. Por un lado, formativa, que demos feedback constante al alumnado de mejora, donde están y donde queremos que lleguen. Por otro lado, la participación del alumnado, que se trabaja durante las clases y al final de cada trimestre, utilizando los mismos instrumentos para autoevaluarse o coevaluarse, llevando a cabo un proceso de autoevaluación y autocalificación. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.4)

Además, hemos encontrado multitud de momentos y procedimientos donde se promueve y se regula la participación del alumnado en su evaluación y en la de los demás. Sobre todo, al principio de la sesión, debatiendo sobre los contenidos a tratar y sus posibles beneficios o prejuicios (OBS, 3); durante la sesión, realizando retroalimentaciones sobre las propias ejecuciones (OBS, 23); y al final de la sesión, dejando constancia del trabajo realizado en clase (OBS, 22) o valorando el disfrute e interés respecto a lo realizado (OBS, 30). También hemos podido observar algún que otro momento puntual de evaluación del proceso y del rol docente, recogiendo información de las reflexiones del alumnado sobre todo lo acontecido respecto a los contenidos tratados y aprendizajes adquiridos (OBS, 15). Del mismo modo, para desarrollar estos momentos de evaluación, hemos contemplado la introducción de actividades de aprendizaje destinadas específicamente a la misma, como es el caso de las sesiones destinadas a los montajes finales de los proyectos abordados (OBS, 20). A su vez, hemos podido evidenciar la utilización de instrumentos de evaluación, tales como rubricas, para facilitar los procesos de autoevaluación y de evaluación compartida (OBS, 20) y el empleo de hojas de registro diarios para el profesorado (OBS, 4).

En base a estos momentos de evaluación presenciados durante las clases, también hemos sido capaces de detectar algún que otro tipo de inconvenientes en cuanto a la gestión vinculada por parte del docente respecto a esta fase. De forma destacada, las actividades orientadas a la evaluación se han visto en ocasiones perjudicadas, teniendo que ser pospuestas, modificadas o directamente descartadas (La Escuela de los Proyectos, OBS, 10, 20, 22 y 30). Según manifiesta



Alice, este tipo de metodologías y su integración con este tipo de evaluaciones suponen alguna que otra dificultad que hay que solventar:

Una de las dificultades es que hay que hacerlo de manera sistémica y viable. A veces no llegas nada más que a dar feedback en clase porque las tareas en el cole son infinitas. Estaría muy bien darles otras retroalimentaciones, por ejemplo, dar a conocer su situación por escrito sobre en qué situación de su aprendizaje se encuentran, para que no se despisten. Por otro lado, la otra dificultad es que son muchos datos que hay que gestionar y volvemos a la historia de tener el suficiente tiempo como profesora para tenerlos en cuenta. A veces no llego, en este punto de evaluación es donde se me queda más cojo, ya que al final, las tareas del día a día, se comen el tiempo y te quedas solo con la evaluación sumativa. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.3-4)

En relación con este aspecto, vemos que es necesaria la integración de la evaluación en la práctica diaria, así como el reparto de responsabilidad que se le hace asumir al alumnado en esta fase, ya no solo con su aprendizaje, sino con el aprendizaje del resto de compañeros, implementando un proceso más formativo y de responsabilidad compartida. En este sentido, podemos considerar de qué modo la puesta en marcha de un proceso de evaluación formativa es capaz de atender y valorar a partir de las diferencias individuales del alumnado por parte del docente. Además, le otorga la posibilidad de disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender y que sirva a su vez para hacer nuestro trabajo cada vez mejor (evaluación del alumnado, del proceso y del profesorado). Este tipo de evaluación nos ha permitido comprender la importancia de algunos factores clave para su diseño y puesta en práctica, tales como: la concepción de una evaluación coherente con las finalidades del aprendizaje establecidas, manejar diferentes momentos para promover y regular la participación de alumnado y la utilización de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación comprensibles para recolectar información útil para evaluar los diferentes desempeños. No obstante, también hemos podido comprender una serie de dificultades para integrarla y llevarla a la práctica, en concreto una incapacidad temporal para valorar la gran cantidad de procedimientos y de momentos necesarios para realizar esta fase de forma plena y satisfactoria. De esta manera, la evaluación formativa y compartida puede ser considerada en sí misma con un enorme potencial para mejorar la calidad del aprendizaje (y por ende de la enseñanza) a partir de MA, siempre y cuando sea fielmente dirigida y gestionada durante su tratamiento.



5.2.1.5. Participación alumnado desde diferentes estructuras y regulada por la toma de decisiones

El alumnado es el elemento principal del proceso educativo en este centro educativo, al convertirse en el responsable de su propio proceso formativo. Hemos podido conocer las diferentes características y tipos de su participación, tales como la importancia del trabajo en grupo, la consideración de sus intereses y motivaciones, o la propia aplicación de estrategias metodológicas que fomentan su participación. De esta manera, hemos querido profundizar en las posibilidades del alumnado para ejercer su participación de forma democrática y responsable durante las fases de planificación y evaluación, así como en diferentes momentos de las sesiones prácticas, mediante la cooperación y el diálogo, que contribuyen a autorregular la toma de decisiones en el proceso educativo, a partir de la implementación de MA.

Estructuras de participación compartida en la planificación y evaluación

Una de las primeras claves de la participación del alumnado desde un principio, incluso antes de iniciar y después de finalizar su actividad propiamente formativa, es la incorporación del alumnado en estructuras específicas de los procesos de planificación y evaluación, que contribuyen a democratizar el funcionamiento del centro y a otorgar una mayor responsabilidad al alumnado ante el aprendizaje. Este aspecto nos permite analizar en profundidad esas estructuras de participación, para comprender el papel de las MA en el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

- a) La participación en la planificación para la detención de sus intereses y captación de su motivación

Uno de los principales elementos a destacar de la participación del alumnado en los procesos de planificación es la consideración especial realizada por el propio centro respecto a este aspecto, siendo uno de los principales principios pedagógicos para democratizar la Educación:

Entendemos como educación democrática aquella en la que el alumnado recupera el protagonismo. Los estudiantes participan en la vida democrática del centro, toman decisiones sobre su propio aprendizaje, sobre el día a día de la escuela y su funcionamiento. Son ciudadanos activos de la pequeña ciudad que constituye la escuela. (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC, p.24)

En esta línea de pensamiento pedagógico, resaltamos alguna estrategia desarrollada durante la fase de planificación, que deja en evidencia la importancia y consideración de la participación



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

del alumnado. Por un lado, se destaca la elaboración de las normas de convivencia al inicio del curso, que parten de los acuerdos establecidos por el profesorado con respecto a pautas precisas de comportamiento y de los deseos sobre lo que esperan de la clase de EF, con la finalidad de reducir los tiempos de organización y el nivel de conflictividad (La Escuela de los Proyectos, DOC, PGA). El alumnado ha sido participe y ha tratado asuntos de carácter normativo como, por ejemplo, en temas relacionados con la puntualidad de las clases o el consumo de tabaco en el centro (La Escuela de los Proyectos, OBS, 4, 34).

Por otro lado, también participan en la selección de las temáticas de alguno de los proyectos. Para ello, se han llevado a cabo consultas para adaptar o modificar los contenidos programados durante el curso (La Escuela de los Proyectos, OBS, 11), o para considerar contenidos futuros, tal y como señalan Alice: *“Al final de curso se pide que elaboren unos trípticos para que elaboren proyectos, de los cuales, surgen ideas para desarrollar al año siguiente”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5) y el alumnado: *“En este centro se toma en cuenta nuestra opinión para el desarrollo de las clases”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p. 5), lo que les motiva mucho más para realizar la práctica (La Escuela de los Proyectos, OBS, 25).

De la misma forma, hemos podido comprobar cómo la profesora hace hincapié en conocer los gustos e intereses con respecto a los temas tratados en clase de EF, con el fin de escuchar alternativas y sugerencias para el desarrollo de las siguientes sesiones, solicitándoles que envíen correos electrónicos. Además, en esta línea de participación en la planificación según sus intereses, el alumnado ha podido trabajar de acuerdo a adaptar el espacio en función de sus necesidades y establecer los grupos en base a sus necesidades (La Escuela de los Proyectos, OBS, 3, 4, 15, 16, 17, 44).

La participación en los procesos de planificación y las motivaciones que le generan hace que el alumnado se manifiesta en ocasiones de la siguiente forma: *“Solo participo en lo que me interesa”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.8). Es decir, el alumnado muestra satisfacción por la posibilidad que se le otorga para decidir sobre que trabajar, manifestando que su motivación aumenta cuando se tiene su opinión en cuenta para realizar la práctica. Este aspecto, ha sido observado en el transcurso de algunas sesiones donde el alumnado se mostraba especialmente participativo, por ejemplo, en charlas que satisfacían sus intereses (La Escuela de



los Proyectos, OBS, 42) o en clases donde en grupo establecían los retos de EF a conseguir (La Escuela de los Proyectos, OBS, 17).

La participación del alumnado en la planificación de su práctica es fundamental para conectar con sus intereses y de esa forma captar su motivación, así como hacerle sentir y comprender las razones que justifican el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aunque muchas de las propuestas de la práctica parten de los intereses del alumnado, a veces el profesorado modifica la idea que el alumnado tenía en su cabeza sobre los proyectos, a la hora de vincular estos con los contenidos específicos de la materia, llegando a perder la conexión del proyecto final con sus intereses: *“Al profesorado nos costaba enganchar con los contenidos de la materia. Al hacer este cambio, ya hemos puesto el foco en la enseñanza y no en el aprendizaje”* (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5). Además, hemos observado en el alumnado una posición contraria y muy crítica con la realización de algunas tareas o en el propio montaje final de algún proyecto, que ha dado la impresión de estar demasiado forzado y falta de motivación (La Escuela de los Proyectos, Obs, 5, 20).

Por lo tanto, entendemos que la participación del alumnado en la planificación de la práctica educativa es importante, manifestando sus expectativas e intereses de aprendizaje como forma de captar su motivación y engancharle al proceso, pero, por otra parte, observamos cierta complejidad y dificultad de conectar los intereses del alumnado con las finalidades de la materia cuando se trabaja a través del ABP. De esta manera, interpretamos que la participación del alumnado no solo se puede limitar a considerar la práctica mediante temáticas o proyectos demandados por el alumnado, sino que también deben complementarse con la detención de sus conocimientos, experiencias previas, y, sobre todo, las finalidades de aprendizaje.

- b) La participación en la evaluación para favorecer el proceso de aprendizaje y la asunción de su responsabilidad

En los procesos de evaluación, tanto el docente como el alumnado comparten la tarea de reflexionar y realizar propuestas de mejora de los procesos que se van desarrollando en el aula. En este sentido, la acomodación de diferentes estructuras de participación del alumnado se ha convertido en uno de los referentes a la hora de identificar su responsabilidad ante el proceso de aprendizaje. Así, hemos podido distinguir diferentes formas de participación del alumnado en torno a esta fase de evaluación (La Escuela de los Proyectos, OBS 2, 4, 16, 28, 45, entre otras):

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

- Autoevaluación: El alumnado ha asumido la responsabilidad de valorar el aprendizaje de su propia práctica. A veces participa durante la sesión, mediante la cumplimentación de unas hojas de registro, valorando la forma en que habían conseguido estereotipar una situación cotidiana y su transferencia a la vida real (OBS, 4), y otras, cumplimentando un cuestionario de autoevaluación y autocalificación sobre los contenidos específicos trabajados en EF (OBS, 14).
- Coevaluación entre grupos: Se desarrolla mediante un proceso de coevaluación intergrupar, a través del cual el alumnado ha participado de forma individual o colectiva, emitiendo juicios y comentarios sobre el trabajo de otros grupos (OBS, 2, 28, 36, entre otras).
- Coevaluación dentro de cada grupo: Se realiza mediante un proceso de evaluación entre iguales intergrupar, a través de observaciones y retroalimentaciones sobre las propias ejecuciones, para dar a conocer los errores de sus ejecuciones, permitiéndoles atender a su mejora durante la práctica (Obs, 16, 24, 46, entre otras).
- Evaluación del contenido y la práctica de la EF: Se hace mediante el análisis de incidentes críticos en asambleas al inicio o al final de la sesión del trabajo (Obs, 3, 5, 16, entre otras), reflexionando sobre su propia práctica, adquiriendo conciencia de los aprendizajes conseguidos (OBS, 45) y valorando el producto final conseguido. Se convierten en jueces críticos sobre el proyecto realizado, manifestando su interés y grado de motivación (OBS, 14), mostrándose críticos y reflexivos sobre su calificación en la materia (OBS, 23), y evalúan el proceso de enseñanza a través de encuestas remitidas vía correo electrónico (OBS, 14).

De esta manera, la participación en la evaluación formativa se convierte en una herramienta fundamental para centrar el proceso de aprendizaje del alumnado. No solo es evidenciada a raíz del comportamiento destacado, sino que podemos comprobar de qué manera también es reconocida por parte del alumnado. Por un lado, desatacan un proceso de evaluación más justa e individualizado:

En comparación con otros coles, que te evalúan de acuerdo con tus capacidades y si no llegas, mal. En clase soy más libre porque cada uno tiene su evaluación centrada en uno mismo, y no en unos mínimos generales que debe tener todo el mundo. En clase podemos explotar esta diferencia. (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.4-5).



Por otro, señalan el aporte de información útil que tiene la incorporación de más agentes a la evaluación:

Me parece muy bien que te valoren los compañeros porque así tienes puntos de vista de todo el mundo. La profesora a lo mejor tiene que evaluar a treinta y los compañeros del grupo saben más lo que he hecho. (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.6).

En este sentido, el centro educativo aboga claramente por el desarrollo de una evaluación alternativa, auténtica y orientada al aprendizaje, que permitan una retroalimentación eficaz con posibilidad de cambio y mejora y en la que prima la responsabilidad del alumnado. Por eso, consideramos que la participación del alumnado desde esta perspectiva de la evaluación sirve para ayudar y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo que favorece su implicación y compromiso de forma autónoma durante la práctica.

Momentos de participación en la práctica mediante la toma de decisiones, a través de la cooperación y el dialogo

La participación del alumnado es otro elemento destacable y vinculado con la introducción de MA en la práctica. A partir de diferentes situaciones e intervenciones individuales y en equipo por parte del alumnado, hemos podido comprender de qué modo su implicación y autonomía cobra especial sentido para gestionar y autorregular el proceso de su aprendizaje.

a) Toma de decisiones en la organización y gestión de la práctica

A lo largo del proceso hemos podido valorar la participación del alumnado en la toma de decisiones acerca de aspectos relevantes para su aprendizaje, en cuestiones relacionadas con la organización y gestión de la clase, teniendo plena libertad para gestionar de forma eficaz su tiempo de trabajo personal, según sus intereses y necesidades:

- Gestión del tiempo: marcado por los ritmos de ejecución, de intensidad del ejercicio o tiempos de actuación en las tareas. Asimismo, se establece participación con relación a qué reto practicar, a quién preguntar, cuándo hay tiempos de descanso o cuándo empezar de nuevo a practicar (La Escuela de los Proyectos, OBS, 3, 6, 21, 22).

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

- Organización de las tareas: estableciendo los retos a conseguir, mediante una progresión por nivel de dificultad sobre cada uno de ellos, modificando o creando nuevas tareas sobre la marcha (La Escuela de los Proyectos, OBS, 11, 47).
- Control de los grupos: asignando los papeles a cada integrante dentro de los grupos y repartiendo las tareas entre ellos ((La Escuela de los Proyectos, OBS, 4, 5).
- Distribución de espacios y material: desde la toma de decisiones sobre donde ubicarse, ayudando en la distribución de la clase o aportando el material necesario para la práctica ((La Escuela de los Proyectos, OBS, 4, 13, 21).

A través de estos momentos de participación del alumnado se logra contribuir a la consolidación de estrategias de aprendizaje autorregulado: *“En las clases tenemos más libertad, para pensar, para hacer las cosas”* (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.5). Sin embargo, reconocen la gran carga de trabajo que supone este tipo de implicación en la práctica, y que, con el paso del tiempo, acaba siendo poco motivante: *“Al principio es difícil asimilar la práctica autónoma, pero después con la costumbre parece útil, pero termina dando pereza”* (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.6).

Esta forma de participar en torno a la gestión del tiempo y de la organización de la práctica por parte del alumnado, permite ajustarse más a sus necesidades e intereses, además de generar un mejor aprovechamiento del tiempo de clase y una mayor responsabilidad en la asunción de sus obligaciones. No obstante, el hecho de que las MA posibilitan un proceso más divergente y suponen un cambio de actuación en el papel que tienen que desarrollar durante su intervención, requiere de una mayor implicación por su parte, que exige un sobreesfuerzo y comprende la asimilación de una concepción diferente de la EF. Por lo tanto, las tomas de decisiones que el alumnado tiene que asumir durante su participación, garantiza que el alumnado se pueda desenvolver con autonomía, implicándose y comprometiéndose con su aprendizaje.

b) Construcción del conocimiento compartido

Durante el proceso de aprendizaje, este es entendido como un proceso de construcción del conocimiento esencialmente compartido y significativo, que depende del logro de competencias, de los componentes motivacionales y emocionales, y es inseparable del contexto social y cultural



en el que tiene lugar. Básicamente, el alumnado se implica activamente en tareas escolares con un marcado carácter práctico, trabajando en equipos y con un proyecto común:

Una forma muy significativa de aprender. Tenemos un ejemplo muy claro en el último proyecto en el que teníamos que inventar un juego, dirigirlo y exponerlo a la clase. Es un ejemplo muy claro de cómo llevamos el aprendizaje a la práctica y nos sirve para desarrollar las cosas que vamos conociendo. (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.3).

El foco central de la práctica se sitúa en su participación activa y compartida como base para adquirir el conocimiento necesario que se requiere para desenvolverse con éxito ante los proyectos planteados. A su vez, comprendemos una doble perspectiva respecto a la forma que tiene de participar el alumnado durante la construcción de su aprendizaje: desde el papel de enseñante y desde el papel de aprendiz.

En numerosas ocasiones observadas, el alumnado ha tomado el papel del enseñante. En este sentido, su participación se desarrolla dentro de un grupo previamente establecido, donde se ha consolidado como experto de una temática de aprendizaje de forma específica o tomando la iniciativa dentro de la clase, exponiendo de forma magistral el contenido a tratar (La Escuela de los Proyectos, OBS, 2, 9). En otros momentos, desarrolla funciones de observación, de ayuda y de asesoramiento hacia el resto del alumnado durante el desarrollo de otras tareas, valorando las capacidades de unos y de otros y/o resolviendo sus dudas, sobre todo, los más expertos se centran en enseñar a los menos avanzados (La Escuela de los Proyectos, OBS, 20, 25).

Por otra parte, desde el papel de aprendiz, hemos podido comprobar cómo el alumnado participa indistintamente en la realización de las tareas mediante diferentes estrategias que favorecen la construcción de conocimiento durante los proyectos desarrollados, para elaborar los montajes grupales finales: (1) a través de la resolución de problemas planteados por el profesorado; (2) por medio de retos planteados por ellos mismos; (3) mediante el descubrimiento guiado, trabajando en una tarea con el propósito de conocer sus límites y posibilidades individuales dentro del grupo; (4) por medio de la identificación de diferentes roles dentro de la misma tarea; o (5) realizando búsquedas de información para ampliar el bagaje de conocimientos y crear nuevas producciones (La Escuela de los Proyectos, OBS, 17, 24, 32, 36, 45).

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

A partir de estas evidencias de la participación del alumnado respecto al proceso de aprendizaje, podemos comprender que el alumnado aprende de diferentes maneras y desde diferentes roles. Desde este planteamiento, el aprendizaje supone aprender no solo el qué y el cómo, sino también el dónde, el cuándo y para qué, reforzando la capacidad, la actividad y la interacción. Así, el aprendizaje es entendido como una construcción continua de significados, moldeada y autorregulada por las experiencias vivenciadas durante su puesta en práctica. Esto posibilita al alumnado percibir y procesar la información en función de sus necesidades, para movilizar estrategias oportunas con la finalidad de hallar significados y alcanzar los objetivos pretendidos y, en consecuencia, adquirir las competencias establecidas para su formación.

c) Dependencia de las interacciones humanas

Tomando como referencia la teoría de la pedagogía dialógica, cuya base se asienta en el hecho de que se debe aprender a partir del intercambio de interacciones, para este centro educativo el aprendizaje es considerado como una construcción humana, donde los significados dependen de las interacciones humanas (La Escuela de los Proyectos, DOC, PEC).

De forma generalizada, hemos podido comprobar infinidad de momentos donde el alumnado ha sido participe de encuentros y conversaciones necesarias para evolucionar en el desarrollo de su tarea y, por consiguiente, de su aprendizaje. Por ejemplo, ofreciendo sus opiniones y experiencias; debatiendo sobre las personas a representar en el proyecto de género; solicitando consejo a los más expertos; acordando conclusiones generales entre todos; o reflexionando sobre los errores cometidos (La Escuela de los Proyectos, OBS, 6, 18, 25, 40, 42).

En definitiva, supone una auténtica experiencia de aprendizaje de los contenidos para el alumnado, dependiente de la participación individual de cada integrante del grupo, según los roles determinados y de la búsqueda colectiva del producto final.

Yo creo que el trabajo en grupo te ayuda mucho, tanto en el presente como en el futuro, porque te ayuda a relacionarte con otras personas y esas personas te pueden ayudar, igual que tú puedes ayudarlas, y entre el grupo se puede hacer una idea mejor. (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.5).

También hemos podido comprobar momentos de participación donde el alumnado ha sido capaz de gestionarla mediante otro tipo de interacciones y retroalimentaciones ofrecidas durante



la práctica. Por ejemplo, reclamando y animando a la participación de los integrantes de su grupo; realizando pequeños comentarios para participar con seguridad durante la realización de las tareas; o corrigiendo pequeños comportamientos y actitudes (La Escuela de los Proyectos, OBS, 7, 10, 13). Tales evidencias muestran la importancia que la participación supone para el clima de clase, no solo desde el punto de vista del compromiso y responsabilidad ante el proceso de aprendizaje, sino que también cómo esta ha contribuido a generar un nivel de conflictividad nulo durante la práctica, como ha sido puntualizado en alguna que otra observación (OBS, 6).

Por todo ello, podemos señalar que este centro educativo propone una forma de participación del alumnado en la que la progresión en su proceso de aprendizaje depende, en gran medida, de que este haga buen uso de las capacidades cognitivas. Esto le permite cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares, incluso redirigir el aprendizaje mediante la corrección de actitudes o de motivaciones. De igual forma, le permite construir conocimiento con ello, en un marco de interacción comunicativa dialógico, crítico y práctico, Sin embargo, como manifiesta Alice:

No sé si al exigirles tanto en la parte social, les cuesta tanto arrancar, y con lo cual, al empezar tan lento, se les queda la parte motriz fuera, o el conflicto para tomar decisiones en grupo les lleva tanto tiempo que no se lo dedican tanto a la parte motriz. Es un equilibrio complicado. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.6).

En definitiva, cabe reflexionar sobre si la gran carga cognitiva y relacional que se le exige al alumnado, así como las grandes implicaciones de tiempo que se derivan de este proceso en la práctica, pueden restar tiempo de práctica motriz en el contexto de la EF, tal como ya hemos manifestado en apartados anteriores.

A lo largo de esta fase de intervención, hemos podido valorar la importancia de la participación que tiene que afrontar el alumnado bajo la implementación de MA, suponiendo un mayor compromiso ante la construcción del aprendizaje durante la práctica. Todo ello exige una responsabilidad, tomar decisiones, distribuir su tiempo, exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo, y ayudar e interrelacionarse con los demás. También, desde el punto de vista de la actividad, tiene que dialogar y debatir las ideas en grupo, para organizarlas, resumirlas, presentarlas, realizar disertaciones y reflexionar sobre lo realizado, llegando a formar parte de su propia evaluación. En definitiva, el alumnado, al igual que el profesorado, cambia también su rol



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

y buscar un perfil más responsable durante la gestión y organización de la práctica, más comprometido con la construcción de su conocimiento de forma compartida, que depende más de las interacciones personales para avanzar en su propio proceso de aprendizaje.

5.2.2. Estudio de Casos 2. Una propuesta de metodología activa centrada en el estilo actitudinal. El Instituto de las Actitudes

El centro educativo en el que hemos llevado a cabo el segundo estudio de casos (en adelante Instituto de las Actitudes) está situado en una zona periférica de Madrid, de reciente urbanización y situado al lado de un campus universitario, un hospital, una estación de Renfe-Cercanías, y de algunas de las principales instalaciones deportivas de la localidad, así como uno de los principales parques y zonas verdes.

El Instituto de las Actitudes tiene como principal objetivo desarrollar la personalidad del alumnado, dándole a conocer las diversas opciones que la sociedad actual ofrece y capacitándoles para una elección personal, libre y responsable, siendo uno de los pocos IES de la Comunidad de Madrid donde se puede cursar la Enseñanza Especializada en el Deporte y el Bachillerato de Excelencia. Esta enseñanza lleva aparejado, entre otras ventajas, la ampliación de dos horas semanales en cada curso de ESO de la materia de EF y la posibilidad de ofrecer una materia de libre configuración con contenido deportivo en la misma etapa.

El docente participante (en adelante Delors) es Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Maestro especialista en EF, además de contar con otras titulaciones específicas en deportes como Natación o Triatlón. Desde 2006 ejerce como profesor de enseñanza secundaria en el centro, y, en 2014 como docente en una Universidad privada. Adicionalmente, forma parte de un grupo de investigación educativa, teniendo entre sus líneas prioritarias de investigación la evaluación formativa y compartida, las MA y la programación y evaluación de las competencias clave.

Con respecto a los grupos de alumnado en los que se ha desarrollado el estudio, hemos contado con la participación del curso de 1º ESO, 3º ESO y 1º Bachillerato Excelencia. El grupo de 1º ESO ha contado con una ratio de 30 (18 alumnos, 12 alumnas), en 3º ESO la ratio asciende hasta 32 (19 alumnos, 13 alumnas), y, en el curso de Bachillerato, desciende hasta las 18 (8 alumnos y 10 alumnas). En la ESO, los grupos son heterogéneos, presentando, en rasgos generales,



un nivel académico y motor diverso en ambos cursos, sin alumnado con necesidades de adaptación destacables. Por su parte, en el grupo de Bachillerato, destacamos un grupo muy homogéneo, contando con un nivel de rendimiento muy alto y con una alta motivación hacia la práctica en las clases de EF.

Podemos hablar, por tanto, que El Instituto de las Actitudes es un centro con grandes posibilidades de formación y de crecimiento para el alumnado, con la intención de ofrecer la máxima calidad educativa, que cuenta con un experimentado e innovador cuerpo de docentes en el área de EF y con un alumnado diversificado según su estatus académico.

5.2.2.1. Contextualización: un proyecto experimentado y de referencia para la población en búsqueda de la excelencia educativa

El Instituto de las Actitudes se trata de un centro educativo de titularidad pública que lleva 40 años impartiendo una amplia gama de enseñanzas dando cabida, en la actualidad, a más de 1200 alumnos y alumnas. En sus orígenes, se destinó a impartir enseñanzas de formación profesional, y más tarde, tras la instauración de la LOGSE (1990), se transformó en Instituto de Educación Secundaria (IES). En la actualidad, abarca las etapas de ESO y Bachillerato, con cinco líneas en los cursos de primero y segundo, cuatro líneas en los cursos de tercero y cuarto, y una línea en los cursos de Bachillerato (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA).

De forma específica, han surgido varias especializaciones educativas que se han ido instaurando a lo largo de estos últimos años en el centro, destacando entre otras: el *Bachillerato de Excelencia*, dirigido al alumnado con mejor expediente académico en la ESO con el fin de reconocer en ellos su esfuerzo y mérito en el programa; el *programa eTwinning*, para la cooperación entre docentes, estudiantes, centros educativos, familias y administraciones locales; el *programa Erasmus+*, participando en movilidades europeas tanto para Ciclos Formativos de Grado Medio como de Grado Superior; y un proyecto de *especialización deportiva*. Esta amplia oferta educativa que acabamos de describir da opción a que el alumnado pueda desarrollar gran parte de su vida educativa y formativa en el centro, para posteriormente iniciar estudios universitarios o para incorporarse al mundo laboral.

Por último, cabe destacar que el centro está dotado de aulas multidisciplinares, aulas específicas, laboratorios, talleres, pistas polideportivas, gimnasio, biblioteca, etc., y dispone de los



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

medios audiovisuales y equipamiento suficiente para desarrollar las enseñanzas descritas con calidad. Además, cuenta con una plantilla de docentes amplia y multidisciplinar, con destino definitivo en el centro, lo que favorece la continuidad de las enseñanzas y proyectos educativos. También, en lo que se refiere al alumnado, no presenta especiales problemas de absentismo ni de disciplina, ni tampoco cuenta con un número de alumnos o alumnas inmigrantes siendo menor que en otros centros limítrofes (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA).

Atendiendo a la documentación facilitada, podemos comprobar de forma detallada los objetivos de carácter pedagógico, de convivencia, administrativo e institucional que se definen y que dan sentido a la finalidad educativa. Entre ellos, llama la atención su orientación por mantener una línea educativa de calidad que ofrezca al alumnado ciertas garantías y posibilidades de éxito. Estas líneas de trabajo prioritarias muestran la intención de lograr la máxima calidad educativa con afán de mejora y de crecimiento, donde su alumnado sea capaz de alcanzar un alto nivel académico y profesional, y asimismo desarrollar una serie de competencias acordes a sus expectativas de futuro y realidad más cercana (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). Así lo suscribe Delors:

Tenemos que entender que, no todos los alumnos que tenemos hacen del deporte su vida, si debiera ser, pero creo que tenemos mucho que aportar para ese desarrollo de otro tipo de competencias, que, hoy en día, en el mundo del trabajo, creo que es lo que se está demandando. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.2)

En el modelo educativo que se enumera y se define un conjunto de rasgos que dan identidad al proyecto educativo, el cual se orienta a la consecución de cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a ser, a conocer, a hacer, y a convivir* (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). Así, pretende poner en marcha un modelo educativo buscando una educación principalmente activa, que facilite la intervención del alumnado en el proceso de aprendizaje. Tal y como se refleja en los documentos del centro (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA), se consideran las características del alumnado y partiendo de sus necesidades, pretende favorecer su creatividad y desarrollar un clima que aumente su autoestima, promover actitudes críticas y comportamientos respetuosos. Así, en este centro se perfila un modelo de educación basado y centrado claramente en la formación del alumnado como marco de referencia en el quehacer educativo diario.



Por su parte, como hemos podido recopilar entre la información del centro (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA) parece que gracias a la iniciativa de diferentes docentes se han puesto en marcha distintos proyectos específicos y actuaciones significativas, desde un punto de vista académico, que influyen directamente en la formación del alumnado. En este sentido, destacamos otros proyectos concretos, tales como: programar en base a los aprendizajes y experiencias previas del alumnado y conectados con la vida real; el fomento del trabajo en equipo; o la creación de una bolsa de empleo gestionada desde la jefatura de estudios del centro, que ofrece respuesta a las empresas que solicitan trabajadores de un perfil determinado (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). De esta manera, se ofrecen diversos proyectos y se realizan numerosas actuaciones donde se pone de manifiesto un interés especial por la educación más allá del aula.

Como hemos podido describir, El Instituto de las Actitudes muestra entre la fundamentación de su proyecto la intención de ofrecer la máxima calidad educativa para su alumnado. Un modelo educativo que gira en torno a diferentes actuaciones y proyectos, centrados en la participación del alumnado y en garantizar sus posibilidades de éxito, así como en asegurar un compendio de aprendizajes encaminados a la adquisición de competencias y que tienen como propósito fundamental vincular al estudiante, en su formación integral, con un aprendizaje vivencial, activo y reflexivo, al participar en actividades que le permitan producir y aplicar conocimientos en una situación más real y comprometida. Este hecho es de suma importancia para contextualizar el ideario en El Instituto de las Actitudes, en tanto que permite relacionar la teoría y la práctica, y lo que se aprende tenga una funcionalidad en la realidad (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA).

Así, se constata que el centro, cuenta con una constatada experiencia y alberga una amplia y especializada propuesta educativa, por lo que es considerado como un centro de referencia para la población de su localidad, destacando por una oferta educativa que parece tener la intención de ser un agente de cambio en la transformación sociocultural para garantizar una mejor calidad de vida.

5.2.2.2. Planteamiento de Educación Física: orientado hacia la salud y para el desarrollo de la autonomía del alumnado

Como ya ha sido advertido anteriormente, El Instituto de las Actitudes es uno de los pocos IES de la Comunidad de Madrid donde se puede cursar la Enseñanza Especializada en el Deporte. Su organización y estructura del proyecto se inició en el curso escolar 2012-2013 y ha sido implantado en los cuatro cursos de la etapa de ESO. Entre los ejes y particularidades del proyecto de especialización deportiva, para garantizar la cantidad y calidad de su propuesta, se tiene la convicción de que la materia debe identificarse bajo el siguiente binomio: el deporte salud y la contribución a la autonomía personal. A continuación, describimos cómo cada una de estas señas de identidad se han justificado en base a argumentos pedagógicos, así como sus implicaciones desde un punto de vista didáctico en el enfoque de la materia de EF.

Un proyecto deportivo de centro para aumentar la cantidad de la Educación Física

Tomando en consideración algunos informes de organismos internacionales sobre la actividad física para la salud, El Instituto de las Actitudes, justifica que la EF en las edades de escolarización, debe tener una presencia importante para ayudar a paliar el sedentarismo de los escolares. De este modo, la materia de EF resulta imprescindible en el centro para asegurar que esa práctica respete las condiciones de uso y aplicación que la garanticen como saludable. En palabras de Delors:

Una línea fundamental de la EF es que el alumnado adquiera los aprendizajes necesarios y las experiencias para que el día de mañana sean capaces o quieran realizar una actividad física con el fin de mantener unos niveles de vida saludables, visto que, la obesidad, se ha convertido en un problema social. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.2).

Para afrontar este reto, Delors en alguna de las publicaciones relacionadas con el proyecto, se muestra convencido de que los factores determinantes del nivel de práctica de actividad física en la edad adulta provienen del desarrollo de experiencias positivas y de éxito en edad escolar, y, por tanto, el proyecto debe girar en torno a esta idea como base fundamental (El Instituto de las Actitudes, DOC, PCD). Su apuesta por generar experiencias positivas y de éxito en las clases de EF pasa por generar adherencia hacia la práctica de actividad física y deportiva como hábito de vida saludable a través de propuestas metodológicas encaminadas a la mejora de la autoestima y la percepción de competencia de todo el alumnado (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). Para



ello, destacamos algunas de las iniciativas que se han propuesto para aumentar las prácticas relacionadas con la EF llevadas a cabo:

1. Ampliación del periodo lectivo para la materia de EF en toda la ESO.
2. Inclusión de una nueva optativa denominada “deporte” para cada uno de los cursos de la etapa. Tiene un carácter voluntario para el alumnado y un horario de dos horas semanales.
3. Creación de un Club deportivo elemental.
4. Un amplio desarrollo de un amplio programa de actividades complementarias y extraescolares de contenido deportivo promovidas por el departamento de EF.

Todas estas iniciativas son llevadas a la práctica en instalaciones deportivas óptimas, colindantes con el centro educativo, que, aunque son de titularidad municipal han acordado la su cesión para estos fines. En nuestras observaciones (El Instituto de las Actitudes, OBS), hemos podido comprobar de qué manera el alumnado ha hecho uso de la piscina municipal o la pista de atletismo, compartiéndola con otros usuarios habituales (OBS 6,9).

Estos planteamientos suponen hacer útil la práctica de actividad física viéndola como extensión de las clases de EF. De hecho, recogiendo las opiniones del alumnado, reconocen un enfoque de la materia más útil bajo esta orientación encaminada hacia la salud, tanto en cuanto les ayuda a adquirir hábitos de práctica de actividad física y deportiva en sus vidas: *“Hicimos un trabajo de planificación de distancias largas. Yo, como estuve lesionada de la rodilla, me vino bien saber cómo puedo ir evolucionando para no hacerme daño y saber que no me viene bien”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.2), o lo vinculan con hábitos saludables: *“Para crear hábitos de vida saludables porque así vives más tiempo”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.3). Sin embargo, también cabe destacar una concepción más reducida de la materia basada en el deporte y en el desarrollo de la condición física, tal y como hemos recogido en algunos de los comentarios del propio alumnado: *“considero que la EF es muy importante porque necesitamos una condición física básica para vivir y sobre todo a lo largo de los años”*, o en este otro, *“en el examen, por ejemplo, de natación, a mí me ha servido para coger fondo, y aguantar a la misma velocidad más tiempo nadando”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.2), o en otro tipo de juicios que remarcan la EF como un tiempo de recreo y lúdico: *“para mí la EF es divertimento, que nos libera de la carga de otras asignaturas”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.1).

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Se detecta que el alumnado tiene una concepción de la EF confusa, sin saber determinar bien cuál es su utilidad, sobre todo en los primeros cursos. Sin embargo, conforme avanzan de curso, adquiere un sentido más funcional, resaltando su valor como hábito de práctica de actividad física y deportiva para su vida diaria, ofreciendo la oportunidad de mejorar su condición física, y, por ende, la salud.

En el centro se desarrollan planes que favorecen esta visión positiva hacia la EF. Así, la materia se ha dispuesto para generar experiencias positivas de aprendizaje y fomentar la adherencia del alumnado hacia la práctica de actividades físicas y deportivas orientadas hacia la salud. En concreto, El Instituto de las Actitudes pretende abarcar esta problemática a partir de un aumento del número de periodos lectivos en la materia de EF, desarrollando experiencias de éxito en su aprendizaje mediante el ejercicio físico y la práctica deportiva y buscando una repercusión positiva en la condición física y salud del alumnado. Aunque como veremos a continuación, también existe un discurso más pedagógico centrado la calidad de sus prácticas y en la búsqueda de la mejora de la autonomía del alumnado.

La materia al servicio del alumnado para generar experiencias positivas de aprendizaje

Este enfoque de la materia en vías de desarrollo en El Instituto de las Actitudes se está llevando a cabo desde un cambio metodológico a nivel de departamento, sobre todo, apoyado por la experiencia llevada a cabo en años precedentes por Delors, tal y como se constata en algunas de sus publicaciones incluidas en el anexo del trabajo (El Instituto de las Actitudes, DOC). Esta reforma metodológica consiste en priorizar el uso de MA, dando especial relevancia a la incorporación de estrategias de autorregulación en el aula (El Instituto de las Actitudes, DOC, PHEA). Todo ello asociado con el modelo pedagógico del Estilo Actitudinal e integrando el uso de sistemas y procesos de evaluación formativos y compartidos. Como el propio Delors declara abiertamente, para facilitar esta transformación, la materia debe ir encaminada a buscar la participación del estudiante y alejarse del rendimiento:

De los dos discursos, creo que, el modelo orientado al rendimiento es un modelo que no guarda mucha correlación con los actuales currículos, donde el discurso reclama que el alumnado sea el protagonista. Por tanto, los aprendizajes no deben estar tan vinculados al rendimiento motor, sino al rendimiento de otro tipo de capacidades: interpersonales, afectivas, motivacionales, y evidentemente, motrices. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.3)



Este argumentario que propone un enfoque de la materia más participativo y menos competitivo también ha sido puesto de manifiesto entre el alumnado: *“aprendemos a no ser tan competitivos, si trabajamos en equipo nos ayudamos unos a otros, no es tanto esa sensación de quiero ganar.”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.2). En esta misma línea de pensamiento, desde una concepción más socializadora de la EF, el alumnado es capaz de reconocer de cómo la materia contribuye a mejorar las relaciones sociales: *“No me sirve para nada la EF en mi vida, pero me ha ayudado a mejorar las relaciones con compañeros que al principio de curso no me caían bien”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.2). Incluso, en algunos argumentos esgrimidos por el alumnado se refleja un enfoque diferente a lo que estaban acostumbrado a experimentar en otros centros, destacando la perspectiva actual por su carácter inclusivo:

Yo creo que la EF es muy importante en este centro. Yo vengo de otro centro donde la EF siempre era igual, jugar al balón prisionero. Este año he tenido problemas de cadera, y, a pesar de ello, la EF me ha servido para empezar otra vez a practicar deporte (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 1)

Claramente, podemos inferir un enfoque de la materia más integral y transversal, no solo desde el punto de vista específico de la materia para la creación de hábitos de vida saludable de una forma autónoma, sino también desde una visión que traspasa las barreras de la motricidad para dar cabida a otros contenidos de carácter más competencial. Una consideración didáctica de la EF que pretende pasar a primer plano otras dimensiones de la personalidad, a nivel cognitivo, afectivo, social, comunicativo, entre otras, priorizándolas por encima de una dimensión exclusivamente motriz, con la finalidad de permitir al alumnado tener experiencias de éxito. Sin embargo, Delors hace una reflexión sobre la dificultad de incorporar las MA bajo este tipo de enfoques más participativos porque suponen un mayor compromiso de tiempo en la práctica y una gran diversidad de contenidos que abordar desde la materia. Como el mismo expresa:

Creo que seguimos teniendo un currículo que no facilita el uso de estas metodologías, por una cuestión clara, está centrado en contenidos. Dar el salto a un enfoque más competencial, implica dejar o reducir la carga de contenidos para poder centrarnos en otro tipo de aprendizajes, dado que este tipo de metodologías convierte el aprendizaje en un proceso más lento, más significativo, pero más lento. Al final, los profes nos vemos en la encrucijada de tener que abordar una retahíla de contenidos, que pueden ser muy interesantes, pero que intentar abordarlos todos con un enfoque diferente que hace que los procesos sean más lentos, aunque se afiancen mucho más, se convierte en algo realmente complicado (...) Debemos empezar a pasar a un modelo de currículo, no tan centrado en contenidos, y si centrado, en aprendizajes de corte transversal competencial. Cuando demos ese salto,

posiblemente, la incorporación de las MA sea más sencillo que en el actual modelo (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 4-5)

Por lo tanto, podemos identificar un enfoque de la EF que se ha comprendido en base a la implementación de un proyecto deportivo de centro, delimitado desde un discurso más participativo de la EF. Este enfoque es articulado a partir de las MA para generar hábitos de vida saludables y para cubrir la necesidad de contribuir desde la materia de EF a la adquisición de competencias. Así, hemos podido comprobar de qué manera el proyecto de especialización deportiva desarrollado en El Instituto de las Actitudes implica estructurar y organizar un enfoque de la EF desde una doble perspectiva: cantidad-salud y calidad-autonomía. Sin duda, creemos que estos planteamientos se alejan de un discurso orientado al rendimiento para promover un discurso más participativo, mediante propuestas de aula que contribuyan al desarrollo de la autonomía y que incidan realmente en el pleno desarrollo de las diferentes dimensiones de la personalidad del alumnado.

5.2.2.3. Enfoque metodológico el tratamiento de las actitudes para garantizar el desarrollo de experiencias de éxito

Para garantizar la coherencia con las señas de identidad que definen el enfoque de EF ya explicado, en El Instituto de las Actitudes se definen unos principios de procedimiento en su metodología como medio para mejorar el aprendizaje del alumnado y garantizar el desarrollo de experiencias de éxito para todos. Un conjunto de formulaciones que reflejan las convicciones y que permiten guiar la práctica y ponerla en relación con la teoría, tales como: tomar como punto de partida el modelo pedagógico de estilo actitudinal, hibridación con MA para diseñar secuencias didácticas basadas en estrategias de autorregulación; así como, la utilización de una evaluación formativa y el empleo de las TIC como recursos de aprendizaje. A continuación, recogemos y desgranamos cómo han sido delimitados estos procedimientos metodológicos, detallando las particularidades de la aplicación de esta propuesta metodológica y señalando algunas de sus potencialidades y limitaciones.

Las actitudes como punto de partida

Para El Instituto de las Actitudes, el estilo actitudinal, es presentado en su programación didáctica como el modelo pedagógico emergente que consigue integrar entre sus características



los procesos de autorregulación, así como el enfoque competencial, convirtiéndose en una de las señas de identidad de esta metodología en EF (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). El propio de Delors asegura la idoneidad de este modelo como herramienta para paliar, a su juicio, uno de los errores cometidos tradicionalmente en la EF, indicando que:

Uno de los errores fundamentales de la EF es creer que ese modelo conceptos, procedimientos y actitudes, no ha funcionado nunca, porque, esas actitudes, al final se dejaban de lado. Creo que darle la vuelta y empezar a trabajar desde las actitudes iniciales, hacia todo: metodología, evaluación, actividades. (El instituto de las actividades, ENT, p. 6)

Si prestamos atención a algunas de las publicaciones de Delors en torno a este modelo pedagógico, justifica su uso en el marco de un discurso participativo, cooperativo e inclusivo. Pone el acento en generar una actitud como eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando como finalidad fundamental: el aumento de la motivación del alumnado hacia la práctica de EF para la creación de experiencias positivas y de éxito en todo el alumnado (El Instituto de las Actitudes, DOC, PHEA). Como justifica Delors en sus propias palabras:

Generar esa motivación o actitud inicial es fundamental para conseguir que todo el alumnado que participa en nuestras clases de EF consiga tener experiencias de éxito, independiente de sus niveles de capacidad. Debemos de ser capaces de generar un clima de aula donde el alumnado sea capaz de tomar una actitud predispuesta a colaborar con los demás para alcanzar un bien común. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 5)

Quizás, lo más importante de este comentario, además de enfatizar en el tratamiento de las actitudes como punto de partida para generar una motivación inicial en la propuesta, es la gran relevancia que adquiere el trabajo de las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo. Bajo esta condición, a modo de ejemplo, hemos podido valorar de qué modo las propuestas buscan el éxito de todo el alumnado, a partir de un planteamiento basado en retos colaborativos para alcanzar como meta final de la propuesta, estimulando actitudes proactivas para trabajar en equipo (El Instituto de las Actitudes, OBS 2 y 5). De este modo, el mismo Delors, nos relata su propia experiencia sobre el calado que tiene esta metodología ante este tipo de actitudes:

Algo que me llama la atención al poder tener alumnado en diferentes años, es ver cómo empezamos en primero, donde en determinadas propuestas siempre deciden estar con sus amigos por afinidad, y, en cursos superiores, donde empiezan a tomar decisiones previas a la hora de realizar agrupamientos de otras maneras porque obtienen mejores resultados. Esto

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

hace el proceso mucho más lento, pero creo que es lo que empieza a generar una identidad de grupo y un ambiente que cuando tenemos éxito, tenemos éxito todos. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.8)

Como podemos constatar, el intento por crear un clima positivo mediante el tratamiento de las actitudes se presenta como una de las características fundamentales de la metodología aplicada. De esta manera, este enfoque metodológico se aleja de los enfoques más tradicionales, acercándose hacia aquellos con un alto carácter participativo. Pero, sobre todo, y a pesar de ser un proceso complejo y dilatado en el tiempo, se reconoce la importancia del aspecto actitudinal y motivacional para lograr un clima positivo en el aula y compensar las posibles desigualdades generadas por el componente motor, donde el trabajar juntos sea necesario y cotidiano para alcanzar un propósito común, con el fin de garantizar el desarrollo de experiencias de éxito para todo el alumnado.

Hibridación metodológica hacia el aprendizaje significativo

Tal y como se indica en los principios de procedimiento metodológico señalados en la programación del centro, se priorizan la utilización de MA basadas en la hibridación de los actuales modelos pedagógicos (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). Como el mismo Delors justifica:

Hoy en día se habla de modelos pedagógicos propios de nuestra materia que van de la mano con las MA. Es viable y es hacia donde tenemos que tender, porque las MA, desde mi punto de vista, son las únicas que consiguen generar aprendizajes funcionales y significativos para el alumnado. El esfuerzo que tenemos que hacer desde la EF es ver cómo conseguimos llevar a nuestro terreno ese tipo de metodologías. Yo creo que, en general, son opciones metodológicas muy amplias, y no creo que tengan que ser cerradas, de manera que, en muchas ocasiones, hay propuestas de aulas que hibridan en modelos pedagógicos y es lo que consigue que las propuestas funcionen en el aula. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.4)

Por lo tanto, podemos afirmar que uno de los aspectos más destacados en la metodología aplicada, en relación con el modelo pedagógico actitudinal y su integración con estrategias de autorregulación del aprendizaje, es la hibridación metodológica. En otras palabras, supone la incorporación y adecuación de las MA con elementos específicos de los modelos pedagógicos propios de la materia. En palabras de Delors:

Tomando como principio de procedimiento metodológico fundamental la toma decisiones del alumnado, podemos optar por diferentes modelos pedagógicos y MA. En mi contexto, y en mi experiencia, nuestra base es el estilo actitudinal, pero, con el paso de los años la propuesta ha ido tomado otros aspectos de otros modelos y metodologías. De ahí que empiece a aparecer el concepto hibridación, superando los antiguos estilos de enseñanza,



porque nos permite dar mayor atención al alumnado en un contexto determinado. Hay modelos que están diseñados para contenidos muy concretos de la EF, vinculados a la enseñanza deportiva, pero, desde el punto de vista del alumnado, es necesario empezar a tomar de diferentes modelos para conseguir los diferentes aprendizajes planteados. Por este motivo, la tendencia va más hacia la hibridación que hacia un modelo único. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 7)

Todo ello ha permitido al centro el desarrollo de propuestas más abiertas y centradas en la toma de decisiones por parte del alumnado, que hibridan el estilo actitudinal con estrategias de autorregulación, así como la utilización de forma esencial y generalizada de elementos y características específicas de modelos pedagógicos y/o estrategias metodológicas activas, tales como: el modelo comprensivo de iniciación deportiva, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje y servicio, entre otros. Así, hemos podido recoger la utilización de diferentes elementos y características vinculadas a estos modelos y propuestas metodológicas durante la investigación (El Instituto de las Actitudes, OBS).

En primer lugar, se ha empleado el Aprendizaje y Servicio como metodología puntual en un momento determinado del curso. Esta propuesta se desarrolla durante los recreos, de forma voluntaria por parte del alumnado, encaminada a montar una coreografía de acrobacias y malabares para presentarla en un centro ocupacional cercano al instituto (OBS, 17). Al mismo tiempo, hemos podido comprobar elementos y características propias de otro modelo pedagógico o MA, como es el aprendizaje cooperativo. En concreto, la utilización, de forma generalizada, de la estrategia cooperativa de Puzzle de Aronson. En ella el alumnado trabaja para convertirse en expertos de los diferentes estiramientos por grupos musculares, de manera que puedan enseñárselo al resto de compañeros y compañeras en las sesiones prácticas (OBS, 1). De igual manera, estas acciones de carácter cooperativas se aplican con otro tipo de contenidos donde cada grupo debe planificar su propia práctica, en concreto, el diseño de sesiones para trabajar la capacidad física de la fuerza (OBS, 4). Por su parte, también destacamos unidades didácticas que tratan determinados deportes de colaboración-oposición tomando en consideración algunos elementos del modelo comprensivo de enseñanza de los deportes. En este caso, destacan unidades didácticas como la desarrollada para el deporte de balonmano (OBS, 7), o la desarrollada en torno al deporte de baloncesto (OBS, 13). En ambas unidades, la práctica es llevada a cabo mediante diferentes propuestas prácticas diseñadas por el propio alumnado orientadas hacia la dirección de una sesión



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

relacionada con el propio contenido desarrollado. Por último, hemos recogido otras propuestas donde se emplean estrategias metodológicas basadas en retos cooperativos mediante la resolución de problemas o por medio del descubrimiento guiado. Se trata de una propuesta desarrollada para el medio acuático y en la que el objetivo fundamental es que el alumnado aprenda a nadar a ritmo. Es decir, se les plantea un reto que consiste en realizar un nado continuo, manteniendo un ritmo estable durante un tiempo previamente establecido (OBS, 5).

En el conjunto de las propuestas recogidas, se percibe que la hibridación entre modelos pedagógicos y metodológicos activos son claves en la práctica de la EF en El Instituto de las Actitudes. La combinación de ambas permite transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto centrado en el alumnado, propiciando experiencias auténticas y posibilitando al mismo tiempo el desarrollo de la responsabilidad personal y social hacia el aprendizaje de la EF. No obstante, hemos podido comprobar su aplicación solo en contenidos basados en la condición física y deportes, por lo que sería aconsejable su aplicación con variedad de contenidos para aprovechar el potencial transversal de la hibridación, aunque ello requiere de un mayor conocimiento y una mayor experiencia por parte del profesorado respecto a estas metodologías y modelos. No se trata de un recurso didáctico, sino que debe ser entendido como una forma de entender la EF, sus finalidades pedagógicas y el sentido de los aprendizajes y de la enseñanza. Por lo tanto, la hibridación de modelos pedagógicos con MA debe estar encaminada emplear varios modelos de forma conjunta o combinada, considerando dos pilares básicos: el protagonismo del alumnado y el aprendizaje constructivo.

La evaluación y las TIC: su integración al servicio del aprendizaje

El Instituto de las Actitudes, dentro de sus procedimientos metodológicos, toma como fundamento el uso de la evaluación como estrategia para mejorar el aprendizaje de los alumnos y para desarrollar su autonomía (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). Como el mismo Delors nos relata:

No podemos pasar a usar una metodología activa sin ir de la mano con el proceso de evaluación formativa y compartida. La evaluación se pone al servicio como una opción metodológica más del aprendizaje del alumnado. La evaluación nos aporta información de esos resultados finales, pero no nos olvidamos del proceso, porque los resultados finales sólo son la consecuencia lógica del trabajo desarrollado anteriormente. Solo cuando se les hace conscientes que todas las decisiones que han ido tomando a lo largo del proceso han sido



importantes, nos permite que en sucesivos aprendizajes esto lo tengan en cuenta. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 8)

En este sentido, se pretende fomentar la evaluación formativa y compartida, basada en un uso de la evaluación como elemento de mejora de los procesos de enseñanza -aprendizaje, que tienen lugar en la participación de los alumnos mediante procesos reflexivos y conscientes junto con el profesorado. Se puede decir que, de nuevo, la metodología viene unida a la evaluación, a la par que lo hace la enseñanza y el aprendizaje.

Durante nuestra estancia en el centro hemos podido observar cómo se aplica la evaluación con estas metodologías (El Instituto de las Actitudes, OBS). Por un lado, hemos podido ratificar su uso formativo, tanto en cuanto la evaluación ha servido para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (OBS, 6), ha contribuido a mejorar la práctica docente (OBS 5) y, fundamentalmente, ha condicionado la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (OBS, 7). Por otro lado, hemos podido ratificar el uso compartido de la evaluación, refiriéndonos a los procesos de reflexión conscientes que ha mantenido el docente con el alumnado (OBS, 4).

En este sentido, la integración de la evaluación en la metodología que se aplica en centro ha supuesto la implicación del alumnado en los procesos de evaluación en aras a favorecer su aprendizaje y también, porque no decirlo, en la adquisición de ciertas competencias personales, académicas y/o profesionales. Empleando la reflexión consciente como medio para valorar la evolución y estado de sus aprendizajes, se ayuda al alumnado a desarrollar su autonomía personal, a ser más conscientes del proceso de autorregulación para aprender a aprender, así como a desarrollar su capacidad crítica y, por consiguiente, afianzar su responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje.

En un lugar algo menos destacado, el centro también hace uso de las TIC como elemento de apoyo dirigido hacia el aprendizaje del alumnado, aunque en este caso, no se fundamenta o justifica su uso como un procedimiento metodológico clave de la programación. Es decir, no tiene un peso metodológico propio como tiene la evaluación en la metodología aplicada. Como el propio Delors reconoce su tratamiento concebido para predisponer favorablemente al alumnado hacia la práctica:

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Respecto al uso de las TIC, creo que es un aspecto motivacional importante para el alumnado, pero ese factor motivacional podemos perderlo si utilizada de forma reiterada. En nuestras clases se encuentra integrado, pero siempre, desde un punto de vista racional, entendiéndolo que tienen que estar al servicio de los aprendizajes de la materia. Desde nuestra materia el alumnado está diseñando las propuestas utilizando aplicaciones: para que los alumnos mediante de autorregulación sean capaces de hacer ejercicios de fuerza, empezar a diseñar sus rutinas, en orientación, etc., o como recurso para obtener información de manera rápida. De esta manera, el uso de las TIC en las clases se utiliza y se integra, siempre cuando es necesario, y siempre para dotar al alumnado de autonomía. Creo que eso está generando un elemento motivacional importante, especialmente, para el alumnado que no suele tener esa motivación extra. Además, su uso se justifica como forma para adquirir la competencia digital. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.10)

A lo largo de nuestro estudio, no solo hemos sido capaces de reconocer la aplicación de las TIC como elemento motivador del alumnado hacia la práctica, sino que también hemos podido evidenciar su aplicación como recurso metodológico. Entre otras, destacamos su uso como herramienta de apoyo que aumenta el conocimiento y comprensión de los contenidos a trabajar y los aprendizajes a desarrollar (El Instituto de las Actitudes, OBS, 2); su integración como medio para profundizar en la construcción de los aprendizajes (El Instituto de las Actitudes, OBS, 3); y, como elemento memorístico y recordatorio de algunos aspectos trabajados anteriormente (El Instituto de las Actitudes, OBS, 17).

De esta manera, la integración de las TIC no implica necesariamente ser considerado como un procedimiento metodológico clave con el uso de este tipo de metodologías, sino que se considera como un recurso metodológico potencial por las posibilidades que ofrecen, tanto en la búsqueda y acceso a información, como en el desarrollo de los aprendizajes, ampliando la disposición del alumnado hacia su autonomía. Así, en torno a la utilización de las TIC en El Instituto de las Actitudes, parece que pueda constituirse como un buen recurso metodológico en la EF, dispuesto para favorecer el aprendizaje, mejorando la motivación del alumnado. Sin embargo, no podemos dejar de apoyar las palabras reseñadas por Delors, en las que señala como un uso abusivo de este elemento puede llegar a saturar al alumnado (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.10).



5.2.2.4. Actividad docente: formación imprescindible, docencia compartida y gestión emocional

Uno de los aspectos que repercute en la aplicación de las MA desde la EF es el relativo a las ideas o preceptos que tiene el docente que justifican los fundamentos que sostienen su práctica. En este marco, en el contexto del Instituto de las Actitudes, el docente manifiesta algunas ideas claves que dan sentido a su quehacer, destacando entre otros: su preocupación por responder al aumento de la obesidad como problema social de envergadura, su concepción de la materia desde un discurso más participativo y centrado en el alumnado, orientado hacia la salud y hacia la autonomía del alumnado, así como su compromiso con el cambio metodológico hacia modelos pedagógicos basados en las actitudes y la hibridación con MA. Estos argumentos implican una revisión de las funciones docentes, que nos llevan a plantearnos las claves que pueden influir en la enseñanza, tales como: la formación y conocimiento docente, la interacción didáctica, la planificación, la ejecución y la evaluación de procesos educativos que se plantean en El Instituto de las Actitudes. Es por ello por lo que, a continuación, tratamos de profundizar sobre los elementos que determinan la forma en la que el docente desarrolla su tarea de enseñanza-aprendizaje, intentando dilucidar las posibles repercusiones más relevantes en el desarrollo de sus competencias profesionales.

La formación como promotor del cambio metodológico

Uno de los aspectos fundamentales para abordar este tipo de cambios en las prácticas metodológicas que predomina en El Instituto de las Actitudes, ha sido la formación y el conocimiento que tenía Delors sobre este tipo de metodologías. Esta situación ha contribuido a que recibiera suficiente apoyo por parte del centro (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA), como el mismo confiesa: *“El uso o conocer cómo implementar MA es fundamental”* (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 13). De este modo, Delors ha promovido la implicación por parte del profesorado de EF favoreciendo su formación, fundamentalmente a través de cursos de especialización, grupos de trabajo y seminarios desarrollados en el propio centro, dando lugar al proyecto deportivo comprendido bajo este tipo de metodologías (El Instituto de las Actitudes, DOC, PDC).

En este sentido, parece esencial disponer de un conocimiento actualizado y de una formación suficiente para abordar el cambio metodológico como garantía de poner en marcha una buena práctica, acometiendo, de una vez por todas, el reto de EF para superar algunos de los



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

problemas de profesionalidad docente que le han sido tradicionalmente atribuidos, como el mismo Delors nos revela:

Creo que tenemos el legado que tenemos, aunque el punto de inflexión fue la reforma del 90 en el ámbito formativo, tenemos que entender que, una gran parte de nuestros compañeros cuya formación inicial fue anterior a las 90, incluso posterior, tienen un gran vínculo con modelos más tradicionales de la EF basados en el rendimiento, teniendo mucha presencia en sus clases. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.3)

Como vemos, Delors insiste en revelar una problemática en la materia donde conviven dos modelos contrapuestos en la actualidad. Esta dificultad es atribuida a la formación inicial recibida, que ha desembocado en una falta de adaptación metodológica con los requerimientos establecidos a partir de la reforma educativa. Como solución del problema, atribuye cierta responsabilidad personal al docente para estar comprometido con los procesos de formación permanente y así dirigir el cambio demandado, metodológicamente hablando, con los requerimientos educativos en la actualidad. A pesar de ello, considera que el cambio está produciéndose, y que, cada vez son más, los referentes y planteamientos que desarrollan en la formación inicial este tipo de enfoques metodológicos en la materia, señalando que:

Ante la gran diversidad de opciones metodológicas existentes en la actualidad, puede ser complejo para la formación inicial tratarlas adecuadamente, pero sí que creo que debería sentar las bases para empezar a generar inquietud entre el profesorado. Por tanto, no solo debemos confiar en esta formación inicial, sino también en la formación permanente. Hoy en día, hay cada vez más universidades que se están centrando en la formación orientada hacia este tipo de modelos metodológicos como ejemplos de buenas prácticas. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 13).

De esta manera hemos podido comprender la necesidad formativa que se le planteó a Delors para poder liderar el reto que supone la utilización de MA de forma prioritaria en el proyecto deportivo del centro. Gracias a su formación, experiencia y conocimiento en la temática, parece estar provocado el cambio metodológico de la EF de su centro. Así, consideramos que la formación del profesorado y el conocimiento de diferentes MA es un elemento prioritario y esencial para apostar por el uso de modelos pedagógicos más participativos y centrados en el alumnado. Por todo esto, se podría pensar que el desarrollo profesional del docente, su motivación y responsabilidad personal ante el proceso de formación inicial y permanente, es necesario no solo



para afrontar cambios, innovaciones y mejoras en su docencia, sino para adecuarse a las necesidades educativas actuales.

La planificación debe evitar bajas en combate

Como se advierte en el proyecto de especialización deportiva, la supervisión de los aprendizajes de los estudiantes por parte del profesorado es fundamental para asegurar que la propuesta cumple con rigor las condiciones para ser considerada como práctica saludable (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). En virtud de ello, tomando como punto de partida que todo el alumnado pueda tener oportunidades de aprendizaje con garantías de éxito, la actuación del docente en el diseño y planificación de las diferentes actividades resulta imprescindible.

Según la programación analizada, el proyecto de especialización deportiva se ha diseñado teniendo en cuenta el análisis de necesidades educativas, tomando como base las experiencias previas y aprendizajes a desarrollar (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA). Es decir, la actividad docente en la fase de planificación ha estado determinada y centrada en el alumnado. Por su parte, si atendemos a las publicaciones de las diferentes unidades didácticas desarrolladas, podemos señalar como algunas propuestas han tomado como punto de partida los aprendizajes y experiencias de éxito que el alumnado ha adquirido en unidades anteriores (El Instituto de las Actitudes, DOC, UD1), como nos describe Delors:

Nos encontramos en la etapa de secundaria con alumnado muy diverso, que viene con experiencias muy distintas, diferentes profesores, inquietudes, actitudes. Muchas veces lo que marca un grupo, cuando hablamos de atención a la diversidad, ya no son los alumnos de necesidades, sino esas experiencias previas. Creo que es fundamental, en los primeros cursos, empezar por conocer los conocimientos y experiencias previas para atender las necesidades educativas de tu alumnado. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 6)

En base a estas palabras, podemos establecer que para Delors es fundamental planificar un tipo de acciones que sean adecuadas a las características del contexto y del alumnado para ser realmente eficaces en la generación de aprendizaje. Y, es en este punto donde el modelo pedagógico que trata de impulsar el centro se aleja del concepto tradicional, basado en la progresión y programación a nivel de aula, aportando la idea de secuencia. Como plantea Delors:

Partiendo de esa meta final, que es conseguir el éxito de todos los alumnos, la parte creativa de la planificación es fundamental para empezar a entender que quizás las progresiones que se han utilizado no son lo más coherentes, ya que empezamos a generar bajas en combate.

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Cuanto tú lo que vas planteando es un incremento progresivo de la dificultad al alumnado, llega un momento que no son capaces de seguir ese ritmo, dejan de sentirse competentes y se nos quedan por el camino. Por este motivo, diseñamos propuestas de aula comprendidas bajo el concepto de secuencia más que de progresión, entendiendo que la dificultad o el aumento puede no estar en lo motor, pero si en otro tipo de capacidades, como, por ejemplo, en las interpersonales. El plantear una actividad en la que el alumnado comience trabajando en parejas por afinidad para juntarse en grupos más mayores, es un ejemplo de orden secuencial hacia las actitudes, que hace que estemos trabajando otro tipo de capacidades, sin perder de vista el elemento motor como medio para alcanzar su aprendizaje. De esta manera, empezamos a generar dinámicas de clases más positivas, evitando tener bajas en combate. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.7)

En este sentido, consideramos importante diseñar y planificar propuestas desde el concepto de secuencia, más que en el de progresión. Se ha de entender que la variabilidad de la dificultad de una tarea o aprendizaje no se encuentra tanto en el elemento motor, sino en otro tipo de capacidades de carácter más afectivo y emocionales, siendo clave para la mejora de la autoestima y la (auto)percepción de competencia del alumnado. En este sentido, es fundamental generar una predisposición favorable hacia la práctica y el aprendizaje, de tal manera que, volviendo a la metáfora utilizada por Delors, evitar bajas en combate. Como el propio alumnado señala, *“las tareas diseñadas nos ayudan a coger confianza en sí mismo”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 2). Un claro ejemplo de esto tipo de diseños son las tareas observadas durante nuestra presencia en las clases, donde hemos podido comprobar de qué manera el alumnado con sentimiento de miedo o con una lesión, ha sido plenamente participe de su desarrollo (El Instituto de las Actitudes, OBS, 3). Otro ejemplo de ello son el tipo de tareas donde el propio alumnado ha podido establecer vínculos sociales con usuarios de las instalaciones públicas utilizadas durante su práctica, derivados en aprendizajes transversales relacionados con el consumo de agua y el tiempo empleado en las duchas (El Instituto de las Actitudes, OBS, 9).

En otro orden de ideas, un aspecto importante de la actividad docente vinculada con la planificación para la implementación de esta metodología es la preparación previa del material que el alumnado empleará para organizar y gestionar su propio trabajo de clase. En este sentido, el docente es el responsable de diseñar una serie de plantillas (propuesta de rutinas, planificadores, organizadores gráficos). Mediante este material el docente informa de los diferentes tipos de tareas secuenciadas y organizadas en función de la complejidad, aportando una serie de criterios para ayudar al alumnado en su proceso de planificación de las rutinas a desarrollar durante el desarrollo



de la propuesta (El Instituto de las Actitudes, OBS, 5). Además, también hemos comprobado la preparación de otro tipo de materiales didácticos como la elaboración de vídeos relacionados con los contenidos a trabajar (El Instituto de las Actitudes, OBS 2). A partir de aquí, es donde hemos podido comprobar cómo el docente empieza a compartir parte de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, delegando parte de su función, vinculada con la fase de planificación, al alumnado, destacando tareas, tales como: analizar las necesidades de aprendizaje, indicar las tareas o actividades a desarrollar, la organización de los grupos de trabajo, la estructuración de los espacios, etc.

Por último, el docente además de atender la fase de diseño para lograr un desarrollo eficaz del proyecto, debe centrarse en dos aspectos logísticos fundamentales, tal y como se hace mención en la programación (El Instituto de las Actitudes, DOC, PGA): (1) acuerdos con los organismos municipales para el uso de instalaciones deportivas (polideportivo, pistas de atletismo, piscina, etc.), así como la participación en actividades y proyectos con repercusión y trascendencia en la comunidad; y (2) la organización de horarios del profesorado del departamento de EF para poder realizar apoyos en contenidos vinculados con el medio acuático.

En definitiva, la actividad docente en la fase de planificación bajo este tipo de metodologías sugiere no perder de vista una serie de aspectos fundamentales para garantizar que la propuesta gire en torno al aprendizaje del alumnado y le permita tener experiencias de éxito, no solo desde la perspectiva motriz de la materia, sino desde el punto de vista competencial de la educación en general. Entre los aspectos más relevantes destacamos: la adecuación a las características del contexto y a las peculiaridades del alumnado; el diseño de propuestas desde el concepto de secuencia, más que en el de progresión; la preparación del material de apoyo orientado hacia el aprendizaje; la colaboración del alumnado junto con el profesorado en su diseño; y, otras de carácter más logístico para contribuir a un desarrollo más productivo en la práctica. De esta manera, consideramos la actividad docente en la fase de planificación del Instituto de las Actitudes, como una forma que tiene el docente para comprometerse con su alumnado y su aprendizaje. Así, el educador debe conocer bien a su alumnado, los contenidos de la materia, así como las posibilidades de la metodología para favorecer la motivación y el compromiso del alumnado ante el proceso de aprendizaje. Es decir, estamos ante una forma de entender la función docente en torno a la fase de planificación, que ofrece: flexibilidad (adaptándose a las necesidades del

alumnado); participación (mediante la intervención del propio alumnado en el diseño de las tareas); y, globalidad (dado que se integran otras dimensiones de aprendizaje transversales de la materia).

El ojo que todo lo ve durante la intervención

Hasta ahora hemos podido entender que en El Instituto de las Actitudes el papel del docente se ha visto modificado debido a la metodología que emplea, compartiendo y cediendo parte de sus responsabilidades al alumnado, siendo su misión principal fomentar y posibilitar su toma de decisiones con la finalidad de incidir de forma positiva en el desarrollo de su autonomía. No obstante, según Delors independientemente de la metodología que se aplique, la competencia fundamental de la actuación docente durante la fase de intervención debe ser la gestión del aula:

Si lo analizamos desde un punto de vista metodológico, me he encontrado con profesorado que no hacen uso de MA, los alumnos no toman decisiones, no toman un papel activo, pero los alumnos se encuentran cómodos en ese rol. De este modo, el clima que somos capaces de generar con nuestro alumnado; entenderlos, escucharlos, ver sus necesidades, intervenir en la práctica, etc., puede hacer que el alumnado acabe teniendo experiencias de éxito. Por tanto, la gestión de aula es fundamental, si no existe, es inviable que el proceso funcione, independientemente de la metodología que apliques (El Instituto de las Actitudes, ENT p. 13).

En esta línea, comprendemos algunos de los comentarios expresados del alumnado que nos han llamado bastante la atención, y que confirma la idea expuesta por Delors: *“es un profesor que se le puede preguntar cualquier duda, con otros profes nos da más vergüenza”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p. 2), o este otro, *“interactuamos con el como si fuese de tu familia, más cercano”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p. 3). Por tanto, la cercanía del profesorado, su relación afectiva y de confianza con el alumnado es fundamental para generar un buen clima de aula y hacer que el proceso pueda funcionar sin tener en cuenta el tipo de metodologías que se implementa.

En otro orden de ideas, centrándonos de forma específica en la metodología aplicada y la actividad que desarrolla Delors durante su intervención docente en la práctica, nos hacemos eco de otra serie de actuaciones donde se resalta un papel mediador y orientador del proceso de aprendizaje para el alumnado. Como el propio Delors desarrolla:

Dentro del rol de profesor, una de las claves es hacerles ver que ellos mismos tienen un papel activo. Este activismo tiene sus consecuencias, y el profesor, tiene que estar en esos




momentos para hacerles ver las consecuencias de esas decisiones que empiezan a tomar. En este sentido, nuestra actuación gira en torno a acompañarlos y facilitar su autonomía, orientándolos para gestionar los propios grupos, para hacer los agrupamientos, para determinar el orden en la que van a realizar las actividades, así como mediar en los problemas que vayan surgiendo. De este modo, emerge el concepto democracia en el aula, donde el alumnado decide junto con el profesor, pero que el profesor va un paso más allá porque tiene los conocimientos y sabe lo que va puede ocurrir, y les va orientando. Bajo este papel docente en la intervención, es fundamental guiar las decisiones que toma el alumnado. (El Instituto de las Actitudes, ENT p. 7).

De acuerdo con esta forma de proceder del docente durante la práctica, el alumnado esgrime argumentos sobre el rol y protagonismo que desempeña Delors cuando emplea esta metodología:

Por ejemplo, yo en mi otro colegio, te decían lo que tenías que hacer, lo hacíamos y ya está, se terminaba la clase. En cambio, aquí, nos deja que nosotros pensemos por nosotros mismo la clase que hemos hecho. Por ejemplo, en la rutina de fuerza hemos sido nosotros quienes hemos organizado las cosas y si teníamos alguna duda le preguntamos y nos aconsejaba. (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 3)

En consonancia con esta declaración, a lo largo de nuestro estudio hemos podido valorar algunas de esas actuaciones. En primer lugar, en algunas de las observaciones (El Instituto de las Actitudes, OBS) hemos reflejado de qué modo Delors ofrece consejos y trata de reconducir la formación de los grupos, haciendo hincapié en la importancia de la responsabilidad individual en el grupo de trabajo (OBS, 1), o recalando aspectos como la inclusión del alumnado lesionado (OBS, 8). Además, destaca su papel docente como orientador del proceso desde su posición como sabio conocedor de las consecuencias, sobre todo, guiando sobre algunas de las ejecuciones que se realizan durante la práctica para garantizar la seguridad y calidad de estas (OBS, 8 y 17); o interviniendo para inferir en aspectos normativos de la práctica que aumentan la participación del alumnado (OBS, 15), tal como el propio alumnado recalca: *“el profesor modificaba el reglamento para asegurarse que tocábamos la pelota”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 4). Por último, es reseñable la cantidad de feedback que da durante su intervención encaminados hacia la obtención del éxito en la tarea final (OBS, 12 y 16).

Sin embargo, el papel del docente en El Instituto de las Actitudes gira en torno a facilitar, orientar y mediar en la toma de decisiones del alumnado. En ocasiones, el alumnado se muestra



Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

desconcertado con este tipo de intervenciones de Delors durante su práctica habitual, reconociendo que *“no explica mucho”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.2), o como declara este otro, *“lo que no me gusta es que le haces una pregunta y no te contesta, ósea, si te contesta, pero te la deja en el aire”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.7). Además, bajo este tipo de intervenciones también hemos podido observar cómo Delors se encuentra en ocasiones con la dificultad de atender y observar la participación de todos los grupos en espacios tan amplios, llegando a comprometer el aprendizaje debido en gran parte a no poder resolver las dudas generadas durante la práctica por parte del alumnado (OBS, 6, 15 y 18). Como distingue el alumnado, *“cuando el profesor está en otro grupo, todo el mundo está de risas”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p. 5). No obstante, este mismo acaba declarando que hay más control docente del que aparenta durante la fase práctica: *“parece que no hace nada, nos deja autonomía, pero luego siempre se entera de lo que hacemos”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.5).

Según estas descripciones, durante la fase de intervención la actuación docente implica asumir un papel de guía, orientando la toma de decisiones del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, reduciendo a lo estrictamente necesario las intervenciones magistrales o meramente transmisoras de conocimiento. A partir de la creación de un clima de clase afectivo, hemos sido capaces de valorar cómo Delors ha basado la mayor parte de sus intervenciones en retroalimentaciones sobre el desempeño del alumnado con vistas a alcanzar el éxito colectivo.

Desde su posición, y a pesar de la dificultad de observar a todo el alumnado al mismo tiempo, ha tratado de influir en su participación, implicándose en su aprendizaje, ofreciéndoles la libertad necesaria para tomar las decisiones, así como anticipándoles las posibles consecuencias de una u otra decisión acordada. Todo esto nos lleva a plantearnos la importancia que posee el papel del profesorado bajo la implementación de este tipo de metodologías que buscan alcanzar la autonomía del alumnado en su aprendizaje, así como la responsabilidad máxima que tiene a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en el binomio docente-discente dentro del aula.

5.2.2.5. Participación del alumnado: una visión constructiva, autónoma y cooperativa

En apartados anteriores, hemos podido destacar de qué manera el desarrollo de la autonomía del alumnado es una pieza clave en el desarrollo de hábitos saludables a lo largo de



toda su etapa, de forma que su implicación en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza adquiere cada vez mayor relevancia. Por tanto, la metodología aplicada en El Instituto de las Actitudes implica un enfoque educativo que propicia la adopción de una actitud más activa por parte del alumnado durante su participación en el proceso de construcción de su aprendizaje. A continuación, tratamos de describir aquellos momentos clave de participación del alumnado, identificar los principales elementos que la caracterizan, así como conocer los posibles efectos y repercusiones que esta tiene en el alumnado.

Una mayor participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El Instituto de las Actitudes contempla como una máxima metodológica de la EF ampliar la toma de decisiones del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, la participación activa es fundamental en la construcción de su aprendizaje, no solo durante la fase de intervención mediante su propia práctica, sino que mediante este tipo de metodologías entran en juego otros factores relativos a la planificación y a la evaluación, donde el alumnado se convierte también en protagonista, compartiendo junto con el profesorado muchas otras tareas e incluso decisiones.

Para empezar, una de las primeras fases donde se denota uno de los momentos decisivos de participación que implican de forma activa al alumnado se produce en la planificación. Durante esta fase el alumnado analiza las necesidades de aprendizaje, toma decisiones de las tareas que va a realizar y forma parte del establecimiento de las metas a alcanzar. En este punto, hemos podido valorar la intervención del alumnado al comienzo de algunas unidades didácticas (El Instituto de las Actitudes, OBS), constatando estas acciones: (1) mediante la preparación y diseño de una competición de atletismo, buscando y organizando la información necesaria para dar a conocer las pruebas que se van a desarrollar, analizar los aspectos técnicos básicos y valorar sus experiencias previas (OBS, 2); (2) a través del diseño de una sesión para trabajar la capacidad física de la fuerza, teniendo que decidir acerca del tipo de rutinas y ejercicios a desarrollar, así como valorar el material que tiene a su disposición para realizar la sesión propuesta (OBS, 3 y 8); y (3) por medio del diseño de un programa de ejercicios de natación para realizar de forma autónoma en la piscina y alcanzar el reto establecido (OBS, 5). Ante estas evidencias, vemos de qué modo en este centro es usual la participación del alumnado en la planificación de las actividades. Es decir, el alumnado diseña en función de sus propósitos las situaciones de aprendizaje que se van a generar.

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

De esta manera, el plan de actividades no se convierte en una imposición por parte del profesorado, sino en una guía de acción desarrollada de forma compartida, abierta y flexible, contemplando aspectos de vital importancia como la atención a la diversidad e individualidad del alumnado, y logrando la responsabilidad y la autonomía del aprendiz, y, por ende, logrando una implicación activa en su propio aprendizaje.

Por su parte, durante la fase de intervención, también hemos podido comprender diferentes momentos de participación del alumnado donde su actividad ha permitido su libre manifestación, impulsando esta concepción del aprendizaje activo, predominando su espontaneidad y autonomía, tal como el alumnado es capaz de reconocer: *“en las clases tenemos mayor autonomía para aprender por nuestra cuenta”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.3), lo que *“hace que te impliqués más en el trabajo”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.4) y *“puedes participar más en la clase”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.5). Así, hemos observado diversas propuestas prácticas en las que el alumnado es claro protagonista del aprendizaje implicándose activamente a través de la observación, investigando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo (El Instituto de las Actitudes, OBS): (1) asumiendo responsabilidades desde diferentes roles, como docente o experto especializado (OBS, 1, 10 y 13); (2) supervisando por ellos mismos las propias ejecuciones de sus compañeros o compañeras para alcanzar el éxito en la tarea (El Instituto de las Actitudes, OBS 6, 8, y 10); implicándose en la recogida y recopilación de evidencias de aprendizaje registradas en los materiales de apoyo entregados por el profesorado como el “planificador” (OBS 9 y 18); y gestionando la sesión desde el punto de vista organizativo y temporal (OBS 1 y 12), entre otros muchos.

Como hemos visto reflejado, la participación del alumnado durante las clases se basa fundamentalmente en tomar decisiones respecto a cómo desarrollar su práctica de acuerdo con las expectativas que previamente se habían marcado, no solo desde el punto de vista de su aprendizaje, sino desde el punto de vista comprometido con la enseñanza de los demás. Por tanto, El Instituto de las Actitudes nos está poniendo de manifiesto que el profesorado cede protagonismo al alumnado, permitiendo que participación y la toma de decisiones sean compartidas. Estas condiciones traen consigo la modificación de los procedimientos de la fase de intervención, procurando establecer un clima de aprendizaje lo más democrático posible, en un proceso en el que el alumnado se compromete a ayudarse entre iguales y en el que son más conocedores y



conscientes de los objetivos a alcanzar y tareas a desarrollar, por tanto, desde una intervención más significativa.

Y en último lugar, destacamos la participación del alumnado en la fase que corresponde a la evaluación, que como ya hemos anticipado, se encuentra plenamente integrada y es considerada como un elemento fundamental dentro de la metodología aplicada. Así, hemos sido capaces de valorar momentos donde el alumnado ha tenido que asumir un papel trascendental, ya no solo en la evaluación de su aprendizaje de forma compartida y formativa, sino también a la hora de otorgar una calificación. Hemos observado que el alumnado ha llevado a cabo un proceso de calificación dialogada junto con el profesorado (El Instituto de las Actitudes, OBS 5). También, destacamos numerosos momentos de reflexión sobre el aprendizaje, sobre todo al final, donde mediante cuestiones, discusiones, demostraciones, etc., el alumnado ha evaluado su práctica desarrollada en aras a fortalecer el conocimiento del contenido trabajado y mejorar sus futuras intervenciones, así como otros aspectos de comportamiento o actitud mantenida en los grupos (El Instituto de las Actitudes, OBS 6, 7, y 11, entre otras). Estas acciones muestran la apuesta del centro por la inclusión del alumnado en el momento de la evaluación, siendo considerado como una posibilidad metodológica que favorece su responsabilidad ante el aprendizaje. Por medio de procesos de autoevaluación y de evaluación compartida, incluso mediante su intervención en el proceso de calificación, el alumnado participa activamente de forma consciente y reflexiva, realizando un juicio crítico y constructivo de la práctica desarrollada y de los aprendizajes generados.

Por todo ello, entendemos que la plena e íntegra participación del alumnado en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, intervención y evaluación) contribuye a que el proceso formativo sea más justo e individualizado, favoreciendo el compromiso y responsabilidad del alumnado, promoviendo una mayor conciencia. En conclusión, se consigue una secuencia metodológica de participación en diferentes momentos que concede un valor fundamental al tiempo de actividad del alumnado, comprendiendo su organización, práctica y evaluación, atendiendo tanto a sus esfuerzos como condiciones personales de forma crítica y constructiva para favorecer su aprendizaje de forma significativa.

El trabajo en equipo: hacia la cooperación en el aprendizaje

Como hemos visto reflejado en los momentos de la intervención, la participación del alumnado se basa fundamentalmente en la actividad que desarrolla para que esta sea significativa,

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

no solo desde el punto de vista de su aprendizaje, sino desde el punto de vista comprometido con la enseñanza de los demás. En este marco, se insiste en que una de las principales claves de participación del alumnado está sustentadas por estrategias encaminadas hacia la cooperación de este durante la práctica.

Así, destacamos el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo como forma de participación habitual. Sobre todo, destacamos el establecimiento de equipos de trabajo para conseguir generar la sensación de pertenencia a un grupo, pero no entendiendo éste como grupo de amigos o afines, sino como grupo de personas que colaboran o cooperan juntos por conseguir un propósito común. Tal y como reconoce el alumnado *“el trabajo en grupo nos ayuda a trabajar juntos para conseguir el mismo objetivo”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.3). En este sentido, durante nuestra estancia hemos sido capaces de reconocer cómo la mayoría de las propuestas didácticas planteadas han girado en torno al desarrollo de una producción final grupal (OBS, 2). De esta forma, durante el desarrollo de estas propuestas hemos podido comprobar cómo la participación del alumnado ha estado influida por el trabajo en equipo, destacando algunos aspectos que llaman especialmente la atención.

En primer lugar, destacamos de qué modo la percepción del trabajo en grupo ha influido directamente el aumento de responsabilidad individual del alumnado ante el proceso de aprendizaje, influyendo de forma directa en su participación. A partir de diferentes aspectos, tales como: recibir feedback del resto de compañeros y compañeras (El Instituto de las Actitudes, OBS, 5 y 9), valoración de las diferencias individuales adecuando la participación de cada integrante dentro del grupo (El Instituto de las Actitudes, OBS, 6), o la observación de su propia práctica, permitiéndoles aumentar sus conocimientos sobre los contenidos que están desarrollando (El Instituto de las Actitudes, OBS, 14), son un claro ejemplo de cómo esta estrategia ha contribuido a mejorar el compromiso individual del alumnado con el equipo de trabajo, y, por consiguiente, con el proceso de aprendizaje. Así, también lo identifica el alumnado, subrayando posibilidad de aprender de los demás: *“porque a lo mejor tú piensas o sabes hacer, se lo enseñas al otro, y el otro te enseña a ti otra cosa, ahí es donde está el aprendizaje”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 3); reconociendo su responsabilidad a la hora de valorar el trabajo de los demás, *“cuando hacemos este trabajo de evaluación, al mismo tiempo que evaluamos nosotros, también somos evaluados por otros. Esto nos hace aumentar nuestra responsabilidad, tenemos que ser serios al tener que decidir la nota de otros”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.3), incluso,



llegando a reconocer una mejora del rendimiento académico debido a la forma de implicarse en el proceso, tal como se interpreta en este otro comentario:

Cuando estábamos en la unidad didáctica de malabares había gente que despuntaba. Creo que, si nos hubiésemos quedado todos los que sabíamos en el mismo grupo, habíamos sacado la nota del examen, pero el resto de los grupos igual no. Repartiéndonos, las notas han subido un montón, tenemos una media de 9 en la clase. El hecho de separarse ha supuesto mucha ayuda. (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.2)

Por otro lado, también hemos sido capaces de percibir un clima de aprendizaje colaborativo, generando actitudes positivas y satisfactorias gracias a esta propuesta de modelo de participación más flexible y adaptable a sus intereses/necesidades, llevándolos a confiar en sí mismos y a perder el miedo, y, en consecuencia, contribuyendo de manera eficaz a generar una mayor percepción de competencia y de éxito. Así, lo recalca el alumnado, percibiendo un clima más integrador e inclusivo en la organización de los grupos: *“Dentro del mismo proyecto, tú te sientes más cómoda haciendo una cosa y otros haciendo otras cosas. Tienes que elegir dentro del proyecto como se adapta a ti. Somos nosotros mismos los que organizamos”* (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.4), y destacando la importancia para superarse a sí mismo, *“al principio no sabía ni dar un salto ni entraba cuando tenía que entrar, y al final, gracias a la ayuda de mis compañeras y el profesor, lo conseguí”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.3); De este modo, parece que se procura el que haya una adaptación al nivel y necesidades del alumnado para que pueda decidir lo que cree que puede hacer y lo que no, llegando a afianzar su confianza, tal como queda reflejado en también en nuestras observaciones (El Instituto de las Actitudes, OBS, 3), o llegando a perder el miedo, como revela este otro comentario, *“yo, al principio, sabía saltar a la comba, pero me daba miedo entrar, pero, al final, las clases de comba hicieron que se me quitará el miedo y poder realizar más cosas”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.3). En coherencia con esto último, parece comprenderse una mejora de la autoestima y un sentimiento de competencia que predispone al alumnado para participar en mayor medida, dado que se siente más capacitado para obtener éxito en las tareas encomendadas, como nos desvela este comentario:

En el primer trimestre nos propuso el profesor hacer cosas más difíciles de las que habíamos hecho nunca. Decíamos que no podíamos hacer, pero el profesor nos animó, y al final lo conseguimos realizar entre todos. (El Instituto de las Actitudes, GF, 1ESO, p.3)

o en este otro comentario:

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Yo estoy muy contenta, yo soy muy pequeñita, me utilizaban de ágil siempre, esta vez he conseguido coger a una persona a hombros, aun siendo más pequeña, tengo la capacidad para hacer ambas partes. (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.2)

Obviamente, pensamos que la percepción del alumnado sobre su participación a través del trabajo en equipo, le hace involucrarse más en el proceso, sintiéndose verdaderamente protagonista, debido a lo cual, aumenta su sentido de la responsabilidad para trabajar de forma autónoma, compartida y comprometida con su aprendizaje y con el de los demás.

Pero, de igual forma, en relación con el trabajo en equipo hemos podido apreciar que el propio alumnado señala dificultades por una falta de madurez y de experiencia, tal como declara el alumnado: *” es cierto que cuando hacemos los grupos, hay grupos que se hacen muy rápidos, pero hay otros donde hay gente que se queda remolineando”* (El Instituto de las Actitudes” (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.4). El mismo Delors es consciente de la limitación que implica incorporar este tipo de estrategias:

Es difícil implementar estrategias de aprendizaje cooperativo cuando inicialmente no se ha generado esa sensación de éxito grupal, de ponerse al servicio del grupo. Son procesos lentos, que, cuando uno tiene la posibilidad de tener grupos en diferentes años, acaban dándose cuenta, eso deja su calado, convierte las clases en algo más sencillo, más eficaz, porque ya conocen esa dinámica, pero en los primeros cursos en fundamental generar ese clima. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.5)

En base a lo descrito, podemos concluir que el tipo de estrategias de participación a través del trabajo en equipo ha contribuido a crear una conciencia colaborativa, menos competitiva, donde se presta ayuda de forma desinteresada en función de las necesidades de cada uno de los integrantes, así como el interés porque ningún compañero o compañera se quede atrás por falta de motivación, compromiso o conocimiento. De este modo, la estrategia cooperativa de trabajo en equipo supone para El Instituto de las Actitudes otra de las claves fundamentales en las que se sustenta la participación del alumnado, donde aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino también una interacción social.

En síntesis, esta estrategia tiene la intención de fomentar la participación del alumnado, reconociendo el valor central que deben adoptar bajo un posicionamiento del proceso más democrático, y suscitando su compromiso y responsabilidad no solo por su aprendizaje, sino por el del resto del alumnado. Así, reconocemos una serie de cauces que han permitido poner un



cambio en la cultura más colaborativa, otorgando una mayor capacidad de interacción al alumnado e influyendo de manera significativa en el comportamiento, generando un clima de empatía, confianza, respeto y de ayuda mutua durante su participación. Además, su carácter cooperativo convierte el contexto de actividad en un lugar idóneo para que tenga lugar el proceso de aprendizaje, inclusivo, democrático y capaz de reducir las conductas disruptivas del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la utilización de estas MA parecen suponer un importante recurso para el educador a la hora de lograr una formación integral del alumnado, que es significativo y transferible para poder participar activamente en la sociedad.

La autorregulación del aprendizaje: un paso previo hacia la autonomía del alumnado

El desarrollo de la autonomía del alumnado es otro de los aspectos más destacados de la propuesta metodológica de nuestro centro. Este planteamiento pretende fomentar la toma de decisiones del alumnado sobre el proceso de aprendizaje para poder, de manera progresiva, lograr una mayor independencia (El Instituto de las Actitudes, DOC, PHEA). Como el mismo Delors nos manifiesta:

Fundamentalmente, me centro en la competencia de aprender a aprender utilizando estrategias vinculadas a la autorregulación, donde los alumnos empiezan a tomar decisiones de que hacer y cómo hacer, lo que nos lleva a desarrollar la autonomía. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.9)

Así, el concepto de autorregulación parece ser entendido como una característica metodológica clave como estrategia de participación del alumnado, en la que aprende a aprender, siendo este un paso previo para alcanzar la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Profundizando en la búsqueda de esta autorregulación, hemos comprendido que éste se fundamenta en el desarrollo de un ambiente de trabajo autónomo y en la creación de planes de trabajo personalizados. Esta dinámica implica un proceso progresivo del traspaso de poder del docente, que evoluciona poco a poco teniendo en cuenta el ritmo del alumnado. Así, en la documentación facilitada por Delors, hemos podido comprender cómo se pone en práctica en una unidad didáctica relacionada con contenidos de atletismo (El Instituto de las Actitudes, DOC, UD3), y otra en el medio acuático para aprender a nadar distancias largas (El Instituto de las Actitudes, DOC, UD1). En ambas unidades didácticas el alumnado tenía la responsabilidad de regular y gestionar su propio aprendizaje durante todo el proceso, ya fueran relacionadas con las

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

tareas motrices o el control y verificación de sus ejecuciones. También se desarrolló una unidad didáctica de condición física secuenciada en diferentes cursos (El Instituto de las Actitudes, DOC, UD2). En estas unidades podemos valorar el planteamiento de un incremento secuencial en la autonomía del alumnado, evidenciado en un aumento progresivo en la toma de decisiones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el alumnado es capaz de justificar su utilidad: *“desarrollamos una capacidad para gestionar nosotros mismos nuestras cosas, si todo el tiempo nos dijeran lo que tenemos que hacer, no aprenderíamos para cuando seamos adultos gestionar nuestras cosas”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p.2).

Además, en torno a estas unidades de programación, se detallan diferentes niveles de participación en función del curso al que se dirige la propuesta didáctica (El Instituto de las Actitudes, DOC). Del mismo modo, hemos podido ratificar esta circunstancia durante nuestras observaciones (El Instituto de las Actitudes, OBS: comprobando diferentes niveles de dependencia del docente (OBS, 3 y 10), así como la propuesta de diferentes variantes de la práctica para ajustarse al curso al que va dirigido, y en los que varía el grado de participación del alumnado (OBS, 8). Como el propio Delors nos confiesa, *“no podemos dejarlos que lo hagan ellos solos, existe todo un proceso en el cual, al alumnado, les vamos enseñando en clase cuando están trabajando este tipo de propuestas los pasos que vamos a ir dando”* (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 9), o como el propio alumnado de bachillerato afirma:

Con nuestra edad sí funciona el trabajo autónomo, pero si tu das libertad a un niño de 1º ESO en la práctica, a lo mejor no funciona. Nosotras, lo pensamos un poco más, como somos más mayores, tenemos más madurez. (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 3).

En este caso, comprobamos que la toma de decisiones va aumentando de manera progresiva según la madurez alcanzada por el propio alumnado. De aquí que, podamos considerar que la toma de decisiones debe de ser secuenciada y continua a lo largo de todo el proceso, teniendo en cuenta que el avance progresivo de su participación se va centrando también gradualmente sobre aspectos claves, tales como: planificación de los contenidos y de los aprendizajes a desarrollar, las actividades de enseñanza-aprendizaje, la organización de los grupos, la gestión del tiempo y del espacio, la reflexión y evaluación del aprendizaje, etc. Por tanto, la autorregulación del aprendizaje del alumnado esboza un proceso de participación activo y constructivo,



aumentando su toma de decisiones, lo que posibilita una perspectiva metodológica totalmente centrada en su aprendizaje.

En definitiva, se puede destacar que el alumnado se encuentra satisfecho con el modo en el que se implica participando activamente a través de estrategias de autorregulación en la EF. Esta dinámica genera actitudes positivas y favorables hacia la práctica, siendo relevante como la adquisición de un mayor nivel de autonomía es más significativo que la repercusión que tiene sobre el desarrollo de su propia motricidad. Entre otras valoraciones destacan:

Estoy muy satisfecha, sobre todo con la autonomía y libertad que tenemos en las clases. Aunque es verdad que me ha faltado algo de ejercicio físico, porque cuando vine aquí dije: un instituto orientado al deporte creía que iba tener mayor carga física, pero la verdad es que no he notado tanto cambio. (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p.5)

Sin embargo, a pesar de las bondades expresadas en torno a esta forma de participación del alumnado, también hemos podido reconocer una serie de dificultades durante nuestro estudio en El Instituto de las Actitudes. Por un lado, hemos podido cerciorarnos del excesivo tiempo tomado por el alumnado hasta conseguir centrarse en las tareas a realizar, tal como hemos dejado constancia en muchas de las observaciones realizadas (El Instituto de las Actitudes, OBS, 3, 5 y 13, entre otras). En este sentido, el propio alumnado reconoce que: *“Al principio nos sentimos desorientados en ese momento, pero luego lo sacamos porque nunca lo hemos hecho”* (El Instituto de las Actitudes, GF, 3ESO, p. 2). Así, Delors, señala que esta perspectiva metodológica supone procesos más lentos y complejos:

Cuando uno trabaja por la autonomía del alumnado, sobre todo cuando son más inexpertos, los procesos son lentos y complicados. Hay mucha reticencia, sobre todo, en los cursos iniciales y en aquellos que vienen de experiencias donde todas las decisiones han sido tomadas por el docente. En cuanto tienes que darle la responsabilidad y el testigo de la toma de decisiones, aquello no es fácil. Hay que gestarlo de manera muy paulatina, poco a poco. (El Instituto de las Actitudes, ENT p.11)

De este modo, parece evidente que este modelo de participación puede traer consigo algunas limitaciones producidas por las experiencias y aprendizajes previos. A este respecto, Delors hace evidente otra de las dificultades que puede traer consigo este tipo de modelos, desencadenando una falta de predisposición hacia la práctica:

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Hay alumnado que viene con una motivación hacia la EF muy positiva, pero sus experiencias provienen de un modelo más competitivo que puede chocar con el modelo que pretendes. Y ese alumnado que se suele corresponder con los más competentes, motrizmente hablando, por no estar acostumbrados a estas metodologías se encuentran perdidos. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.6).

En este caso, no hemos tenido constancia de esta falta de motivación hacia la práctica en las clases de EF de los más hábiles. Durante nuestra observación, en la mayoría de las ocasiones, hemos podido comprobar cómo han encontrado esa motivación asumiendo el papel de líderes para dirigir al grupo (El Instituto de las Actitudes, OBS, 13, 18 y 21). Sin embargo, el alumnado también ha sido capaz de percibir esta actitud: *“hay parte del alumnado más hábil que tienen la actitud de hacer nada porque lo saben todo, pero hay otros que no son tan buenos pero que tienen actitud y hacen cosas porque quieren aprender”* (El Instituto de las Actitudes, F, 1ESO, p.5).

Finalmente, hemos podido evidenciar una falta de disposición hacia la práctica por parte del alumnado debido a una excesiva carga de responsabilidad que se le solicita para tomar decisiones de forma autónoma y autorregulada ante la diferente problemática que se presenta durante la realización de las tareas encomendadas por el propio profesorado (El Instituto de las Actitudes, OBS, 21).

A la vista de estas interpretaciones y de las evidencias recogidas en El Instituto de las Actitudes, podemos concluir que la autorregulación del aprendizaje es introducida de manera progresiva, atendiendo a las experiencias y conocimientos del alumnado, con la finalidad de proporcionarles la autonomía suficiente para tomar decisiones ajustadas a las necesidades de su práctica. De este modo, hemos podido identificar algunas características definitorias de la participación del alumnado a través del uso de estrategias de autorregulación. En concreto, el alumnado aumenta la toma de decisiones en relación con aspectos que intervienen directamente en el proceso de su aprendizaje. Es por ello por lo que, la incorporación y adecuación del estilo actitudinal con este tipo de estrategias de autorregulación en la EF, puede entenderse como un paso previo entre los planteamientos metodológicos tradicionales y el desarrollo de estrategias basadas en MA que requieran de un mayor grado de autonomía y de autogestión del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, la viabilidad y el logro de este tipo de propuestas metodológicas parecen nutrirse, en gran parte, de la implicación y el compromiso que el docente puede ser capaz de generar entre su alumnado, así como de su capacidad para hacerle comprender



la importancia de colaborar y asumir parte de las responsabilidades que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí, el interés de adecuar este tipo de estrategias de forma gradual, teniendo en cuenta, por encima de otro aspecto, la formación, los conocimientos y las experiencias previas del alumnado.

5.2.3. Estudio de caso 3. El Colegio del Juego: la Gamificación como estrategia educativa

El estudio de caso tres (en adelante El Colegio del Juego) está situado en una localidad madrileña al oeste de la comunidad, enclavado en una zona de reciente urbanización y cercana a un espacio de campo junto a la ribera de un río. Es una zona propuesta como futura zona crecimiento urbanístico, que colinda con los límites de la localidad, y que serán expandidos a medida que se vaya produciendo el aumento de población estimada en la localidad tras la construcción de las nuevas edificaciones.

El centro fue inaugurado en 2013, teniendo como fundamento la internacionalización del Proyecto Educativo, que promueve un sistema de aprendizaje bilingüe español-inglés en todas sus etapas, con una amplia oferta de proyectos extracurriculares e intercambios internacionales y una clara apuesta por la innovación educativa a través de la implementación de las nuevas tecnologías con el objetivo de estar a la avanzada de las últimas tendencias metodológicas.

Nuestro docente colaborador es profesor de EF del centro y coordinador del departamento de EF en todas las etapas educativas que dispone el centro. Es Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Diplomado en Magisterio con especialización en Educación Física. Es su primera experiencia profesional como docente en su segundo año impartiendo clases en el centro. Además de impartir clases en la etapa de Secundaria, también es docente en las etapas de Primaria y de Infantil.

Por su parte, para nuestro estudio hemos contado con el alumnado al que imparte docencia, en concreto, perteneciente a los cursos de 1º ESO y 2º ESO. En este caso, han partido un total de 23 (12 chicos y 11 chicas) en primer curso y de 23 (18 chicos y 14 chicas) segundo curso. Como característica más reseñable en torno al tipo de alumnado, podemos incluir que, en líneas generales, pertenecen a la misma zona residencial, llevan escolarizados en el centro desde el primer curso de primaria y no presentan ningún tipo de necesidad educativa especial. En este sentido, se trata de

grupos muy homogéneos, en cuanto a su nivel sociocultural, educativo, con una competencia motriz media de forma generalizada.

De este modo, este centro se presenta como una alternativa educativa para la futura población de la localidad, que pretende lograr un modelo diferencial educativo, mediante la adecuación de programas internacionales para la enseñanza de idiomas y la incorporación de la tecnología más avanzada en su metodología, que cuenta con un profesorado y alumnado de características muy similares dentro de un mismo contexto social, económico y cultural.

5.2.3.1. Contextualización: vanguardia y marketing para la formación en las nuevas tecnologías

El Colegio del Juego es un centro de naturaleza privado concertado, con expectativas de crecimiento. En la actualidad, cuenta con entre tres y cinco líneas educativas en las cuatro etapas educativas de las que dispone, albergando a más de 700 alumnos y alumnas, que pueden cursar estudios desde los 2 años hasta 2º Bachillerato (17 años). En una superficie de cerca de 20.000m², compuesta por un conjunto de edificios modernos, con amplitud de espacios dotados de los equipamientos educativos necesarios (biblioteca, laboratorios, aulas de informática, aula-club de inglés, sala de psicomotricidad, polideportivo con piscina, aula de música, comedor).

Bajo este marco arquitectónico, y tomando como referencia los estándares de calidad de otros centros educativos privados y contando con un grupo educativo que los aglutina, presenta una oferta de formación considerada como *“herramienta para el futuro laboral del alumnado”*, predominando *“la preparación de idiomas y la utilización de las nuevas tecnologías”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC). A lo largo de las diferentes etapas se presentan diferentes innovaciones educativas para que el alumnado se capacite en diferentes idiomas y tecnologías que tendrán que utilizar en el futuro como herramientas básicas para su trabajo. Desde el desarrollo de un modelo de utilización de un ordenador portátil para el alumnado, hasta acogerse al sistema de bilingüismo desarrollado en inglés, persiguiendo el objetivo de que, *“el alumnado al finalizar su etapa escolar, se presenten a los exámenes de certificaciones de idiomas oficiales”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC).

Con ánimo de reflejar uno de los valores del centro y *“con el objetivo de estar a la vanguardia de las últimas tendencias metodológicas”* (El Colegio del Juego, DOC, WEB1), está



dotado por amplios espacios equipados con las innovadoras tecnologías (pizarras digitales, interactivas, acceso a internet...), que se constituye como “*una de las herramientas metodológicas fundamentales con un gran carácter motivador para el alumnado*” (El Colegio del Juego, DOC, PEC). Además, cuenta con una nutrida área de instalaciones deportivas donde destaca la presencia de un polideportivo, una piscina y un aula de psicomotricidad, entre otras.

Bajo este contexto del centro comprendido desde la innovación educativa y concediendo enorme importancia a la orientación profesional del alumnado, se presenta como un proyecto alternativo desde la implicación que pueda tener este aporte en el avance de los verdaderos fines educativos. Tal como se ha ido reflejando en el modelo educativo propuesto por el centro: “*Considera a su alumnado sujetos activos de la Educación y, por tanto, el elemento fundamental sobre el que debe girar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje*” (El Colegio del Juego, DOC, PEC).

Desde este paradigma educativo, y con la mirada puesta en un modelo que basa “*la relación docente y discente en criterios fundamentalmente afectivos y no jerárquicos*”, se considera “*aconfesional garantizando la cultura y a las tradiciones nacionales*”, tiene la finalidad de formar entre su alumnado “*futuros ciudadanos europeos*” (El Colegio del Juego, DOC, PEC), presentándose a sí mismo como un referente nacional en el mundo de la educación.

Atendiendo a la figura docente, El Colegio del Juego, reconoce en su proyecto la importancia de su actividad, ya que según se indica en su proyecto educativo, “*son fundamentalmente educadores en el más amplio sentido de la palabra y no meros transmisores de conocimientos o miembros de un tribunal calificador*” (El Colegio del Juego, DOC, PEC). Por este motivo, en el centro los procesos de selección del docente, así como los planes formativos son esenciales y en ellos se invierten recursos importantes, contando con un equipo de recursos humanos para que los trabajadores puedan desarrollar carreras profesionales, como nos revela el docente participante (en adelante Ludens): “*Llevamos dos años recibiendo por parte del colegio formación específica sobre este tipo de metodologías*” (El Colegio del Juego, ENT, p.1).

Por otra parte, como ya hemos advertido, el proyecto considera de vital importancia el diálogo y la relación con el alumnado, matizando que “*ese diálogo debe basarse siempre en el respeto mutuo, ya que ello supone, desde la perspectiva del profesor/a, conocer perfectamente al alumno/a y entenderle como persona, con una dimensión superior a la de mero estudiante*” (El

Colegio del Juego, DOC, PEC). Como podemos ver también reflejado en su proyecto, desde proyectos curriculares propios y apoyados en la interdisciplinariedad y transversalidad, en el trabajo cooperativo, en el aprendizaje basado en problemas y retos, y en las tecnologías de la comunicación e información, y a través de tabletas y plataformas propias, considera esencial educarles también en el sentido de la responsabilidad y de la autodisciplina, donde se desarrolle la capacidad crítica para la consecución de una libertad responsable.

Finalmente, destacamos otro aspecto fundamental para comprender el proyecto educativo que se pretende abarcar en El Colegio del Juego, como es “*mantener una relación muy estrecha entre el centro y los organismos competentes en materia de Educación*”. Para ello, propone que un concejal o representante del Ayuntamiento forme parte del Consejo Escolar del Centro. En esta línea, en su propia página web también se destacan otras alianzas y reconocimientos de otros organismos vinculados con sellos de calidad, ONGS, universidades nacionales e instituciones europeas (El Colegio del Juego, DOC, WEB2).

En líneas generales, el centro se encuentra contextualizado dentro de un apropiado marco para la práctica docente y propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Un centro que busca ser una referencia educativa mediante su posicionamiento y reconocimiento por diferentes estándares de calidad. A través de una mercadotecnia de innovaciones educativas sujeta a cuestiones únicamente vinculadas con las nuevas tecnologías y el bilingüismo, tienen como propósito garantizar una óptima preparación del alumnado con una clara visión de futuro. De este modo, se presenta una cultura de centro que pretende desarrollar un modelo educativo que toma como punto de partida el aprendizaje para potenciar su vocación emprendedora y complementar su formación como mecanismo fundamental para responder a las demandas del mercado laboral actual.

5.2.3.2. Planteamiento de la Educación Física: un enfoque conservador y hegemónico

A partir de nuestro análisis y estudio en El Colegio del Juego, reflejamos un planteamiento general de la EF en el que destacamos que tiene un papel secundario. De hecho, entre las intenciones, proyectos o planes educativos a los que hemos tenido acceso se puede advertir un enfoque hegemónico de la materia, centrado en el rendimiento. Se puede afirmar que la EF está centrada en el tratamiento de los contenidos vinculados exclusivamente con la práctica de actividades físicas y deportivas. A continuación, hemos pretendido enmarcar algunos de las claves



de este planteamiento general de la materia, así como el tratamiento curricular instaurado para llevar a cabo su práctica educativa de forma habitual.

Papel secundario y concepción recreativa de la Educación Física

Para tratar de aproximarnos a la EF del centro, hemos revisado diferentes documentos de El Colegio del Juego, donde se manifiesta que: *“La EF constituye un elemento esencial del Proyecto Educativo del colegio”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC). De este modo, para fundamentar la materia de EF en el PEC, se incluye: *“Trataremos de fomentar la EF, no sólo por las ventajas de carácter físico que su práctica conlleva, sino también por los valores éticos que se desarrollan con esa actividad, tanto si se realiza de forma individual como en equipo”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC). De forma más detallada, considera que *“el deporte es un elemento fundamental en el proceso educativo, formando importantes áreas de la personalidad humana y educando conductas para que respondan a valores difíciles de desarrollar en otro tipo de actividades: participación, esfuerzo colaborativo, ayuda, comprensión, etc.”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC). En la misma línea, Ludens defiende este enfoque de la EF como medio de transmisión de valores mediante la práctica deportiva:

Los valores de hoy en día que aporta la EF para la convivencia como el respeto y la tolerancia eran valores que igual antes se daban en otros ámbitos de la vida, pero ahora se están perdiendo. Me parece súper esencial los valores que a través de la EF y del deporte transmitamos estos valores. (El Colegio del Juego, ENTL, p.1).

Bajo este enfoque, el alumnado concibe la EF como una materia donde se posibilitan aprendizajes vinculados con el desarrollo de la condición física como forma de estar sano, y con el deporte, reconociéndolo como una forma de transferir otro tipo de aprendizajes de carácter más transversal, a través de la transmisión de valores propios de esta práctica, como es el trabajo en equipo. Así, consideran que *“algunas actividades si te pueden servir, pero había algunas actividades prácticas que no me terminaban de convencer, ni las veía muy útiles para mi vida”* (El Colegio del Juego, GF, 1ESO, p.2). Sobre todo, destacan la EF como una forma de *“estar sano en la vida, porque si no haces deporte no tienes fuerza para nada, estas muy cansado, de ahí sale la vagancia. Estar activo y hacer deporte es bueno para tu salud”* (El Colegio del Juego, GF, 1ESO, p.2). A su vez, aunque en menor medida, el alumnado también es capaz de reconocer el desarrollo de otro tipo de aprendizajes más transversales a través de las clases de EF, vinculados

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

con: (1) Valores, como el trabajo en el equipo, *“en las clases nos inculcan el trabajo en equipo o valores que sirven para el juego”* (El Colegio del Juego, GF, 1ESO, p.1), o como el respeto, *“ayuda a saber convivir con los compañeros, con otras personas que no son siempre de tu agrado”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.1); (2) Desarrollo de capacidades cognitivas, como la concentración, *“a mí me ayuda a concentrarme, con lo que aprendo aquí (clase de EF), creo que me concentro más”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.1), u otras capacidades, *“ayuda mucho a los nervios para un examen y a pensar más rápido”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.1).

De este modo, la EF parece ocupar un papel secundario como materia compensadora y complementaria del resto de materias que se imparten en el centro, tal como lo justifica Ludens: *“En los resultados podemos observar como la EF favorece el aprendizaje del resto de asignaturas. La actividad física favorece la actividad cerebral, por lo que ayuda a conseguir mejores resultados académicos y formar mejor a las personas”* (El Colegio del Juego, ENT, p. 1-2). En conexión con esta visión del papel de la EF, podemos comprender como el alumnado reconoce la importancia de la materia como una vía de escape de las otras materias académicas, identificando la EF como un tiempo que sirve para desfogarse mediante el movimiento, de forma libre y amena, a modo de vía de escape de las clases impartidas por otras materias. En este contexto, parece por tanto, adquirir significado las diferentes concepciones de la materia percibidas por el alumnado, tales como: (1) Desde una perspectiva saludable y de condición física, *“una forma de ponerse en forma”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.1), *“un signatura donde hacemos trabajo físico”* (El Colegio del Juego, GF, 1ESO, p.1); (2) Como un tiempo de recreo, *“para para mí la EF es para desconectar de otras asignaturas”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p. 1), *“es una asignatura en la que pasamos un rato jugando y no tenemos que estudiar”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.1), *“compartir tiempo con los amigos”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.1); y (3) Como una oportunidad de conocer y practicar deportes, *“es una asignatura para que algunos alumnos tengan la oportunidad de practicar deporte porque no tienen o no quieren las actividades extraescolares físico-deportivas”* (El Colegio del Juego, GF, 1ESO, p. 1).

En resumen, consideramos un enfoque de la EF bajo una corriente que promueve el deporte como propuesta para tratar aspectos físicos inherentes a la propia práctica de actividad física, así como tratar los valores derivados de dicha práctica. Para ello, dispone de todo tipo de instalaciones deportivas que cumplen las condiciones idóneas para su desarrollo, constituyendo un formidable impulso para la expansión de esta corriente deportiva desde la EF. Así, desde esta perspectiva



educativa, el deporte se llega a identificar como un medio esencial de la EF que despierta un elevado interés y motivación, por el atractivo y relevancia social que tiene su práctica. Se constituye, por tanto, como un auténtico modelo pedagógico transmisor de valores educativos entre el profesorado y presentándose como una tendencia saludable, recreativa y liberadora para la formación del alumnado.

Un tratamiento curricular de la materia desvinculado de los requerimientos educativos actuales

En relación con la anterior, si revisamos uno de los documentos de referencia de la planificación educativa como es la programación didáctica, el panorama de la materia no parece cambiar la idiosincrasia con respecto a lo estipulado por el centro en el PEC, a pesar de que, como nos revela Ludens:

Yo me decantaría por un modelo de participación, porque me parece más importante enseñar de forma global a toda la clase la importancia que tiene la participación, en vez de meterlo para mejorar la potenciación del alumnado. El papel de la EF tiene que ser fomentar la actividad física en sí. Y a parte, enseñar los valores que esta asignatura conlleva. (El Colegio del Juego, ENT, p. 1)

A pesar de esta importancia que se destaca en el PEC y de la problemática identificada por Ludens, donde manifiesta que: *“hoy en día, tenemos pocas horas de EF, como para andar perdiendo horas de clase en el aula”* (El Colegio del Juego, ENT, p.1). El único tratamiento, plan o propuesta específica que hemos podido constatar en torno al área de EF es que: *“la práctica deportiva se impulsará tanto a nivel curricular, con la inclusión de esta dentro de los horarios del centro tal y como establece la legislación vigente, como a nivel complementario a través de las actividades extraescolares”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC). Es decir, en el contexto que nos atañe, la EF cuenta con la impartición mínima de dos horas semanales decretadas por la norma curricular para la etapa de Secundaria.

De aquí que, si prestamos atención a las diferentes denominaciones de las unidades didácticas señaladas en la programación, podemos identificar los contenidos tratados en la materia de forma exclusiva son las actividades físicas y deportivas. Todas ellas, salvo una excepción, que la denomina “actividades con música” (El Colegio del Juego, DOC, PG2), están destinadas para el tratamiento de contenidos vinculados con la condición física y el deporte, tales como: velocidad, resistencia, fuerza, atletismo, balonmano, fútbol, entre otros deportes y capacidades físicas (El

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Colegio del Juego, DOC, PG1 y PG2). Este hecho, parece justificar y constatar lo afirmado por Ludens, *“Los niños de hoy en día, no todos, hacen actividad física, y si pueden aprovechar las sesiones del cole como actividad física, mucho mejor”* (El Colegio del Juego, ENT, p. 1).

Por otra parte, centrándonos en la relación o enfoque que se identifica hacia la EF en el tratamiento de otros elementos curriculares, queremos destacar cómo la programación contempla y menciona las diferentes competencias claves que se van a desarrollar en cada una de las diferentes unidades didácticas planificadas. En este sentido, llama especialmente la atención cómo son las mismas competencias, las que se relacionan del mismo modo en todas y cada una de las diferentes unidades didácticas programadas, siendo estas: comunicación lingüística, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (El Colegio del Juego, DOC, PG1 y PG2) y, de nuevo, de forma excepcional, en una sola ocasión, se especifica junto con el resto la competencia de conciencia y expresiones culturales (El Colegio del Juego, DOC, PG2).

Finalmente, debemos advertir que, tanto en el proyecto educativo como en las programaciones a las que hemos tenido acceso, no se describe en ningún momento la metodología ni la evaluación a desarrollar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de EF. Tan solo, en un anexo de la programación podemos ver reflejado un apartado destinado a dar a conocer los indicadores de logro, donde, a modo de rubrica se presentan aspectos vinculados con su actitud y el dominio de los contenidos (El Colegio del Juego, DOC, PG1 y PG2).

En la mayor parte de las evidencias presentadas, hemos podido constatar su apuesta por el desarrollo de contenidos exclusivamente vinculados con la condición física y la práctica deportiva, destacando la poca importancia que se le atribuye a otros elementos esenciales como las competencias o la nula consideración a aspectos tan relevantes como son la metodología y la evaluación. En definitiva, un tratamiento de los elementos curriculares que parecen orientar la materia al desarrollo de una cultura físico-deportiva en sintonía con las demandas la sociedad actual, sin llegar a contemplar otro tipo de contenidos como las actividades físicas en el medio natural o artístico-expresivas, que pueden contribuir a completar la formación integral y transversal del alumnado. Por tanto, creemos que se imparte una EF desde un enfoque reduccionista al centrarse en una concepción unitaria como materia escolar, orientada hacia la práctica de actividad física y deportiva. De este modo, creemos que este enfoque de la EF en la actualidad limita las



posibilidades educativas del área y se muestra desvinculado con las demandas educativas basados en la adquisición de competencias.

5.2.3.3. Enfoque metodológico: el uso de elementos del juego como estrategia metodológica activa

A partir del contexto del centro y la visión de la EF que se ha expuesto anteriormente, en este apartado nos centramos en cómo se ha introducido una de sus líneas de trabajo como es la Gamificación. Así, el departamento de EF ha empleado esta estrategia didáctica como metodología activa en algunos cursos, realizando diferentes proyectos gamificados (El Colegio del Juego, DOC, BLOG). A lo largo de todo este apartado, tenemos la intención de revelar gran parte del desarrollo metodológico basadas en la utilización de dinámicas y mecánicas propias de los juegos, describiendo los principales elementos empleados para la puesta en marcha, así como la integración de las TIC como recurso de apoyo que contribuye a su creación, desarrollo y seguimiento. No obstante, cabe señalar que esta estrategia se ha llevado a cabo de forma complementario al desarrollo habitual de las clases³⁶.

Una propuesta lúdica fundamentada para motivar al alumnado hacia su aprendizaje

Tal y como hemos descrito en los anteriores apartados, la importancia que tiene la orientación académica y profesional en esta etapa educativa y con el objetivo de garantizar una óptima preparación del alumnado para su futuro se señala que *“la etapa de secundaria es el comienzo en el que el alumnado demanda un mayor grado de libertad y de autonomía durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (El Colegio del Juego, DOC, WEB3). En este sentido, considera esencial *“educar al alumnado en el sentido de la responsabilidad y de la autodisciplina”* (El Colegio del Juego, DOC, WEB3), añadiendo que *“el desarrollo de una capacidad crítica respecto a los propios actos es fundamental para la consecución de una libertad responsable”* (El Colegio del Juego, DOC, WEB3). De esta forma, se justifica la incorporación de estrategias metodológicas activas para otorgar *“un verdadero sentido al concepto de enseñanza personalizado”* (El Colegio del Juego, DOC, PEC).

³⁶ Durante nuestro tiempo de estudio en el centro, hemos podido valorar como esta estrategia solo ha ocupado a algunos momentos de las sesiones de EF. No ha sido el procedimiento metodológico habitual. De hecho, este ha sido uno de los principales motivos por los que este estudio de caso ha tenido un menor nivel de observaciones que el resto.

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Se argumenta la necesidad de desarrollar y consolidar una serie de actuaciones metodológicas que se complementan con el currículo oficial y que el centro tiene interés en materializar, introduciendo elementos propios del juego como estrategia de aprendizaje basadas en la gamificación. Esta metodología queda justificada del siguiente modo:

El juego siempre ha sido un elemento crucial entre los niños para socializarse. A través del uso de ciertos elementos presentes en los juegos (narrativa, insignias, puntos, niveles, avatares, etc.) el alumnado aumenta su nivel de implicación en las actividades y retos llevados a cabo, así como su predisposición a seguir con ellos. Con esto, fomentamos sus deseos de querer superarse y al mismo tiempo simulamos diferentes situaciones de la vida real en la virtual en las que el alumno adquiere habilidades que quizás antes no tenía. (El Colegio del Juego, DOC, WEB4)

A partir de este planteamiento metodológico, se ha tratado de introducir en las clases de EF este tipo de estrategias, tal como expresa Ludens:

Yo creo que sí que podemos integrar este tipo de estrategias a la materia de EF y así crear recursos propios para la asignatura y mejorar tus clases (...) Estas metodologías no vienen de nuestro sistema educativo. Estamos viendo que los resultados están siendo muy positivos y estamos trabajando por integrarlas, intentando cumplir las exigencias de nuestro sistema. Sería conveniente que nuestro sistema educativo se adaptara a las metodologías, así tendríamos mucha mayor facilidad para llevarlo a las clases. (El Colegio del Juego, ENT, p.2-3)

De esta forma, Ludens justifica la elección de la gamificación como estrategia metodológica activa, no por considerar que esta sea la mejor opción de afrontar la necesidad de cambiar la EF desde un enfoque basado en competencias, sino por los resultados positivos que la propia estrategia genera. Asimismo, pone de manifiesto la razón fundamental que le ha llevado a tomar la decisión final de escoger la gamificación como forma complementaria en su práctica habitual:

El profesorado de EF elige la gamificación como la estrategia más atractiva y que podemos adaptar a nuestra área. En la etapa de secundaria se piensa que puede atraer, tanto a chicas como a chicos, para hacer algo relacionado con el deporte, que a su vez influyera en las clases, sin tocar el temario que tiene que darse por ley. (El Colegio del Juego, ENT, p.1)

Por tanto, entendemos que Ludens escoge la gamificación como estrategia metodológica en base a motivos vinculados con el potencial de atracción y motivación que ciertas situaciones



lúdicas pueden generar hacia la EF en el alumnado. En este sentido, comprendemos la justificación de la selección de la gamificación como una estrategia motivacional encaminada a generar el compromiso del alumnado hacia la práctica, mediante situaciones lúdicas.

La introducción de elementos del juego para movilizar la acción del alumnado

La fundamentación pedagógica de la propuesta gamificada viene fijada por diferentes elementos estructurales que determinan, en mayor o menor medida, las decisiones tomadas por el profesorado y que tratan de incentivar la actividad del alumnado durante su intervención en el juego. A continuación, se presentan los diferentes componentes que van a permitir la actividad dentro de la propuesta gamificada, tales como: la ambientación, sistema de puntuación, cartas de evolución y recompensas.

a) La ambientación: un marco narrativo para generar atracción en el alumnado

En primer lugar, uno de los elementos trascendentales como eje vertebrador de la propuesta de gamificación para generar una atracción inicial en el alumnado, es el marco narrativo. Así, el punto de partida del proyecto, como su propio nombre nos indica, se encuentra ambientado en torno al deporte de la *Fórmula Uno*. Tal y como justifica Ludens:

Se me ocurrió hacerlo de varias cosas, estilo mánager (ligas de fútbol con puntuaciones) con un equipo de voleibol, que igual podría gustar por ser deporte o por ser más conocido en su ámbito, pero vi que todavía no tenía la formación suficiente como para hacerlo tan complejo, por lo que decidí hacerlo de fórmula uno. (El Colegio del Juego, ENT3, p. 1)

De forma muy visual, la propuesta es presentada a través de un vídeo promocional insertado en la plataforma virtual disponible para el alumnado (El Colegio del Juego, DOC, PVPFO). Asimismo, como podemos comprobar en el documento que da a conocer el proyecto gamificado (El Colegio del Juego, DOC, PFO), el alumnado selecciona entre las diferentes escuderías con qué equipo va a participar en tres competiciones, que tendrán en cada trimestre. Las competiciones consisten en simular la participación en torno a diferentes circuitos creados en una página web donde cada escudería deberá completar un número de vueltas, equivaliendo cada semana del trimestre a una vuelta completa (El Colegio del Juego, DOC, CVPFO).

De este modo, a través de la ambientación se presenta el eje fundamental sobre el que se asienta el sentido de la experiencia gamificada, este caso, el deporte de fórmula uno. Así,

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

comprendemos la utilización de la ambientación como uno de los primeros elementos para tener en cuenta como forma de proceder en las propuestas de gamificación. Este primer procedimiento metodológico pretende establecer los principales criterios del juego y dotar a la propuesta de una estética que consiga llamar la atención del alumnado y, por consiguiente, aumentar su motivación durante su desarrollo (El Colegio del Juego, DOC, PFO). Sin embargo, a pesar de intentar proponer un marco narrativo motivante para el alumnado por ser una temática de actualidad, hemos podido comprobar cómo para la implantación de esta temática no se ha tenido en cuenta los intereses e inquietudes del alumnado. Además, este tipo de entornos no parecen haber sido comprendidos dentro de un ciclo de aprendizaje de carácter didáctico propio y específico de la materia, donde todos y cada uno de los elementos curriculares pudieran estar introducidos en su propia estructura formando parte de la estética del juego.

b) Puntuación y clasificaciones: un sistema para potenciar la actividad del alumnado

Además, aparece otra mecánica de juego basada en la recolección de puntos como acción propia de actividad en la propuesta de gamificación e interrelacionada con la dinámica de competición del juego y las demás mecánicas establecidas.

Siguiendo las instrucciones evidenciadas en la ambientación de la propuesta, cada escudería irá obteniendo una serie de puntos como forma de ir reflejando el tiempo utilizado para completar esa vuelta de cada escudería (El Colegio del Juego, DOC, TVPFO). De esta forma, el alumnado participará en busca de diferentes formas establecidas de mejora mediante la obtención de estos puntos. A su vez, los puntos pueden ser canjeados por un tipo de cartas virtuales, por las cuales, podrán recibir diferentes tipos de beneficios que permiten al alumnado tomar decisiones sobre su progresión y evolución en el juego (El Colegio del Juego, DOC, PFO).

Así, comprendemos cómo esta mecánica es una de las características que pretenden guiar el desempeño del alumnado durante la actividad intentando mantener su motivación con vistas a aumentar su posición en la clasificación general. De este modo, la utilización de este sistema de puntuación y de clasificación comprendidas dentro de esta estrategia metodológica activa, puede generar un compromiso con la actividad en la que participa, comprendiendo la necesidad de conseguir más puntos para aumentar su estatus en un desafío continuo para el alumnado. Sin embargo, señalamos que este tipo de aportes a través de estas mecánicas basadas en un sistema de puntuación y de clasificación, si bien pueden favorecer un mayor compromiso de



participación en las clases y acabar generando cierta adherencia hacia la práctica en la EF, creemos que para favorecer un modo de participación “activa”, el alumnado debe sentirse predispuesto y motivado a realizarla siendo consciente de la importancia que tiene para su aprendizaje, más allá de una imposición de la propia dinámica de participación a través de la competición establecida en el juego.

c) Recompensas: un medio de retribución para valorar el resultado del alumnado

Como ya hemos presentado a través de las diferentes mecánicas descritas, los puntos que se consiguen mediante la acción participante del alumnado. Con estos puntos podrán recibir beneficios que pueden hacer progresar al alumnado durante el juego, con el propósito de obtener una recompensa en función de su posición definitiva en la clasificación. De este modo, se destaca la introducción de diferentes mecánicas vinculadas con recompensas como otro elemento metodológico fundamental en la propuesta de gamificación.

Atendiendo al documento elaborado para describir la propuesta, podemos observar que, la introducción de diferentes tipos de recompensas, apelan a la necesidad de progresar durante el juego con respecto a la clasificación establecida. Así, se han introducido diferentes tipos de recompensas (El Colegio del Juego, DOC, PFO), como son:

1. Recompensas que permiten avanzar en la clasificación virtual o hacer retroceder a otros competidores cuando se consiguen realizar los retos planteados.
2. Recompensas que pueden ser empleadas durante la realización de los retos en las clases de EF, como, por ejemplo: acudir a beber agua en cualquier momento de la clase o incluso la modificación de una actividad de clase por otra a su elección.
3. Recompensas otorgadas como culminación del juego en función del posicionamiento obtenido en la clasificación. En este caso, solo se han propuesto recompensas para los tres primeros, obteniendo el premio de percibir una determinada puntuación extra en la nota de actitud y participación trimestral de la materia, una gratificación por medio de snacks y dulces, y la posibilidad de decidir el trabajo a realizar en una sesión de EF.

Todo esto, comprende un repertorio de mecánicas introducidas para dar a conocer y recompensar los logros asociados a progresos obtenidos durante el juego, teniendo como fin la

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

valoración de la evolución del alumnado en la propuesta. Este tipo de mecánicas pueden ofrecer información sobre el progreso del alumnado hacia el logro de los objetivos y la adquisición del conocimiento. Al mismo tiempo, puede permitir que el alumnado tenga presente en todo momento su avance y el de los demás, aquello que han conseguido y lo que les falta, pudiendo generar un sentimiento de logro, de competencia y de reconocimiento. Sin embargo, creemos que focalizar este tipo de mecánicas en torno a recompensas para alcanzar una subida parcial de la nota de la materia o para conseguir una simple gratificación de chucherías, a nuestro juicio, pueden tener efectos negativos sobre el aprendizaje, y, en consecuencia, en la propia concepción de la EF. El alumnado no es un cliente que pretendemos fidelizar, ni su proceso de aprendizaje es una marca que queremos comprar. Por tanto, reflexionamos sobre si este tipo de mecánicas deben ser propuestas como una herramienta de valoración, y, en consecuencia, de evaluación, donde el alumnado disponga de medios por los cuales pueda reflexionar sobre la utilidad y transferencia de sus aprendizajes desarrollados mediante la propuesta vivenciada, y no de puntos, exclusivamente útiles para la dinámica del juego.

En este apartado hemos destacado los principales componentes que han guiado y promovido la gamificación como metodológica activa en El Colegio del Juego, permitiéndonos valorar la creación de una experiencia lúdica de aprendizaje, utilizando diferentes elementos característicos de los juegos, como una estrategia clave y adecuada para incentivar la participación del alumnado durante la impartición de la materia de EF. Sin embargo, consideramos que este tipo de propuestas, tal y como ha sido evidenciada, no ha servido para contextualizar la programación dentro de los diferentes componentes utilizados, y, en consecuencia, consideramos que, la utilización de estos elementos del juego de la forma expuesta solo puede transmitir al alumnado la importancia de realizar esta propuesta como una experiencia meramente lúdica, y no como una experiencia de aprendizaje que realmente le enriquezca y favorezca su proceso formativo desde la EF.

El uso e incorporación de una plataforma virtual como recurso de formación

El uso de TIC es un objetivo prioritario establecido por el centro, constituyéndose como una herramienta metodológica fundamental, así como elemento motivador para el alumnado (El Colegio del Juego, DOC, PEC). Bajo este contexto, Ludens justifica el uso de las nuevas tecnologías como recurso metodológico para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la



propuesta de gamificación y así llamar la atención del alumnado y conseguir motivarle hacia la práctica, tal y como se refleja en el siguiente comentario:

Estamos en una sociedad cada vez más digitalizada y a los niños no les llama la atención un libro, pero si una Tablet. Si de esta forma consigues llamar más su atención, me parece positivo, porque se adapta a cómo está la sociedad actualmente. Cosa que, en Educación, vamos muy atrasados. Poco a poco, yo creo que este tipo de aplicaciones (TIC) ayudarán mucho para que el alumnado esté más motivado (El Colegio del Juego, ENT, p.8).

Desde este pensamiento se ha desarrollado una plataforma virtual como medio de presentación y de seguimiento para la propuesta de gamificación, mediante la cual el alumnado comienza a utilizar este tipo de recursos tecnológicos, contribuyendo a que se sienta más identificado y deseoso de realizar este tipo de prácticas, como, por ejemplo, con la visualización de un video, como nos explica Ludens:

A través de las TIC tienes acceso a páginas en web, recursos, aplicaciones de edición de vídeo, etc. Por ejemplo, en mi página principal, yo les expliqué la gamificación a través de un video, solo con que vieran los subtítulos fórmula uno haciendo peripecias, ya les motivaba con esa ambientación. Es un pelín más de motivación que viene de extra a través de la utilización de estos recursos tecnológicos. (El Colegio del Juego, ENT, p.8).

De esta forma, las TIC se encuentran integradas dentro de la propuesta de gamificación, no solo desde la intención de captar la motivación del alumnado, sino también para facilitarle el trabajo, sintiéndose con mayor confianza y, sobre todo, como manifiesta Ludens, en tareas de búsqueda de la información:

Si le pides al alumnado que busque en una enciclopedia, igual te dice que no sabe que es eso y que prefiere buscarlo en Google. Pero si encima le dices que has creado un reto, puedes verlo en la web y que se puede descargar una aplicación para facilitarle el trabajo, se siente más identificada con este tipo de planteamientos porque es algo que no les resulta extraño. De esta manera, va a ser más fluido el trámite que él tenga que hacer para conseguir la información. (El Colegio del Juego, ENT, p.8).

Con el uso de este tipo de recursos metodológicos mediante la creación de una plataforma virtual, el centro busca utilizar las TIC como un banco de recursos específicos para la materia de EF. En concreto, permite satisfacer las demandas de la propuesta de gamificación, sirviendo como lugar común donde trabajar o plantear actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje, que

extiendan las sesiones de EF más allá de su forma habitual de desarrollo. Como nos comenta Ludens, esta tendencia actual se encuentra muy ligada al desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, y más en concreto en la Educación, integrando e introduciendo las tecnologías como recurso metodológico para adaptarse a las necesidades reales del mundo laboral.

Así, reconocemos en El Colegio del Juego un marco de innovación y de cambio en la materia de EF mediante la incorporación de procedimientos metodológicos encaminados a generar entornos virtuales de aprendizaje basados en las TIC. No obstante, cabe advertir que considerar las TIC como objeto de aprendizaje en sí mismo, ya sea familiarizando al alumnado con los medios digitales (tabletas, aplicaciones móviles, etc.) y fomentar la adquisición de competencias “necesarias” para hacer de estos medios un bien esencial y útil como formación integral, no pueden ser el fundamento que promueva este tipo de usos y utilidades en la materia como formación exclusiva en nuevas tecnologías.

5.2.3.4. Actividad docente: pieza clave para la innovación educativa

Como anteriormente hemos señalado, la plantilla docente del centro tiene procesos de selección previos como garantía de calidad y también invierten en planes formativos. Este punto de partida se apoya en la idea de que tener una plantilla de docentes motivados e identificados con el ideario del centro es esencial para el desarrollo de innovadoras educativas ajustadas a las demandas sociales y pedagógicas (El Colegio del Juego, DOC, PEC). La actividad docente se considera un eje nuclear, orientado al diálogo y a la relación con el alumnado, fundamentado en el trabajo en equipo dentro de los departamentos, y promotor de la acción investigadora como forma de mejorar su práctica educativa, participando en los proyectos de innovación del centro (El Colegio del Juego, DOC, PEC). En este marco, la figura del docente en El Colegio del Juego parece ser de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, destacamos la forma en la que se determina la actividad docente de Ludens, intentando comprender algunos de los elementos más relevantes identificados en el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje a través de la gamificación.

Formación, motivación y difusión para la transformación del docente de Educación Física

A partir de la integración de estrategias de gamificación en la EF, hemos podido valorar de qué manera la figura de Ludens se fundamenta en la convicción de que la Educación se encuentra



en pleno proceso de cambio y transformación. Por este motivo, considera la formación del profesorado actual como un elemento clave para atender las diferentes necesidades que presenta un nuevo modelo educativo. Como el mismo puntualiza:

Sobre todo, por la formación que se recibe en la universidad hoy en día, sé que está cambiando un montón. Yo sigo formándome y he dado cosas que no di al principio en mis estudios. Se están adaptando las formaciones que se están dando, tanto en universidades como en otros ámbitos, para afrontar estos problemas que está surgiendo. Es cuestión de tiempo la modernización del sistema educativo (El Colegio del Juego, ENT, p.2).

Este proceso de transformación necesario de la formación del profesorado, según Ludens debe apoyarse en un cambio en las funciones habituales del docente, disminuyendo su actividad dentro del aula y ampliándose fuera de esta, asumiendo como una parte importante la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje al contexto de trabajo donde se va a desarrollar la práctica educativa, tal y como expresa el mismo:

Lo importante es tratar de adaptar todo para que te funcione. El trabajo que quiera hacer cada uno, intentar aplicarlo a tu aula, con los problemas que tendrás que solucionar. Pero yo creo que entra dentro de nuestro trabajo el adaptarse, sobre todo a las circunstancias que nos rodean. No siempre va a ser el mismo aprendizaje, los mismos resultados. (...) Hoy en día, nuestra función es guiar. Tenemos muchas menos funciones dentro del aula y muchas más fuera. Y dentro de estas funciones de fuera, implica la adaptación del proceso al contexto (El Colegio del Juego, ENT, p.8-9)

De esta forma, parece reconocerse la importancia de este tipo metodologías en EF para redirigir la adaptación del proceso al contexto. Asimismo, reconoce que, para dar significado a esta práctica, el profesorado no solo debe considerar la formación permanente y específica en metodologías que traten de atraer al alumnado, como lo explica Ludens cuando habla de la formación recibida en el centro: *“La formación que nosotros recibimos era crear un juego para motivarlos en las clases de EF para su participación y así conseguir, de una forma segura, este tipo de valores comentados”* (El Colegio del Juego, ENT, p.3), sino que, además, considera de suma importancia que este tipo de metodologías se correspondan coherentemente con el propio interés del docente: *“Yo creo que es necesario conocer todo tipo de metodologías y estar motivado para aplicar nuevas metodologías y así poder transmitir al alumnado con mayor pasión y convencimiento”* (El Colegio del Juego, ENT, p.7).

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Ludens reconoce la importancia del compromiso y la involucración docente como factor determinante, siendo imprescindible tener una predisposición clara para aplicar metodologías alternativas o innovaciones educativas. De este modo, destaca la importancia de investigar teniendo en cuenta el contexto y la metodología que se pretende aplicar, como ratifica de forma específica Ludens con su práctica a través de la incorporación de las TIC en la EF: *“Investigar sobre este mundo, por nuestra formación, sabíamos el tipo de metodología que podíamos aplicar, pero desconocíamos el uso y tipo de recursos TIC que podíamos utilizar dentro de nuestro contexto”* (El Colegio del Juego, ENT, p.4). Así, en esta línea de formación y de conocimiento sobre innovaciones educativas, Ludens, además de llevarlas a cabo, trata de difundirlas a través de diferentes redes sociales, como forma de colaboración, formación y actualización docente, siendo para él una experiencia significativa:

La red social de Twitter me está sirviendo para difundir contenidos y coger ideas de otros profesores. El profesorado que, actualmente, está utilizando ese tipo de metodologías es bastante dado a compartir estas ideas. El compartir te abre nuevas puertas si estás atascado en tu creatividad como docente, te permite mejorar la calidad de tus clases, y en este caso, la metodología que aplicamos (El Colegio del Juego, ENT, p.3).

Así, se reconoce la importancia de compartir las innovaciones, recibir feedback de otros colegas y dar a conocer los problemas que se tienen durante la implementación de este tipo de metodologías, creando un clima beneficioso y generando sinergia de profesionales a través de las redes. Además, conocer las diferentes propuestas que se llevan a cabo, así como mejorar el desarrollo de futuras propuestas, permite avanzar con otro tipo de innovaciones educativas vinculadas con este tipo de metodologías. De esta forma, en su opinión, las competencias docentes fundamentales son *“la paciencia y la disciplina con uno mismo. Ser constante en el trabajo, que, aunque suponga una carga extra, tienes que pensar que te estás formando a la vez que aplicas esta nueva metodología”* (El Colegio del Juego, ENT, p.8).

En resumen, hemos podido valorar un aire de cambio en la actividad docente en nuestro protagonista, fundamentado desde la necesidad de transformar la EF y adaptarla al contexto en el que se va a aplicar desde la innovación metodológica. En este caso, además de una presumible formación específica y actualización en cuanto a estas innovaciones, la motivación del profesorado se considera esencial para acometer diferentes actitudes que generen esta transformación. Además, aspectos como la investigación y la innovación, así como la difusión de las propias prácticas



desarrolladas con metodologías alternativas, son el punto de partida desde los cuales se confirma el claro compromiso y responsabilidad docente ante un cambio en la EF más afín con la implementación de MA.

Después de haber analizado la comprensión del desarrollo de MA, todo hace indicar que el desarrollo profesional del docente de EF puede verse influido por su implicación y compromiso con la mejora de la práctica educativa. De hecho, parece que desde estos planteamientos metodológicos se favorece un perfil docente con mayor dominio del conocimiento pedagógico. Es decir, se prioriza el saber hacer por encima del propio contenido específico de la EF. Además, el trabajo en red y la difusión de los resultados alcanzados en estas experiencias constituyen un rasgo de su identidad.

El docente se convierte en un creador de contextos de aprendizaje

A lo largo de la exposición, se ha ido evidenciando un cambio en el rol del docente y una transformación de su intervención en la EF. Parece dejar de tener valor el rol de docente experto, dado que las tecnologías han posibilitado la creación y difusión de recursos para aplicar las MA, popularizándolas y haciéndolas llegar a cualquier docente, sin importar su formación en este ámbito. Como el mismo Ludens explica:

Ahora, estamos en un cambio del rol del docente. El docente sirve de guía, no como se hacía antiguamente explicándoles toda la información. El profesor guía al alumno a conseguir esa información que está a su alcance. Simplemente tenemos que ayudarle a seleccionar la misma. (El Colegio del Juego, ENT, p.8)

Además, hemos podido comprobar que la función esencial del docente en El Colegio del Juego se ve modifica, teniendo como base otros condicionantes, convirtiéndole en mediador en el aprendizaje del alumnado. Así, una de las primeras funciones docentes que se ponen de relieve en Ludens es su papel en la planificación de los aprendizajes. Ya que, además de las habituales funciones desarrolladas durante esta fase (determinar las finalidades, selección de contenidos, diseño de las actividades e instrumentos de evaluación, etc.), Ludens pone de manifiesto la importancia de hacer otras tareas complementarias que son fundamentales para su desarrollo, como el mismo indica: *“Al principio, bastante trabajo, sobre todo de mejora, haciendo la página web y resolviendo los problemas que van surgiendo”* (El Colegio del Juego, ENT, p.4). Así, una de las misiones principales y, al mismo tiempo, novedosas de Ludens durante la fase de planificación es

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

la creación de una plataforma virtual como apoyo y herramienta donde se desarrolla el seguimiento de la propuesta de gamificación. Tal y como hemos podido observar, el desarrollo de esta página web trae consigo otro tipo de actuaciones de planificación del docente, tales como: preparación de vídeos de presentación y de motivación hacia la propuesta, la descripción de las mecánicas y dinámicas utilizadas durante el juego, el diseño de instrumentos para facilitar la participación y el seguimiento del alumnado durante la propuesta, etc. (El Colegio del Juego, DOC, PFO). De esta manera, la propuesta de gamificación implica la ampliación del papel del docente durante la fase de planificación, necesitando un conocimiento específico vinculado con las TIC y acometer un esfuerzo adicional para poner a disposición del alumnado las herramientas necesarias para desarrollar la propuesta lúdica en EF.

A su vez, tal y como venimos advirtiendo, otro de los cambios en el rol docente está en la fase de intervención, produciéndose un cambio en los estilos de enseñanza, fomentando un tipo de relaciones más afectivas, pero, sobre todo, menos directivas:

He cambiado. Antes utilizaba mucho más el mando directo. Ahora me gusta más (en algún momento) separar la clase, ver cómo ellos reaccionan, para ver cómo ayudarles o que estrategia aplicar para que les resulte más útil los aprendizajes que yo he querido transmitirles a través de la gamificación. (El Colegio del Juego, ENT, p.6)

Esta modificación del rol docente se aleja de posiciones instructivas y de la transmisión de saberes, vinculándose con la motivación y con el aprendizaje más activo y autónomo del alumnado. Este planteamiento genera el surgimiento de otra serie de funciones que son de vital importancia para acometer durante esta fase, como son: guiar la solución, motivar la participación y fomentar la toma de decisiones. Así nos describe Ludens su papel durante la fase intervención a través de la propuesta implementada:

En este caso lo que pretendo es dejarles total libertad para que ellos decidan, así tienen mayor margen para la creatividad y cuando se encuentren el problema, aprendan por observación, deliberen en grupo para tratar de superarlo o pedir ayuda al profesor para guiarles a encontrar la solución. (El Colegio del Juego, ENT, p.4)

En esta misma línea, el alumnado apoya que el docente desarrolla este tipo de funciones durante su práctica: “*Nos guía para encontrar la solución*” (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3).



Además, reconocen la motivación que reciben para realizar la práctica: *“Te motiva a que te superes a ti mismo”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3). También destacan el clima de confianza y de responsabilidad que se promueve, que favorece su autonomía y mejora su toma de decisiones: *“Hay como más libertad para hacer las tareas. El profe no nos exige hacerlo de una forma en concreta”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3). De este modo queda de manifiesto una clara intención docente de redirigir su actividad en la fase de intervención, con ánimo de establecer un ambiente creativo, participativo y motivante, donde sus principales intervenciones están basadas en alentar la participación y la toma de decisiones, guiando al alumnado hacia la resolución de los retos planteados.

Otra de las funciones del docente se relaciona con el seguimiento y evaluación de la propuesta de gamificación. En este caso, hemos podido valorar reflexiones con respecto a las dificultades encontradas por el alumnado durante la práctica, tal y como manifiesta Ludens:

Muchas veces, después de los retos, nos reuníamos para reflexionar y tratar de ver qué dificultades se han encontrado. Les hacía ver como lo habían superado otros compañeros. Esto les permitía darse cuenta de que igual no habían funcionado bien, pero que si otros compañeros lo habían conseguido, ellos también serían capaces. Esto les motivaba un poco más para que la siguiente vez tuvieran una mejor disposición para superar el siguiente reto (El Colegio del Juego, ENT, p.4).

Como podemos interpretar de sus palabras, el docente realiza comparativas entre los diferentes desempeños del alumnado, tratando de estimular la motivación del alumnado, afianzando su autoestima y apoyando sus logros, además de ayudarle a solventar las dificultades y asumir errores en busca de un deseo de superación: *“Si fallamos, el profe nos motiva y nos ayuda a entender nuestros fallos”* (El Colegio del Juego, GF, 2, p.3). Además de estas funciones de retroalimentación durante la práctica, Ludens también nos revela una función agregada en la propuesta de gamificación que se basa en la valoración del trabajo realizado por el alumnado a través de su seguimiento en el juego mediante la plataforma virtual, como afirma en este comentario:

Todo este trabajo es extra para el profesor. tanto el seguimiento del cumplimiento de los retos, como pasar los créditos que ellos ganaban en las clases. En este aspecto, gracias a los recursos que dispone el centro, se podía actualizar en el momento y no hacía falta mucho más. Luego en casa debes revisar para que cuando lo vea el alumnado, está actualizado y dar la impresión de que es un proceso ágil (El Colegio del Juego, ENT, p.5)



Al igual que sucedía en la fase de planificación, la evaluación requiere de otra serie de actuaciones características de la propuesta de gamificación, tales como: la actualización en la plataforma virtual de los procesos llevados a cabo, así como dar a conocer los resultados obtenidos por el alumnado durante el juego.

De este modo, comprendemos que el cambio en las directrices metodológicas de un modelo educativo que pone en el centro del proceso al alumnado implica un necesario cambio en el profesorado, sobre todo en la adaptación de estilos de enseñanza cada vez menos directivos. Además, implica otros cambios adicionales de la función docente que son fundamentales para implementar este tipo de propuestas. Éstas pueden ir desde la creación de las estructuras necesarias para dar a conocer y facilitar la participación del alumnado durante la propuesta, hasta la actualización y seguimiento de su trabajo, así como de evaluación de los logros obtenidos. De este modo, la actividad docente no se limita en hacer motivante una propuesta educativa, basándose en la implementación de ciertos procedimientos. Por el contrario, el docente debe acometer la labor de diseñar la estructura que conforma la propuesta de juego, guiando la participación del alumnado y valore el desarrollo de los aprendizajes establecidos.

5.2.3.5. Participación del alumnado: condicionada, retadora, colaborativa y especializada

La propuesta metodológica de gamificación en El Colegio del Juego nos ha permitido comprender el modo en el que el alumnado se desenvuelve durante su puesta en funcionamiento. Durante la descripción de la propuesta de gamificación, hemos podido comprender cómo las dinámicas y mecánicas del juego establecidas han tratado de delimitar el papel adoptado por el alumnado durante su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, se evidencian tres aspectos sustanciales que determinan en, mayor o menor medida, la participación del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: (1) una dinámica competitiva de participación, (2) la realización de tareas de aprendizaje a partir del establecimiento de retos, (3) su organización en equipos de trabajo y (4) su actuación desde diferentes roles. En este escenario, la participación del alumnado en El Colegio del Juego parece adquirir una importancia trascendental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, desgranamos la forma



en la que se determina la participación del alumnado, intentando comprender algunos de los elementos más relevantes identificados a través de la gamificación.

Competición virtual como estructura de participación del alumnado en la Educación Física

A partir de los componentes del juego descritas anteriormente, vemos que la participación por del alumnado se produce en torno a una competición digital para lograr los retos planteados, de forma individual o en equipo, con la mirada puesta en la clasificación y en las recompensas establecidas. Así describe el alumnado su dinámica de participación en la propuesta:

Nos dividimos en grupo al principio de curso para tener que realizar retos dependiendo de los diferentes contenidos de la materia. Si ganábamos los retos, conseguimos puntos. Con esos puntos conseguimos mejoras para el coche y luego poder avanzar en la clasificación. El que conseguía ganar, conseguía un punto, el segundo 0,5. Si perdías, la semana que viene intentabas hacerlo mejor para no quedar el último. (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3)

De esta manera, durante las clases hemos podido observar un mayor compromiso del alumnado cuando las tareas a realizar estaban vinculadas con la gamificación (El Colegio del Juego, OBS, 4). Es posible que la propia dinámica competitiva haya sido uno de los motivos que ha podido generar el aumento de motivación del alumnado hacia la práctica, y, por consiguiente, se ve incrementada su participación. Como nos relata Ludens:

Me quise basar en distintos tipos de juegos para hacerles una especie de competición, pero una competición digital, para que no se llevase el modo competitivo también en las clases. Aunque fuesen retos, yo no premiaba siempre al que ganaba. A veces, he premiado al que mejor se comportaba. Los criterios no vienen estrictamente definidos desde el principio, porque me gusta que, en todo momento, pueda sorprenderlos con otros aspectos, crear y llamar su atención. (El Colegio del Juego, ENT, p.3)

En base a esto último, además de la dinámica competitiva, paralelamente subyace otra dinámica del juego donde el alumnado no solo tiene que tomar la responsabilidad para participar en la competición por sí mismo, sino que también debe comprometerse con una dinámica colaborativa junto con el resto de integrantes de su equipo. El sentido es competir con el resto de los equipos para alcanzar la meta propuesta o recompensa final. Bajo esta apreciación, el objetivo principal de la dinámica no solo trata de generar la motivación del alumnado en EF, sino también contribuir a aumentar su nivel de cooperación durante las clases.

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

De este modo, tal como queda reflejado en el comentario de Ludens, hemos podido constatar la modificación de algunos comportamientos del alumnado que pueden vislumbrar un nivel de colaboración y de conflictividad menor por el hecho de divertirse compitiendo a través de esta organización:

En ciertos aspectos, ha cambiado el comportamiento del alumnado a través de la propuesta porque han vivido la competición, no de forma competitiva, sino como una forma de divertirse. Muchas veces, han solicitado hacer los retos, no porque tuvieran un pique con otros grupos, o quisieran demostrar que son mejores que otros grupos, sino porque se lo habían pasado mejor. Por otra parte, otra de las cosas que ha cambiado es que antes el alumnado se escaqueaba de recoger el material en las clases y ahora se ofrecen como voluntarios con la intención de conseguir puntos para su clasificación. (El Colegio del Juego, ENT, p. 6)

No obstante, nos surgen ciertas dudas respecto a la dinámica de participación empleada y la finalidad que se pretende alcanzar a través de ella. Si la perspectiva de la dinámica de competición está aplicada a procesos lúdicos, la finalidad es exclusivamente la de ganar, promoviendo, tal y como hemos podido observar, la participación del alumnado más hábil motivadamente para conseguir mejores resultados (El Colegio del Juego, OBS, 10). Desde este punto de vista, la victoria no se apoya en el desarrollo de las capacidades propias, mejora de habilidades y evolución personal, ni siquiera el aprendizaje cooperativo, sino que lo prioritario es quedar por encima del resto. Por tanto, podemos llegar a dudar sobre los beneficios educativos de ciertas dinámicas de juego que están basadas en este tipo de competiciones, en lugar de aumentar su participación y cooperación.

La realización de tareas de aprendizaje a partir del establecimiento de retos

Bajo esta dinámica, aparece diferentes formas de participación basadas en retos como acciones de la propuesta de gamificación, pero que está, a su vez, interrelacionada con las demás mecánicas establecidas. De esta forma, los retos posibilitan una forma de participar que hacen posible el desempeño del alumnado para poner a prueba los conocimientos, habilidades y actitudes en torno a lo establecido en la programación de la materia. Es decir, posibilitan la realización de tareas de aprendizaje., tal y como argumenta Ludens:

Yo he respetado los contenidos que teníamos en la programación, adaptándolos a retos centrados en la gamificación. Con los retos les estamos ayudando a hacer deporte en horas que no son de EF. La idea que yo tenía era fomentar hábitos de vida saludables, tal y como



refleja el currículum. Junto con los valores y actitudes, ha sido un intento de modelar al alumno para que esos contenidos llegasen a él. (El Colegio del Juego, ENT, p. 5)

Estos retos se establecen como un desafío para el alumnado, vinculados con una formación clave como es la adquisición de hábitos de vida saludables y, al mismo tiempo, como medio para incrementar de la actividad física fuera del periodo lectivo. Así, en la documentación donde se describe la propuesta, hemos podido valorar de qué modo cohabitan dos tipos de actividades diferenciadas (El Colegio del Juego, DOC, PFO), por las cuales el alumnado puede conseguir una serie de créditos virtuales con los que poder progresar en el juego (El Colegio del Juego, DOC, CVPFO):

1. Durante su participación en las clases de EF, mediante la superación de un reto cooperativo en alguna de las dos sesiones semanales de EF, vinculado con la unidad temática que se esté trabajando en ese momento y teniendo una duración aproximada de unos quince minutos en la sesión de clase. Algunos de los criterios que se valoran en el desarrollo de los retos, además su consecución, son el comportamiento y colaboración durante su realización. A modo de ejemplo, hemos registrado algunos de ellos en nuestras observaciones de las sesiones de EF, tales como: transporte y recogida del material (OBS, 2), carreras de relevos (OBS, 3) o contador de pases cooperativo (OBS, 8).
2. Fuera de las clases de EF, mediante la superación de retos de actividad física que el alumnado debe lograr de forma individual y justificarlo mediante la cumplimentación de un formulario preparado específicamente para cada reto establecido, insertado en la plataforma virtual del juego. Como podemos comprobar, mayoritariamente, todos los retos se basan en la realización de pruebas físicas, tales como: realizar una serie de prácticas físicas o deportivas una serie de veces en un tiempo determinado hasta participar en una serie de pruebas deportivas que se desarrollarán durante el curso (El Colegio del Juego, DOC, RVPFO).

Desde esta perspectiva, los retos tienen diferentes criterios de realización y objetivos a alcanzar, aunque con cierta flexibilidad y libertad para que alumnado pueda elegir entre diferentes soluciones, como se refleja en este comentario: *“puedes hacerlos de varias formas para conseguir hacer bien la tarea”* (El Colegio del Juego, G, 2ESO, p.2), e incluso decidir la forma de cómo

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

realizarlo en función de la puntuación que desee alcanzar. Al mismo tiempo, los retos posibilitan un espacio de participación por parte del alumnado, fuera y dentro de la clase habituales de EF. Este tipo de tareas se ofrecen al alumnado para que participe de forma voluntaria, pero cuya realización está ligada a objetivos externos, como es el hecho de conseguir una puntuación determinada. Así lo manifiesta Ludens:

Por ejemplo, una de las cosas que ha cambiado es que antes el alumnado se escaqueaba de recoger el material en las clases. Sigue pasando, pero con esto he conseguido mayor colaboración por parte de ellos. Se ofrecen voluntarios en las tareas, cosa que, en cualquier otro momento, hubiera sido más dificultoso. Pero, de esta forma, tenías unos cuantos alumnos intentando conseguirlo, no de forma competitiva, pero sí con la intención de conseguir puntos para su clasificación. Aunque, sea inconsciente para alguno de ellos, porque simplemente lo que pretenden es ser recompensados, de alguna forma ellos estaban trabajando para el grupo obteniendo puntos. (El Colegio del Juego, ENT, p.6)

En este sentido, nuevamente esta forma de participación vuelve a estar reñida con las finalidades de la gamificación. Este tipo de retos dirigidos a la obtención de una serie de puntos, puede que no permitan al alumnado medir y expresar su voluntad real de realizarlos por el hecho de satisfacer las necesidades de aprendizaje. En este caso, con la importancia que tiene aumentar la realización de actividades físicas y deportivas para desarrollar hábitos de vida saludables. La orientación de las actividades hacia la obtención de una serie de recompensas incluidas dentro de la propia dinámica competitiva de la propuesta, parecen estar desvinculados de este propósito. Así, también parece entenderlo el alumnado *“por ejemplo, este año al hacerlo bien, conseguimos una recompensa”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3). Esto hemos podido comprobarlo en la mayoría de los comentarios del alumnado a la pregunta sobre las aportaciones de los retos en su aprendizaje, manifestando que para ellos lo más importante es: *“puntos y nota”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.6). También, en algunas de las clases presenciadas, hemos observado cómo el alumnado ante la imposibilidad de ser controlado por Ludens, contabilizaba puntos extra para su equipo sin haber cumplido el reto establecido (El Colegio del Juego, OBS, 8). Es por ello necesario plantear retos que impulsen de forma voluntaria a la participación del alumnado, seducida por el desafío personal de aprendizaje que la propia tarea le supone: *“Los retos nos han motivado a hacer ejercicio fuera del colegio”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, P.3). Por tanto, para que estas propuestas puedan generar adherencia hacia la práctica de actividad física desde la



EF, creemos que el alumnado debe sentirse predispuesto y motivado a realizarlas, más allá de una imposición de la propia dinámica del juego o de la recompensa que puedan recibir.

Momentos de intervención a través del trabajo en equipo en las clases de Educación Física

La intervención en equipos de trabajo es uno de los elementos que forman parte de las dinámicas utilizadas para el desarrollo del juego. A su vez, algunas tareas de aprendizaje presenciales en las clases de EF giran en torno a trabajar en equipo para acometer algunas modalidades de los retos planteados de forma colaborativa.

A lo largo del proceso, hemos podido comprobar cómo se producen las interacciones en los diferentes grupos (interdependencia positiva, responsabilidad individual-grupal y habilidades interpersonales). Tal como manifiesta el alumnado: *“Aprendemos trabajando en equipo porque nos ayudamos mutuamente para realizar los retos planteados. De esta manera, prefiero trabajar en equipo porque si hay algo que no puedo hacer, los compañeros me pueden ayudar”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.2). Además, en algunos casos, en relación con la responsabilidad, reconocen que:

Tu siempre tienes tus ideas, pero a lo mejor las ideas de tus compañeros son mejores o se pueden unir a tus ideas para que la actividad salga mejor. Al final tienes que trabajar en equipo y necesitas de los compañeros para obtener éxito. (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.2).

Esto nos permite comprender cómo las dinámicas internas afectan al desarrollo del trabajo en los grupos: *“Por ejemplo, tuvimos que dar la vuelta a una colchoneta. Dependíamos los unos de los otros. Si uno lo hacía mal, perjudicaba a todo el grupo”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p. 1). Asimismo, comprobamos cómo se desarrollan habilidades y capacidades que, de otra forma, no serían viables: *“Aprendemos unos de otros escuchando, viendo cómo se comportan o se esfuerzan los demás y te hace esforzarte más a ti mismo al ver a los demás”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p. 1). Como vemos, la participación en grupos de trabajo trae consigo una serie de intervenciones que el alumnado debe interiorizar y asimilar para incluirse en el juego de forma colaborativa. De lo contrario, no tiene opción de poder obtener éxito en las tareas que podrán contribuir a mejorar su proceso de aprendizaje, y, sobre todo, el clima de convivencia dentro del aula, tal y como manifiesta Ludens:

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Yo creo que ha mejorado convivencia dentro del aula. Se ha notado que el alumnado va corrigiendo y aceptando las correcciones. Eso, en estas edades, es muy difícil. No se ha conseguido totalmente, pero ha habido una evolución entre el principio y el final. En parte ha sido gracias a su desarrollo madurativo, intentar comprender ese desarrollo y otros, por imitación, lo han conseguido (El Colegio del Juego, ENT, p.4).

Por su parte, el alumnado también ha valorado esta aportación, destacando que participar en equipo ha contribuido a respetar y relacionarse con los compañeros y compañeras, como dejamos de manifiesto en este comentario:

Esta forma de participar en equipo nos ayuda a saber convivir con los compañeros, sobre todo, a respetar a otras personas que no son siempre de tu agrado. Poder hablar con personas que normalmente no hablas, te hace mejor que te lleves bien con todos. (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3)

Por último, como hemos indicado anteriormente, los grupos de trabajo han sido establecidos por el docente, aunque el propio Ludens reconoce la necesidad de proponer impulsar el diálogo y la reflexión tras la acción,

A medida que se va desarrollando la propuesta, el alumnado va cuestionando te cuestiona algunos elementos de la gamificación que tu no habías planteado, por ejemplo, el cambio de grupo. Al principio, no todos estaban contentos con sus grupos. Por este motivo, tuve que introducir una nueva mecánica de juego: el mercado de fichajes. A través de este elemento, el alumnado podía llegar a un consenso y tomar decisiones con respecto a la realización de cambios de componentes dentro de los equipos de trabajo. (El Colegio del Juego, ENT, p. 5)

Así pues, la participación en equipo del alumnado durante la propuesta de gamificación ha provocado diferentes intervenciones, por las cuales, podemos valorar la importancia de fomentar tareas de colaboración entre los miembros del grupo para alcanzar los objetivos planteados. En este sentido, este tipo de estrategia donde el trabajo en grupo es fundamental para alcanzar los retos planteados, un buen clima de convivencia puede ser un factor decisivo, tal y como el propio alumnado aclara: *“a veces por narices tienes que convivir con ellos, le tienes que aguantar porque si no te repercute a ti y no consigues la finalidad de esa actividad”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.4). La participación colaborativa que se produce en el juego involucra a los diferentes miembros que conforman el equipo, desarrollando habilidades interpersonales sustentadas en la



toma de decisiones grupales y establecimientos de acuerdos, que les hace conscientes de la importancia que tiene el grupo para la resolución eficaz de los retos planteados.

No obstante, esta colaboración no siempre se produce de forma tan clara, pues en las observaciones realizadas hemos constatado que cuando el alumnado ha tenido la posibilidad de escoger su forma de participación, ha tomado la decisión de trabajar individualmente con el fin de obtener un mejor resultado (El Colegio del Juego, OBS, 2). De otra manera, también hemos sido testigos de algunos comportamientos o actitudes poco colaborativas a la hora de reprender a sus componentes de equipo cuando los resultados no son los esperados (El Colegio del Juego, OBS, 7).

De este modo, entendemos que el proceso participativo, propio de propuestas gamificadas, puede favorecer un clima realmente cooperativo, fomentando la colaboración entre el alumnado, que ayude a consolidar valores como el respeto, la empatía, la solidaridad, etc. Asimismo, se necesita una planificación del aprendizaje cooperativo que vaya inmerso en la propuesta gamificada, donde todos y cada uno de los elementos que conforman este modelo pedagógico aparezcan claramente representados mediante dinámicas y mecánicas del juego coherentemente introducidas. Aunque, sería preciso fomentar más mecánicas del juego que contribuyan a desarrollar procesos de reflexión entre el propio alumnado. O lo que es lo mismo, una participación que le ayude a tomar consciencia de su actuación y de las consecuencias que ello ha tenido durante el proceso, y así, poder transformar su aprendizaje mediante el trabajo en equipo.

Actuación desde la asunción de diferentes roles funcionales

Si en el anterior apartado hemos tratado de comprender la participación en grupo, en este otro apartado se intenta comprender las diferentes funciones que debe acometer el alumnado como miembro integrante dentro de cada grupo. Estos roles no solo se tienen durante la realización de los retos cooperativos durante las clases de EF, sino también en algunas otras estructuras de participación vinculadas con las propias dinámicas y mecánicas del juego establecidas. Dentro de este tipo de participación, hemos comprendido diferentes tipos de funciones que son determinadas a cada miembro del equipo, en función de sus propias habilidades y conocimientos. De esta manera, se ha diseñado una actuación diferencial dentro del juego que define las responsabilidades y distribución del trabajo encomendado de cada integrante dentro de cada grupo de trabajo.

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

Según la propuesta de gamificación propuesta, y tomando en consideración la ambientación realizada en torno al juego y la dinámica a seguir durante el desarrollo de la propuesta, se presentan diferentes roles de trabajo (6), comprendidos entre los miembros de las diferentes escuderías que forman parte de la competición (El Colegio del Juego, DOC, PFO):

- 1) Jefe de escudería: Realiza la función de líder del grupo, es elegido por votación de la escudería y debe guiar al grupo asegurando la buena cooperación y gestión de los roles de cada uno.
- 2) Ingeniero: Será el encargado de gestionar la web en nombre de su equipo.
- 3) Experto en telecomunicaciones: Su trabajo consiste en el portavoz entre la escudería y el profesor, con el propósito de solventar dudas o problemas durante el transcurso de las clases.
- 4) Mecánico: Tiene como tarea principal gestionar las cartas de mejora.
- 5) Agente de mercado: Es la persona que concreta los cambios de los componentes del equipo.
- 6) Fan: Es un rol de carácter opcional, que debe motivar al resto en los retos y en las funciones de cada uno dentro del equipo.

Además, como hemos podido observar en las clases, dependiendo del tipo de reto planteado, los grupos de trabajo participaban habiendo establecido otros roles, además de los previamente establecidos en el juego (El Colegio del Juego, OBS). Este otro tipo de roles son desarrollados de forma específica, destacamos: roles determinados para el tratamiento del contenido específicos Beisbol (OBS, 3) y roles asumidos desde la posición de docente, donde el alumnado con mayores conocimientos sobre el contenido a tratar aconseja a otros con la finalidad de que este pueda alcanzar los mejores resultados para el equipo durante su actuación individual (OBS, 4).

Como podemos comprobar, el reparto de roles de trabajo pretende asegurar que la evolución y el progreso en el juego de cada equipo se desarrolle, controlando los diferentes procedimientos, en función de las habilidades y capacidades de cada miembro del grupo, para alcanzar el éxito colectivo y la mejor clasificación posible para obtener las recompensas establecidas. Son tareas que nacen de las propias necesidades de la propuesta gamificada,



planificadas como actividades individuales que representan diferentes niveles de complejidad en las que cada miembro debe aportar su trabajo a través de una especialización en ese papel encomendado. Por este motivo, este tipo de roles asignan potestad y cargos al alumnado, comprometiéndolo a implicarse en la tarea junto con todo el resto del equipo.

En contraposición en este tipo de propuestas se producen limitaciones, entre las que destacamos la carga extra que le supone al alumnado en cuanto al nivel de implicación requerido y la responsabilidad de ejercer el rol que le haya correspondido dentro del grupo de trabajo para alcanzar algunos de los retos planteados, como el propio alumnado es capaz de reconocer, *“también es un peso, estás cargando con la nota de otras personas. Si tú eres como el líder, no solo te preocupas por ti, sino por todos lo demás, y eso al final, es mucha presión”* (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.2). De esta manera, podemos comprender la preocupación que describe Ludens ante la falta de experiencia del alumnado y la carga adicional que supone la asunción de ciertas responsabilidades:

Tengo la preocupación de que este tipo de estrategias hagan el efecto totalmente contrario que tu querías. Por ejemplo, jugar a este juego les implique una carga extra en la sesión de la materia. En algunos alumnos, se ha podido dar este caso, sobre todo al principio. (El Colegio del Juego, ENT, p.7)

En definitiva, consideramos que el establecimiento de este tipo de roles bajo la propuesta de gamificación desarrollada está más bien relacionado con un tipo de rol funcional, más que un rol dentro del equipo. Es decir, los roles parecen estar establecidos imitando un marco laboral donde cada función se vincula con una tarea (como si de un puesto de trabajo se tratase), de gran exigencia y conocimiento técnico de la labor que se desarrolla en cada caso. Ello implica tener en cuenta los requisitos del puesto y las capacidades poseídas de cada miembro del equipo para lograr una correcta adecuación. Entendemos que el alumnado integrante de un equipo debe desempeñar un rol que no tiene por qué estar relacionado con poseer determinadas características o capacidades. Si así fuese, el alumnado alcanzaría un grado de especialización específico en ese rol determinado dentro de su equipo. De esta forma, no se le está permitiendo aprender desde diferentes papeles dentro del equipo. Bajo nuestro punto de vista, y desde una perspectiva comprendida dentro del proceso de enseñanza y del aprendizaje, consideramos que el establecimiento de diferentes roles debe servir al alumnado para desarrollar otras habilidades y

capacidades según el papel que asuma en cada caso, con la finalidad de ampliar y producir un aprendizaje más integral y transversal.

5.2.4. Síntesis del segundo informe de resultados

El estudio multicasos aquí presentado ha supuesto una oportunidad para adentrarnos y comprender a través de las creencias, pensamientos, ideas, opiniones, comportamientos, etc., de los protagonistas del caso, la consideración de la metodología activa en EF, permitiéndonos descubrir las dificultades y posibilidades, creencias y saber profesional, sus reflexiones y experiencias sobre la práctica docente desde una realidad concreta. Desde una perspectiva interpretativa y crítica, hemos explorado la dinámica y lógica de la aplicación MA a partir de las comprensiones y construcciones evidenciadas en la etapa educativa de educación secundaria y bachillerato a través de nuestros protagonistas: profesorado y alumnado.

A través de este informe hemos querido poner en evidencia las aportaciones más significativas de los estudios de casos que han contribuido y nos han ayudado a comprender nuestro objeto de estudio planteado en la investigación desde una perspectiva práctica. Inicialmente, a modo de fundamentación de los casos, hemos pretendido resaltar una serie de singularidades y particularidades de sus proyectos educativos, caracterizados, en gran medida, por un eje pedagógico identitario e innovador como elemento diferenciador de su práctica. De forma puntual, hemos querido reflejar el planteamiento general de la materia de EF, en el que hemos pretendido enmarcar algunos claves con respecto a la implementación de las MA en su práctica educativa. A su vez, hemos querido profundizar en algunos de los aspectos que pone en valor cada uno de los estudios de casos para justificar la implementación de los diferentes tipos de MA reveladas, mencionando de forma especial los elementos más característicos de cada una de las propuestas descritas. Por su parte, hemos tratado de poner el foco sobre los elementos que determinan la forma en la que el docente desarrolla su tarea o práctica educativa, descubriendo las claves que pueden influir en la enseñanza y que han significado una transformación o reacomodo de sus funciones, intentando dilucidar las posibles repercusiones más relevantes en el desarrollo de sus competencias profesionales. En último lugar, hemos podido describir aquellos momentos clave de la participación del alumnado, identificando los principales elementos que la caracterizan, así como conocer los posibles efectos y repercusiones que esta tiene para el desarrollo de MA.



De este modo, como culminación de este informe queremos dejar patente, de forma sintetizada en la Tabla 5.16, las implicaciones y repercusiones más relevantes con respecto a la aplicación de MA en la materia de EF, evidenciadas en el estudio multicasos para, finalmente, en los capítulos siguientes formular planteamientos que, a partir de las comprensiones y construcciones establecidas en el informe de resultados, tratemos de orientar el uso e implementación de las MA dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la EF en Secundaria.

Tabla 5.16
Síntesis del segundo informe de resultados. Estudio multicaso

	LA ESCUELA DE LOS PROYECTOS	EL INSTITUTO DE LAS ACTITUDES	EL COLEGIO DEL JUEGO
CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN	Educación alternativa Concepción experiencial E-A Proyecto educativo y arquitectónico integrado Vinculación con el entorno cercano	Educación de calidad Concepción social E-A Proyecto educativo de excelencia Vinculación con la formación profesional	Educación innovadora Concepción individual del proceso E-A Proyecto educativo bilingüe e integrador de las nuevas tecnologías Vinculación con el mercado laboral
PLANTEAMIENTO DE EF	Enfoque transversal Concepción educativa útil y funcional Planes específicos de EF Tratamiento curricular competencial y ampliado	Enfoque participativo y social Concepción orientada hacia la salud y hacia la autonomía Proyecto de especialización deportiva Tratamiento curricular competencial y ampliado	Enfoque tradicional Concepción recreativa y de valores Proyecto motivacional Tratamiento curricular físico-deportivo
ENFOQUE METODOLÓGICO	ABP Desarrollo integral del alumnado Trabajo en grupo e interdisciplinar Flexibilidad y adaptabilidad de la práctica Dificultad de integrar el elemento motor	Hibridación de MA Favorecer la autonomía del alumnado Tratamiento de las actitudes y utilización de estrategias de autorregulación Desarrollo de experiencias positivas de aprendizaje	Gamificación Motivar la participación del alumnado Introducción de elementos de juego Uso e incorporación de una plataforma virtual Desvinculación de las necesidades de aprendizaje
ACTIVIDAD DOCENTE	Formación pedagógica Adecuación de la materia a diseños interdisciplinares Intervención colaboradora	Investigación y formación permanente Planificación secuencial de las actitudes	Motivación y formación específica Diseñador soportes y ambientes de contextos lúdicos

Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados



	<i>LA ESCUELA DE LOS PROYECTOS</i>	<i>EL INSTITUTO DE LAS ACTITUDES</i>	<i>EL COLEGIO DEL JUEGO</i>
	Evaluación integrada y reflexiva	Mediación y orientación en la autonomía	Motivar la participación y guiar la acción
	Colaboración entre el profesorado y otros agentes	Solicitud de permisos y preparación del material de apoyo orientado hacia el aprendizaje	Actualizar los logros alcanzados y disponer las recompensas
	Gran carga de preparación y de los proyectos y necesaria experiencia en la práctica	Dependencia del éxito y de la observación en la práctica	Capacidad para difundir y las propuestas
<i>PARTICIPACIÓN ALUMNADO</i>	Detención de sus intereses y motivaciones en la planificación	Implicación progresiva en la planificación	Dinámica de competición
	Evaluación formativa y compartida	Evaluación y calificación dialogada	Realización de retos y desafíos dentro y fuera de la clase
	Gestión y organización de la práctica	Autogestión de la práctica	Intervenciones durante la práctica mediante el trabajo en grupo
	Construcción del conocimiento de forma compartida	Cooperación en el aprendizaje	Asunción de diferentes roles durante la propuesta
	Dependencia de las interacciones sociales	Necesidad de formación, conocimientos y experiencias previas	Clima de competencia y condicionado
	Gran exigencia de responsabilidad y de compromiso	Gran inversión de tiempo a disposición durante la toma de decisiones	Falta de reflexión y conciencia sobre su actuación

[Fuente: Elaboración propia]



Capítulo 6- Discusión de los resultados

En el presente capítulo exponemos el análisis conjunto de los informes presentados en el Capítulo 5. Nos centraremos en la discusión de las evidencias más significativas encontradas en cada uno de los informes, que, junto con las bases teóricas y conceptuales, nos permitirá dar respuesta a las preguntas de la investigación planteadas. De esta manera, facilitamos la construcción de un único informe de discusión, el cual ha sido estructurado cruzando los diferentes análisis y tipos de datos presentes en la investigación.

En primer lugar, se aborda la discusión de los datos del primer informe (cuestionario exploratorio, Delphi y entrevista a experto), para lo cual se distinguirán en un primer bloque las cuestiones vinculadas con el primer objetivo general de la investigación (perspectiva teórica). Mientras, en el segundo informe (Estudio multicase) se ofrece respuesta a las preguntas que se relacionan con el segundo objetivo de la investigación (perspectiva práctica). Por último, en la última parte de la discusión, utilizaríamos ambos informes para dar respuesta a las dos últimas preguntas planteadas y alcanzar el último objetivo propuesto (perspectiva crítica).

En la siguiente tabla presentamos la forma de proceder para llevar a cabo su tratamiento y el cruce de información para este capítulo de discusión.

Tabla 6.1

Tratamiento y cruce de la información ofrecida en los resultados para realizar el informe de discusión

Objetivos generales	Preguntas específicas	Informe de resultados	Categorías emergentes
Conocer los precedentes históricos, concepciones teóricas y aplicaciones prácticas de las metodologías activas en la EF en Secundaria.	¿Qué papel representa las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria? ¿Cuáles son los elementos esenciales de las metodologías activas en la EF en Secundaria? ¿Cuál es la situación actual de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria?	Primer informe de resultados (Entrevista a experto, Método Delphi y cuestionario exploratorio)	Precedentes Significados característicos Conocimiento, uso y formación

Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

Objetivos generales	Preguntas específicas	Informe de resultados	Categorías emergentes
Comprender las posibles implicaciones que tienen las metodologías activas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en la EF en Secundaria.	¿Con qué intenciones se fundamenta la utilización y uso de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria?	Segundo Informe de resultados (Estudio multicasos)	Propósitos
	¿Cómo se integra las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en Secundaria?		Elementos esenciales
	¿Cuál es el modo en que estas metodologías son percibidas por el profesorado y el alumnado de Educación Física en Secundaria?		Percepciones
Determinar las claves de la implementación de las metodologías activas para generar buenas prácticas en el área de EF en Secundaria.	¿Cuáles son los aportes que ofrecen las metodologías activas a la Educación Física en Secundaria?	Primer informe de resultados (Entrevista a experto, Método Delphi y cuestionario exploratorio) y segundo Informe de resultados (Estudio multicasos)	Aportes
	¿Qué limitaciones presentan las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria?		Obstáculos

[Fuente: Elaboración propia]



6.1. ¿Qué papel representan las metodologías activas en la Educación Física?

Para poder centrar el objeto de estudio fue preciso hacer una revisión exhaustiva de la bibliografía existente, lo que nos permitió situar con más precisión el punto de partida para comprender el tratamiento de las MA en el contexto de la EF como materia escolar. Así, entre nuestros hallazgos hemos sido capaces de entender que las MA aspiran a lograr procesos de enseñanza y de calidad de acuerdo con las expectativas y necesidades de la sociedad del siglo XXI, revelándonos tres niveles de influencia: pedagógico, didáctico y metodológico.

6.1.1. Primera revelación: un punto de encuentro pedagógico constructivista

Los resultados derivados del primer informe muestran de qué modo la EF ha sido concebida históricamente desde diferentes concepciones. Como hemos podido comprobar, una corriente educativa constructivista, que, aunque se intuye por primera vez en la LGE, subyace de forma definitiva en la LOGSE, y que rompió con algunas concepciones anteriores de la materia e hizo evolucionar otras en cuanto su praxis educativa. A partir de estos planeamientos pedagógicos, se ha ido conformando un postulado clave: favorecer la actividad constructiva del alumnado para adquirir el conocimiento de diversas formas y saberes culturales, asegurando la conexión entre la actividad mental y los significados sociales y culturales.

En nuestro estudio se revela cómo se ha considerado este planteamiento a partir de un proceso de deliberación exhaustivo cuyo propósito fue revertir las formas tradicionales de enseñanza de la materia y ponerlas en sintonía con las funciones de la EF, así como con las exigencias de la vida educativa y social. En base a esta perspectiva constructivista de la EF se ha ido configurando una práctica educativa, que reivindica, articula y promueve diferentes posibilidades de aprendizaje. Algunas de ellas están basadas en la experimentación y en la acción, fundamentadas en el interés e iniciativa del alumnado, aspirando a fortalecer su participación y autonomía durante el proceso de aprendizaje. Así, se propone una EF basada en los principios pedagógicos del constructivismo, más acordes con los requerimientos de la educación y de la sociedad en el siglo XXI, superando de una vez por todas los problemas de indefinición que no ha sido capaz de superar hoy en día.



A partir de estas consideraciones, coincidiendo con otros autores (Coll, 2010a; Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 2008; Mayer, 2010) podemos afirmar que el constructivismo se ha posicionado en el contexto de la educación, y, por ende, en nuestra materia, como reacción a otras concepciones educativas. De esta manera, de acuerdo con Joyce, Weil y Calhoun (2015) las MA orientadas por un modelo constructivista pueden orientar una concepción educativa identitaria en la EF.

En tal sentido, podemos comprender cómo las MA establecen un punto de encuentro pedagógico de la EF a partir de un modelo educativo basado en el constructivismo, que concibe la metodología más allá de los simples principios metodológicos generales, técnicas o estrategias para la práctica. Así, se establecen como el punto de partida para orientar la materia hacia modelos educativos más cooperativos, comprometidos y críticos, conformes a un ideal de convivencia más justo, democrático, sostenible e inclusivo. Por lo tanto, tener presentes estos principios pedagógicos a la hora de desarrollar la EF ayudará a valorar algunas dimensiones olvidadas, y poder así tener un mayor impacto en la educación, y, en consecuencia, en la sociedad.

6.1.2. Segunda revelación: un desarrollo didáctico competencial

A partir de esa concepción pedagógica del aprendizaje en la EF, su desarrollo didáctico ha estado inmerso en un proceso de continua revisión y reflexión tratando de orientar todo su potencial pedagógico, de acuerdo con las expectativas y necesidades educativas y sociales de la realidad de cada momento.

Entre nuestros hallazgos revelamos un intento por desarrollar una idea de EF unificada y cohesionada que integra diferentes enfoques tradicionales y corrientes actuales. Las MA aportan grandes posibilidades educativas para la EF, ofreciendo contenidos de enseñanza variados y experiencias de aprendizaje diversas, consolidando una razón de ser de la materia más transversal, integral y social. De este modo, damos cuenta de qué manera estos resultados evidenciados en nuestro estudio se complementan no solo con las recomendaciones señaladas por las diferentes esferas en la actualidad (Comité de Expertos de EF del Consejo COLEF, 2017; McLennan y Thompson, 2015), sino que también se apoyan en diversas corrientes didácticas en la EF contemporánea (Educación del hombre corporal, Educación por el movimiento y Educación de las conductas motrices).



A nuestro parecer, atendiendo la reflexión de Pastor-Pradillo (2012), creemos que la incorporación de MA en la EF es capaz de ahondar en el verdadero motor epistemológico de la materia, superando una concepción dualista del cuerpo y del movimiento e integrando una visión didáctica que entiende el elemento de la motricidad como un medio más que como un fin en sí mismo. En este sentido, de acuerdo con Canales-La Cruz y Rey-Cao (2008), esta concepción posibilita una teorización común de la EF que promueve el autoconocimiento de la motricidad.

Por lo tanto, esta idea de EF basada en la transmisión de una cultura física general a la población, centrada en la alfabetización motórica de las personas, orientada a mejorar su calidad de vida, no es una idea innovadora de nuestros tiempos, tal y como hemos podido comprobar en los diseños curriculares de la reforma del área de EF (LOGSE, 1990). No obstante, tomando como punto de partida este enfoque y en relación con los marcos curriculares actuales basados en competencias, en línea con otras referencias (Pérez-Pueyo, García-Busto, Hortigüela-Alcala, Aznar-Cebamanos y Vidal-Valero, 2016), es necesario valorar una cohesión didáctica de la materia, combinando diferentes habilidades, conocimientos, valores, etc., vinculados con la capacidad para utilizar y cuidar nuestro cuerpo de forma adecuada, disfrutar y expresarnos con él, más acorde con la perspectiva transversal que poseen las competencias clave.

Así, de acuerdo con algunos expertos en EF (Contreras-Jordán et al., 2012; López-Pastor et al., 2016) el desarrollo didáctico de la EF tiene como objeto contribuir al proceso de formación y socialización del alumnado a través de las actividades corporales, proporcionando una amplia gama de enseñanzas transversales que favorezcan un desarrollo integral, encaminado al desarrollo de personas competentes para la vida. De esta perspectiva de la materia teniendo como punto de referencia las competencias clave (incluyendo la competencia corporal), las MA son referentes para lograr un enfoque didáctico más transversal, que implique realmente al alumnado en el proceso de aprendizaje, aumentando las posibilidades de conocimiento de la EF escolar, en consonancia con las necesidades educativas y sociales actuales.

Por último, sumándonos a lo expresado por otros autores (Pastor-Pradillo, 2007; Hernández-Álvarez, 1996), a pesar de que nos centremos en el estudio de las MA, no queremos excluir las concepciones tradicionales derivadas de otros modelos didácticos de EF. En este sentido, entendemos que cada planteamiento metodológico puede ser relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde luego, la integración de estas concepciones contribuirá al

desarrollo de un pensamiento productivo, funcional y crítico respecto a su práctica corporal. De este modo, estaremos en disposición de afrontar el reto de la materia hacia una mayor alfabetización física o cultura motriz en el alumnado bajo el denominador de calidad emitido por el colectivo de profesionales del área.

6.1.3. Tercera revelación: una transformación metodológica hacia el alumnado

La vinculación entre la perspectiva pedagógica constructivista y el desarrollo didáctico transversal de la EF parece desprenderse una idea de transformación metodológica de la EF. La puesta en práctica de las MA contempla una modificación en el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones que organizan de forma global la acción educativa. Así, el alumnado debe ser el elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad y que entienda la motricidad como un elemento fundamental a lo largo de la vida.

A través de nuestros protagonistas, hemos sido capaces de valorar cómo los principios de las MA afectan de una u otra manera a la toma de decisiones que se dan en las distintas fases, repercutiendo en los elementos esenciales que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí que podamos definir dos caras de una misma moneda: por un lado, estaría la intervención del profesorado; y, por otro lado, el aprendizaje del alumnado. En las MA estos principios básicos definen el rol del docente como conductor de un proceso más abierto y flexible, centrado en el aprendizaje del alumnado, donde la instrucción y la transmisión de saberes pierden peso en beneficio de la experimentación, la relación interpersonal y la construcción de los aprendizajes. En consecuencia, esta transformación vinculada con las MA representa la respuesta a cómo enseñar para fomentar la responsabilidad y dar capacidad al alumnado para tomar decisiones, convirtiéndole en el protagonista del proceso educativo desde la consideración de su libertad, individualidad e interés, y en estrecha vinculación afectiva y social.

Por lo tanto, nos corresponde interpretar las MA como una transformación de la orientación procedimental metodológica más habitual en la EF (instrucción directa o asignación de tareas), abriendo el camino hacia propuestas que conciben la metodología más allá de enfoques centrados en el docente o en los contenidos. De esta forma, creemos que las MA son capaces de establecer un proceso más versátil, global e interactivo para ayudar a aprender al alumnado. Coincidiendo



con Casey (2016), entendemos que estas metodologías no directivas son idóneas para adaptar e incluir los resultados de aprendizaje con las necesidades del alumnado. Así, Fernández-Río et al. (2016) en relación con las MA, abogan por los modelos pedagógicos como enfoque de la práctica de la EF, siendo un paso imprescindible para transformar las estructuras más directivas propuestas basadas en los estilos de enseñanza y en el protagonismo del docente.

La clave de esta transformación metodológica está en que el alumnado sea el centro del proceso educativo. Por ello, la concepción constructiva del aprendizaje, así como la consideración de la motricidad como un medio para desarrollar aprendizajes de carácter más funcional, y, sobre todo, la toma de decisiones para que el alumnado se convierta en el principal protagonista de aprendizaje constituye una de las claves para que haya una transformación metodológica de la EF. No obstante, creemos que la importancia para poner en consideración este tipo de metodologías, no radica tanto en su aplicación, sino también en la forma en la que el profesorado es capaz de comprender, integrar y contextualizar esta metodología dentro de un modelo pedagógico constructivista y enfoque didáctico transversal de la EF. Así, de acuerdo con Fernández-Balboa (2004), creemos que las estrategias, técnicas y herramientas para enseñar algo a alguien deben estar en plena vinculación con unos principios pedagógicos que le permitan impactar en la comunidad de la mejor manera posible.

6.2. ¿Cuáles son los elementos esenciales de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria?

A partir de las ideas anteriores y considerando las aportaciones de nuestros participantes, hemos podido avanzar con el fin de precisar el marco conceptual que delimite las MA en la EF, determinando con mayor precisión su significado y las características que las identifican.

6.2.1. Un concepto polifacético

Como punto de partida para establecer un concepto sobre las MA, debemos considerar el rol que desempeña el docente, quien crea las condiciones favorables para que se produzca el aprendizaje en el alumnado. Bajo esta definición, dentro de la diversidad de criterios analizados en nuestro informe de resultados, discutimos algunas de las claves que nos han orientado a realizar una delimitación más actualizada de este término para la EF.



6.2.1.1. Paidocentrismo

Con carácter general, nuestros confidentes han señalado un cambio de paradigma en la educación. Una perspectiva que tiende a modificar el proceso de transmisión de los conocimientos tradicionales para pasar a tener en cuenta, como punto de partida del aprendizaje, las necesidades del alumnado, sus intereses y capacidades. Según estas evidencias, el alumnado es el protagonista, convirtiendo su aprendizaje y participación en la base sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta centralidad del alumnado en el proceso educativo es una de las piedras angulares coincidiendo con los estudios existentes sobre el tema (Benito y Cruz, 2005, Fernández- March, 2006, Labrador-Piquer y Andreu-Andrés, 2008, López-Noguero, 2005, entre otras más) y con algunos de los planteamientos educativos alternativos revisados del legado pedagógico de la Escuela Nueva. Por ejemplo, en la concepción naturalista del ser que expresaba Rousseau, que supuso un cambio de mirada de la educación, iniciando de esta manera, como lo denominó Carreño (2000), una corriente paidocéntrica, o como lo catalogó años más tarde Carbonell (2015), una auténtica revolución copernicana, al romper con el planteamiento tradicional en la transmisión del saber.

Por tanto, podemos afirmar que las MA comprenden una concepción educativa paidocéntrica de la materia de EF, concediendo un papel destacado al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, empoderando a este en la construcción de su conocimiento y, por tanto, haciéndoles partícipes y responsabilizándoles de su aprendizaje.

6.2.1.2. Aprender haciendo

Desde esta concepción paidocéntrica de la educación, afirmamos que el proceso de enseñanza y aprendizaje debería darse a partir de la propia acción del alumnado. Por ello, es importante consolidar un tipo de actuaciones concretas en EF, basadas en la experiencia, la indagación y la interacción, realizadas de forma reflexiva y consciente, para desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado a través de las metodologías activas.



Coincidiendo con Gutiérrez-Huby (2014), estas metodologías, como ya esbozara Comenio en su tiempo, plantean un método de aprender haciendo, poniendo en duda los métodos que hicieran uso de la memoria de la palabra y no los de la experiencia a través de la práctica, que permitirá al alumnado la comprensión y entendimiento de la verdadera esencia de las cosas. Como el propio Dewey desarrolló en su Escuela Laboratorio (Dewey, 2004), la enseñanza debe darse desde una concepción dinámica de la persona basada en el experimentalismo y el cientificismo, que enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo, centrado en las capacidades, con el enfoque social para desarrollar una educación progresiva.

Así, desde esta concepción progresista de la educación en EF, las MA otorgan una gran importancia a la experiencia que se genera como producto de la observación y actuación en un contexto determinado, propiciando situaciones en las que el alumnado debe resolver determinadas propuestas de aprendizaje de diversa índole por sí mismos, en aras a favorecer un aprendizaje por descubrimiento, más profundo y significativo. Consideramos que esta perspectiva supone un fuerte estímulo para la reflexión y la toma de decisiones, y, por ende, el desarrollo de su autonomía.

6.2.1.3. Interacción dialógica

Una de las claves de las MA son los modos particulares con los que establecemos relación con el alumnado, las maneras con las que nos comunicamos en las clases de EF, las formas con las que gestionamos la acción educativa para que se produzcan los aprendizajes. Partiendo de este descubrimiento, subrayamos cómo, a partir de la consideración de estas metodologías, se presta especial atención a los procesos de diálogo en los que los participantes en el proceso educativo dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder, como elemento para el desarrollo de la acción educativa.

Esta clave para la conceptualización de las MA, igual que las anteriores, no es nada nuevo, como hemos podido comprobar con la Teoría de acción dialógica de Freire (2012), la teorización del aprendizaje dialógico de Flecha (1997) o la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987). Todo ello, conforma un núcleo teórico que fundamenta este tipo de metodologías proponiendo un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la relación que se produce entre el docente, el discente y la propia sociedad. Esto será una clave fundamental para mejorar el modo de adquirir conocimientos y hacer a los educandos más conscientes, críticos y

reflexivos del mundo en el que viven, para propiciar la colaboración, la convivencia y la justicia social. En la actualidad, este hallazgo coincide con lo que expresa López-Noguero (2005), quien entiende estas metodologías como una forma orientar las aptitudes y actitudes dentro de un marco que atiende el ámbito afectivo, emocional y vivencial de las personas, buscando que el alumnado coopere e interactúe. No obstante, creemos conveniente ampliar su definición, entendiendo que, vinculando la acción comunicativa a la educación como una parte fundamental del proceso formativo, las MA se presentan como una parte imprescindible en la EF para promover el pensamiento crítico y la emancipación social del alumnado.

De esta manera, la interacción dialógica se presenta como múltiples y variadas interacciones comunicativas a través del diálogo entre los participantes, fundamentado en la argumentación y el debate, favoreciendo un clima afectivo, de confianza y democrático, y en la que valores como la igualdad, la cooperación y la solidaridad se enriquecen.

6.2.1.4. Funcionalidad del aprendizaje

Los resultados de nuestra investigación nos indican que las MA son un procedimiento por el cual se da respuesta a los requerimientos educativos y necesidades sociales actuales. Desde este supuesto, revelamos cómo estas se fundamentan desde un planteamiento educativo que interpreta la realidad del entorno en el que se está inmerso y destacan su estrecha vinculación con la propuesta del sistema educativo actual, basado en el desarrollo de competencias.

A pesar de su reciente significación en la actualidad, hemos podido comprobar cómo esta clave también ha sido ampliamente evidenciada en la literatura (Chomsky, 1992; Delors, 1996; Perrenoud, 1999), quienes ya instaban en su día a la consideración de este tipo de métodos para orientar el desarrollo de las competencias y su aplicación en el contexto sociocultural, de tal modo que este conocimiento fuese transferible, permitiendo hacer frente a una situación compleja. No obstante, de acuerdo con algunas voces críticas (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018), este clave de conceptualización de las MA en torno a su vinculación con el desarrollo de competencias actual puede asociarse con una educación uniformadora y descontextualizada que, en nuestra opinión, conviene superar porque caeríamos en una contradicción conceptual. Por ello, abrimos la puerta a nuevas perspectivas que apuestan por la promoción de las propias capacidades del alumnado, como los promovidos por Morin (1999) o más reciente, Nussbaum (2012). De acuerdo con sus



posicionamientos, consideramos que nuestro alumnado es único y diferente y, por tanto, es necesario utilizar estrategias de pensamiento que no sean reductivas, como podríamos considerar que son las competencias clave establecidas en los marcos curriculares actuales, sino de forma reflexiva, atendiendo verdaderamente a sus intenciones y voluntades. Así, consideramos la posibilidad de incorporar las MA para crear un verdadero y eficiente proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustado a los intereses y adaptadas a las capacidades del alumnado, en función de las realidades sociales y culturales en las que se encuentran inmersos, ofreciendo una mayor variabilidad en la práctica y una forma de responder a la diversidad.

De este modo, establecemos que las MA toman como clave la funcionalidad de los aprendizajes en la materia de EF, posibilitado unas mejores condiciones transferibles del aprendizaje y, al mismo tiempo, un estímulo para el logro de estos aprendizajes (competencias) por parte del alumnado. De este modo, el alumnado concebirá el aprendizaje como algo útil, real, que atiende su desarrollo profesional y personal.

6.2.2. Elementos característicos

De acuerdo con el consenso discutido con respecto a la función pluridimensional que las MA pueden llegar a tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la EF, hemos creído conveniente discutir algunas de sus características más representativas. Sobre este punto, hemos encontrado algunos hallazgos que se han derivado de las aportaciones de nuestros confidentes bajo un sinfín de elementos identitarios, a veces algo confusos, pero que hemos tratado de aglutinar en esta discusión, dentro de las particularidades propias de nuestro contexto educativo en la EF.

6.2.2.1. Proceso de evaluación compartido y formativo integrados

Atendiendo a las cualidades que nos permiten identificar y distinguir las MA, situamos la integración de procesos de evaluación y de reflexión formativos y compartidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la EF. La evaluación formativa es utilizada como una herramienta esencial para promover la participación del alumnado en la construcción del aprendizaje, otorgándole la responsabilidad y favoreciendo su autonomía. Además, este proceso se presenta como respuesta a un modelo de evaluación que solo cumplía con la función calificadora, tradicionalmente atribuida a estos procedimientos en la materia de EF. Así pues, es fundamental

reflexionar sobre los fines y posibilidades del uso de la evaluación en los contextos educativos bajo este tipo de metodologías.

En la literatura revisada, podemos identificar diferentes autores que defienden este punto de vista del proceso de evaluación, preparado intencionadamente y con coherencia respecto a la metodología aplicada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brown, 2007; Chiappe, Pinto y Arias, 2016; De Miguel-Díaz, 2006; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Hortigüela-Alcalá, Pérez y González, 2019; Knight, 2005; López-Pastor, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2020; Rué, 2007; Sánchez-Santamaría, 2011; Santos-Guerra, 2002; Santos-Pastor, Castejón-Oliva, y Martínez-Muñoz, 2014). Así, como señalaban Chiappe, Pinto y Arias (2016) podemos identificar este proceso de evaluación claramente asociado al aprendizaje, dotándolo de plena intencionalidad por medio del diseño de la enseñanza. De este modo, la evaluación es indiscutiblemente necesaria. sirve para mejorar el aprendizaje y dispone de una nutrida gama estrategias integradas en la práctica habitual de las clases.

Desde esta perspectiva, cabe esperar que este tipo de metodologías que se encuentran identificadas con la adquisición de competencias, tomen como característica esencial la incorporación de un proceso de evaluación formativo y compartido, ya que difícilmente estos aspectos pueden ser evaluados mediante procesos de evaluación tradicional (Hortigüela-Alcalá, Pérez y González, 2019). Además, si las metodologías prestan especial atención al dialogo y la reflexión, de acuerdo con este tipo de modelos, se requiere de un proceso no solo formativo, sino también compartido. En este sentido, como señalaban López-Pastor (2006) entendemos que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. De esta forma, las MA y la evaluación formativa y compartida en EF, comparte como objeto común y sustancial implicar al alumnado a promover su reflexión para adaptarse a sus características y necesidades. Este hecho supone abogar por acomodar estrategias que traten de fomentar dicha participación, logrando que el alumnado sea parte activa, otorgándole mayor autonomía y responsabilidad a la hora de afrontar este proceso (Rué, 2009).

De este modo, conforme con Dochy et al. (2002) consideramos que las MA tienen como elemento identitario para la EF el pasar de una “cultura del examen” a una “cultura de la evaluación” formativa y compartida, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.



6.2.2.2. Roles de los participantes

Esta concepción paidocéntrica destacada en las MA vaticina otra característica ampliamente resaltada entre nuestros resultados, que tiene que ver con unos roles identitarios del profesorado y del alumnado. Esta transformación metodológica tiene que ver con la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto del qué hacer, como en, gran medida, el cómo hacerlo.

Desde el punto de vista del profesorado, nuestros resultados concuerdan con el perfil docente requerido por la UNESCO (2015b), reduciendo su función magistral en la transmisión del conocimiento y aumentando sus funciones en la detección de las necesidades y planificación del proceso, en la comunicación, control y motivación de la adquisición del saber durante la práctica, así como en la atención de aspectos sociales y afectivos para generar climas positivos de práctica. De esta forma, las MA en EF se caracterizan por atribuir un papel al profesorado orientador, facilitador y mediador de un proceso de enseñanza más abierto y flexible, que implica tener en cuenta una serie de principios de acción docente, que ofrezcan procedimientos más reflexivos, interrogativos y estimulantes para el alumnado y su aprendizaje. En consecuencia, de acuerdo con la literatura revisada (Bolívar, 2008; Goñi, 2006; Pérez-Gómez, 2007), este perfil docente está orientado a facilitar que el alumnado pueda trabajar autónomamente y tomar decisiones por sí mismo. De este modo, consideramos fundamental en la materia de la EF, un papel por parte de los educadores en la enseñanza encaminado a orientar la actividad del alumnado, para responsabilizarle e implicarle en su aprendizaje, donde la colaboración y el dialogo se convierten en pilares que consolidan y sustentan la intervención educativa.

Por su parte, al mismo tiempo que para el profesorado tiene una implicación directa en la forma de ejercer su docencia, un proceso desarrollado a través de MA también presenta una serie de repercusiones en el rol a adoptar por parte del alumnado. Así, hemos evidenciado que uno de los elementos distintivos consiste en el papel que encarna el alumnado, a quien se le atribuye una participación activa que le convierte en corresponsable para lograr un aprendizaje significativo. Este modo de participación se refiere al tipo de actividad que realiza, que tal y como lo desarrollan Rosentall y Ludin (2007), se concibe como la función del alumnado en el proceso de interacción con el medio que lo rodea. A partir de aquí, coincidimos con López-Noguero (2005) en determinar que, en mayor o menor medida, la actividad del alumnado tiene que ver con tomar decisiones en las diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: conocer y comprender las

finalidades de su participación, sugerir nuevos aprendizajes o formas de acceder a este, gestionar su práctica y reflexionar sobre ella. Es decir, el papel del alumnado en las MA está supeditado por sus propias actuaciones e intervenciones, implicándose en las tomas de decisiones, valorando sus posibilidades y limitaciones, y, sobre todo, asumiendo parte de la responsabilidad sobre los resultados del proceso. Por lo tanto, como demuestra González-González (2010), este papel implica una mayor exigencia y requiere de la asunción de un mayor compromiso y predisposición hacia el proceso por parte del alumnado.

En virtud de ello, las MA en EF presentan como característica un perfil activo del alumnado, responsable e implicado durante su participación, que no se limita a que este asimile la información, sino que busca que sea capaz de construir su propio conocimiento y regular su actividad con independencia del docente, sintiéndose competente para proponer, actuar, interactuar, reflexionar y evaluar su propia actividad.

6.2.2.3. Diseño de la práctica contextualizado

Este planteamiento educativo en EF a través de las MA tiene el propósito de tratar los contenidos curriculares a través de actividades y tareas de aprendizaje útiles, inclusivas e interesantes, que involucran la construcción del conocimiento de forma compartida por medio de la resolución de problemas o de retos planteados, vinculados con su contexto más cercano. Las actividades de aprendizaje se justifican como mecanismo para acceder al conocimiento necesario para desarrollar una serie de competencias, que no solo implican el saber conocer, sino también el saber hacer y el saber estar (saber ser y saber convivir con los demás).

Desde este enfoque, tal y como plantea Penzo (2010), las actividades de aprendizaje en las MA sirven para adquirir el conocimiento disciplinario propio y para aprenderlo de una manera significativa, de forma que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento. Esta conexión de los factores del contexto, de los contenidos y de los resultados de aprendizaje, también ha sido avalada por autores como Biggs (2006), garantizando un proceso de enseñanza y aprendizaje de mayor calidad. En línea con otras investigaciones (Gálvez, 2013; Groos, 2011; Rué, 2009; Zabalza-Beraza, 2007) esta forma de plantearse la acción o tareas que el alumnado debe desarrollar para construir su aprendizaje trae consigo cambios profundos en la forma de planificar la EF, especialmente, para facilitar un entorno de aprendizaje que permita al alumnado, transferir, aplicar,



aportar, desarrollar, incorporar y cuestionar los conocimientos de una manera autónoma y colaborativa. Así, como señalan Cañabate-Ortiz et al. (2019), las prácticas de EF deben ser contextualizadas y responder a los intereses del alumnado, favoreciendo la creación de un buen clima en el aula. No obstante, cabe advertir, como expresa Gross (2011), que este planteamiento puede parecer que antepone las actividades por encima de los contenidos, lo que no quiere decir que no sigan existiendo, sino que adquieren sentido en el contexto de las actividades. Sin duda, creemos que esta contextualización (desde la realidad social y curricular) a través de las tareas de aprendizaje, siguiendo a Murillo (2007), exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo una característica fundamental para hacer las cosas de forma congruente con el uso de MA en la materia de EF.

De este modo, el establecimiento de este tipo de diseños conlleva ineludiblemente una aplicación práctica que se acerca a la realidad del día a día del alumnado, es decir, que los aprendizajes adquiridos a través de las actividades propuestas en EF tengan una transferencia directa en situaciones futuras de su vida, al mismo tiempo, favoreciendo la formación integral del alumnado y contribuyendo a desarrollar su responsabilidad social y conciencia crítica. De esta manera, esta contextualización de la práctica es una característica elemental de las MA, por la cual creemos que se favorece la vinculación de los contenidos curriculares de la EF con las realidades sociales y culturales del alumnado, ofreciendo una mayor aplicabilidad de la práctica y propiciar unas mejores condiciones para que el proceso de aprendizaje sea más estimulante y transferible.

6.3. ¿Cuál es la situación actual de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria?

El interés por incorporar las MA ha significado el punto de unión para construir una EF de calidad, dispuesta a orientar su razón de ser hacia un aprendizaje constructivo, dialógico, funcional y contextualizado del alumnado. La comprensión de esta perspectiva metodológica, según la información obtenida en nuestro estudio, nos ha permitido obtener un alto grado de conocimiento sobre las mismas, pero a su vez descubrir un escaso nivel formativo por parte de los docentes, valorando un uso esporádico de ellas. De este modo, a continuación, discutimos estos resultados de cara a analizar con mayor profundidad la realidad que pretendemos comprender.



6.3.1. Auge e interés por el conocimiento en relación con las metodologías activas

Según los resultados obtenidos por nuestra investigación, un 80,7% de la población estudiada ha manifestado conocer las MA. Este alto grado de conocimiento de las MA creemos que puede estar sustentando por el aumento significativo de las publicaciones en la literatura actual en estos últimos años, tal y como lo vienen señalando diferentes informes y estudios (López-Pastor et al., 2016; Informe Horizon, 2014; Informe INNEDU, 2015; LMTF, 2013). El hecho de que el interés por este tipo de metodologías haya crecido exponencialmente, puede justificar que cada vez son más los docentes que tienen conocimiento sobre este tipo de métodos. Así mismo, nuestros hallazgos descubiertos en las revisiones realizadas en torno al conocimiento de estrategias activas como el ABP o la gamificación en EF (León-Díaz, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor, 2018a; León-Díaz, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor, 2018b), nos permiten confirmar esta dinámica.

Por otra parte, creemos que esté dato con tan alto grado de conocimiento de las MA, también puede ser debido a la consideración de otros contextos de divulgación más amplios y accesibles en la actualidad, como es el caso de incremento de la difusión de experiencias y prácticas de MA en EF en los diferentes dominios digitales y redes sociales, tal y como se señalan en su estudio Roig-Vila y Álvarez-Herrero (2019), exponiendo el caso concreto de la red social Twitter. Además, hay diferentes comunidades y plataformas digitales donde se presentan multitud de propuestas relacionadas con la puesta en práctica de MA en EF, constituyéndose como una interesante red de difusión, abierta, accesible y colaborativa entre el profesorado de EF.

En base a estos hallazgos, podemos concluir que el conocimiento expresado por parte del profesorado en torno a la existencia de este tipo de metodologías parece poner de manifiesto una cierta evolución por parte del profesorado por considerar y conocer nuevos enfoques didácticos que le ayuden a plantear y desarrollar prácticas alternativas e innovadoras en EF. Desde esta perspectiva, creemos oportuno reflexionar sobre la importancia de considerar esta tendencia del profesorado, para incluir en los programas de formación del profesorado de EF la enseñanza mediante MA.



6.3.2. Uso de las metodologías activas mínimo e infructuoso

A pesar de que un amplio porcentaje de la población de nuestro estudio ha mencionado conocer las MA, nuestros resultados muestran que únicamente el 8.3% manifiesta emplearlas en sus clases de EF, siendo mayoritario el porcentaje de docentes que dice utilizar metodologías mixtas (tradicionales y alternativas).

Esta información no coincide con lo que argumentaban López-Pastor et al., 2016, al exponer que un porcentaje cada vez mayor del profesorado de EF está intentando realizar una adaptación metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje como respuesta a las nuevas exigencias y necesidades sociales. Asimismo, aunque la literatura revisada nos refleja que hay un auge en la implantación de las MA en los centros educativos y un intento por parte del profesorado para aplicarlas en sus clases, el porcentaje de docentes en EF de Secundaria que dice utilizarlas de forma predominante todavía es muy bajo (<10%) y, por tanto, se podría pensar que la renovación metodológica no es tan evidente como cabría esperar.

En medio de estos datos, el profesorado nos revela que las MA más utilizadas en sus clases son: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el ABP, el aula invertida y la gamificación. Conforme a estas referencias, ponemos de relevancia que no solo se están aplicando las metodologías más experimentadas, sino que también destacamos la introducción de novedosas metodologías comprendidas bajo este paraguas metodológico.

Ante esta información, de acuerdo con la reflexión de Tinning (2002), todavía podemos vislumbrar cierto escepticismo por parte del profesorado de la materia, que tiene un sentimiento de miedo o de inseguridad a la hora de afrontar este reto de cambio hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más abierto y diverso. Quizá, la incertidumbre de ceder parte de su protagonismo, la falta de experiencia del propio alumnado ante este tipo de metodologías menos directivas y/o la necesidad de una formación específica del profesorado para implementarlas, constituyan algunos de los motivos para no aplicarlas o para hacerlo junto con propuestas más tradicional (metodología mixta). En este sentido, es posible que el docente deba tomar decisiones sobre cómo orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacerlo con criterios de calidad, a pesar de la incertidumbre del contexto donde se desarrolla su labor profesional.

Por otra parte, atendiendo a otros resultados encontrados respecto a las características de los aprendizajes cuando se hace uso de las MA, llama la atención cómo la variable “actitud positiva

hacia la práctica” es la más destacada entre el profesorado. Este resultado coincide con lo ya expresado por Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía (2010), quienes encontraron en su estudio un nivel de satisfacción notable del alumnado en las clases de EF. Este aspecto nos hace discernir que, independientemente del tipo de metodología que se aplica en las clases, el cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se debería justificarse desde la necesidad de buscar estrategias metodológicas que favorezcan una mejor disposición del alumnado hacia la práctica de la materia. Sino que, a tenor de nuestros resultados, el valor del cambio debe centrarse en impulsar otro tipo de aprendizajes, tales como: un mayor protagonismo del alumnado, el aprendizaje grupal y colaborativo, la responsabilidad social e individual y el aprendizaje autodirigido.

Sin embargo, pensamos que el docente pueda tener cierta dificultad para valorar su propia enseñanza o tenga poca actitud hacia el cambio metodológico, siendo argumentos que justifican la insuficiente formación del profesorado. No obstante, como también ha sido señalado en nuestro estudio, y como señalan López-Pastor et al. (2016), la comprensión teórica y la aplicación práctica de las MA no es una tarea fácil y requiere de una formación adecuada.

6.3.3. Formación del profesorado esencial e insuficiente

A raíz de este último apunte, respecto a la formación de los docentes en MA, en función de los resultados obtenidos, cabe destacar que, únicamente, el 31,1% de los docentes señalan haber recibido formación específica en MA durante su formación inicial. Este dato pone en evidencia la necesidad de revisar los planes de estudio para atender a una formación por competencias que garantice una EF de calidad (Consejo Colef, 2020; Comité de expertos de EF del Consejo COLEF, 2017; McLennan y Thompson, 2014). Sin embargo, el profesorado, mayoritariamente, afirma no haber recibido formación específica para afrontar las demandas educativas, máxime cuando se trata de MA. Aunque sí parece que se potencian los programas de formación específica en MA, sobre todo a través de cursos o congresos de formación en aprendizaje colaborativo y ABP.

Este hecho sigue sustentando la reflexión realizada por Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía (2010), quienes consideraban que la calidad de la formación inicial y permanente que recibe y adquiere el profesorado, es un factor clave para la mejora de los procesos de enseñanza de la EF. También ponen de manifiesto la existencia de limitaciones y carencias que deberían ser consideradas en los marcos de los programas de la formación del profesorado. En concreto, para



mejorar sus recursos para incorporar nuevos enfoques didácticos y plantear prácticas que, con independencia de las modas, procuren un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, que favorezca el desarrollo integral del alumnado. Desde esta perspectiva, creemos oportuno reflexionar sobre la importancia de considerar estos cambios en los programas de formación continua, así como actualizar los planes de estudio en la formación del profesorado. Estas medidas contribuirían a ofrecer una formación más sólida, además de un fortaleciendo la profesión y superar los problemas que se vienen produciendo durante los últimos 30 años (Bores-García, Marín-Rojas, Méndez-Domínguez, Mijarra-Murillo, y Delfa-De la Morena, 2020; López-Pastor et al., 2016).

Por otra parte, con ánimo de discutir los hallazgos relacionadas con el aprendizaje que desarrolla el profesorado que está formado en este tipo de metodologías de EF, comprobamos que no existen diferencias significativas en el tipo de aprendizajes que dice desarrollar en sus clases. A pesar de ello, valoramos de forma positiva como, el estar formado en MA, facilita determinados aprendizajes: el aprendizaje constructivo, el mayor protagonismo del alumnado, la indagación y resolución de problemas o el aprendizaje por comprensión. En sintonía con el estudio de Aguado-Gómez, López-Rodríguez y Hernández-Álvarez (2017), estos resultados nos permiten comprender que recibir una formación específica en MA puede contribuir a fomentar un tipo de aprendizajes en el alumnado que favorezcan su protagonismo y autonomía.

En definitiva, se considera que la calidad de la formación inicial y permanente que recibe el profesorado es un factor clave para la mejora de los procesos de enseñanza de la EF. Según lo discutido, la formación en MA debe significar un fundamento necesario para la actualización del docente de EF más cercano a las realidades educativas y sociales actuales. Esta formación debe ayudarle a progresar en la aplicación de MA, tratando de comprender, orientar y transformar su acción educativa en aras a favorecer un proceso de enseñanza y de aprendizaje de mayor calidad.

6.4. ¿Con qué intenciones se fundamenta la utilización y uso de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria?

Los fundamentos teóricos en los que se amparan las MA de enseñanza-aprendizaje comprenden un conjunto de referencias filosóficas, pedagógicas, sociológicas, epistemológicas que hemos podido discutir durante la primera gran pregunta de este trabajo. Se trata de un modelo

educativo centrado en el alumnado y orientado a la consecución de cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a ser, a conocer, a hacer, y a convivir. Desde estos planteamientos, los resultados obtenidos nos han descubierto tres propósitos específicos que, de forma conectada y al unísono, orientan la utilización de este tipo de metodologías en la práctica docente, como son: la adquisición de competencias educativas, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y el incremento de la motivación hacia la práctica en las clases de EF.

6.4.1. Adquisición de competencias clave

Desde la incorporación de las competencias a los currículos educativos (LOE y más tarde modificado en LOMCE), se ha ido conformando un enfoque de la EF dirigido a desarrollar el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden adecuarse en distintos contextos, proporcionando al alumnado un aprendizaje basada en competencias (Blázquez-Sánchez y Sebastiani-Obrador, 2009; Contreras-Jordán y Cuevas-Campos, 2011; Lleixá-Arribas, 2007; Ureña-Villanueva, 2010;), que según los marcos educativos establecidos, resultan necesarias en la sociedad actual.

A través de nuestro estudio hemos podido comprender cómo los diferentes planteamientos llevados a cabo a través de las MA han estado centrados en garantizar y asegurar un compendio de aprendizajes encaminados a la adquisición de estas competencias para dar respuesta al sistema educativo actual. Esta intencionalidad del aprendizaje hallado es fundamentada desde las diferentes teorías en las que se apoyan las MA, haciendo referencia a la consecución de procesos de aprendizaje más globales y contextualizados en la realidad sociocultural del alumnado, donde los objetivos de aprendizaje planteados derivan de los estándares de aprendizaje y de las competencias curriculares establecidas. Esto hecho viene a avalar lo expresado por Serrano-Tejero y Pons-Parra (2011), quienes, haciéndose eco de las metáforas del aprendizaje de Mayer (2010), proponen una nueva metáfora basada en el aprendizaje como logro de competencias.

Atendiendo a las formas de inclusión de las competencias clave en la programación del aula, hemos podido comprender que la principal utilidad de la propuesta de la programación basada en competencias radica en la facilidad que ofrece para identificar la relación de los contenidos de trabajo específicos de la EF (dominios de acción motriz) con las competencias curriculares. Este enfoque permite constatar hasta qué punto con el desarrollo de las metodologías (v.g. ABP) se



trabajan contenidos comunes a varias áreas a través de un planteamiento común. Este planteamiento, además de adecuarse a las orientaciones del marco curricular (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero) coincide con la perspectiva deductiva considerada por Pérez-Pueyo y Casanova-Vega (2012), con quienes coincidimos en interpretar que las propuestas de carácter deductivo son más respetuosas con la naturaleza transversal de las competencias curriculares, al presentar una mayor concordancia curricular y pedagógica. Además, de forma específica para la EF, entendidas las competencias como ejes curriculares de corte transversal e interdisciplinar, son capaces de producir un trabajo de los contenidos desde perspectivas diferentes, aportando al alumnado significatividad, comprensión y cercanía en relación con su realidad cotidiana.

En líneas generales, en base a nuestro estudio dar el salto a un enfoque más competencial ha implicado reducir la carga de contenidos específicos de la materia para poder centrarse en otro tipo de aprendizajes de carácter más interdisciplinar y transversal. Desde este hallazgo, parece ponerse en entredicho el compromiso de la EF que demandaban Lleixá-Arribas y Sebastiani-Obrador (2016), quienes aseguraban que además de asegurar la adquisición de competencias clave, se debía garantizar la adquisición de una competencia motriz que no está contemplada entre las competencias curriculares actuales. Sin embargo, este tratamiento integral de los contenidos se desvela una doble perspectiva: por un lado, los contenidos de la materia han podido ser ampliados, ofreciendo un abanico de experiencias motoras de diferente naturaleza; y, por otro lado, la funcionalidad de los aprendizajes es significativa con respecto a la transferencia que tienen en la formación de hábitos de vida del alumnado. En este sentido, esta interpretación competencial de los contenidos no solo sirve como herramienta para permitir a que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados en su vida cotidiana, tal y como refería Ruiz-Pérez (1995), sino que pensamos que puede servir como medio para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida.

En definitiva, el valor transversal de la EF discutido al comienzo de este capítulo puede hacerse mucho más evidente. Este argumento justifica la incorporación de las MA para facilitar el enfoque de la EF desde el punto de vista de la adquisición de las competencias, tal y como también han evidenciado otros estudios (Blázquez-Sánchez y Sebastiani-Obrador, 2009; Tirado y Ventura, 2009). Así, los resultados obtenidos ponen en valor una concepción de la EF bajo un denominador común, el de la adquisición de competencias, capaz de ofrecer una visión del área que traspasa y

amplia las barreras de la motricidad para dar cabida a aprendizajes de carácter más transversal, facilitando un planteamiento alternativo de la EF y superando una concepción tradicional de la misma. Parece, por tanto, bastante clarificador centrar el proceso educativo en torno a las competencias del alumnado y su apuesta por MA como medio para alcanzarlas.

6.4.2. Desarrollo de la autonomía

A partir de la adquisición de competencias clave, la autonomía e iniciativa personal (LOE, 2006), o la recogida en el actual currículo educativo de aprender a aprender (LOMCE, 2013), orientada a favorecer la autonomía del alumnado durante la construcción de sus aprendizajes, se ha podido revelar como uno de los propósitos más destacados a la hora de aplicar MA en la materia de EF.

Así, como resultados destacados de nuestro estudio, percibimos un horizonte educativo a través de este tipo de metodologías que tienen la intención de favorecer la autonomía del alumnado por el hecho de que el profesorado trata de implementar estrategias para que el alumnado integre los aprendizajes para utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos, desde el plano personal, social y moral. De esta manera, a través de esta metodología se han propuesto diversos procedimientos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, de tal la manera que pueda favorecer la capacidad de aprender por sí mismos. De esta forma se orienta el propósito de desarrollar la autonomía del alumnado, en línea con otras reflexiones (Rue, 2009), quienes proponen preparar al alumnado para que sean aprendices activos, autónomos e independientes, capaces de autorregular su propio aprendizaje en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados.

De forma más específica, en el contexto de la EF la intención es posibilitar que adquieran la responsabilidad de su aprendizaje y que entiendan la práctica la motricidad (actividad física orientada al ocio, salud y vida activa) como un elemento fundamental a lo largo de la vida. Este planteamiento está en consonancia con los paradigmas socio-motrices donde las finalidades de la EF se orientan a la búsqueda de la autonomía del alumnado, tal y como sintetizaron Devís-Devís y Peiró-Velert (1992). Aunque, en la actualidad, también han sido propuestos a través de diversos modelos pedagógicos desarrollados desde la EF, como en el modelo de responsabilidad social



(Sánchez-Alcaraz Martínez, Courel, Sánchez, Valero y Gómez-Mármol, 2019) y en el modelo de estilo actitudinal (Pérez Pueyo, 2016). Asimismo, diferentes trabajos también ponen de manifiesto la idoneidad de este tipo de metodologías para justificar su uso desde la intención de favorecer la autonomía del alumnado asociada para promover hábitos de vida físico-saludables (Almirall-Batet, 2018; Fernández-Bustos y Cuevas, 2017; García-Rodríguez y Serrano 2010; Hastie, Chen y Guarino, 2017; Izquierdo-García, 2013; Monguillot-Hernando et al., 2015; Navarro-Ardoy et al., 2017; Trillo et al., 2018).

Teniendo claro este propósito, hemos podido descubrir la aplicación de diferentes estrategias metodológicas, que tienen como finalidad lograr la participación del alumnado a través de procesos de autorregulación en el aprendizaje. Estas estrategias atendían a las experiencias y conocimientos del alumnado, implicaban una progresiva cesión de la responsabilidad del docente, y evolucionaban teniendo en cuenta el ritmo del alumnado. De esta forma, una de las principales intenciones de este tipo de metodologías es lograr una mayor independencia del alumnado en aras a favorecer una mayor autonomía durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se vuelve a poner de relevancia que la adquisición de un mayor nivel de autonomía tiene más valor educativo que el propio desarrollo de su propia motricidad. Este propósito concuerda fielmente con lo expresado hace años por Mosston (1966), quien valoró diferentes estrategias que abarcaban desde la absoluta dependencia del profesorado hasta la máxima autonomía del alumnado tomando como criterio fundamental las decisiones. En línea con este pensamiento, y según lo acontecido en nuestro estudio, la autonomía del alumnado difícilmente se puede aplicar desde MA en EF, si antes no se ha desarrollado un proceso de transición en el que el alumnado consiga de manera progresiva la capacidad para tomar decisiones y actuar de manera autónoma. Por tanto, podemos pensar que la autonomía en este tipo de metodologías está presente en cualquier situación de aprendizaje de la EF, y quizás, podemos pensar que la introducción de forma progresiva de este tipo de estrategias sea el punto de partida o uno de los primeros pasos hacia el cambio o transición de una metodología tradicional a una metodología activa en la EF.

De esta forma, hemos podido comprobar cómo en torno a estas unidades de programación, se detallan diferentes niveles de participación en función del curso al que se dirige la propuesta didáctica. Se destaca que existe un mayor grado de compromiso y trabajo del alumnado según se van adquiriendo mayores dosis de implicación en la toma de decisiones, tal y como nos anticipaba Rué (2009) y Zabalza-Beraza (2007). Sin embargo, sin dejar de valorar la coherencia de estas

propuestas, consideramos que la viabilidad de las metodológicas activas en EF se apoyan, en gran parte, de la implicación y el compromiso que el docente puede ser capaz de generar entre su alumnado, así como de su capacidad para hacerle comprender la importancia de colaborar y asumir parte de las responsabilidades que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí, que pensemos que secuenciar y avanzar hacia este tipo de estrategias, depende en mayor medida del grado de conocimiento que tenga el docente con respecto a los intereses, necesidades e inquietudes del alumnado, así como subrayaba el pedagogo de principios del S.XX, Ferrer Guardia, el aspecto fundamental para desarrollar la acción educativa, es considerar que la autonomía o la independencia no se impone, sino que se induce, se descubre y se experimenta vivencialmente en libertad.

6.4.3. Motivación hacia la práctica en las clases de EF

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, comprobamos cómo nos orienta a facilitar el desarrollo de MA para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado. Nuevamente, desde los propios marcos curriculares, se exige un enfoque metodológico de la materia que tome como finalidad el aumento de motivación hacia la práctica en las clases de EF.

En línea con esta orientación curricular y en consonancia con lo expuesto por otros autores (Cañabate-Ortiz et al., 2019; García-De las Bayonas y Baena-Extremera, 2017; García-Rodríguez y Serrano, 2010; Pérez-Pueyo, 2005; Sebastiani-Obrador y Campos-Rius, 2019), podemos distinguir cómo el empleo de MA también es justificado en nuestra investigación bajo el propósito de aumentar la motivación del alumnado hacia la práctica de la EF. Quizás, lo más importante de esta intención, es que la metodología no se centra solo en proponer diferentes formas de adquirir y construir el aprendizaje, sino que pone especial atención en los procesos que ayudan al alumnado a querer aprender, tal y como refieren diferentes autores en sus investigaciones, con respecto al impacto y la influencia de los factores motivacionales en el aprendizaje (Deci y Ryan, 2000; Mayer, 2010; Nichols, 1989).

En este sentido, a través de nuestro estudio hemos podido distinguir varios puntos de partida que enfatizan esta intención: (1) el tratamiento de las actitudes para generar una motivación



inicial, tratando de generar un sentimiento de capacidad y de afianzar su autoestima; (2) la utilización de proyectos de trabajo relacionados con los intereses e inquietudes orientados a aumentar la motivación del alumnado hacia una práctica física segura y crítica a través de las redes sociales, y (3) el empleo de elementos del juego a través de una competición virtual ambientada en un deporte de gran referencia social, como medio esencial de la EF para despertar el interés hacia su práctica. Por tanto, y tomando como referencia a Mayer (2010) y sus teorías (interés, autoeficacia y atribución causal), consideramos que el alumnado tiene una predisposición más favorable hacia el aprendizaje, cuando se contemplan situaciones o contextos que capten el interés del alumnado, confíen en sus capacidades y cuando sean conscientes de que su esfuerzo hará mejorar su rendimiento académico.

Las investigaciones aportadas en nuestro marco teórico parecen indicar que la utilización de este tipo de estrategias, así como el uso de las TIC, pueden constituirse como un buen recurso metodológico en la EF, dispuesto a favorecer el aprendizaje, mejorando la motivación del alumnado (Flores-Aguilar y Prat-Grau, 2018; García y Serrano, 2010; Guerrero, 2017; Navarro-Ardoy et al., 2017; Pérez-López et al., 2017; Rial-Rebullido y Villanueva-Lameiro, 2016). Sin embargo, no podemos de dejar de señalar otros hallazgos de nuestro estudio, en los que se destaca que un uso abusivo de estos elementos (estrategias y recursos) puede llegar a saturar al alumnado, incluso como se señala en la investigación de Flores-Aguilar y Prat-Grau (2018), el impacto inicial se diluye, hasta tal punto de que una gran parte del alumnado no se siente atraído. No obstante, de acuerdo con Granero-Gallegos et al. (2012) consideramos que una búsqueda de la motivación intrínseca a través de las MA, va a ofrecer al alumnado una mayor satisfacción y un disfrute sobre lo que están realizando, y, en consecuencia, otorgará una mayor predisposición hacia la práctica de la EF. Asimismo, no queremos de dejar de incidir en las advertencias de Vallerand (2004) con respecto a poner el énfasis en la motivación extrínseca que se deriva de recompensas que son externas a la actividad, donde, en este caso, entra en juego el papel del docente de EF. Así, coincidiendo con Alcaraz-Rodríguez et al., (2018), es imprescindible que el docente esté involucrado para encauzar y mantener la motivación durante toda la duración de la propuesta, con la correspondiente reducción de autonomía para el alumnado y de carga para el profesorado que esto puede suponer en el proceso.

Por otra parte, confesamos cierta complejidad y dificultad de conectar los intereses del alumnado al mismo tiempo que con las finalidades de la EF cuando se trabajan estas estrategias,

así como de mantener esta motivación de forma prolongada en el tiempo. De este modo, vislumbramos que las MA que ponen el foco en la motivación pueden ser muy útiles para acometer este propósito, principalmente, la gamificación. En este caso concreto, queremos advertir del tipo de motivación que se pretende generar, dependiendo de si es extrínseca o intrínseca, ya que con el paso del tiempo se diluye, y lo que aparentemente era una buena estrategia para adquirir los aprendizajes establecidos, se convierte en una losa que ha fidelizado y mercantilizado el aprendizaje del alumnado por medio de recompensas y premios alejados de su realidad educativa y social. Esto implica que el alumnado no ha aumentado su deseo de aprender ni de comprender los beneficios de la práctica, sino que solo ha participado por una recompensa extrínseca. Por este motivo, aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje a través de este tipo de dinámicas y mecánicas de juegos, implementados sin vinculación alguna con las demandas educativas y necesidades sociales, consideramos que son bastante deficitarios en sus planteamientos y se encuentran alejados de cualquier atisbo pedagógico relacionado con las MA.

Por tanto, revelamos cómo las MA son orientadas con el propósito de crear un clima motivacional positivo para llevar a cabo el proceso educativo y así generar experiencias favorables de aprendizaje en la EF. Este hecho tiene influencia en una mayor disposición hacia la práctica, el aprendizaje y la propia materia, concediendo gran importancia a la participación del alumnado.

6.5. ¿Cómo han sido integradas las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física?

El estudio de las MA que hemos abordado, no se circunscribe exclusivamente al momento de los procesos educativos en el aula. Los procesos de planificación y evaluación constituyen una parte inseparable de las MA, ya que, la acción que se desarrolla en la práctica, nunca se puede entender sin ser asociada a una intencionalidad y valoración de esta. Desde esta perspectiva, discutimos estos elementos de la práctica educativa desde las MA para tratar de comprender la necesidad de alinear las fases de planificación, intervención y evaluación dentro del modelo activo.

6.5.1. Planificación competencial, flexible y participativa

Mediante nuestro estudio hemos sido capaces de identificar cómo la fase de planificación ha tomado como punto de partida que todo el alumnado pueda tener oportunidades y garantías de



aprendizaje. Para ello, en línea con lo estimado por Biggs (2006), además de las habituales funciones desarrolladas durante esta fase (determinar las finalidades, selección de contenidos, diseño de las actividades e instrumentos de evaluación, etc.), hemos comprobado de qué modo a través de las MA han emergido una serie de aspectos relevantes que han sido capaces de producir un ordenamiento lógico del proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo un proceso educativo de EF de mayor calidad.

En primer lugar, la planificación de la materia ha tratado de adecuarse al currículo educativo actual. A partir de nuestros resultados, hemos podido valorar de qué modo, en mayor o menor medida, ha sido orientada hacia la adquisición de las competencias. En concreto, se destaca su vinculación con la competencias social y cívica, la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y la competencia de aprender a aprender. Esta perspectiva competencial de la EF para ser cada vez más una realidad entre las planificaciones de la materia como garantía de acercar el proceso a una enseñanza y aprendizaje de calidad (Figueras-Comas, Capllonch-Bujosa, Blázquez-Sánchez y Monzonís-Martínez, 2016). En este sentido, pensamos que tener presente las competencias a la hora de planificar la EF, ha contribuido a vincular los contenidos específicos de la materia con otros temas transversales y contenidos de otras áreas curriculares, teniendo en cuenta la realidad social y cultural del contexto donde se desarrolla y ofreciendo al alumnado un abanico de experiencias motoras de diferente naturaleza. Por tanto, la fase de planificación desde la perspectiva de las MA nos sugiere no perder de vista una serie de aspectos fundamentales que garanticen al alumnado diferentes oportunidades de éxito en su aprendizaje, no solo desde la perspectiva motriz de la EF, sino desde el punto de vista competencial de la educación en general. En definitiva, supone dar respuestas a las diferentes dimensiones del aprendizaje del alumnado desde las posibilidades que presentan las actividades motrices (corporales).

En segundo lugar, hemos podido comprender de qué manera desde la planificación de la materia, las MA han aportado diferentes mecanismos para atender a la diversidad del alumnado, la búsqueda de su participación y la vinculación de los propios contenidos a tratar, desde sus interés y motivaciones. De este modo, como expresa Penzo (2010), creemos que el hecho de utilizar el criterio del alumnado significa poner el aprendizaje en el eje de la planificación de la docencia. De esta forma llama la atención cómo la planificación de la práctica ha sido realizada, en algunos casos más que en otros, de forma reflexiva y compartida con el alumnado. Este hecho ha significado poner en conjunto vías de participación del alumnado donde pudieran sopesar las

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

normas de convivencia y las necesidades de aprendizaje, tomando como base las experiencias previas y aprendizajes desarrollados, al mismo tiempo que también eran detectados sus deseos e intereses con respecto a lo que esperan de la de EF. Todo ello ha partido de acuerdos mutuos (entre profesorado y alumnado), que han contribuido a generar una práctica adaptada a expectativas y posibilidades. Además, consideramos que este procedimiento metodológico que incluye al alumnado en la programación y le atribuye una gran dosis de protagonismo a través de la toma de decisiones sobre su aprendizaje, puede ser considerado como uno de los principales principios pedagógicos integrados por las MA en esta fase, para favorecer la interacción y cohesión social, y, por ende, democratizar la educación.

En tercer lugar, otro aspecto importante de planificación ha estado vinculado con la preparación previa del material necesario para orientar la participación activa del alumnado. Así, hemos descubierto la creación de diferentes herramientas para organizar su práctica (plantillas, posters, rubricas), así como disponer de algunas aplicaciones virtuales (canales visuales, mensajería electrónica, plataformas virtuales) orientadas a facilitar la gestión y seguimiento del proceso formativo en EF. Este tipo de instrumentos contemplados desde la planificación creemos que, por una parte, los materiales organizadores son capaces de favorecer una mayor autonomía durante el proceso del alumnado y por otro, de acuerdo con Gutiérrez-Campos (2012), las aplicaciones virtuales sirven como una propuesta de ambientes y actividades de aprendizaje alternativas que favorecen distintos formatos de acceder al conocimiento. Asimismo, además de atender diferentes materiales didácticos para lograr un desarrollo eficaz de la práctica, cabe destacar el planeamiento en esta fase de la posibilidad de incorporar otros agentes educativos que pudieran aportar una mayor profundidad y conocimientos respecto a los contenidos para consolidar el aprendizaje. Esta acción ha implicado prestar atención a acuerdos para su participación y la organización- colaboración del profesorado del departamento de EF y de otras áreas disciplinares. Por tanto, como aportaba Gálvez (2013), valoramos cómo la contemplación de nuevos escenarios e integrantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia facilita múltiples y transferibles contextos de aprendizaje para el alumnado, al mismo tiempo que puede contribuir a favorecer una cultura de interacción dinámica entre la comunidad educativa y la sociedad. Desde la perspectiva del docente, consideramos de forma especial de qué modo este aspecto puede repercutir en una dedicación profesional diferente, con una mayor conexión del profesorado en el propio centro, así



como con el contexto más cercano para coordinar las propuestas educativas, requiriendo de mucho más tiempo en la preparación y la planificación de la práctica.

Todos estos principios de procedimiento que hemos hallado para el desarrollo de la planificación en la EF desde las MA en la EF nos hacen apreciar una apuesta por programar la práctica educativa tomando como protagonista al alumnado, que incrementa notablemente el trabajo durante la planificación. Este hecho nos permite comprender la posibilidad de que la puesta en práctica de MA permite conectar a nuestro alumnado con las finalidades educativas del centro, los requerimientos del currículo y las necesidades sociales. Del mismo modo, creemos que este tipo de planes suponen un planteamiento más abierto de las actividades, que ofrece una mayor adaptabilidad de la práctica ante las diferencias individuales del alumnado, facilitando al alumnado un gran número de oportunidades de aprendizajes, ajustadas a sus capacidades y motivaciones. Es decir, estamos ante una forma de entender un replanteamiento de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en EF, que ofrece nuevas características: flexibilidad, adaptándose a las necesidades del alumnado y al contexto, permitiendo el desarrollo y ampliación de contenidos de la materia; participación, mediante la intervención del propio alumnado en el diseño de las tareas y la incorporación de otros intervinientes educativos que ayuden a cumplir los objetivos establecidos; y, transversal, dado que se integran otras dimensiones de aprendizaje de la materia que ayudan a la contribución, no solo de los aprendizajes específicos, sino también a la adquisición de las competencias. En definitiva, la planificación de la enseñanza en EF definida sobre la base de este tipo de metodologías se convierte en una de las actividades más importantes que deben ser contempladas para su implementación en aras a favorecer un proceso bajo denominadores de calidad. Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante sobre la planificación en EF y una atención especial en torno a esta serie de consideraciones para la creación de un entorno educativo competencial y constructivo centrado en el aprendizaje del alumnado.

6.5.2. Intervención subordinada (dependiente) y participación autorregulada

La integración de MA supone, en gran medida, una intervención del profesorado menos directiva con la finalidad de producir un aprendizaje del alumnado más significativo. Estas metodologías se integran en la intervención en EF mediante una cesión de responsabilidades, con el soporte que el profesorado da al alumnado en el desarrollo de la competencia de aprender a

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

aprender, dentro de un contexto de enseñanza participativa, permitiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea compartido.

Bajo esta premisa, quizás uno de los más relevantes hallazgos que se han detectado en nuestro estudio, es la gestión de la práctica. Este aspecto radica en las tomas de decisiones que se adoptan en diferentes momentos durante las clases respecto a cómo desarrollar la práctica en EF, de acuerdo con las expectativas que previamente se habían marcado desde el punto de vista del aprendizaje. En este caso, hemos podido comprobar que la toma de decisiones va aumentando de manera progresiva según la madurez alcanzada por el propio alumnado. En líneas generales, las tomas de decisión afectan a factores vinculados con los tiempos de actuación, organización de las tareas, control del grupo y distribución de los materiales a utilizar. De esta forma, tras este proceso de transición activa hacia la autonomía, como nos plantea Casado-Berrocal et al. (2019), nos encontraríamos ante un proceso de participación totalmente activo y autónomo, posibilitando una perspectiva metodológica totalmente centrada en su aprendizaje durante la fase de intervención con garantías de éxito. Por tanto, la gestión y organización de la práctica por parte del alumnado, se puede lograr mediante la introducción de estrategias de aprendizaje autorregulado. De esta forma, como destacaba Carbonell (2015), se recobra el valor que singularizaba la pedagogía de Tolstoi en la Escuela de Yasnnia Poliana, como la de “no intervención”, donde el educador se pone al servicio del alumnado, sin dogmatismos ni imposiciones.

Por ello, el comportamiento docente durante la fase de intervención está supeditado al asesoramiento y la facilitación del proceso de aprendizaje del alumnado, más que a generar procesos de enseñanza eficaces y estar tan centrado en enseñar unos conocimientos. Un rol experto por parte del docente que cada vez pasa a ser más superfluo e innecesario porque los conocimientos ya no se transmiten, sino que, como se aseguraba en González-Arévalo y Lleixá-Arribas (2010), consiste en estar atento a las evoluciones del funcionamiento del proceso educativo para adecuar su propia actuación hacia una intervención y gestión con la máxima eficacia posible, controlando los riesgos, anticipando problemas y reconduciendo las situaciones problemáticas. Para completar esta afirmación, creemos que también se trata de suscitar su interés y participación de forma constructiva y cooperativa en EF, contribuyendo a poner en valor la reflexión crítica y el debate como forma de hacer ver la aplicación de los aprendizajes en sus vidas diarias. Todo esto conlleva una variación de su actuación como docente en esta fase, que refleja un cambio de estilo de enseñanza y que se caracteriza por fomentar un tipo de relaciones más afectivas, pero, sobre todo,



menos directivas, con respecto al papel crucial que juega el profesorado para favorecer la autonomía del alumnado (Deci y Ryan, 2000).

A través de estos hallazgos, podemos comprender de qué modo las MA se integran en la intervención en EF, convirtiéndolo en un proceso bidireccional, tal y como apuntaban Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), es decir, el profesorado aprende de su alumnado a ajustar su intervención educativa por la respuesta que éste muestra ante las intervenciones, o lo que es lo mismo, el alumnado enseña a su maestro a enseñarle. Una transformación del rol docente a través de un trabajo de reflexión sobre su intervención en la práctica, orientada por la participación de alumnado y concebida dentro de un marco de asesoramiento, apoyo y colaboración, para el desarrollo de los aprendizajes. A partir de estos hechos, haciendo alusión a Carr y Kemmis (1988) o Elliot (2005), consideramos al hecho educativo como un proceso de intervención basado en la investigación-acción. En otras palabras, las MA se han integrado a través de un proceso de investigación y de reflexión sobre la práctica, para adquirir e ir incorporando nuevos elementos y dominios en el quehacer de la intervención, desarrollando la metodología con estrategias y técnicas, más o menos innovadoras, capaces de dar respuesta a esta orientación. Sin embargo, pensamos que, sobre todo, en la fase de intervención, no es suficiente con una amplia formación y comprensión sobre este tipo de metodologías, sino que también requiere de un proceso en el que el profesorado sea capaz de incorporar una mayor experiencia ante este tipo de situaciones concretas y puntuales. Esto le permitirá aumentar su habilidad para intervenir de forma más eficiente durante la práctica en EF, pero debe haberlo realizado, vivido, sentido o sufrido una o más veces en el mismo contexto donde desarrolla su práctica docente.

Desde la perspectiva del alumnado, hemos podido valorar la participación del alumnado en la toma de decisiones acerca de aspectos relevantes para su aprendizaje. El papel adoptado por el profesorado induce a un tipo de actividad que le permite su libre manifestación, impulsando esta concepción del aprendizaje activo, predominando su espontaneidad y, de forma sustancial, su autonomía. Por todo ello, podemos señalar una forma de participación del alumnado en EF en la que la progresión en su proceso de aprendizaje depende, en gran medida, de que este haga buen uso de las capacidades cognitivas, siendo este uno de los principios clave en el enfoque constructivista del aprendizaje escolar (Coll, 2010a). Esto le permite cuestionar y someter a examen la información e incluso redirigir el aprendizaje mediante la corrección de actitudes o de motivaciones. Todo ello le exige una responsabilidad, tomar decisiones, distribuir su tiempo,



Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo. De este modo, el alumnado tiene que desarrollar la capacidad de construir normas para el aprendizaje, basándose en una decisión tomada en libertad, comenzando por decidir si quiere aprender o no, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados, adquiriendo autonomía (Rué, 2009). Este hecho nos hace comprender cómo su implicación y responsabilidad cobran especial sentido para llevar a cabo la construcción de su aprendizaje de forma autorregulada durante su participación.

De igual forma, la participación del alumnado le permite construir conocimiento de forma compartida, en un marco de interacción comunicativa dialógico, crítico y práctico, considerando la dimensión social del aprendizaje como un aspecto esencial (Cubero y Luque, 2010). Así, hemos sido capaces de comprender diferentes perspectivas respecto a la forma que tiene de participar durante la construcción de su aprendizaje en EF, sobre todo, desde el papel de enseñante y desde el papel de aprendiz. Desde el punto de vista de su actividad, tiene que dialogar y debatir las ideas en grupo, para organizarlas, resumirlas, presentarlas, realizar disertaciones y reflexionar sobre lo realizado, llegando a formar parte de la evaluación de los demás. En este caso, le exige responsabilidad de relacionarse con los demás. Por tanto, como considera Huber (2008), su participación hacia la construcción del aprendizaje durante la práctica no se orienta hacia un proceso exclusivamente individual, sino también una interacción social.

A raíz de esto último, valoramos otro de los hallazgos encontrados durante esta fase, relevando la gran importancia del aprendizaje cooperativo como parte integrada dentro de las MA y su contribución a aumentar el desarrollo de competencias cívicas y sociales. De este modo, este tipo de estrategias cooperativas son otra de las claves fundamentales en las que se sustenta la intervención del alumnado, donde aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino que también se convierte en un proceso que tiene dependencia de las interacciones sociales que se producen durante la práctica en EF. Estas condiciones, coincidiendo con lo advertido por Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía (2010) y Lavega-Burgués (2008), obligan a otorgar una gran importancia a la creación de ambientes de trabajo positivos y cooperativos durante la gestión de la práctica. Además, en coherencia con el marco curricular (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero), las MA han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo. Parece evidente que, el trabajo en grupo se pone en valor como forma de contribuir a crear una conciencia colaborativa. Ante la necesidad del alumnado de dialogar, debatir y reflexionar sobre la propia acción que



desarrolla, el docente se presta a ayudar en función de las necesidades de cada uno de los integrantes, con la idea de alcanzar el éxito colectivo mediante la realización de propósito común. De este modo, consideramos que este tipo de estrategias pueden conseguir generar la sensación de pertenencia a un colectivo, entendiendo este como un grupo de personas que colaboran o cooperan juntos por conseguir un propósito común.

Por último, creemos adecuado señalar otro hallazgo de nuestra investigación que, aunque en menor medida que los anteriores, han supuesto un medio de integración para profundizar en la construcción de los aprendizajes. De esta forma, las TIC se han incorporado en esta fase no solo desde la intención de captar la motivación del alumnado, sino también para facilitar su trabajo, como herramienta de apoyo para aumentar el conocimiento y comprensión de los contenidos a trabajar y los aprendizajes a desarrollar, más allá de las propias clases. Bajo este uso, en línea con Coll et al. (2008), creemos que las TIC pueden contribuir a mejorar las formas de ayuda educativa al alumnado y así seguir desarrollando las capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado. Con el uso de este tipo de recursos integrados dentro de este tipo de metodologías, creemos que la EF puede beneficiarse de un gran banco de recursos didácticos en auge, que pueda servir como un lugar común donde extender el conocimiento vinculado con la materia, más allá de su forma habitual de desarrollo.

Indiscutiblemente, las MA afectan a la fase de intervención, desde la actuación docente hasta el modo de participar del alumnado. A partir de la creación de un clima de clase cooperativo, hemos sido capaces de valorar cómo el comportamiento docente durante la práctica gira en torno a facilitar el desempeño autorregulado del alumnado, con vistas a que su aprendizaje se produzca de forma autónoma y que sea significativo. Todo esto nos lleva a plantearnos la importancia del papel del profesorado bajo la implementación de este tipo de metodologías. que buscan alcanzar la autonomía del alumnado en su aprendizaje, incluso extendiendo las clases de EF más allá del horario lectivo, así como la responsabilidad máxima que tiene el alumnado para comprometerse con su aprendizaje, participando de forma activa y cooperativa durante su desarrollo.

6.5.3. Procesos de evaluación integrados como tareas de enseñanza y aprendizaje

El proceso de evaluación ha sido integrado en la metodología como complemento del proceso de aprendizaje. De este modo, como el resto de las fases anteriores, también es compartida con el alumnado, de manera que es una responsabilidad conjunta entre ambos, es decir, tanto el docente como el alumnado comparten la tarea de reflexionar y de realizar propuestas de mejora de los procesos que se van desarrollando en el aula de EF.

En torno a los hallazgos de nuestro estudio, implementar este proceso de evaluación formativa ha implicado tener en cuenta toda una serie de momentos donde se pone de manifiesto este talante integral, participativo y compartido de la evaluación. Desde proporcionar feedback de manera regular durante la práctica, hasta la propia utilización de procedimientos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Asimismo, hemos podido valorar el uso de procesos de calificación dialogada. De acuerdo con Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, y González-Calvo, 2019, estos momentos son algunos de los pasos necesarios a largo plazo si se pretende cumplir con las expectativas planteadas desde las MA.

La aparición de este tipo de situaciones de evaluación ha supuesto la participación del alumnado, logrando que sea parte activa, otorgándole mayor autonomía y responsabilidad a la hora de afrontar este proceso. Desde los diferentes procedimientos utilizados, destacamos cómo la valoración entre iguales y la calificación dialogada, ha contribuido a fomentar la reflexión y el sentido crítico del alumnado, contribuyendo a su formación en competencias, coincidiendo con lo expresado por Pérez-Pueyo (2010). Asimismo, la utilización regular utilizando los mismos instrumentos para autoevaluarse o coevaluarse sobre lo efectuado en la práctica, desde el profesorado como del resto de compañeros, ha contribuido a disponer de información que le ha permitido ser más conocedor y consciente de su evolución y cometido, permitiendo su implicación en el proceso, y como señalaba Fernández-Balboa (2005), son procesos que fomentan la promoción de la democracia y la dignidad en la educación.

Por otra parte, poniendo el foco en la enseñanza, este tipo de evaluaciones formativas y compartidas ha servido a su vez para que el profesorado aprenda a hacer su trabajo cada vez mejor y como forma para conocer y valorar el interés, la motivación y la utilidad que tiene para el alumnado la práctica realizada. En este sentido, coincidiendo con Chiappe et al. (2016), el proceso



de evaluación se asocia al de aprendizaje, dotándolo de plena intencionalidad desde el proceso de enseñanza.

A su vez, destacamos una propuesta complementaria como es la utilización del videos e imágenes como herramienta en la evaluación formativa para llevar a cabo procesos de autoevaluación. Sin embargo, de acuerdo con Pérez-Pueyo et al. (2020), aunque este instrumento implica y aporta al alumnado una ayuda para aprender. debe ir acompañado de otro instrumento, a modo de rúbrica, que le permita comparar y valorarla si su acción es óptima. No obstante, de acuerdo con López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), para implicar realmente al alumnado en la evaluación, requiere de instrumentos que ayuden a que el estudiante pueda darse cuenta de manera clara de los matices que se esconden en la acción individual dentro del trabajo de grupo. En base a esto, consideramos necesario diversificar los instrumentos de evaluación, siendo necesario que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados para abarcar los diferentes aprendizajes contemplados en los diversos tipos de objetivos establecidos, así como de competencias.

Bajo esta concepción y tratamiento, la evaluación formativa y compartida se encuentra plenamente integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, realzando su importancia como herramienta para mejorar el proceso educativo establecido a través de las MA en EF. Así, en consonancia con Kinght (2005), la evaluación no es considerada una actividad independiente del resto de procesos que se desarrollan dentro de esta metodología, sino que se ha considerada como parte integrada del acto educativo. De esta forma, la evaluación formativa y compartida puede ser en si misma un potencial complemento que se integra a través de las MA, como una forma de mejorar la calidad del aprendizaje (y por ende de la enseñanza) en la EF, siempre y cuando sea fielmente dirigida y gestionada durante su tratamiento.

La integración de procesos de evaluación formativos y compartidos por medio de las MA en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EF conceden un valor fundamental a la participación del alumnado, incluyendo a través de diferentes procedimientos (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). De este modo, se permite que el alumnado esté más responsabilizado y comprometido, con una percepción de consciencia, cada vez más afianzada, contribuye a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más democrático, digno, justo e individualizado.



6.6. ¿Cuál es el modo en que estas metodologías son percibidas por el profesorado y el alumnado de EF en Secundaria?

Desde el principio del estudio, consideramos esencial recoger la visión del profesorado con respecto a sus creencias, reflexiones y experiencias sobre las MA en la etapa de secundaria. Asimismo, consideramos conveniente abordar la percepción del alumnado, con el fin de complementar la comprensión de la realidad. Por ello, a continuación, exponemos y analizamos algunas de las percepciones más significativas destacadas por el profesorado y por el alumnado en relación con las MA en EF.

6.6.1. El profesorado: las metodologías activas, una oportunidad de reinventar la docencia

Tal y como se desprende de los resultados obtenidos en la investigación el profesorado tiene la firme convicción de que, hoy en día, el uso de MA contribuye a la adquisición de aprendizajes más significativos y transferibles. Desde esta percepción generalizada, podemos valorar de qué manera el docente atendiendo al marco curricular actual enfoca la EF desde dos perspectivas diferenciadas: (1) la EF (integrando contenidos específicos) puede ayudar en la adquisición de competencias, bajo una temática común y global de especial relevancia social junto con el de materias; y (2) la EF puede intervenir en exclusividad desde una visión que traspasa las barreras de la motricidad para dar cabida a otros contenidos de carácter más competencial. En ambos casos, podemos intuir que el profesorado es capaz de defender y poner en práctica un enfoque de la EF basado en competencias, utilizando como medio la dimensión motriz y, al mismo tiempo tomar integrando el desarrollo de otras dimensiones, a nivel cognitivo, afectivo, social y comunicativo. Este enfoque de la materia se muestra en línea con los resultados de algunos de los informes y estudios expuestos en el trabajo (McLennan y Thompson, 2015, Comité de expertos de EF Consejo Colef, 2017), donde se muestra la tendencia actual que revela la necesidad del cambio educativo hacia modelos de aprendizaje basados en MA centradas en el alumnado. Sin embargo, aunque consideramos que todas las MA contribuyen en gran medida a la adquisición de competencias, algunas como el ABP, abarcan situaciones competenciales globales y transversales, a través de proyectos interdisciplinarios duraderos que, involucran a familias, profesorado y alumnado (León, Martínez-Muñoz, Santos-Pastor, 2018a). En definitiva, de acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, el ABP, supone un método más que recomendable y especialmente relevante dentro



de las MA para el desarrollo de las competencias clave establecido en el sistema educativo actual. No obstante, como refiere uno de nuestros protagonistas, son opciones metodológicas muy diversas, de manera que, en muchas ocasiones, hay propuestas de aulas que hibridan con otras MA o modelos pedagógicos con la finalidad de que dar más sentido a la práctica.

Claramente, el profesorado apuesta por este enfoque de EF, aunque requiere transformarse para adecuarse a la realidad educativa actual. De hecho, perciben una concepción de la EF más integral, holístico e inclusivo encaminada a facilitar el uso de MA porque, desde su punto de vista, son las únicas que consiguen generar aprendizajes funcionales y significativos para el alumnado. De aquí, que resalten el esfuerzo que se debe realizar para poder poner en valor este tipo de metodologías en la EF. Así, consideran que son metodologías idóneas para la creación de hábitos de vida saludables. Además, permiten al alumnado tener experiencias de éxito, facilitando su aprendizaje para gestionar de manera autónoma sus propios proyectos vinculados con la actividad física y el deporte. Asimismo, a tenor de lo percibido por nuestros protagonistas, también se puede intuir una concepción deportivizada de la EF. Desde este posicionamiento se pone en valor el uso de este tipo de metodologías para facilitar un planteamiento pedagógico de la EF en aras a generar una cultura física-deportiva como respuesta a las demandas de la sociedad actual. De esta perspectiva educativa, las MA despiertan un elevado interés, dado su atractivo y relevancia social, constituyéndose como un auténtico modelo pedagógico, transmisor de valores educativos, que fortalece la concepción de una EF saludable, recreativa y liberadora. Este hecho sigue confirmando lo que demostraban otros estudios como el de López-Pastor et al. (2016), reflejando que esta concepción física-deportiva, que ha estado presente en la mayor parte de la historia de la EF, todavía sigue siendo la dominante, tal y como se refleja en el currículo normativo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; Decreto 48/2015, de 14 de mayo). En nuestra opinión, asociar a la EF un concepto exclusivo de salud o de deporte, puede producir un efecto disuasivo en gran parte del alumnado, así como actuar como un mecanismo selectivo, olvidando a aquellos menos capaces y favoreciendo el elitismo motor. En este marco, como consideró Vázquez (2001), creemos que esta alternativa supone desaprovechar las potencialidades de las MA para facilitar un modelo más integrador, que comprenda las diferentes dimensiones de la EF (física, emocional, mental) y que tenga en cuenta las posibilidades e implicaciones reales en la vida del alumnado, superando así una concepción reduccionista de la EF.

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

En otro orden de cosas, el profesorado se muestra convencido de que la EF requiere de un proceso de transformación para incorporar de forma generalizada a su práctica la aplicación de MA. En torno a esta percepción, declaran abiertamente que este proceso de cambio pasa por la responsabilidad individual del profesorado para estar formado y ser conocedor de los diferentes modelos pedagógicos y métodos activos. Es decir, manifiesta la necesidad de incentivar la innovación en práctica educativa, al mismo tiempo que exige un mayor acercamiento de la investigación a contextos reales de enseñanza. Por tanto, se pone de manifiesto la importancia del conocimiento y de la formación docente para generar cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Así, podemos identificar que las MA requieren de la conformación de un perfil docente con mayor dominio del conocimiento pedagógico más que del conocimiento disciplinar de la EF. Además de una presumible formación específica y actualización en cuanto a estas metodologías, perciben la motivación del profesorado como un factor esencial para acometer diferentes actitudes que generen esta transformación. A partir de procesos de investigación y la innovación, así como la difusión de las experiencias de éxito desarrolladas, están teniendo un importante impacto entre el profesorado, impulsándole a generar adaptaciones metodológicas de su práctica. De esta forma, las competencias docentes que perciben tener los docentes más presentes para la aplicación de MA son la capacidad de reflexionar y de hacer autocrítica, la gestión del aula y la capacidad para responder a las dificultades e inconvenientes que se puedan derivar de este cambio. Estas percepciones van en consonancia con los datos aportados por el *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (MECD, 2014, 2018), quienes proponían desarrollo profesional docente reflexivo basado en aprendizaje conjunto e investigación con otros profesores, métodos activos de aprendizaje, participación con compañeros del propio centro o materia y mayor duración de los periodos formativos. En este sentido, estamos de acuerdo en la importancia de que los docentes sean formados en el conocimiento pedagógico, en consonancia con el legado pedagógico de la educación activa y poder así aplicar de forma coherente este tipo de metodologías. A nuestro parecer, es inevitable resaltar que los docentes en EF no puedan ser expertos en todas las metodologías por igual, por lo que puede ser importante la ayuda de otros/as compañeros/as más experimentados, pudiendo así solventar estas carencias formativas. De esta manera, los entornos online como recurso abierto y accesible pueden ser una excelente opción para que el profesorado de EF lleve a cabo una reflexión compartida de su propia práctica y la comparta con otros colegas.



En síntesis, hemos comprendido cómo la aplicación de MA desde la percepción del profesorado es plenamente satisfactoria. Entre sus valoraciones más destacadas encontramos la posibilidad que les ofrecen este tipo de metodologías para adecuar la materia al marco curricular de las competencias, así como para acercar la materia a un marco verdaderamente educativo y social. Al mismo tiempo, reconocen carencias formativas, por lo que consideran indispensable la formación continua en competencias profesionales como docentes y una continua actualización con respecto a las innovaciones metodológicas, a través de la investigación en todo tipo de escenarios y contextos, con la finalidad de buscar una efectiva aplicación y adecuación de su propia práctica. En definitiva, perciben las MA como una oportunidad de reinventar su docencia y, por consiguiente, la enseñanza de la EF.

6.6.2. El alumnado: las metodologías activas, un proceso que socializa y enmaraña su participación

A pesar de la aplicación de este tipo de metodologías en EF, percibimos que sigue latente una concepción tradicional por parte del alumnado respecto al papel que desempeña como materia escolar. De forma mayoritaria, el alumnado sigue concibiendo la EF como una materia donde se posibilitan aprendizajes vinculados con el desarrollo de la condición física para estar sano y con el deporte, a través de aprendizajes de carácter más transversal mediante la transmisión de valores propios de esta práctica. Estos hechos coinciden plenamente con el estudio de Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva (2019), quienes propone aprovechar estas percepciones del alumnado para orientar la EF como formadora de valores, mejora de la motricidad humana y con implicación en el ámbito cognitivo.

Teniendo presente esta percepción del alumnado, podemos interpretar cómo son capaces de reconocer un enfoque de la materia más útil, bajo la orientación encaminada hacia la salud, en cuanto a que les ayuda a adquirir hábitos de práctica de actividad física en sus vidas, y la práctica deportiva, como medio transmisor de valores, desarrollo de las relaciones sociales y fomento de una educación más inclusiva. En conexión con esta visión del papel de la EF, también hemos hallado como el alumnado reconoce la importancia de la materia como una vía de escape de las otras materias académicas, identificando la EF como un tiempo que sirve para desfogarse de forma lúdica, mediante la actividad física y el deporte. Así, podemos valorar de qué modo este

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

pensamiento del alumnado nos muestra una concepción lúdica y liberadora basada en la práctica del deporte exclusivamente, pudiendo apreciar una falta de reflexión acerca de otras posibilidades y manifestaciones de la EF.

A pesar de esta percepción de la EF que genera una concepción pobre de la materia, el alumnado es capaz de concebir el hábito de practicar actividad física y deportiva en su vida diaria, como medio para mejorar la salud y como herramienta para la formación en valores. Por lo general, coincidiendo con otros estudios, estas percepciones nos recuerdan cómo todavía el alumnado no es capaz de comprender en profundidad las finalidades de aprendizaje de la EF, asumiendo su práctica como una forma de acceder al conocimiento y la a práctica del deporte, la instrucción física como mejora del estado de la salud, y el deseo y la consideración de esta materia como tiempo para desahogarse del resto de clases de otras materias (Sicilia-Camacho, 2003; Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016).

No obstante, hemos hallado otro tipo de percepciones, las cuales consideramos son un rayo de luz para atisbar un futuro prometedor en cuanto a una mayor comprensión y asimilación de las funcionalidades y potencialidades de la EF, como medio para contribuir a su formación integral. Este planteamiento, a través de MA, es reconocido por el propio alumnado, quien llega a mostrarse más sensible a este cambio cuando lo compara con otras experiencias educativas pasadas, destacando el papel trascendental de esta forma de hacer generalizada en sus clases actuales para el desarrollo de sus competencias. Así, contemplamos una percepción de la materia más funcional bajo esta perspectiva multifacética, reconociendo el valor que ocupa al ofrecerles un mayor número de prácticas, sobre todo, desde un punto de vista del aprendizaje más aplicable en otros contextos de sus vidas, así como también desde una perspectiva que les aporta más un sentido crítico y una conciencia social. Esta percepción, sin duda, representa claramente un distanciamiento de la concepción basada en el rendimiento tradicional de la materia y se aleja del interés y satisfacción por el contenido puramente físico y deportivo. Así, de acuerdo con Carreiro-da Costa (2008), consideramos que no es la enseñanza la que influye directamente en su rendimiento, sino que lo que hace verdaderamente que se implique al alumnado en su aprendizaje es la conciencia y entendimiento que pueda llegar a tener de los beneficios que tiene su participación en la educación.



Próximo a esta última reflexión, hallamos que el alumnado se muestra muy convencido de la importancia y del protagonismo que tiene en las clases con respecto a la construcción de sus aprendizajes, así como de la importancia de la actuación docente orientar este proceso. De forma destacada, se sitúan las opiniones del alumnado, llegando a reconocer que su predisposición favorable y satisfacción hacia la práctica, depende, en gran medida, de que se les haya otorgado la posibilidad de decidir sobre la misma. Así, a pesar de la opinión de autores como Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003) quienes resaltan que la actitud y el interés hacia la EF va descendiendo a medida que el alumnado pasa de curso, consideramos que esta depende más si cabe del protagonismo y participación a la hora de diseñar y organizar la práctica que van a desarrollar.

A su vez, perciben un clima de ambiente de trabajo autónomo en las clases durante la práctica, que les ofrece una mayor capacidad de obrar y de manifestarse. Por lo general, el alumnado se siente satisfecho con esta forma de participar en las clases, destacando las actitudes positivas y favorables que se generan, percibiendo su utilidad desde la capacidad que desarrollan para gestionar su práctica y como esto será transferible en su futuro. Sin embargo, reconocen cómo esto les supone una gran carga de responsabilidad, que, con el paso del tiempo, les llega a derivar en cierta dejadez y falta de compromiso, reconociendo una falta de madurez por su parte.

Asimismo, su participación en la evaluación es percibida como un proceso más justo e individualizado. Por un lado, desatacan un proceso de evaluación en función de sus capacidades y no a través de unos criterios generales afines a todo el alumnado. Además, perciben este carácter compartido de la evaluación, señalando el aporte de información útil que tiene la incorporación del alumnado, porque así tienen la posibilidad de tener más puntos de vista sobre el trabajo realizado. A pesar de este carácter compartido y formativo de la evaluación, que pretende alejarse de una concepción calificadora en EF, coincidiendo con otros estudios (Martínez-Muñoz, Santos-Pastor, Castejón-Oliva, 2017), seguimos reconociendo cómo el alumnado todavía percibe la evaluación como una forma de obtener el aprobado o la nota esperada, que no siempre conduce a conductas responsables, sin llegar a verse reflejado un cambio a la hora de entender el proceso de evaluación compartida y formativa.

En otro orden de cosas, con respecto a la actuación del profesorado mediante la aplicación de MA en EF, hemos podido reconocer una labor del profesorado muy implicada en su aprendizaje,



Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

valorando el gran sacrificio, esfuerzo y tiempo invertido en la planificación de las prácticas. Además, destacan el clima afectivo, emocional y de confianza que el profesorado ha sido capaz de instaurar con el alumnado, más cercano y atento a sus necesidades, preocupaciones e intereses. Sin embargo, aunque destacan su papel facilitador y cesión de responsabilidades en la gestión de la práctica, reconocen sentirse un poco desconcertados en ocasiones, demandando un poco más de transmisión de los conocimientos y mayor directividad en las clases con ánimo de asegurar que su práctica no se descontrola. De este modo, creemos que estos hallazgos en torno al modo de comprensión de su participación, satisfacción e interés bajo la aplicación de MA, contribuyen a confirmar lo que otros estudios relacionados con los procesos mediacionales del alumnado ya indicaron (Deci y Ryan, 2000; Granero-Gallegos et al., 2012; Nicholls, 1989; Vallerand; 2004), considerando que la participación en las clases, el interés mostrado por el alumnado, el diseño de clases atractivas y motivantes son cualidades que despiertan actitudes positivas hacia la EF.

En último lugar, pero no ello menos reseñable, ponemos de manifiesto la percepción que tiene el alumnado con respecto a la aplicación de este tipo de metodologías, desde la valoración que realiza sobre la hibridación con diferentes modelos pedagógicos en EF (sobre todo con el aprendizaje cooperativo). Aunque reconocen un punto de dificultad en los momentos iniciales con respecto a su organización, debido a su falta de experiencia y de madurez, perciben cómo sus posibilidades de aprendizaje se han visto considerablemente aumentadas gracias a estas nuevas formas de trabajo. Valoran de forma muy positiva el clima de convivencia generado a través de las múltiples relaciones sociales que se producen durante este tipo de prácticas dirigidas hacia un objetivo común. En este contexto, llegan a subrayar de forma destacada, lo interesante que les supone el hecho de que el propio alumnado pueda servir de ayuda al resto en el desarrollo de los contenidos que se están trabajando. Esta circunstancia es percibida como una forma que les compromete y les responsabiliza más si cabe en el proceso, no solo desde el punto de vista del aprendizaje individual, sino también desde la perspectiva de la enseñanza a los demás. De esta forma, perciben que su rendimiento académico se ha visto mejorado, en parte gracias a esta forma de trabajo, que se ha visto beneficiada por un clima de aula más integrador e inclusivo. En base a estos motivos, comprenden que la convivencia generada ha provocado un sentimiento de pertenencia y confianza, favoreciendo su autoestima y su sentimiento de competencia. No obstante, también recalcan cómo, en ocasiones, esta forma de trabajo en equipo hacia un objetivo común te obliga a aceptar el establecimiento y participación en grupos o equipos de trabajo que no



son de tú agrado, pero que, de forma individual, debe interiorizar y asimilar como parte de su participación en la práctica.

Estos hallazgos sobre las percepciones que tiene el alumnado son valorados en línea con la revisión de investigaciones realizadas en torno a este modelo por Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) o Velázquez-Callado (2015), por lo que consideramos que este tipo de modelos pedagógicos tiene enormes posibilidades en el ámbito de la EF, permitiendo al alumnado mejorar sus cualidades, no solo del ámbito físico, sino también a nivel cognitivo, social y afectivo. En coherencia con esto último y considerando su percepción positiva, justificamos el empleo de este tipo de metodologías ante la necesidad de educar en los valores y principios que incluyan de forma primordial en una concepción socioeducativa de la EF, donde las relaciones y las interacciones sociales adquieren una importancia manifiesta. No obstante, coincidiendo con Learreta et al. (2009) el hecho de que el alumnado también se vea a dedicar más tiempo y de forma más activa a su aprendizaje, esto le puede provocar cierto descontento. Por lo que cabría señalar, que el cambio de metodología de enseñanza, si bien implica una transformación para el profesorado que debe surgir de la formación y la reflexión anteriormente señalada, es necesario tener presente que se debe generar una nueva cultura del alumnado que le lleve a asumir un nuevo papel ante el aprendizaje.

6.7. ¿Cuáles son los aportes derivados de aplicar las metodologías activas en la Educación Física?

La diversidad de los métodos y focos de atención considerados en nuestro trabajo para conocer y comprender las MA en la EF en Secundaria, según la primera parte de la discusión, nos hace asumir que nos hallamos ante un término multidimensional, orientado por reconocidos fundamentos teóricos que sustentan su aplicación, pero sin todavía ser una realidad notoria en la práctica educativa. Bajo este sustento, en la segunda parte de la discusión, hemos sido capaces de comprender cómo han sido incorporadas en el día a día de la práctica habitual de la materia, desde su adecuación a los marcos curriculares actuales, hasta el cambio en la gestión de la práctica, más social y constructiva, que entusiasma al profesorado, pero que tiene desubicado al alumnado. Así, a partir de la discusión desde diferentes perspectivas del conocimiento (teoría) y aplicación (práctica) de las MA en EF en Secundaria, a continuación, pretendemos poner en valor algunos de

los hallazgos discutidos desde una perspectiva más crítica, que nos ayude a reconocer y valorar los aportes y beneficios extraídos de este conocimiento y aplicación de estas.

6.7.1. Respalda el valor educativo de la EF

En base al análisis y discusión de nuestros resultados, hemos podido comprender cómo la EF ha contado con un amplio marco de actuación educativa, que ha sido influenciado principalmente por un papel relevante de la materia en los proyectos educativos de los centros. En la búsqueda por adaptarse a las expectativas y necesidades de la sociedad del siglo XXI y tratando de responder a los desafíos de la materia para ofrecer una EF de calidad (Consejo COLEF 2020; Comité de expertos de EF del Consejo COLEF, 2017), valoramos una clara intencionalidad educativa de orientar todo su potencial pedagógico considerando teorías de aprendizaje innovadoras y nuevas percepciones de la materia, a través de la incorporación de MA.

Este nuevo episodio de deliberación en la materia que aboga por un cambio de modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje, donde el alumnado sea parte activa del proceso, en la búsqueda progresiva de su autonomía para descubrir las posibilidades corporales y de los efectos de la actividad física sobre su cuerpo, como hemos revelado, no es nada nuevo. En realidad, las ideas actuales que versan sobre las MA no son una novedad. A partir de la revisión de la historia de las ideas pedagógicas denominadas activas y, sobre todo, en el contexto de la EF, desde la aparición de la LOGSE (1990), estos aspectos han estado en cierta manera presentes, vinculados a la mejora de su forma física, al cuidado del cuerpo y a la salud, a la imagen corporal, al empleo constructivo del ocio, a la liberación de tensiones, al empleo del movimiento como manifestación cultural, etc.

Por tanto, a partir de nuestros hallazgos, no queremos tratar de extraer una conclusión que ponga en evidencia una transformación de la EF a través de las innovaciones en la forma de adquirir el conocimiento y nuevas concepciones de la materia debido a la incorporación de las MA, sino más bien pretendemos volver a poner en boga un pensamiento pedagógico concebido a lo largo de la historia por infinidad de educadores, más acorde con las necesidades sociales y educativas actuales. Un conocimiento capaz de aglutinar perspectivas y corrientes de la práctica alternativa de EF a partir del ensalzamiento de las MA en la educación actual y posibilitar una visión integral de la materia, donde el pasado sirva para vislumbrar su futuro. De este modo,



partiendo de un punto de vista reflexivo y crítico, determinamos que las MA respaldan el valor educativo de la EF en el contexto escolar. Mediante su tratamiento son capaces de realzar un propósito vehicular de la EF encaminado a crear una cultura física, motriz y corporal (alfabetización física, motriz y corporal) para el ciudadano, que le permita adoptar decisiones y valorar la importancia, respecto a sí mismo y al resto de la sociedad, del papel que cumplen los diferentes aspectos que configuran su alfabetización. En otras palabras, creemos que las MA son propicias para llegar a convertir la materia de EF en parte de la cultura general de la sociedad y de cada individuo en particular, de hacer uso racional de la actividad motriz del ser humano, y contribuir al desarrollo de su motricidad como elemento indispensable para elevar el bienestar social y la calidad de la vida.

Evidentemente, este es todavía uno de los grandes desafíos de la materia. Tal y como se ha revelado en este estudio y ha sido señalado en otras investigaciones e informes (McLennan y Thompson, 2015; López-Pastor et al., 2016), todavía existe cierta predisposición sostenida hacia la competición deportiva y las actividades relacionadas con el rendimiento. Por consiguiente, debemos seguir avanzando en la conceptualización de la dimensión social y experiencial del cuerpo y el movimiento para ahondar en su tratamiento educativo en el marco de las MA, especialmente hoy en día, teniendo en cuenta el marco curricular basado en competencias y cuando los retos a los que se enfrenta tienen que ver cada vez más con el planteamiento de qué queremos que aprenda nuestro alumnado y fundamentar las razones sobre lo que puede aportar la EF a la educación de las personas. Por eso, la actual dispersión de métodos y prácticas, en el contexto de las MA, debe ser entendida como un reclamo pedagógico, didáctico y metodológico, capaz de aportar mayor número de posibilidades educativas a la EF, desde la consideración de contenidos variados de enseñanza, hasta la disposición de numerosas situaciones y experiencias de aprendizaje.

6.7.2. Potencia la hibridación metodológica, la transversalidad e interdisciplinariedad de los contenidos

Uno de los hallazgos de nuestro trabajo ha sido conocer y comprender que las MA en EF potencian modelos pedagógicos y concepciones didácticas que favorecen la integración e hibridación de diferentes perspectivas de la materia, coincidiendo con el avance señalado por

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz, y Fernández-Río (2018). Con ánimo de implicar una mayor participación del alumnado durante la acción educativa, hemos valorado cómo se ha generado una actitud activa, consciente y reflexiva que favorece su implicación responsable y autónoma en el proceso de construcción de su aprendizaje en la EF. Además, el desarrollo de este tipo de modelos y concepciones ha posibilitado un tratamiento del contenido de la EF desde la interdisciplinariedad y la transversalidad a través de MA, como generadoras de aprendizajes significativos y funcionales, capaces de cubrir las diferentes realidades y necesidades del alumnado.

Según han ido apareciendo este tipo de encuadres, se ha ido integrando un marco de referencia metodológico coherente como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a las MA en EF. Concretamente en el contexto de nuestra materia, las MA se encuentran estrechamente vinculadas a través de la enseñanza basada en modelos pedagógicos, como determinan algunas investigaciones (Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2018; Peiró-Velert y Julián, 2015) y pretenden integrar algunos estilos y técnicas de enseñanza de gran relevancia en nuestra materia (Delgado-Noguera, 1991; Moston, 1968; Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2001), tales como: los métodos inductivos y de enseñanza mediante la búsqueda que presentaba Sánchez-Bañuelos (1992); las estrategias que favorecen la autonomía, que implican cognoscitivamente y alcanzan un conocimiento más significativo, aportadas desde otro punto de vista por Contreras-Jordan y Gil-Madrona (2010); y las estrategias participativas y emancipadoras que sintetizaba Navarro-Adelantado (2007).

Por tanto, de acuerdo con las reflexiones de otras investigaciones (Casey, 2016; Fernández et al., 2016; Metzler, 2011) las MA no pretenden sustituir estos modelos, técnicas, estilos o estrategias de la EF, sino que, a partir de una serie de planteamientos pedagógicos afines, pretenden incorporarlos en su sentir pedagógico y didáctico, para dar el salto hacia una metodología más comprensiva, crítica y cooperativa que verdaderamente pueda ayudar al alumnado a aprender. De este modo, coincidiendo con otros estudios (Casey, 2016; López-Pastor et al., 2003; Rosa et al., 2019; Tinning, 1996), este tipo de metodologías se presentan como una alternativa y en contraposición a una enseñanza orientada por discursos de rendimiento y marcos de racionalidad técnica que desarrollaban contenidos a través de una serie de actividades, cuyos resultados de aprendizaje van encaminados exclusivamente a evaluar y calificar el grado de dominio de una serie de habilidades motrices.



Poniendo el foco en las MA, compartimos con algunos autores (Metzler, 2011; Pérez-Pueyo, Garrote-García y Martínez-Samperio, 2008; Zabalza-Beraza, 2011) la idea de que ninguno de los estilos, métodos o estrategias es suficiente en sí mismo, sino que hay métodos que cumple mejor unas funciones, fases del proceso de aprendizaje, contenidos o contextos educativos que otros, para lo cual, resulta imprescindible el conocimiento de las potencialidades que desarrolla cada uno. Por tanto, en línea con lo indicando por Peiró-Velert y Julián-Clemente (2015), las MA abren el camino a la EF hacia propuestas que conciban la metodología más allá de los simples principios metodológicos generales, técnicas o estrategias para la práctica, potenciando su hibridación desde modelos pedagógicos y construcciones didácticas que comparten y comprenden el acto educativo como un proceso de EF cada vez más constructivo, democrático, inclusivo y de crecimiento personal y social, y, por ende, competencial. No solo debemos preguntarnos qué y cómo enseñar, sino que también debemos plantearnos el por qué y para qué hacerlo. Según esto, las MA deben ser un fundamento vivo, que explore dentro de un proceso de reflexión y cambio en función del contexto educativo y social en el que se quiera instaurar.

6.7.3. Diversifica y flexibiliza la enseñanza

Si asumimos una posición central del alumnado en el proceso de aprendizaje de la EF y considerado los fundamentos pedagógicos y didácticos de la materia a través de las MA, estas son capaces de ofrecer variedad de alternativas para la selección, organización y distribución del conocimiento de la EF, de forma compartida y responsable, entre el docente y el alumnado, en aras a interpretar la realidad y transferirlas a su vida diaria.

Desde esta óptica del aprendizaje, hemos podido poner en valor cómo las MA reconocen la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje (Guillén, 2017). De este modo, en línea con lo expuesto por otros estudios (Aubert, García y Racionero, 2009; Huber, 2008; Gutiérrez-Campos, 2012) destacamos la aportación de las metodologías en la EF como herramienta para disponer la posibilidad de aprender al alumnado desde diferentes estructuras. Por tanto, podemos comprender cómo la construcción del aprendizaje en la EF a través del uso de MA es un proceso social que depende de las interacciones humanas, es autorregulado a partir de la propia actividad y experiencia del alumnado, y está conectado, porque ofrece diferentes oportunidades de aplicar los conocimientos adquiridos. Desde estos aportes, el aprendizaje en la



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

materia a través de las MA en EF supone aprender no solo el qué y el cómo, sino también el dónde, el cuándo, el para qué y el por qué, reforzando la capacidad, la actividad y la interacción. Por tanto, hay que tener muy en cuenta el funcionamiento y regulación de la actividad de quien aprende, según las diferentes maneras de percibir, sentir y actuar en función de las preferencias y orientaciones afectivas, cognitivas y metacognitivas.

Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza, las metodologías actúan en la materia como modo de diversificación del proceso de enseñanza, ayudando a concebir la EF como una actividad socio-comunicativa y cognitiva, que facilita, integra e híbrida diferentes estrategias para ayudar al alumnado a aprender (Contreras-Domingo, 1991; Joyce, Weill y Cahoum, 2002; Mayer, 2010). En conformidad con lo que indicara Stenhouse (1991), la enseñanza, concebida a través de las MA, no tiene que equivaler a la mera instrucción, sino que debe orientarse hacia la promoción del aprendizaje mediante varios medios. Como afirma McAlpine (2004) el modelo que se propone de enseñanza en las MA tiene que ver con incorporar la actividad del alumnado como estandarte capital para potenciar la calidad de su aprendizaje. O como afirma Mayer (2010), la enseñanza se dirige a cómo ayudar a las personas a aprender y, por tanto, se requiere de un modelo “cognitivo” de la instrucción. Sin embargo, recordando a Ausubel (2002), la adquisición y la retención de conocimientos no deben limitarse necesariamente a los contextos formales de instrucción, donde el alumnado y el profesorado interaccionan de maneras especialmente estereotipadas para este fin, sino que debe ser un proceso omnipresente diverso y flexible.

Desde este punto cardinal de la enseñanza centrado en el alumnado, la enseñanza en la EF tiene como objetivo desarrollar las condiciones para que el alumnado pueda lograr ser más autónomo e independiente y pueda desarrollarse a través de la interpretación acerca de las cosas (de forma consciente), la aplicación de las ideas (de forma funcional) y confronte lo que sucede a su alrededor (en el contexto social y cultural) con lo que piensa (de forma crítica).

En síntesis, estas últimas concepciones de la enseñanza y del aprendizaje bajo el prisma de las MA estarían en la línea del empoderamiento del alumnado ante el aprendizaje en el contexto de nuestra materia. De esta manera, identificamos un aporte de las MA a la EF, desde la manera de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje que trasciende de una atención centrada en el contenido, hasta un enfoque que pone un mayor énfasis en las diferentes posibilidades de aprender del alumnado. Según nuestro punto de vista, este aporte de las MA significa para nuestra área una



forma en la que el profesorado, a partir de unos mismos objetivos para el alumnado (competencias), puede ser capaz de ofrecer diferentes alternativas de acceder a ellas, organizando su enseñanza desde la diversidad e individualidad del alumnado y tratando de ofrecer diferentes oportunidades de aprendizaje. Por tanto, creemos que esto conlleva mayores garantías de éxito en la práctica, y, por consiguiente, de aprendizaje. Lo que es lo mismo, un proceso de enseñanza y aprendizaje en EF de mayor calidad.

6.7.4. Estimula la actividad docente

Uno de los hallazgos más tangibles de esta investigación ha sido la apreciación sobre la necesidad de generar una transformación de la actividad docente, o mejor expresado a nuestro juicio, la revalorización del papel del docente de EF. A través del análisis efectuado hemos podido comprender cómo el rol docente ha cambiado, ampliando sus posibilidades de actuación, sobre todo por la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para acometer tal desempeño, el docente debe comprender cómo enfocar la enseñanza de la EF y así, poder orientar al alumnado facilitándole estrategias sobre cómo aprender.

La aplicación de MA en EF es una ardua tarea para el docente, ya que como se ha constatado en la investigación requiere de una formación académica especializada, centrada en la adquisición de competencias profesionales vinculadas con el conocimiento didáctico y con el conocimiento pedagógico de la EF. Este último ha sido considerado por diferentes autores (Carreiro-da costa, González-Valeiro, y González-Villalobos, 2016; Castejón-Oliva y Giménez-Fuentes, 2017; Del Valle, De la Vega-Marcos y Rodríguez, 2015; Hernández-Álvarez-Velázquez-Buendía, 2010) como una parte fundamental del desarrollo profesional para aplicarlas de forma óptima. De este modo, consideramos que esta formación ayudará al docente a ajustar la intervención educativa para estimular la participación del alumnado, posibilitando lo que Chevallard (1997) denominó transposición didáctica. Es decir, el docente puede ser más consciente de cómo enseña al alumnado porque recibe más información de cómo éste aprende. Por tanto, en este tipo de metodologías se pone de manifiesto la importancia de la formación en el *saber* y en el *saber hacer* del docente para producirse un proceso de enseñanza de mayor calidad. Por tanto, creemos que la formación docente necesaria para poner en práctica este tipo de metodologías, supondrá un desarrollo profesional más ajustado a las necesidades educativas actuales.



Esta falta de formación inicial del docente para llevar a cabo MA en la EF se compensa con procesos formativos complementarios, vinculados con la innovación educativa que los propios docentes generan y que comparten entre sus iguales. Estos contextos de formación y de divulgación proporcionan nuevas vías de conocimiento, más abiertas, accesibles y colaborativas, que brindan la posibilidad de mantenerse actualizado y de contactar con otros profesionales de la EF, para reflexionar de forma compartida sobre su práctica. No se trata de deslegitimar los procesos de difusión y divulgación utilizados tradicionalmente, ni siquiera de desmerecer los planes de formación actuales, sino de poner en valor los espacios donde, hoy por hoy, está emergiendo gran parte del conocimiento sobre el tipo prácticas metodológicas activas en la EF.

En definitiva, estas metodologías suponen la revalorización del docente desde el respeto a la libre expresión de las potencialidades del alumnado, favoreciendo su aprendizaje desde la consideración de la autogestión, la autenticidad y la confianza en sí mismo. Por tanto, las MA en EF pueden destacar el papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador de este, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumnado. Asimismo, se destaca el interés y compromiso docente por innovar sobre prácticas alternativas con la clara intención de mejorar su actividad docente. De este modo, queremos poner en valor de qué manera las MA han facilitado el estímulo de buena parte del profesorado de EF generando un interés creciente por mejorar como docentes y adaptarse a las necesidades de aprendizaje cambiantes que se van produciendo en la sociedad. Por tanto, pensamos que la revaloración de la profesión docente puede ser posible a través de la innovación educativa que se genera con la aplicación de las MA en EF.

6.7.5. Incentiva la actividad consciente, libre y autónoma del alumnado

Como hemos venido comentando las MA otorgan un papel protagonista al alumnado en la construcción activa y significativa de su aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la toma de decisiones con respecto a la organización, gestión y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La consideración de las necesidades del alumnado es clave para captar su motivación e interés, así como hacerle sentir y comprender las razones que justifican el plan de aprendizajes previsto. A partir de la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y



motivaciones del alumnado vinculado con la práctica que se va a desarrollar, se posibilita un aprendizaje algo atractivo, querido y buscado. Todos estos aspectos incorporados al proceso de enseñanza y aprendizaje, como señalaron otros autores (Blythe, 1999; Coterón, Fernández-Caballero, González y Mora, 2017; Fernández-Río et al., 2016; Gross, 2011; Mayer, 2010; Perkins, 1995; Rue, 2009; Stone, 1999) permiten motivar al alumnado para que esté más predispuesto hacia la práctica, ser más responsable y adquirir una mayor comprensión de las metas de su aprendizaje.

De igual manera, la valoración de los resultados de nuestra investigación muestra una participación del alumnado primordial e implicada en lo referente a actividades o tareas de aprendizaje (y de enseñanza) con el fin de desarrollar su propia autonomía a la hora de aprender, enfrentándose a una serie de retos o problemas que se acercan a los que se puede encontrar en su vida real. Ahora, bajo esta disposición el alumnado marca el ritmo y organización de las actividades o tareas de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje activo, predominando por encima de todo su sentimiento de competencia, relación, espontaneidad y autonomía. De esta forma, como indica Ryan (1995), cuando las necesidades psicológicas básicas (competencia, relación con los demás y autonomía) son satisfechas, consideramos que el alumnado puede ser más eficaz a la hora de construir los aprendizajes, teniendo un carácter más formativo en el desarrollo de su personalidad.

En último lugar, y no por ello menos importante, valoramos de qué modo un valor añadido es la utilización de la evaluación formativa, centrada no sólo en los resultados de aprendizaje, sino también en el proceso seguido para alcanzarlos. Al integrarse con las actividades de aprendizaje y enseñanza permite al alumnado valorar en qué medida favorece su construcción personal de los conocimientos. La evaluación como elemento integrado dentro de las MA ha permitido la participación del alumnado en la valoración de la práctica, mediante la reflexión y haciéndole consciente de sus aprendizajes. Estos procedimientos han contribuido al desarrollo de su autonomía personal, la autorregulación del proceso para aprender a aprender, así como al desarrollo de su capacidad crítica. Estas acciones muestran la apuesta por la inclusión del alumnado en la evaluación, siendo considerado como una potencialidad metodológica para facilitar su responsabilidad ante el aprendizaje. Así, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), señalan que la evaluación formativa se integra en el proceso como herramienta de aprendizaje, proporciona al alumnado el poder de reflexionar sobre su propia práctica y adaptarse a sus características y necesidades para alcanzar las intenciones educativas planteadas.

En definitiva, estos resultados nos indican el interés de que la EF resalte el autoaprendizaje, la experimentación y la búsqueda de las potencialidades del alumnado, siendo la razón de ser de la educación, tal y como proponían algunos pedagogos de siglos anteriores (Rousseau, Montessori, Dewey, Freinet...). Incluso recordando a Palacios (1979), las MA vienen a reivindicar la significación, el valor y la dignidad del alumnado en la EF, centrado en sus intereses y necesidades, así como fortalecer su actividad consciente, libre y autónoma.

6.7.6. Genera climas positivos de aula: más colaboración, menos competición

Desde el significado concedido por las MA en el proceso educativo al componente afectivo, emocional y social, hemos podido comprender cómo las múltiples y variadas interacciones sociales entre los participantes, han favorecido la creación de un clima afectivo, de confianza y democrático, valorando todo un ambiente de convivencia beneficioso, sustentando por principios de igualdad, solidaridad y respeto. Como señala Gutiérrez-Huby (2014), estas ideas ya fueron compartidas por Comenio, criticando los métodos de enseñanza que solo despertarían el terror y destruirían el ingenio del alumnado, en búsqueda de prácticas en ambientes más alegres y agradables.

Desde este aporte, estas metodologías han conseguido que el alumnado sea capaz de reconocer el valor de un proceso ofrecido por el profesorado más democrático, suscitando su compromiso y responsabilidad no solo por su aprendizaje, sino por la del resto del alumnado. La instauración de un proceso más cercano y atento a sus necesidades, preocupaciones e intereses ha favorecido notablemente las relaciones afectivas y emocionales, desarrollando un sentimiento de pertenencia y de confianza entre los participantes en el proceso, que, a su vez, han generado un ambiente más integrador e inclusivo.

Así, reconocemos una serie de cauces que han permitido valorar un cambio hacia una cultura más colaborativa en EF, otorgando una mayor capacidad de interacción al alumnado, influyendo de manera significativa en su comportamiento, y generando un clima de empatía, confianza, respeto y de ayuda mutua durante su participación. Tal y como apuntan varios autores (Ferriz-Valero, García-Martínez y Arroyo-Botella, 2019; Velázquez-Callado, 2010), la instauración de un ambiente cooperativo ha convertido a la EF en un contexto más idóneo para que tenga lugar el proceso de aprendizaje, con carácter inclusivo y democrático, capaz de reducir



las conductas disruptivas de alumnado y generando actitudes positivas y satisfactorias para la práctica. Este tipo de situaciones, tal y como señalaron ya otras investigaciones (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1994; Slavin, 1999; Velázquez-Callado, 2013; Zariquiey, 2016), han mejorado la calidad de las interacciones entre el alumnado, favoreciendo un mejor entorno de aprendizaje en lo que concierne al nivel de rendimiento y la productividad de los participantes. Este hecho ha reducido notablemente las dinámicas individuales y competitivas, generando otras más cooperativas y favoreciendo en todo momento el aprendizaje.

Por todo ello, entre los principales aportes las MA, como ya hicieran en su día distintos pedagogos (León Tolstoi y su escuela Yasnaia Poliana; Escuela Moderna de Ferrer Guardia; Escuela Summerhill de Neill), destacamos la importancia de la instauración de un clima escolar cooperativo, desde la confianza y la amistad, fundado por medio de relaciones afectivas y recíprocas. Esto permite generar un cierto distanciamiento de ese ambiente competitivo característico entre el alumnado en la clase de EF y establecer uno más educativo para garantizar un aprendizaje de calidad.

6.7.7. Amplia los medios de aprendizaje (TIC, espacios e intermediarios)

La posibilidad de establecer interconexiones entre los espacios de práctica y el aprendizaje, diseñando y proponiendo múltiples entornos e intermediarios educativos, pueden ayudar a contribuir al desarrollo de competencias, permitiendo adquirir y aplicar los conocimientos en distintas situaciones y contextos de la vida real. Esta consideración coincide con algunas de las reflexiones expresadas en diferentes publicaciones revisadas, quienes reflexionan sobre como un uso de MA realizado desde la flexibilidad y la adaptación al contexto, puede ser considerado como un factor fundamental para contribuir al desarrollo de las competencias (Coll, 2010b; Delors, 1996; Medina-Rivilla y Salvador-Mata, 2009; Mayer, 2010; Zabalza-Beraza, 2011).

Este proceso de adecuación al proceso de enseñanza y aprendizaje para construir un conocimiento conectado con el contexto social y cultural determina dinámicas más significativas y funcionales de aprendizaje en EF, ofreciendo oportunidades reales para aplicar los conocimientos adquiridos. Por tanto, es necesario valorar las MA, no sólo desde las condiciones reales del medio en el que se van a desarrollar, sino también desde las posibilidades que este tipo de métodos ofrecen. Así, como señalan Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018) estas metodologías van un paso

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

más allá, al contemplar la posibilidad de abrir el proceso de enseñanza-aprendizaje a otros espacios y a otros mediadores del ámbito social y cultural, que pueden tener una influencia muy beneficiosa en el aprendizaje del alumnado. Esta valoración permite comprender un proceso que se produce, no solo en función de las características de los sujetos de aprendizaje y del contexto en el que se ubican, sino que presta especial atención a las posibilidades y necesidades del marco del grupo social al que pertenecen. En este contexto, como exponen Rosa et al. (2019), podemos valorar una alternativa metodológica a considerar en EF, representando una estructura que integra el carácter social y cívico de la pedagogía con los procesos y procedimientos de la didáctica, adaptados a las necesidades e intereses del alumnado, así como al contexto en el cual se integran como personas y en el cual se les forma para contribuir como ciudadanos.

Otro hecho significativo es la creación de entornos o comunidades de aprendizaje, el acceso a fuentes de información, comunicación en tiempo real, etc., por medio de la utilización de diversos materiales tecnológicos, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia. En este sentido, la interactividad del aprendizaje, a través del uso de MA, facilita la creación de contextos creativos de prácticas para la EF, donde el acceso a la información y el conocimiento no se relega a los muros del aula ni es ofrecida exclusivamente por el profesorado (Prensky, 2001; Oblinger y Oblinger, 2005). El dominio de procesos y de estrategias vinculadas con la tecnología es una competencia profesional del docente que parece estar adquiriendo mayor relevancia hoy en día en la materia para acercarse a la realidad en la que se encuentran inmerso la sociedad actual. La incorporación de estos recursos metodológicos por parte del profesorado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, pueden facilitar un entorno de participación donde el alumnado sea capaz de ampliar su conocimiento, dar a conocer sus creaciones o interactuar con otros miembros de la comunidad educativa. De este modo, el aprendizaje se convierte en un proceso más dinámico e interesante para el alumnado, con posibilidad para transformar su propia vida escolar, ofreciendo nuevas oportunidades de formación y de comunicación, tanto dentro como fuera del espacio y horario habitual de sus sesiones de EF. No obstante, la utilización de las TIC, de acuerdo con Rodríguez-Quijada (2015) debe obedecer a fines didácticos y estar sometida a una buena planificación docente, encontrando su sitio en la enseñanza como apoyo y guía del proceso de aprendizaje del alumnado. Así entendidas, pedagógicamente, tienen su sitio en la materia de EF.



En resumen, la incorporación de MA a la EF ha traído consigo novedosos procedimientos para adaptar y contextualizar los procesos a las realidades educativas y sociales del alumnado, de tal manera que los aprendizajes sean transferibles. Bajo este aporte, consideramos que se abre un sinfín de nuevas posibilidades e innovaciones educativas para abordar los contenidos específicos de EF, así como para contribuir desde el área a las competencias curriculares. Por tanto, la calidad de la EF aumenta de acuerdo con el proceso de innovación en la práctica educativa, para adaptarse a las diferentes realidades sociales y culturales de su alumnado, al mismo tiempo que exige un mayor acercamiento de la investigación a contextos reales de enseñanza, ya sea llevando el proceso a otros espacios no habituales o incorporando otros intermediarios que pueden influir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como su posible contribución a generar un verdadero impacto y/o transformación en la sociedad. Más bien, esta integración debe acompañarse de una evolución pedagógica.

6.8. ¿Qué limitaciones presentan las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria?

A pesar de las bondades que hemos presentado sobre el uso de MA en EF, se observan una serie de obstáculos que hemos detectado a lo largo del estudio, si bien, en algunos casos, son condicionantes y de carácter circunstancial. A continuación, presentamos algunos de los más valorados en nuestra investigación.

6.8.1. La formación, experiencia y predisposición del docente condicionan su aplicación

El principal obstáculo que hemos detectado es la valoración del docente como principal condicionante de la aplicación de MA en EF. En concreto, se ha destacado la experiencia previa y la formación (profesional y personal), así como sus reticencias para considerar la puesta en marcha de este tipo de alternativas o innovaciones en la práctica de la EF.

El docente como factor condicionante sintoniza con alguna que otra reflexión sobre este aspecto en el campo de la EF (Casamort, 2010), quien atribuye a los profesionales de la materia el cometido de determinar los indicadores clave para que el poder político facilite los cambios estructurales necesarios para llevar este tipo de metodologías a la práctica. Así, desde la atribución

de responsabilidad al docente, López-Pastor et al. (2016) también reconocen este factor ligado históricamente a la EF.

Coincidiendo con Zabalza-Beraza (2007), debemos pensar que las MA y su aplicación, resultan de un esfuerzo intelectual para el docente y de una asunción de responsabilidad, que le requiere un desarrollo de competencias profesionales. Es decir, se le exige integrar un conjunto de experiencias, comportamientos, conocimientos y actitudes, que no son únicas e inmutables, sino que son cambiantes a lo largo de su formación docente (Blázquez-Sánchez, 2013). Este hecho, desde una visión constructivista, se identifica con los ámbitos identificados por Hernández-Álvarez y Martínez-Garroño (2013), sobre los que el profesorado debe intervenir y desarrollarse profesionalmente. Además, consideramos que el docente debe tener un grado de actualización óptimo en el conocimiento del contenido de la materia y de la persona que aprende, en línea con los resultados mostrados por diferentes estudios (Blázquez-Sánchez, 2013; Castejón-Oliva y Giménez-Fuentes, 2017; Contreras-Jordán, 2012; Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2010). Se requiere de un compromiso docente para incorporar un conocimiento pedagógico, que le permita articular un perfil profesional de docente reflexivo, crítico y más comprometido con esta perspectiva educativa. En este orden de ideas, pensamos que el quehacer pedagógico es una herramienta esencial para el docente en este tipo de metodologías, incidiendo de manera directa en la calidad educativa. Además, en consonancia con lo señalado por Ortiz (2013), creemos que el docente es un condicionante de la aplicación de este tipo de modelos en nuestra materia, por falta de experiencia y de una preparación específica en estrategias y procedimientos alternativos.

Por último, hemos valorado un aumento considerable de la carga de trabajo que se necesita para desarrollar este tipo de metodologías por parte del docente en la organización, elaboración de los recursos y la evaluación. En este sentido, reconocemos posibles condicionantes debido a posibles miedos, inseguridades e incertidumbre ante su uso o aplicación, como, por ejemplo, la asunción de ciertos riesgos al compartir las responsabilidades con el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, de acuerdo con Hernández-Álvarez y Martínez-Garroño (2013), consideramos que, a raíz de nuestros resultados, el docente dejará de ser un condicionante, siempre y cuando desarrolle su labor profesional atendiendo de forma fundamental a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para aplicar este tipo de metodologías durante las fases de



formación inicial y, sobre todo, durante su formación permanente. Por tanto, podemos reconocer como, además de la falta de formación y de experiencia del docente como factores condicionantes para su aplicación de forma fructífera y eficaz, también detectamos una falta de motivación y de convicción para llevar a cabo planteamientos educativos bajo estas metodologías en EF.

6.8.2. El peligro de la mercantilización educativa e innovación sin transformación

Con este estudio hemos podido percatarnos de la proliferación e irrupción de las MA en la EF, aplicándose en algunos centros como experiencias de innovación, que, aunque dejan una huella simbólica de modernidad, no suelen permanecer por mucho tiempo y acaban retirándose, sin haber llegado a consolidarse. Además, en muchas ocasiones, esta metodología se aplica de manera inadecuada, pudiendo decir que el uso de las MA en el aula de EF no está muy generalizado.

De acuerdo con nuestra investigación, hemos podido valorar la implementación de estrategias “innovadoras” que materializan la aplicación de las MA, tales como: la gamificación, las TIC, el aprendizaje cooperativo o la integración de la evaluación formativa y compartida. Sin embargo, detectamos que en ocasiones se pierde de vista su sentido, intencionalidad y funcionalidad. Es posible que la falta de conocimientos y de experiencia sobre MA, así como la descontextualización de las propuestas que se llevan a cabo o la falta de consideración de las necesidades reales de aprendizaje del alumnado producen prácticas de poca calidad. Desde este punto de vista, coincidiendo con algunos autores (Brasó-Rius, 2018; López-Pastor et al., 2016; Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2019; Pérez-López, 2019), cuestionamos su implementación cuando su intención es la de sumarse a una moda o pensar que son la panacea para hacer una EF diferente.

Y es aquí donde queremos incidir, pues como señalaba Marina (2017) existen oleadas de exhortaciones reformistas y simplificaciones burdas que hacen difícil debatir y progresar hacia la transformación definitiva de un modelo de educación activo. Además, en gran medida, como consecuencia de la difusión de estas propuestas prácticas en las redes sociales (Roig y Álvarez-Herrero, 2019), como hemos expuesto anteriormente, puede confundirse con una mejora asegurada. Sin embargo, como expone Pérez y Hortigüela-Alcalá (2019), las MA van más allá e

implican modificar la práctica con la intención producir una mejora evidente en los objetivos de aprendizaje planteados, a través de la aplicación de contenidos, de la aplicación de nuevas estrategias, la introducción de nuevos recursos didácticos e incluso, yendo más allá, generar un cambio en las creencias pedagógicas. Además, coincidiendo con otras reflexiones (Lleixá-Arribas, 2003; Molina y Devís-Devís, 2001) pensamos que para que se produzca un cambio real, no vale con adaptar las prácticas simplemente a esta terminología, sino que se debe extender como enfoque pedagógico de la EF.

Por otra parte, atendiendo a las reflexiones de otros trabajos revisados (Fernández-Liria, García-Fernández y Galindo, 2017; García-Gómez, 2010; Montanero-Fernández, 2019; Sauras, 2016;) vislumbramos con cierto escepticismo cómo se contemplan las MA como horizonte de metodológico de cambio en medio de un proceso de mercantilización educativa que viene produciéndose en los últimos años, principalmente, por la emergencia de las redes sociales, el uso comercial que se hace TIC y la intromisión de empresas privadas en el campo de la formación profesional, que puede apoderarse y desnaturalizar las MA de su sentir más pedagógico, ofreciéndolas como medio para alcanzar otros fines ajenos al alumnado y su aprendizaje.

Por tanto, para evitar que estas propuestas o innovaciones educativas a través de las MA, no solo signifiquen una huella simbólica de modernidad en las prácticas del aula, consideramos que la investigación-acción (o lo que es lo mismo reflexión en, sobre y desde la acción) podrá ser una herramienta fundamental para avanzar sobre las MA, evitando así caer en una simple aplicación o sumarse la moda, para valorar con más atención su idoneidad. Por tanto, el uso de las MA en EF pasa por conocer y reflexionar sobre las posibilidades metodológicas existentes, para ponerlas al servicio de la mejora del aprendizaje. Así, la presencia de MA será efectiva, siempre y cuando se articulen procesos de investigación-acción que vinculen la teoría y la práctica, la realidad con la innovación y la metodología (y evaluación) con el aprendizaje.

6.8.3. El marco curricular, social y educativo puede entorpecer su implementación

La exploración de la realidad educativa de las MA nos ha hecho ver que existen algunos factores relacionados con el contexto general (macro) y particular (micro) que condicionan su



aplicación, destacando: el rol de la EF en la sociedad actual, el marco curricular y el centro educativo donde se desarrolla la EF.

En primer lugar, si atendemos a los valores que imperan en la sociedad actual (Brasó-Rius y Torredadella-Flix, 2018; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Vargas, 2017; Velázquez-Callado, 2013), están marcados por la competitividad, eficacia y rendimiento, por lo que no sería de extrañar que este tipo de propuestas metodológicas puedan desvirtuar la esencia e identidad de la propia materia. Además, en línea con Brasó-Rius y Torredadella-Flix (2018), consideramos que el uso de MA no puede limitarse a una perspectiva práctica para obedecer a una propuesta curricular, porque puede generar un marco uniformador de la sociedad que, de acuerdo con Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018), convendría superar. Por tanto, de acuerdo con otros autores (Barbero-González y Rodríguez-Campazas, 2017; Monforte et al., 2019; Pedraz, 2012; Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa, 2005) pensamos que las metodologías deben ser útiles para abrir el debate hacia una EF reflexiva, crítica y emancipatoria, superando cuestiones propias de la EF vinculadas a otras ideologías hegemónicas y conservadoras del discurso técnico en EF (salutismo, sexismo, elitismo motor, ideología del rendimiento), permitiendo afrontar y cambiar los problemas reales y cuestionar el modelo social actual del rol de la EF. De esta manera, como expresaba Kirk (1990), desde esta perspectiva ideológica de la EF, las MA creemos que ofrecen la oportunidad de vincular la materia con otras prácticas sociales y culturales más amplias.

Si hacemos alusión a los diferentes condicionantes que hemos detectado desde el marco curricular, podemos señalar la preocupación por cómo la puesta en escena de las MA puede limitar el desarrollo de la EF. Por un lado, coincidimos con distintos autores (González-Rivera y Campos-Izquierdo-García, 2014; Julián-Clemente et al., 2016; Méndez-Alonso, Pérez-Pueyo, Méndez-Giménez, Fernández-Río y Prieto-Saborit, 2017) en señalar que el actual marco curricular de la EF la otorga menor significado y relevancia social (un número de horas reducido y no ser una materia troncal), que dificulta conseguir sus objetivos y beneficiarse de sus aportaciones con una adecuada práctica metodológica. De esta manera, de acuerdo con Martín-Flórez et al. (2015), la pretensión de alcanzar unos estándares determinados basado en conductas observables, medibles y evaluables se aleja del modelo constructivista que se propone a través de MA. Por otro lado, si atendemos al currículo de la Comunidad de Madrid (Decreto 48/2015, 14 de mayo), en línea con la adquisición de hábitos de vida saludables o de aprendizajes deportivos, podemos advertir las



limitaciones para abordar una EF integral, que favorezca la transversalidad, interdisciplinariedad e intencionalidad propio de las MA.

Finalmente, si consideramos el entorno sociocultural donde se desarrolla y adquiere sentido la EF, detectamos una cantidad de detractores de las MA, defendiendo una enseñanza más tradicional, por la necesidad de volver a una escuela más tradicional, donde primen la disciplina, el esfuerzo y la autoridad del maestro (Delibes-Liniers, 2013; Moradiellos, 2013, Moreno-Castillo, 2006; Royo, 2017; Ruiz-Paz, 2003). Incluso, como se ha podido evidenciar en este estudio, estos nuevos enfoques se asocian con una falta de rigor en el aprendizaje, exento de esfuerzo, pero sobre todo de autoridad y de disciplina. Desde nuestro punto de vista, se trata de un cuestionamiento desmedido puesto que desvirtúa muchas de las líneas de innovación pedagógica que vienen defendiéndose en historia de la educación desde hace lustros.

En definitiva, aunque puedan existir condicionantes derivados del contexto (social, curricular y educativo) a la hora de aplicar las MA en la EF, creemos que el currículo es lo suficientemente abierto y flexible para poder desarrollar proyectos de cambio que apuesten por la transformación de la práctica educativa. Así, el interés para incorporar este tipo de metodologías debe situarse en la construcción de seres críticos capaces de transformar y reconstruir una sociedad más justa y cohesionada. De este modo, podemos afirmar que pensar en factores que impiden la aplicación de las MA, supone más bien una ausencia de rigor, de esfuerzo, de compromiso y de profesionalidad docente. Se trata de un cuestionamiento que no debería paralizar las líneas de innovación pedagógica con el propósito de avanzar en la consolidación de estas propuestas.

6.8.4. Las experiencias previas del alumnado

Los resultados de nuestro estudio reconocen cómo las experiencias previas del alumnado se muestran, en gran medida, alejadas de la autonomía y responsabilidad que establece un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la aplicación de MA. Implicaciones como organizar el tiempo, reparto de tareas, transformar la información en conocimiento, desarrollar argumentos, elaborar recursos, planificar y evaluar, han supuesto una ruptura con lo cotidiano en EF, provocando una disonancia que ha llevado, inicialmente, a una inhibición hacia las actividades propuestas, un comportamiento inadecuado o un grado de implicación y de responsabilidad bajo. Todo esto ha producido una sensación de desorientación en el alumnado ante la ruptura con otros



modelos más directivos y desde el tratamiento de otros contenidos que encuentra poco estimulantes o sin ningún vínculo con sus prácticas habituales en la materia.

A partir de estos hechos, coincidimos con el estudio de Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva (2016) donde se muestra que el alumnado tiene una visión clásica de la EF, donde predomina el deporte desde una visión técnico-competitiva y el trabajo de la condición física, siempre desde metodologías tradicionales. En este sentido, creemos necesario valorar el desarrollo de un proceso de transición en la que el alumnado pueda aprender a trabajar desde la autonomía, compromiso y la asunción de un papel activo que este cambio de modelo metodológico requiere, así como aceptar, valorar y comprender las finalidades de su práctica para su desarrollo integral y posibles transferencias de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, muchos estudios (Deci y Ryan, 2000; García-e las Bayonas y Baena-Extremera; 2017; Nicholls, 1989) coinciden en comprender los procesos educativos atendiendo al punto de vista del alumnado, sirviendo de gran utilidad para ayudar al profesorado de cara a implementar las metodologías que tratan de poner el foco en el alumnado. Coincidiendo con estos autores, valoramos cómo la percepción que tiene el alumnado de la metodología utilizada por el docente en EF va a depender del interés, satisfacción o el grado de implicación en la clase, favoreciendo la autonomía y toma de decisiones. De este modo, en concordancia con Ryan (1995), deducimos que el placer y la satisfacción encontrada al participar por parte del alumnado, podría reforzar la valoración de sí mismo y contribuir a su implicación y compromiso ante el uso de este tipo de metodologías.

Por todo ello, en línea con lo identificado por Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía (2007) creemos que lo que el alumnado crea, piense y sienta, repercute en su predisposición a participar, tanto en la forma de entender los temas o contenidos que se les enseñan y aprenden en EF, como en el valor de estos en sus vidas, afectando a sus comportamientos. Por este motivo, para que el alumnado no sea un condicionante a la hora de aplicar este tipo de metodologías, entendemos que la EF debe convertirse en un campo de experiencias positivas, que proporcionen el pensamiento de que es competente y que disponga de experiencias de éxito para mantener esa motivación.



6.8.5. Dificultad de incorporar el elemento motor

Una de las limitaciones más relevantes que hemos podido detectar a través del estudio es la dificultad de incorporar el elemento motor de forma habitual durante las prácticas desarrolladas dependiendo del tipo de procedimiento, estrategia o acción metodológica planteada. En este sentido, una gran exigencia de contenidos curriculares de carácter competencial, implican necesariamente una reducción de la carga de contenido específico de la materia, que ve afectado la utilización de este elemento en exclusividad durante las clases de EF.

De acuerdo con Bernardo-Carrasco (2004), el concepto de actividad que representa a este tipo de metodologías no está justificado desde el simple hecho de estar en movimiento o de realizar una tarea mecánica, por muy activo que sea, sino que la actividad que nos interesa es la de la inteligencia y voluntad corporal en cuanto dependientes de la propia decisión del sujeto. Así, uno de los hallazgos fundamentales de nuestro estudio ha sido descubrir cómo la introducción de MA en la EF, puede contribuir a modificar la intencionalidad con la que ha sido considerado el elemento motor tradicionalmente en la EF, sin tener que renunciar a los aprendizajes del ámbito motor.

Esto supone, para el profesorado de EF, introducir e incorporar el elemento motor bajo la puesta en práctica de estas metodologías. Coincidiendo con los estudios de Devís-Devís y Peiró-Velert (1992), Fernández-Río (2018), Lleixá-Arribas (2002) y López-Pastor et al. (2003) es necesario tener en cuenta el peligro de caer en el mero activismo y olvidar los contenidos de aprendizaje propios de la EF. De aquí que, también hayamos podido comprobar cómo este hecho se haya podido postular a raíz de la incorporación de este tipo de metodologías, trayendo consigo contradicciones y desacuerdos entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, un factor a tener en cuenta podría ser la falta de elaboración profunda de los marcos teóricos en los que fundamentar algunas de estas metodologías, salvo excepciones, que pueden mostrar serias dificultades para trabajar algunos contenidos (expresión corporal, juegos infantiles tradicionales, iniciación deportiva, juegos cooperativos, actividades en la naturaleza, etc.). Otro factor sería la dificultad para generar prácticas concretas a través de estos modelos, ya que cuando se presentan experiencias prácticas, no suelen aportar datos sobre los resultados obtenidos por el alumnado, ni sobre las dificultades que surgen durante su desarrollo práctico y las posibles soluciones encontradas.




Por tanto, es necesario destacar la potencialidad para aprender a través de la propia práctica, es decir, haciendo uso explícito del elemento motor, no dejándolo en el olvido, sino que, de acuerdo con Molina et al. (2016), las intenciones o finalidades atribuidas a la materia a partir de estas metodologías, deben implicar la mejora de las posibilidades de acción del alumnado, así como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma. Por tanto, el rumbo de la EF debe ser concebido como una forma de favorecer la evolución de la personalidad, usando como elemento básico de relación el movimiento corporal (Lleixá-Arribas, 2002). De esta forma, las MA deben ser entendidas como procedimientos que utiliza el profesorado para orientar las practicas hacia búsqueda de la participación autónoma y responsable e interaccionar con el alumnado y que, a partir de los mismos, se produzca el aprendizaje no obteniendo un resultado exclusivamente motor sino entendiendo lo motor como un medio más que como un fin en sí mismo también necesario. De esta manera, el área no tiene que renunciar ni perder su competencia de desarrollo principal, la motricidad.

6.8.6. La complejidad de su integración en la práctica

Muchos han sido los aspectos valorados entre las fundamentaciones teóricas que sustentan la implicación de MA en EF y que, nada más lejos de la realidad, hemos percibido cómo una gran parte de ellos conlleva una gran dosis de complejidad para ponerlos de manifiesto en la práctica y alcanzar los resultados esperados. La gran diversidad de variables que hay que tener en cuenta para acometer un proceso de enseñanza óptimo bajo este gran arco metodológico, a veces se presenta como un gran obstáculo debido a diversas dificultades que nos encontramos en su puesta en escena.

Por un lado, se perciben dificultades para conectar con los intereses del alumnado, mantener la motivación de forma prolongada en el tiempo, manejar el uso del tiempo previsto en la aplicación, tiempo de consolidación de los aprendizajes, desarrollo dinámico y flexible de las sesiones, autonomía y autogestión del alumnado. Por otro lado, el ritmo y el desarrollo de la clase puede volverse imprevisible e incontrolable para el profesorado, ya que es un método interactivo donde el alumnado experimenta y descubre, existiendo un riesgo de desorden e indisciplina y una posible pérdida del control de la clase, así como de que la participación no suele ser homogénea y con frecuencia la participación es intermitente e irregular. En este sentido, es cuando el profesorado



Tercera parte
Representación e interpretación de los resultados

se muestra desorientado ante su intervención, confuso de si su acción debe velar por asegurar la disciplina o centrarse más en realizar el seguimiento y retroalimentación durante la práctica.

Además, el hecho de que las MA posibilitan un proceso de aprendizaje más cooperativo hace que el alumnado deba interiorizar y asumir que no solo tiene la responsabilidad de su propio aprendizaje, sino que también debe asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo hagan. En la práctica, esto implica la necesidad de emplear un tiempo extra para poder coordinarse y llevar a cabo la práctica de forma eficiente. A su vez, la necesidad de llegar a acuerdos y colaboración entre el alumnado puede generar relaciones interpersonales negativas, influyendo en la realización de las actividades. Asimismo, con respecto a la evaluación formativa, también hemos podido comprobar una serie de dificultades para integrarla y llevarla a la práctica, en concreto, una incapacidad temporal para valorar la gran cantidad de procedimientos y de momentos necesarios para realizarla de forma plena y satisfactoria.



Capítulo 7- Conclusiones

Una vez presentados los dos informes de resultados y el informe de discusión, en este capítulo, pretendemos recuperar las principales consideraciones de la investigación, agrupándolas en torno a los objetivos planteados en la investigación. A través de ello tratamos de, en primer lugar, presentar una información lo más exhaustiva posible de los precedentes, significados y situación de las MA en la EF en Secundaria. En segundo lugar, descifrar los propósitos, elementos y percepciones de su aplicación de metodologías activas. En tercer lugar, ofrecer algunas de las claves para la consideración e implementación de las MA en el currículo escolar.



7.1. Conocer el estado de la cuestión de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria

Las MA son consideradas desde una pluralidad de enfoques y perspectivas, situándonos ante un término multidimensional, cuyos fundamentos teóricos (epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos) justifican su sentido como instrumento de enseñanza y de aprendizaje, aunque su aplicación práctica en la EF todavía sigue siendo vaga.

7.1.1. Conocer los antecedentes y evolución de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria

Las MA se han establecido a partir de un punto de encuentro pedagógico de la EF, comprendido dentro de un modelo educativo basado en el constructivismo, que busca el protagonismo del alumnado para adquirir el conocimiento, asegurando la conexión entre la actividad cognitiva y los significados sociales y culturales. En la EF estos planteamientos han evolucionado hacia un modelo didáctico centrado en una enseñanza y aprendizaje más transversal, teniendo como objeto contribuir a la formación y socialización del alumnado a través de las actividades corporales vinculadas con las necesidades educativas (adquisición de competencias). Y han derivado en un proceso de transformación metodológica de la EF que implica realmente al alumnado como elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo la adquisición de su autonomía, responsabilidad y la incorporación de la motricidad como un elemento fundamental a lo largo de la vida.

7.1.2. Describir las dimensiones de su significado y las principales características de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria

Las MA se concretan con diferentes significados que se interrelacionan entre sí, proporcionando un sentido de la educación más humanista y social. Su reto es que el alumnado se construya integralmente como persona. Se definen en la EF como un proceso pedagógico, didáctico y metodológico que implica tomar decisiones centradas en el interés y voluntad del alumnado. Así, se pretende crear un marco de convivencia flexible e inclusivo a través de la disposición de un entorno educativo encaminado a la construcción del conocimiento mediante la



experiencia, la acción, el diálogo, con la intención de producir un aprendizaje significativo y funcional. Las principales características de las MA se concretan en los siguientes rasgos:

- (1) El alumnado: se destaca un perfil activo del alumnado, responsable e implicado durante su participación. No se limita a que este asimile la información, sino que busca que sea capaz de construir su propio conocimiento y regular su actividad con independencia del docente, sintiéndose competente para proponer, actuar, interactuar, reflexionar y evaluar su propio aprendizaje.
- (2) El docente: se atribuye un rol al profesorado de orientador, facilitador y mediador, que implica tener en cuenta una serie de principios de acción docente que ofrezcan procedimientos más reflexivos, interrogativos y estimulantes para el alumnado y su aprendizaje.
- (3) Procedimientos: se establecen diseños de aplicación práctica que atienden la diversidad y se acercan a la realidad del día a día del alumnado. Se proponen aprendizajes que tengan transferencia directa a situaciones futuras de su vida. Además, se favorece la formación integral del alumnado, favoreciendo su responsabilidad social y conciencia crítica.
- (4) Evaluación: considera la evaluación formativa y compartida, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.

7.1.3. Diagnosticar la aplicación de metodologías activas en la Educación Física en Secundaria

El profesorado de EF tiene un alto grado de conocimiento de la existencia de MA, manifestando gran interés por conocer nuevos enfoques didácticos para plantear y desarrollar prácticas alternativas e innovadoras. Sin embargo, el uso habitual de las MA en EF no es tan evidente como cabría esperar. No obstante, ciertas estrategias metodológicas obtienen una mayor consideración, entre ellas destacan: el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, ABP, el aula invertida y la gamificación, con la finalidad de fomentar una actitud positiva hacia la práctica del alumnado. Asimismo, la formación específica en MA no parece ser suficiente, poniendo en evidencia la necesidad de abordar desde la formación inicial enfoques de enseñanza alternativos, para desarrollar una EF basada en competencias y apoyado en MA, en las que se ponga en valor el aprendizaje constructivo, dando protagonismo del alumnado, favoreciendo la indagación y resolución de problemas o el aprendizaje para la comprensión.



7.2. Comprender las posibles implicaciones que tienen las metodologías activas en Educación Física en Secundaria

La aplicación de las MA en la EF ha sido defendida para adecuarse a los marcos curriculares actuales, alineando e integrando los procedimientos metodológicos, proyectando la enseñanza hacia aprendizajes más significativos y con sentido personal y social, reconsiderando el rol del docente y del alumnado.

7.2.1. Identificar las finalidades que justifican la implementación de las metodologías activas en la Educación Física en Secundaria

La aplicación de MA parece ser el medio más idóneo para facilitar un enfoque de la EF que va más allá del desarrollo de la motricidad, incorporando contenidos de carácter más transversal, facilitando un planteamiento alternativo de la materia, que contribuya de forma óptima a la adquisición de las competencias. Parece ser un excelente medio para favorecer la autonomía del alumnado, para facilitar aprendizajes integrados e integrales y aplicables a diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana. Además, se contemplan diferentes estrategias didácticas con ánimo de crear y mantener un clima estimulante y motivador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para captar el interés del alumnado y hacerles confiar en sus capacidades, facilitando una mayor disposición hacia la práctica y hacia el aprendizaje, así como hacia la propia materia de EF.

7.2.2. Describir los elementos esenciales de la puesta en práctica de metodologías activas en la Educación Física en Secundaria.

La planificación de la EF a partir de la integración de las MA es un proceso más abierto y flexible. El punto de partida es el alumnado, considerando sus capacidades y necesidades, buscando incrementar su participación. Además, se debe conectar con las finalidades educativas del centro, así como los requerimientos del currículo y las necesidades sociales.

Igualmente, el comportamiento docente se centra en facilitar el desempeño autorregulado del alumnado con vistas a que su aprendizaje se produzca de forma autónoma y significativa. Por su parte, el alumnado consigue involucrarse en la actividad para construir el conocimiento



(mayoritariamente de forma compartida), implicando un aumento de su toma de decisiones en la toma de gestión, desarrollo y valoración de su práctica.

Además, la evaluación formativa y compartida se encuentra plenamente integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje configurándose como herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje (y por ende de la enseñanza), donde el docente y el alumnado comparten la tarea de reflexionar y de realizar propuestas de mejora de los procesos que se van desarrollando en el aula.

7.2.3. Conocer las valoraciones del profesorado y del alumnado de Secundaria en torno a la utilización de metodologías activas

El profesorado de EF percibe la aplicación de MA en la materia de forma satisfactoria, destacando las posibilidades para poder adecuarse al marco curricular establecido. Se reconoce la necesidad de una formación específica para facilitar una aplicación óptima de los aprendizajes planificados. Se valora la importancia que tiene estar actualizados permanente a través de propuestas diversas que amplíen su formación continua y les ayude a seguir profundizando en la práctica de la enseñanza de la EF a través de las MA.

El alumnado percibe la aplicación de MA como una herramienta que le ofrece asimilar en mayor medida las funcionalidades y potencialidades de la materia como medio para contribuir a su formación integral. Se valora, de forma muy satisfactoria, el clima de convivencia generado en clase, ensalzando los vínculos afectivos y emocionales, aunque se sienten desconcertados e inmaduros por la responsabilidad que tienen que asumir durante la práctica.

7.3. Determinar las claves para la aplicación de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria

Las MA son un reclamo pedagógico, didáctico y metodológico, capaz de aportar mayor número de posibilidades educativas. Se concibe que la metodología va más allá de los simples principios metodológicos generales, técnicas o estrategias para la práctica, ofreciendo variedad de alternativas para la selección, organización y distribución del conocimiento propios de la EF. Suponen la revalorización del docente de EF, en tanto que considera la libre expresión de las potencialidades del alumnado, siendo el objeto último de la relación educativa. El docente y el alumnado de forma compartida diseñan y proponen múltiples entornos educativos, apostando por



una convivencia positiva sustentada en principios de igualdad, solidaridad y respeto. De igual manera, se centra en garantizar la adquisición de conocimientos aplicables a distintas situaciones y contextos cercanos a la vida real.

No obstante, las metodologías llevan implícitas otras claves que podrán potenciar su presencia en la EF e incluso condicionarla, entre las que destacamos:

- (1) apostar por la profesionalidad del docente para reconocer la importancia de actualizarse y conocer los enfoques metodológicos existente en la actualidad, así como articular procesos de investigación-acción que permitan construir conocimiento en torno a la práctica de las MA.
- (2) liderar proyectos de cambio y de transformación de la práctica educativa considerando las posibilidades del marco educativo y social desde la finalidad de construir personas críticas, capaces de transformar y reconstruir una sociedad que refleje otros valores a los actuales ;
- (3) tomar como propósito final de la EF la búsqueda de la participación autónoma y responsable, mediante la creación de hábitos de práctica físico-deportiva, potenciando al mismo tiempo otros aprendizajes de carácter social y emocional.

7.3.1. Determinar los puntos fuertes de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria

Tal y como se ha venido exponiendo las MA respaldan el valor educativo de la EF en el contexto escolar. Su potencial se sitúa en establecer una conexión significativa entre los propósitos de la EF escolar y la creación de una alfabetización motriz en el alumnado, que le permita transferirla a su vida cotidiana, valorándola como un bien personal y social.

Las MA potencian modelos pedagógicos y concepciones didácticas, que comprenden un desarrollo de la EF más constructivo, democrático, inclusivo y competencial, favoreciendo la integración e hibridación de diferentes perspectivas y posibilitado un enfoque interdisciplinar y transversal.

Las MA actúan como diversificación del proceso de enseñanza, organizando su enseñanza desde la diversidad e individualidad del alumnado, poniendo a disposición de este diferentes posibilidades y oportunidades de alcanzar el aprendizaje.



Las MA resaltan el valor del docente, no sólo como transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador de este, enfatizando su papel de apoyo al alumnado, estimulando su interés y compromiso por la mejora de la enseñanza.

Las MA logran captar la motivación e interés del alumnado, haciéndoles sentir y comprender las razones que justifican sus aprendizajes, consiguiendo que las condiciones más favorables para la adquisición del conocimiento, fortaleciendo su actividad consciente, libre y autónoma.

Las MA instauran un clima escolar fundado en relaciones afectivas y recíprocas, desarrollando un sentimiento de pertenencia y de confianza entre los implicados, favoreciendo un ambiente más integrador e inclusivo, que reduce notablemente las dinámicas individuales y competitivas en detrimento de dinámicas más cooperativas favoreciendo el aprendizaje de todo el alumnado.

Las MA incorporan novedosos procedimientos metodológicos para adaptar y contextualizar la práctica a las realidades educativas y sociales del alumnado, introduciendo otros espacios no habituales o agregando otros intermediarios que pueden influir positivamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a generar un verdadero impacto y/o transformación en la sociedad.

7.3.2. Concretar los obstáculos de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria

Las MA presentan ciertas limitaciones para lograr un desarrollo eficaz de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como mayor obstáculo señalamos la falta de formación específica (en MA) y pedagógica del docente, sus experiencias previas (personales y profesionales). Asimismo, existen otros impedimentos no menos importantes, como son la falta de motivación, de convicción y/o la inseguridad que supone llevar a cabo planteamientos educativos que implican un aumento considerable de la carga de trabajo y la asunción de ciertos riesgos al compartir las responsabilidades con el alumnado.

La gran diversificación y difusión de MA hacen difícil progresar hacia la transformación definitiva de una educación activa. Algunos motivos que limitan este cambio son porque se aplican



de forma inadecuada, llevando desnaturalizar y proponiéndose para alcanzar otros fines ajenos al alumnado.

Las MA se ven afectadas por la influencia de tres factores:

(1) el entorno educativo y profesional, que puede significar una incongruencia con los valores del centro o una falta de apoyo del resto de profesorado que frena su instauración, así como una posible falta de recursos didácticos que faciliten su implementación.

(2) un marco curricular estanco y cerrado, que puede llegar a condicionar los aprendizajes y limitar los procesos formativos, cuestionando el desarrollo de competencias.

(3) los hábitos y costumbres que imperan en la sociedad actual vinculados con el rol de la EF, cercanos a los valores individuales y competitivos, pueden no ser favorables para el enfoque propio de las MA.

Las experiencias previas del alumnado se muestran, generalmente, alejadas de la autonomía y responsabilidad que establece el modo de participar de las MA. Por ello, se provoca una disonancia que lleva, inicialmente, a una inhibición hacia las actividades propuestas, un comportamiento inadecuado o un grado de implicación y de responsabilidad bajo. También, se genera una sensación de desorientación como consecuencia de la ruptura con otros modelos de enseñanza y aprendizaje habituales más directivos, encontrando poco estimulantes una metodología diferente.

La gran exigencia que supone un enfoque competencial puede enturbiar o esconder el trabajo de contenidos motrices propio de la EF, al priorizar los procedimientos o estrategias propios de las MA.

En definitiva, las MA traen consigo una gran complejidad de factores que tener en cuenta para alcanzar los resultados previstos, existiendo un riesgo de indisciplina y de participación desigual por parte del alumnado porque tiene que asumir la responsabilidad de trabajar de forma cooperativa, que desorienta la intervención del docente y dificulta la valoración de la práctica.



Capítulo 8- Consideraciones finales, limitaciones y prospectiva de la investigación

El presente trabajo de investigación ha pretendido realizar una aportación capaz de enriquecer a otras personas con interés sobre el tema al ámbito en el que se desarrolla, en este caso, la aplicación de metodologías en la EF en la etapa de Secundaria. Por tanto, nuestro cometido en este capítulo es el de estimular la reflexión individual y colectiva del profesorado de EF a la hora de aplicar este tipo de metodologías.

En el primer apartado, a partir de las comprensiones y construcciones de lo investigado, hemos tratado de esclarecer y fortalecer las MA dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en EF. De este modo, hemos pretendido poner el punto de mira en aquellas cuestiones que consideramos pueden aportar mayor clarividencia sobre la pertinencia de la concepción teórica y su aplicación práctica en el contexto de la EF en Secundaria, para orientar su transformación y mejora.

En el segundo apartado, desde la honestidad y ética de nuestro desempeño como investigadores, hemos llevado a cabo un proceso de reflexión en busca de puntos débiles del estudio. Asimismo, pensando en su proyección, hemos tratado de apuntar qué investigaciones podrían complementar y dar continuidad a la presente, para profundizar en los datos y evidencias encontradas, así como servir de punto de partida y referencia para futuros estudios.

8.1. Consideraciones finales

Con la intención de sintetizar los aspectos más relevantes tratados a lo largo de esta investigación, pasamos a esbozar las principales sugerencias, que emanan de la misma desde los objetivos planteados para el estudio, siendo conscientes del riesgo que puede suponer acotar nuestros resultados en este apartado de consideraciones finales. A continuación, en la siguiente tabla formulamos algunas recomendaciones para la aplicación de MA en la EF en la etapa de Secundaria y, en consecuencia, arrojar algo de luz en el Quintain de la investigación.

Tabla 8.1

Recomendaciones para la aplicación de MA en la EF en Secundaria.

1. Comprender la educación (y la EF) dentro de un modelo pedagógico inclusivo, democrático, social y constructivo del aprendizaje.
2. Defender un enfoque didáctico de la EF transversal, integral y emancipatorio encaminado a crear una alfabetización física, motriz y corporal.
3. Ofrecer un planteamiento metodológico de la EF que ponga al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y contribuya junto con el resto de las materias a la adquisición de las competencias curriculares.
4. Favorecer la autonomía del alumnado, desde la autorregulación de su aprendizaje y la autogestión de la práctica, mediante la creación de un hábito con el elemento motor, potenciando al mismo tiempo otros aprendizajes de carácter social y emocional en la personalidad del alumnado.
5. Integrar una cultura de evaluación formativa y compartida como procedimiento metodológico habitual en EF.
6. Diversificar la enseñanza y flexibilizar el aprendizaje mediante la combinación de procedimientos, estrategias, técnicas y estilos.
7. Incluir diseños abiertos, flexibles y compartidos en EF, que atiendan la diversidad del alumnado, conecten con las necesidades de aprendizaje y sean transferibles en situaciones de su vida real.
8. Asumir un rol mediador por parte del docente en la enseñanza de la EF, orientado a comprender el desempeño del alumnado durante la práctica, para tratar de que el aprendizaje sea autónomo y significativo.
9. Inculcar un papel de participación al alumnado, que considere un valor fundamental su actividad de foma intencionada, consciente y compartida para adquirir el conocimiento.
10. Dar a conocer las intenciones, funcionalidades y potencialidades de la EF al alumnado, haciéndoles sentir y comprender las razones que justifican su actuación responsable y comprometida.
11. Aumentar el número de acciones sociales vinculadas con las relaciones afectivas y emocionales en EF.
12. Estimular una disposición favorable hacia la práctica, haciéndoles sentir competentes, disponiendo de experiencias de éxito, ajustándose y teniendo en cuenta sus capacidades, intereses y expectativas.
13. Crear dinámicas de trabajo cooperativas en EF, sustentadas por principios de igualdad, reciprocidad, solidaridad y respeto, y disminuir las dinámicas individuales y competitivas.
14. Reconocer la necesidad de llevar a cabo un proceso de formación específica (didáctica y pedagógica) y de actualización continua de nuevas metodologías y perspectivas en EF.
15. Llevar a cabo procesos de innovación metodológica en EF, que vinculen las posibilidades del contexto y las necesidades de aprendizaje.



16. Reflexionar, investigar y divulgar las aplicaciones realizadas a través de diferentes plataformas (revistas científicas, congresos, blogs, redes sociales) con ánimo de mejorar la actividad docente.
17. Introducir otros espacios no habituales y agregar otros agentes de enseñanza que amplían las posibilidades del aprendizaje en EF y contribuyan a mejorar el entorno social y cultural.
18. Liderar proyectos de cambio y transformación de la práctica educativa en EF, que impliquen al propio entorno educativo, social y cultural con la finalidad de construir seres críticos, capaces de cuestionarse y reconstruir los valores actuales de la sociedad.

[Fuente: Elaboración propia]

8.2. Limitaciones y dificultades del estudio

Del mismo modo en que se han formulado las recomendaciones más relevantes para la utilización de MA en EF en Secundaria, parece necesario sintetizar en este último apartado algunos inconvenientes con los que nos hemos ido encontrando a lo largo del trabajo de investigación. A partir de aquí, consideramos que expresar las limitaciones y dificultades de nuestro estudio, además de proporcionar mayor validez y rigurosidad al proceso de investigación desarrollado, son concebidas como una oportunidad o fuente de inspiración que sirvan para establecer el punto de partida y ampliar los futuros estudios o investigaciones a desarrollar, que compartan el interés por seguir profundizando en nuestro objeto de estudio.

Una de las primeras limitaciones tiene que ver con la complejidad del fenómeno de estudio abordado. Debido a los continuos cambios y transformaciones evidenciadas de nuestro objeto de estudio, hemos acometido la revisión de la literatura desde una cierta controversia conceptual sobre el concepto utilizado para denominar las MA. Unido a esto, nos hemos encontrado con dificultades a la hora de encontrar estudios e investigaciones relacionados con MA en EF, lo que ha supuesto un esfuerzo extra para precisar y delimitar su significado e implicación en la práctica actual. Además, dado el contexto específico en el que ha sido desarrollada la investigación, no hemos realizado una revisión en profundidad de la literatura publicada fuera del contexto español. Por todo ello, somos conscientes de que nuestra selección ha podido dejar fuera algunas aportaciones de fuentes bibliográficas anglosajonas y ponderar en exceso las seleccionadas.

A su vez, el gran impulso de las MA en la práctica y la escasa investigación existente sobre MA en EF ha provocado que haya sido un estudio muy extenso en el que se han empleado muchos instrumentos para recoger información que nos permitiera comprender el estado de la cuestión de las MA en el contexto de nuestra materia. Este hecho, acompañado de la vorágine que se está

Tercera parte

Representación e interpretación de los resultados

provocando en EF sobre el uso de MA, sobre todo en la práctica educativa, y la creación de materiales docentes vinculados a estas experiencias, también ha provocado que el desarrollo de la investigación vaya a la par que el progreso o eclosión de estas metodologías en la realidad educativa, generando cierta incertidumbre e inestabilidad de nuestros aportes hacia el profesorado, pudiendo tener un impacto mayor en la práctica educativa con futuras investigaciones y estudios vinculados con su aplicación e implementación en la materia de EF.

Otra limitación que hemos considerado dentro de nuestra investigación tiene que ver con haber circunscrito el estudio multicaso a la Comunidad de Madrid por razones laborales y personales, así como las limitaciones implícitas en la detención del empleo de MA en la EF dado su insuficiente uso en la actualidad evidenciado en nuestro trabajo, nos ha hecho acomodar la indagación de la realidad sobre MA en EF a los casos que se han conocido y localizado. En este sentido, esta limitación la encontramos en el cuestionario exploratorio. Así, aun cuando no era necesaria la validez muestral de dicho cuestionario, ya que en nuestro estudio únicamente buscábamos una aproximación previa a lo que podríamos encontrarnos en el estudio multicaso y aun cuando el número de docentes que respondieron al cuestionario contribuyó a poder conformar un diagnóstico de la situación actual de las MA en la EF de la etapa de Secundaria en la Comunidad de Madrid, nos hubiera gustado poder contar con una mayor difusión de este sobre el estado actual de las MA en la EF en el contexto nacional. De este modo, las conclusiones derivadas del análisis de dicho cuestionario diagnóstico deben tomarse con la cautela necesaria, destacando una vez más que nuestro propósito era realizar una primera aproximación al modo en que los docentes de EF conciben y aplican las MA en sus clases en el contexto específico de la Comunidad de Madrid.

Otra limitación que tiene que ver con el estudio multicasos realizado, es el número de sesiones observadas, sobre el todo en el tercer estudio de caso. Lo ideal hubiera sido poder realizar una observación más continua y prolongada en el tiempo de las clases impartidas por los docentes colaboradores o, al menos, realizar la observación de varias unidades didácticas espaciadas desarrolladas a través de las MA en el tiempo. Sin embargo, una limitada disponibilidad de los participantes nos obligó a concentrar las observaciones de las clases en un periodo de tiempo determinado. Asimismo, de forma más concreta en el estudio de esta realidad, no haber profundizado en el aprendizaje como cara implicada directamente en el uso de MA, aunque se haya hecho referencia a él, consideramos que ha sido analizado de forma secundaria. En este sentido, desde el objeto de estudio planteado en el trabajo, hemos tratado más en profundidad la



perspectiva del docente y de la enseñanza, dejando en un segundo plano el aprendizaje del alumnado, como información complementaria que pudiera fortalecer las evidencias presentadas. Por tanto, entendemos que no ha estado representada la voz del alumnado de la misma manera que se ha representado la voz del profesorado. Este hecho creemos que podría ser objeto de una nueva investigación. Por último, destacamos cómo el no haber filmado las clases ha podido provocar que hayamos dejado de captar detalles que han pasado desapercibidos y haber podido contrastar las anotaciones del observador.

Finalmente, no queremos dejar de incluir otras limitaciones metodológicas de menor peso que, en mayor o menor medida, han condicionado nuestro trabajo de investigación. Este es el caso del método Delphi, que, a pesar de que hemos empleado diferentes elementos, no ha sido viable solventar la inestabilidad de los participantes en alguna de sus fases. En este sentido, cabe reiterar que, el método no estuvo destinado a producir resultados significativos sino que, por la relevancia de los encuestados, pretendíamos que, estos resultados presentados en el informe final constituyeran la síntesis del pensamiento del profesorado respecto a la conceptualización de las MA en la materia de EF, y así, poder articular un lenguaje común y explícito para la discusión y gestión del conocimiento dentro del contexto de la investigación de este trabajo.

8.3. Prospectiva y nuevas líneas de investigación

Mediante este apartado damos por finalizado nuestro estudio y culminamos un proceso de investigación con el deseo de que este trabajo, como ya hemos apelado, sea para la comunidad educativa un buen punto de arranque para acometer otras investigaciones. Entendemos que, por la relevancia del objeto de estudio en la actualidad, se pueden plantear nuevas posibilidades de investigación, que se desprenden tanto de los propios resultados obtenidos como por las conclusiones manifestadas. De esta manera, pensamos que aún queda mucho por esclarecer y por contrastar con respecto a la aplicación de MA en EF. Por ello, a continuación, incluimos algunas de la principales líneas de investigación que enriquecerían este trabajo y podrían ser investigadas a partir de él.

Desde un punto de vista más genérico, creemos que este trabajo puede contribuir también en el campo de otras áreas educativas de conocimiento educativas, pertinentes a seguir revisando el significado y manifestaciones de las MA desde su fundamentación pedagógica, haciendo

Tercera parte Representación e interpretación de los resultados

necesario un abordaje interdisciplinar para su análisis, así como realizar revisiones de la literatura fuera del contexto nacional y comparar sus aportes.

Desde un punto de vista específico del área, primordialmente, pensamos que sería de interés la realización de estudios durante un tiempo prolongado, por ejemplo, un curso académico, orientados a conocer en profundidad el trabajo que realiza el profesorado que aplica esta metodología, incidiendo en las posibilidades de hibridación metodológica evidenciadas en nuestro trabajo. De esta manera, una interesante opción para desarrollar este tipo de estudios prolongados en el tiempo sería desarrollar proyectos de investigación-acción por el propio profesorado en EF implementando e hibridando este tipo de metodologías en sus clases, incidiendo en señalar los beneficios y las dificultades que encuentran durante su puesta en práctica.

Asimismo, a diferencia de nuestro trabajo, que plantea una visión general de cómo los docentes conciben y aplican las MA en sus clases, también creemos relevante otra línea de investigación que centre su atención en una estrategia metodológica concreta y realizar un seguimiento de su tratamiento durante un curso académico. Así, el énfasis de la investigación se pondría en el análisis de alguno de los elementos esenciales de cada estrategia metodológica empleada, determinando qué acciones relacionadas con la misma contribuyen a facilitar el aprendizaje del alumnado y tratar de indagar en qué condiciones y con qué contenidos resulta interesante la aplicación de este tipo de estrategias metodológicas.

En otro orden de cosas, en base al déficit de atención prestado al aprendizaje y al alumnado durante nuestra investigación, consideramos otra potencial línea de investigación que trate de conocer más en profundidad el pensamiento del alumnado respecto a la aplicación de MA en la materia de EF, así como analizar la contribución de estas metodologías a la adquisición de competencias desde la EF.

Finalmente, otra interesante línea de investigación a raíz del déficit de formación del profesorado del área evidenciado en torno a este tipo de metodologías sería indagar sobre el tipo de formación que se está llevando a cabo en los planes de formación inicial en EF en las enseñanzas superiores (grado y máster), así como otras formaciones vinculadas con estas metodologías que se están ofreciendo desde otro tipo de instituciones y organizaciones.



8.4. Reflexión personal

Una vez finalizado este trabajo de tesis, humildemente, creo haber podido aportar un pequeño grano de arena más en el camino que se dirige a construir una enseñanza de mayor calidad de la EF como materia escolar.

A nivel educativo, gracias a la revisión de la literatura, el estudio realizado y las conclusiones y orientaciones aportadas en este trabajo, esperamos haber contribuido a sentar algunas de las bases pedagógicas y conceptuales de las MA en la EF, facilitando con este trabajo el que otros docentes puedan implementarlas tomando en consideración algunas de las reflexiones realizadas para su aplicación en las clases de la materia. Al mismo tiempo, a través de este trabajo también esperamos haber contribuido a generar un mayor interés por seguir investigando sobre este objeto de estudio, y, por consiguiente, se puedan seguir aportando nuevos conocimientos sobre estas metodologías en la EF. Por todo ello, esperamos poder ayudar a seguir forjando una cultura docente concienciada y predispuesta a ejercer su docencia desde una perspectiva más transversal, integral, constructiva e innovadora de la materia mediante la incorporación de MA en su docencia habitual.

A nivel personal, mi apuesta por profundizar en el estudio de las MA, desde la fuerte convicción de que este tipo de métodos son los más idóneos para hacer de la educación un proceso que contribuye a la igualdad, cohesión y justicia social, no se mantiene intacta, sino que se ha acrecentado. Ahora, estoy más convencido del potencial de este tipo de metodologías para facilitar un aprendizaje más significativo, funcional y social. Firmemente, creo haber sido recompensado por el conocimiento adquirido y revelado a través de mi estudio. Gracias a este saber adquirido, me siento más capaz de emprender el reto de la docencia de forma más crítica y constructiva, encaminado a favorecer unas condiciones óptimas que favorezcan un proceso de enseñanza y aprendizaje más democrático, inclusivo y emancipatorio para nuestro alumnado.

En definitiva, esperamos que la gran dedicación (doctorando y directores) prestada en el proceso de investigación seguido, se vea representada en este tipo de investigación, y en la calidad de esta, para, en definitiva, que todo ello pueda constituir un avance para el área de conocimiento en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF escolar.



Referencias bibliográficas

A

- Abad, C., Campo, M.I., Cortés, M.L. y Lienas, F.J. (2017). Cine y expresión corporal: Un proyecto interdisciplinar en una escuela rural. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 26-33.
- Abad-Robles, M.T., Benito-Peinado, P.J., Giménez-Fuentes, F.J. y Robles-Rodríguez, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146. <https://cutt.ly/jue8hyz>
- Acaso, M. (2013). *REDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. The New Media Consortium. <https://bit.ly/3cPBH1G>
- Aguado-Gómez, R., López-Rodríguez, A. y Hernández-Álvarez, J.L., (2017). Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Retos 31*, 300-305. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53506>
- Aguareles, I., Domingo, J., López, S., Marrón, D. y Julián-Clemente, J. A. (2015). Desarrollo y evaluación de identidades activas y cívicas. Un modelo pedagógico relacionado con la salud. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 50, 32-38.
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas liderazgo y colaboración*. Narcea.
- Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A.J. y Grimaldi-Puyana, M. (2018). El gran juego salvando a Gea: gamificación y nuevas tecnologías en actividades físicas en el medio natural. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 54, 148-158. <https://bit.ly/3eTw58v>
- Alison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13. <https://bit.ly/2zu8Lhb>
- Almirall-Batet, L. (2016). Epic clans: gamificando la educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 51, 67-73.
- Álvarez-Morán, S., Pérez-Collera, A. y Suárez-, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Colección Materiales de apoyo a la acción educativa. Consejería de Educación y Ciencia. <https://cutt.ly/3ypTu81>
- American Psychological Association (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000165-000>



- Amigos Activos (2020). Proyecto colaborativo Intercentros. <https://proyectoamigosactivos.blogspot.com/>
- Ángel, J. G. (2014). La nueva educación visual e interactiva. *Universitas Científica*, 17(1), 30–33. <https://bit.ly/3clusym>
- Antón-Candanedo, A. y Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(2-3), 257-276. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.257-276>
- Aparicio, L. (2020). Docente con alma de patio. <https://luismaef.blogspot.com/>
- Aponte, G. Cardozo, M. A. y Melo, R. M. (2012). Método DELPHI: aplicaciones y posibilidades en la gestión prospectiva de la investigación y desarrollo. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVIII (1), 41-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=364/36424414003>
- Aranda-Mateu, P. y Monleón-García, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de Educación Física. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 24, 53-66. <http://colefcafecv.com/wp-content/uploads/2016/09/art4.24.pdf>
- Archilla-Prat, M. y Pérez-Brunicardi, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los “Proyectos de Aprendizaje Expresivos” en Educación Física en Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación* 31, 232–237. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51065>
- Arévalo, M. (2020). La Cajonera. <http://lacajonerademarta.blogspot.com/>
- Ariza, M.J., Delgado, M., Donés, R., Salmerón, J.D., y Galindo, F.J. (2017). Lo bello y lo sublime: el ser humano en la naturaleza. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 46-49.
- Arteaga, M., y Viciano, V. (2006). *Desarrollo de la expresividad corporal. Un tratamiento globalizador*. Inde
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- B**
- Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2014). Educación Física a través de la educación aventura. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 1-7.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. y Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review.

- Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bantulá-Janot, J. y Mora-Verdeny, J. M. (2002). *Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Paidotribo. <https://bit.ly/2KyZ5UZ>
- Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D. y González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17(9), 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Barbero-González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49. <https://cutt.ly/Iyaokg4>
- Barbero-González, J. I. y Rodríguez-Campazas, H. (2017). (Re)presentación del profesorado de Educación Física en el cine. *Cultura Ciencia y Deporte*, 12(36),161-171. <https://bit.ly/2W2gqLp>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Baró-Calcíz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11. <https://cutt.ly/IypbPB2>
- Barrachina-Peris, J. y Blasco-Mira, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 110, 36-44. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Barragán-Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. <https://relatec.unex.es/article/view/189>
- Barrel, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Manantial.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC
- Belenguer-Calpe, E. y González-Luis, M. L. C. (1972). Dios, método y orden: còmenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. *Revista de Historia de la Educación*, 7, 123-135. <https://bit.ly/2Vm5sQk>



- Bender, W.N. (2012). *Project-based learning. Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior: En el espacio europeo de educación superior*. Narcea.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. SM. <https://cutt.ly/syataWZ>
- Bernal-González, M.C. y Martínez-Dueñas, M.S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 14(25), 101-106. <https://cutt.ly/1ypbzyL>
- Bernardo-Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Rialp.
- Bernardo-Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy: didáctica básica para profesores*. Síntesis.
- Beyer, L.E. (2000). William Heard Kilpatrick. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ªed). Narcea.
- Bisquerra-Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. Narcea.
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje: un marco metodológico clave para la innovación*. Narcea.
- Blández, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Inde.
- Blasco, J.E. (2007). "La investigación educativa en Educación Física y Deportes". En Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior / Roig R. (Dir.) (pp. 39-56). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/12286>
- Blázquez-Sánchez, D. (2006). *La educación física* (2.ª ed.). Inde
- Blázquez-Sánchez, D. y Sebastiani-Obrador, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Inde.
- Blázquez-Sánchez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física: la gestión didáctica de la clase* (2.ª ed.). Inde.
- Blázquez-Sánchez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Inde.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.

- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bores-García, D., Marín-Rojas, A.L., Méndez-Domínguez, C., Mijarra-Murillo, J.J. y Delfa-De la Morena, J.M. (2020). Aspectos metodológicos clave para la formación de futuros maestros de Educación Física, *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 572-578. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74169/45723>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, F.J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education. Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Brasó-Rius, J. y Torrebadella-Flix, X. (2018). Reflexiones para (re)formular la educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Brasó-Rius, J. (2018). Pere Vergés: escuela y gamificación a comienzos del s. XX. *Apunts Educación Física y Deportes*, 133(3), 20-37. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.02)
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methuen.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Burbules, N.C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13, 3-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>
- C**
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Calderón-Luquin, A., Hastie, P. A. y Martínez-de Ojeda, D. (2011). El modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model) ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/213/205>
- Cambi, F. (2006). *Las Pedagogías del siglo XX*. Editorial Popular.
- Campdepadrós, R. y Pulido, C (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3).
- Canales-La Cruz, I. y Rey-Cao, A. (2008). Deporte y dualismo: su influencia en la educación física escolar. *Revista española de educación física y Deportes*, 383, 89-102. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/339>



- Cantero, J. (2018). *Pensar como Sócrates: herramientas para aprender a pensar*. Bubok Publishing
- Cañabate-Ortiz, D., Tesouro-Cid, M., Puiggali-Allepuz, J. y Zagalaz-Sánchez, M. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos*, 35, 47-53. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63038>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca
- Carranza, M. y Mora, J. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Graó.
- Carreiro-da Costa, F. (2006). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 29-43.
- Carreiro-da Costa, F. (2008). Issues in Research on Teaching in Physical Education. En J. Seghers y H. Vangrunderbeek (Eds.) *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp.11-25). Acco Leuven/ Voorburg.
- Carreiro-da Costa, F., González-Valeiro, M. y González-Villalobos, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física (Innovation in teacher training on physical education). *Retos*, 29, 251-257. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43564/25490>
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis.
- Carrera-Moreno, D. (2016). Cómo crear nuevos deportes desde la Educación Física. El aprendizaje Por proyectos como estrategia motivante. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 38, 103-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351995>
- Casado-Berrocal, O., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (2019). *Modelo integral de transición activa hacia la autonomía: hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria*. Universidad de León, Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10612/11128>
- Casamort, J. (2010) Educación física: pasado, presente y futuro. En González-Arévalo y Lleixá-Arribas (Ed), *Educación física: complementos de formación disciplinar* (pp. 9-26). Grao. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP13979.pdf&area=E>
- Casey, A. y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.
- Casey, A., Dyson, B. y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>

- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. En Ennis (ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogy* (chapter 6). Routledge.
- Castejón-Oliva, F.J. (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Wanceulen.
- Castejón-Oliva, F. J. y Giménez-Fuentes, F. J. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, 146-151. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51845>
- Cecchini, J. (1996). *Personalización en la educación física*. Tratado de educación personalizada, tomo 19. Rialp.
- Cecchini, J. A., Montero J. y Peña J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1116>
- Chaverra-Fernández, B. E., Gaviria-Cortés, D. F. y González-Palacio, E. V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. *Retos*, 35, 422-427. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/60168/47058>
- Chen, H. T. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the Schools*, 13(1), 75–83. <https://cutt.ly/4yaRS2n>
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 53-74. <https://bit.ly/2xkpJOA>
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica*. Aique. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Chiappe, A., Pinto, R. y Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 44-61. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2846>
- Chi, M. T. H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25164801>
- Chiva-Bartoll, Ó. y Martí-Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores: conceptualización y propuestas de aplicación*. Graó.
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., y Gil-Gómez, J. (2017). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista*

- Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Chiva-Bartoll, Ó. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta-Agostini.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universidad de Barcelona ED. Colección Transmedia XXI.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6a). Routledge.
- Colás-Bravo, M. P. y Buendía-Eisman, L. (1994). *Investigación Educativa*. Alfar, S.A.
- Colás-Bravo, M. P., Pablos-Pons, J. y Ballesta-Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 18(56).
<https://revistas.um.es/red/article/view/321471>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). <https://bit.ly/2VrWfGq>
- Coll, C. (2010a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, (pp. 157-185). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2010b). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó.
- Coll, C. y Gillieron, C. (2014). Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 4, 56-96. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821903>
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Síntesis.
- Colom, A. J., Bernabéu, J. L., Domínguez-Rodríguez, E. y Sarramona, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (2ºed.). Ariel.
- Comité de expertos de EF del Consejo COLEF (2017). Proyecto para una educación física de calidad en España. Argumentación científica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 417, 83-99. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/556/522>
- Consejo Colef. (2020, 22 de febrero). *Mónica Aznar sobre el modelo educativo y la educación física*. YouTube. <https://youtu.be/oEzhR9ewuwM>
- Contreras-Domingo, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.

Referencias bibliográficas

- Contreras-Jordán, O. R. y Gil-Madrona, P. (2010). Estrategias didácticas en Educación Física. En González y Lleixá-Arribas (coordinadores), *Didáctica de la Educación* (pp. 31-43. Ministerio de Educación. <https://cutt.ly/gyaai5W>
- Contreras-Jordán, O. R, y Cuevas-Campos, R. (2011). *Las competencias básicas desde la educación física*. Inde
- Contreras- Jordán, O. R. (2012). *Las competencias del profesor de Educación física*. Inde
- Contreras-Jordán O. R., Cuevas-Campos, R., Blázquez-Sánchez, D., Lleixà-Arribas, T., García-López, L. M., Sebastiani-Obrador, E.M. y Barrachina-Peris, J. (2012). *Las competencias del profesor de EF*. Inde.
- Contreras-Jordán, O. R. y Gutiérrez-Del Campo (2017). *El aprendizaje basado en proyectos en educación física*. Inde.
- Coterón, J. González, J., Mora, C. y Fernández-Caballero, J. (2017). Guía de iniciación a la gamificación en Educación Física. Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. <https://cutt.ly/eyanGjn>
- Coyne, J., Hollas, T. y Potter, J. P. (2016). Jumping in: Redefining teaching and learning in physical education through project- based learning. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 29(1), 43–46. <https://doi.org/10.1080/08924562.2016.1113910>
- CSIC (2015). *Declaración Nacional sobre Integridad Científica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://www.csic.es/en/node/457794>
- Creswell, J. M. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72. *En Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5667/pr.5667.pdf
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 238-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5841378>
- Cubero, R. y Luque, A. (2010). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi (Editores). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, (pp. 137-153). Alianza Editorial.
- Cuevas, R. y Fernández-Bustos, J.G. (2017). Proyecto Comba: una propuesta de actividades rítmicas y coreográficas: Educación Secundaria. En O. Contreras (Ed.) *El aprendizaje basado en proyectos en educación física* (pp. 167-182). Inde.

Curtner, M. (2004). A Hybrid Sport Education-Games for Understanding. Striking/Fielding Unit for Upper Elementary Pupils. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 7-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ757260>

D

De la Cruz-Romero, N. (2016). *Otra manera de enseñar es posible: modelo educativo-sistémico*. SAF. Aula Abierta.

De la Cruz, M., Pozo, J. I., M. F., Huarte y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Puy, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-370). Grao.

De Lozier, S. J., y Rhodes, M. G. (2017). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational psychology review*, 29(1), 141-151. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-015-9356-9>

De Miguel-Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/2XHoByW>

De Zubiría-Samper, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Coop. Editorial Magisterio.

De Zubiría-Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.

Del Valle, P., Bolívar, J., Flórez, F., Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2012). La cooperación entre docentes como base para lograr la cooperación entre estudiantes. Una experiencia intercentro. En *actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. (pp.436-445).

Del Valle, S., De la Vega-Marcos, R. y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59). 507-526. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://cutt.ly/MyapEqt>

Referencias bibliográficas

- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. <https://cutt.ly/FyapQR9>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- Delgado-Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada.
- Delibes-Liniers, A. (2006). *La Gran Estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Grupo Unión.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Compendio). UNESCO
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Deterding, S., O'Hara, K., Sicart, M., Dixon, D. y Nacke, L. (2011). Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. *Human Factors in Computing Systems*, 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Devís-Devís, J. y Molina, J. P. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En Vázquez, B. (Coord), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (págs. 301-332). Síntesis.
- Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. (6ªed.) Ediciones Morata.
- Díaz-De la Torre, J. (2013). Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. *Consejo Nacional Técnico Pedagógico*. Magisterio. <https://cutt.ly/Oypi8YS>
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G. y Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88. <https://cutt.ly/wyat2zB>
- Diedrich, K. C. (2014). Using TPSR as a Teaching Strategy in Health Classes. *Physical Educator*, 71(3), 12-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059807>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–30. <https://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Doolittle, S. (1994). A dynamic approach to teaching games in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(4), 57-62.
- Domínguez-García, V. (2009). *La oscuridad radiante: lecturas del mito de la caverna de Platón*. Ediciones de la Universidad de Oviedo <https://bit.ly/2Vm89Bq>



Domínguez-Escribano, M. (2013). Esto es todo: La inspiración ¡a escena! *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 24, 198-202. <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732290039.pdf>.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Grao.

E

Elboj, C., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S. y Carol, M. R. V. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó. <https://cpalsocial.org/documentos/435.pdf>

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (5.ªed.). Morata.

Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson, Prentice Hall

Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Encuentro.

Ennis, C.D. (2017). *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. Routledge International Handbooks.

Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.

Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

Evangelio, C., Peiró-Velert, C. y González-Villora, S. (2017). Hibridación como innovación: Educación deportiva y educación física relacionada con la salud. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 57, 24-30.

F

Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. UNESCO.

Fazenda, I. (2015). *Prácticas interdisciplinares en la escuela*. Octaedro.

Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (2019). FIMEM: Pédagogie Freinet. <https://www.fimem-freinet.org/es>

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI.

Félix, M. (2020). EF y el arte del movimiento. En la cabeza de María. <http://efyelartedelmovimiento.blogspot.com/>

Fernández-Balboa, J. M. (1993) Aspectos crítico y cívico de los profesionales de la Educación Física y el Deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts Educación Física y Deportes*, 34, 74-82. <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=915>

- Fernández-Balboa, J. M. (1997). La investigación en educación física española: un índice para el futuro. *Apunts: Educación física y deportes*, 50, 100-106. <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=707>
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre Pedagogía y la Didáctica. En Fraile-Aranda, A. (coord.): *Didáctica de la EF. Una perspectiva crítica y transversal*, (pp. 315-330). Editorial Biblioteca Nueva.
- 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 (Coords.), *La otra cara de la enseñanza: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Inde.
- Fernández-Bustos, J.G., y Cuevas, R. (2017). Proyecto Entrenador Personal: Educación Secundaria (Bachillerato). En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física* (pp. 183-211). Inde.
- Fernández-Caraballo, A.M. (2013). La representación en Herbart y en Freud y su lugar en la enseñanza. *Educação & Realidade*, 38(3), 747-767. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000300004>
- Fernández-Fernández, J.A. (2007). Paulo Freire y la educación liberadora. En Trilla, J. (Coordinador), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 313-341). Graó.
- Fernández-Gavira, J., Prieto, E., Alcaraz, V., Sánchez, A. J., y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: “Las Aldeas de la Historia”. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78.
- Fernández-Liria, C., García-Fernández, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem, Didáctica de la educación física*, 1, 107-117.
- Fernández-Río, J. (2003). Desafíos físicos cooperativos en el aula de educación física: una experiencia de aventura. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 14, 57-66.
- Fernández-Río, J. (2011). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Wanceulen.

- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 38-53
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425>
- Fernández-Río, F. J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201-206. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/38721>
- Fernández-Río, J. (2018). De los desafíos físicos cooperativos a las Educoop-Escape rooms. En *actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Avilés. <https://cutt.ly/cyac6IM>
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>
- Fernández-Río, J. (2019). *Gamificando la Educación Física. De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria*. Ediciones Universidad de Oviedo. <https://cutt.ly/Ayav2Eo>
- Ferrer-Guardia, F. (2002). *La Escuela Moderna*. Tusquets.
- Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S. y Arroyo-Botella, J.M. (2019). Metodología cooperativa disminuye las actitudes disruptivas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(76), 599-615. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>
- Figueras-Comas, S., Capllonch-Bujosa, M., Blázquez-Sánchez, D., y Monzonís-Martínez, N. (2016). Core Skills and Physical Education: Studies and Research. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Filippovich, S. (2001). León Nikolaievich Tolstoi. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tolstoys.pdf>
- Filloux, J.C. (2001). Emile Durkheim. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/durkheie.pdf>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ed). Morata.
- Flores-Aguilar, G., Prat-Grau, M., y Soler-Prat, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1(31), 64–68.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/44307>
- Flores-Aguilar, G., Prat-Grau, M (2018). “X-Vic: corre y vuela sobre los pirineos”. Un proyecto gamificado y cooperativo en educación superior. En *actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Avilés.
<https://cutt.ly/9yavWLC>
- Folgueiras-Bartomeu, P. F., y Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 10(2), 64-78.
<https://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- Fortea, M.A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Materiales para la docencia universitaria. Universitat Jaume I.
<http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Fraille-Aranda, A. (2004). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva.
- Francois, J. (1999). Alexander Sutherland Neill. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/neills.PDF>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva
- G**
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas* (4ªed). Siglo XXI Editores.
<https://bit.ly/3ensaQQ>
- Gallardo-Fuentes, F. J. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 258-263.
- Gálvez, E. (2013). *Metodología activa. Favoreciendo los aprendizajes*. Santillana S. A.
<https://cutt.ly/yypbKg7>
- Gambau-Pinasa, V. G. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69.
<https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/114>
- García, A. (2016). *Otra educación ya es posible. Introducción a las pedagogías alternativas*. LITERA.



- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 183-195.
- García-de las Bayonas, M. y Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Revista Profesorado, Revista de Currículum: Formación Del Profesorado*, 21(1), 387-402. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681019.pdf>
- García-Aracil, A. y Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(1), 119-144.
- García-Ferrando, M., Alvira, F., Alonso, L.E., y Escobar, M. (2015). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (4ª ed). Alianza Editorial.
- García-Gómez, T (2010). Monográfico: La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(2), 16-23. <https://cutt.ly/rypTjIG>
- García-Rodríguez, M. y Serrano, J. M. (2010). La optimización del patio de recreo para favorecer la práctica de actividades físico-deportivas mediante un proyecto de convivencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 36-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736369>.
- Gaskins, W. B. Johnson, J. Maltbie, C. y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 5(1), 33-41. <https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/4138>
- Gaviria-Cortés, D. F. y Castejón-Oliva F. J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. <http://hdl.handle.net/10486/661152>
- Gaviria-Cortés, D. F. y Castejón-Oliva F. J. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte* 11(32), 107-118.
- Gaviria-Cortés, D. F. y Castejón-Oliva, F. J. (2019). What Do High School Students Learn About Physical Education? *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.2>
- Gelabert, P. (2014). Marshall McLuhan: Algo que nunca nos dijo. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 25, 55-93. <https://cutt.ly/bypoMjp>
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. SM.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Referencias bibliográficas

- Gil-Arias A, Harvey S, Carceles A, Praxedes A. y Del Villar, F. (2017) Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE* 12(6), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gil-Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 199-212. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4179>
- Gil-Gómez, J., Francisco-Amat, A. y Moliner-Miravet, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 38, 95-100. <http://hdl.handle.net/10234/77806>
- Gil-Madrona, P. y Sáez, N.M. (2017). Los juegos populares y tradicionales de Don Quijote de la Mancha: Educación Primaria. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física* (pp. 59-77). Inde.
- Gimeno-Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.
- Gimeno-Sacristan, J. y Pérez-Gómez (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez-Duarte L. y Peñaloza-Jiménez, G. (2014). Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber*, 5(9), 13-29. <https://doi.org/10.19053/22160159.2991>
- Gómez-Gonzalvo, F., Molina-Alventosa, P. y Devís, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física. *Retos*, 34, 305-310. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63440>
- González-Arevalo, C. y Lleixá-Arribas, T. (2010). *Educación física: complementos de formación disciplinar*. Grao.
- González-Arévalo, C. (2020). El Blog de Carles González Arévalo. <http://carlesgonzalezarevalo.com/>
- González-Berjano, T. (2018). El jedi de la Educación Física. En *actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Avilés.
- González-Cabarcos, A. X. y Mudina-Gómez, J. J. (2014). Actividades físicas y deportivas en el medio natural. Enseñando mediante proyectos en el ámbito universitario. *Revista española de educación física y deportes*, 405, 97-104. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/40/42>

- González-González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735>
- González-Martí, I. y Hernández-Martínez, A. (2017). Evalúa tu imagen corporal: Educación Secundaria. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física* (pp. 141-166). Inde.
- González-Montegudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 15-37). Graó.
- González-Rivera, M. D. y Campos-Izquierdo, A. (2014). *Intervención docente en educación física en Secundaria y en el deporte escolar*. Síntesis.
- González-Víllora, S. (2017). Los Juegos Olímpicos en la Antigüedad: Educación Deportiva Educación Secundaria. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física*, (pp. 105-122). Inde.
- González-Víllora, S. y Prieto-Ayuso, A. (2017). Desarrolla tu propio equipo de Copa Davis: Educación Deportiva Educación Primaria. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyecto en educación física*, (pp. 81-103). Inde.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra, J. y Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. y Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro/ICE-UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143977>
- Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: ¿A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 56(3/4), 13-16. <http://www.achper.org.au/>
- Gordon, B. y Doyle, S. (2015). Teaching Personal and Social Responsibility and Transfer of Learning: Opportunities and Challenges for Teachers and Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161.
- Gordon, T. J. (1994). *The Delphi method*. United Nations University. http://www.gerenciamento.ufba.br/downloads/delphi_method.pdf

- Gow, L., y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M. y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of sports science & medicine*, 11(4), 614. <http://europepmc.org/article/MED/24150070>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Gross, B. (2007). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología de la enseñanza. En Trilla, J. (Coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 229-247). Graó.
- Gross, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno-Sacristan y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Akal.
- Gubacs, K. (2004). Project-based learning: A student-centered approach to integrate technology into physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(7), 33–37. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607272>
- Gubacs K. y Olsen, E. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education: A chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 36-42. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598447>
- Guerrero, L. (2017). El bádminton a través de la gamificación. *Revista Digital Educativa de Ampe Asturias*, 19, 45-50.
- Guillén, J. C. (2013, 25 de marzo). *La memoria de trabajo: un recurso limitado pero fundamental en la resolución de problemas*. Escuela con cerebro. <https://cutt.ly/Ct2jO5A>
- Guillén J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. CreateSpace.
- Gutiérrez-Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, 1, 111-122. <https://cutt.ly/yyppI1l>
- Gutiérrez-Huby, A. M. (2014). Juan amos comenio: concepto y naturaleza de la pedagogía. *Quipukamayoc*, 11(21), 101-104. <https://doi.org/10.15381/quipu.v11i21.5495>
- Gutiérrez-Díaz, D. y García-López, L. M. (2008). El modelo de educación deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. Multiárea. *Revista de Didáctica*, 12, 103-127. <https://cutt.ly/eyahnOr>

Gutiérrez-Díaz, D. (2017). El Modelo de Educación Deportiva como ejemplo de enseñanza por proyectos. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física* (pp. 29-36). Inde.

Gutiérrez-Díaz, D. y Segovia, J. (2017). Juegos tradicionales. Del aula al recreo. Educación Deportiva por Proyectos: Educación Primaria. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física* (pp. 39-57). Inde.

H

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning*. Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University. <https://cutt.ly/wyatdHT>

Hameline, D. (2000). Edouard Claparede. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/claparedes.PDF>

Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, 4, 23-61.

Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupo focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. <https://cutt.ly/gyaY3fM>

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 40(1), 5-28.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro

Harris, J. (2000). *Health-related exercise in the national curriculum. Key Stage 1 to 4*. Human Kinetics.

Hastie, P. y Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608877>

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D. y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>

- Hastie, P. A., Chen, S. y Guarino, A. J. (2017). Health-Related Fitness Knowledge Development Through Project-Based Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 119–125. <https://journals.humankinetics.com/doi/pdf/10.1123/jtpe.2016-0151>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A.; Emeljanovas, A., Heszteráné, J. Eklery Irena Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123 -130. <http://www.jssm.org/vol11/n1/18/v11n1-18text.php>
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2º ed.). Human Kinetics.
- Hellison, D., Martinek, T. y Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En N.L. Holt (Ed), *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). Routledge
- Heras-Bernardino, C. (2010). El humor y los cuentos en las clases de educación física. Una unidad didáctica en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 36-50.
- Hernández-Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de educación*, 3(11), 51-76. <https://cutt.ly/PyaiUKE>
- Hernández-Álvarez, J.L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En Fraile-Aranda, A. (Coordinador), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-58). Biblioteca Nueva.
- Hernández-Álvarez, J.L. y Velázquez-Buendía, R. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes. Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Graó.
- Hernández-Álvarez, J. L. y Velázquez-Buendía, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Graó
- Hernández-Álvarez, J. L. Martínez-Garroño, M. E. (2013). Ámbitos de formación del profesorado de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 43, 17-27.
- Hernández-Hernández, F. y Ventura-Robira, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Octaedro.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214002.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernando-Garijo, A., Pérez-Pueyo, A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sable espuma en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.), *actas del 8º Congreso*

- Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 391-405). La Peonza publicaciones.
- Herrero, G. (2020). Gloria Herrero. Educación Física libre y del mundo real. <http://gloriaherrero.com/>
- Hilgenheger, N. (2000). Johann Friedrich Herbart. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/herbarte.pdf>
- Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi (Trad. G. Parra). *Pedagogía y Saberes*, 50, 121–132. <https://bit.ly/3caoKz8>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Hernando-Garijo, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando*, (pp. 391- 405). La Peonza publicaciones.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Fernández-Río, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: Estudio de Caso en España y Costa Rica. *Movimento*, 22(4), 1049–1062. <https://cutt.ly/qyaTN53>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V. y Pérez-Pueyo, Á. (2016). ¿Se han implantado las Competencias Básicas en los Centros Educativos? Un Estudio Mixto sobre su Programación como Herramienta de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2982>
- Hortigüela-Alcalá, A., Hernando-Garijo, A. y Pérez-Pueyo, Á. (2018). El Escape Room: una propuesta cooperativa con infinitud de posibilidades en Educación Física. En *actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Avilés.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 59-81. <https://cutt.ly/fyppD3W>
- Huerta, Y. V. (2008). El ideal educativo del orador en los prefacios de Séneca el Viejo. *Nova tellus*, 26(2), 223-250. <https://cutt.ly/8ynDplV>
- Hung, H. L., Altschuld, J. W. y Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005>



I

- Ibañez, J. (2015). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García-Ferrando, M., Alvira, F., Alonso, L.E. y Escobar, M. (Coord), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, (pp. 418-434). Alianza Editorial.
- Igelmo-Zaldivar, J. (2012). Las Teorías de la Desescolarización; Cuarenta Años de Perspectiva Histórica. *Historia social y de la educación*, 1(1), 28-57. <https://cutt.ly/fyppdNR>
- Imbernón, F. (2007). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En Trilla, J. (Coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 249-268). Graó.
- Informe Horizon (2014). *Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- INNEDU (2016). Guía práctica para el cambio educativo en España. Madrid: Instituto de innovación en negocios educativos. https://www.innedu.es/wp-content/uploads/2019/12/Guia-Practica-Cambio-Educativo-en-Espana_INNEDU_2016.pdf
- Izquierdo-García, A. (2013). Códigos QR flexibles: un proyecto con dispositivos móviles para el trabajo de calentamiento en Educación Física. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (23), 53-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4483130>

J

- Jaume, A. L. (2013). Conocimiento, método y formación en descartes y comenio. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 40, 85–99. <https://bit.ly/3epPuxE>
- Jewett, A.E, Bain, L. L. y Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2.^a ed.). Brown & Benchmark.
- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T. y Varon, R. K. (2009). *Challenge Based Learning: An Approach for Our Time*. The New Media Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED505102>
- Johnson, L. y Adams, S. (2011). *Challenge Based Learning: The Report from the Implementation Project*. The New Media Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED532404>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. The New Media Consortium.
- Joyce, B. y Weil, M. (1972). Models of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 24(1), 65–65. <https://doi.org/10.1177/002248717302400111>
- Joyce, B. R., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.



- Joyce, B. R., Weil, M. y Calhoun, E. (2015). *Models of Teaching (9ª ed)*. Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Julián-Clemente, J. A. y Aibar-Solana, A. (2020). Evidencias desde una Educación Física orientada al desarrollo de ambientes activos y alfabetizados físicamente. *Revista Dossier Grao*, 5, 49-53.
- Julián-Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J. y Aibar-Solana, A. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículo básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 173-181. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/40968>
- Julián-Clemente, J. A., Ibor, E., Aibar-Solana, A. y Aguares, I. (2017). Educación física, motor de proyectos. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 7-15.
- Juez-Bengochea, A. y De los Santos-Hernández, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en Educación Física para Primaria. (RE) Construyendo la Expresión Corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 6, 3-23. <https://cutt.ly/VyacR7H>

K

- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and Instruction*. John Wiley.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kennedy, H. (2004). Enhancing Delphi research: methods and results. *Journal of Advanced Nursing*, 45, 504-511. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02933.x>
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. y Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universitat de València.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311, 299-302.

- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea
- Kokotsaki, D., Menzies, V., y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <http://dro.dur.ac.uk/19191/>
- Kostenius, C., Hallberg, J. y Lindqvist, A. K. (2018). Gamification of health education: Schoolchildren's participation in the development of a serious game to promote health and learning. *Health Education*, 118(4), 354-368. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1196351>
- Krueger, R.A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide
- Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. *Spotlight On Research*, 33(5), 478-481.
- L**
- La Educación Prohibida (octubre de 2019.) Un proyecto audiovisual para transformar la educación. <https://bit.ly/2xwZhky>
- Labrador-Piquer, M. J. y Andreu-Andrés, M. A. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/3cmyWER>
- Lagardera-Otero, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618855>
- Lagardera-Otero, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.20396/conex.v5i2.8637875>
- Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Laín-Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Espasa-Calpe.
- Lamoneda-Prieto, J., González-Víllora, S. y Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos*, 38, 754-760. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/77276>
- Lamour, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Paidós Educación Física.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel.



- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974a). *Los contrastes*. Científico-médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974b). *Los matices*. Científico-médica.
- Larmer, J., y Mergendoller, J. R. (2011). The main course, not dessert. *Buck Institute for Educación*. <https://bit.ly/2Xz7bod>
- Lates, D. R. y Walker, R.L. (2011). Using the adventure model to teach about diversity and tolerance. *Strategies* 24(3), 29-32. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590931>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lavega-Burgués, P. (2008). Educación Física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Calle libre. Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 123-131. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163017596009.pdf>
- Lavilla-Cerdán, L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Pedagogía Magna*, 11, 311-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629232>
- Le Boulch, J. (1997). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós Ibérica.
- Le Masurier, G. y Corbin, C. B. (2006). Top 10 reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 44-53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597894>
- Learreta-Ramos, B., Monti-Jiménez, M. M., González-Álvarez, A. y Asensio-Perales, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso. *Apunts Educación Física y Deportes*, 95, 92-98. <https://cutt.ly/yyaaCBi>
- Learreta-Ramos, B., Sierra-Zamorano, M. A. y Ruano-Arriagada, K. (2005). Los contenidos de Expresión corporal. Inde.
- Learreta-Ramos, B., Sierra-Zamorano, M. A. y Ruano-Arriagada, K. (2006) *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres Monográficos*. Inde.
- Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother. *Academic Exchange Waterly*, 15(2). <http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F. y Santos-Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L., y Santos-Pastor, M. (2019). Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista Iberoamericana de*

Referencias bibliográficas

- Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 110-124.
<http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>
- León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. y Santos-Pastor, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/77671>
- León-Guerrero, M. J. y Crisol-Moya, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): la opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089877>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E. nº 187 de 6 de agosto. LGE
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Publicado en B.O.E. nº 238, de 4 de octubre. LOGSE.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3/05, de Educación. B.O.E. nº 106, de 4 de mayo. LOE.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre. LOMCE.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Liu, Y. K. (2002). *Games Teaching: Teaching Games for Understanding*. The Hong Kong Institute of Education.
- Lleixà-Arribas, T. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Paidotribo.
- Lleixà-Arribas, T. (2003). *Educación física hoy: Realidad y cambio curricular*. Universitat de Institut de Ciències de l'Educació & Horsori.
- Lleixà-Arribas, T. y Sebastiani-Obrador, E.M. (2016). *Competencias clave y Educación Física ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* Inde
- Lleixà-Arribas, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- LMTF-Learning Metrics Task Force (2013). *Hacia el Aprendizaje Universal: Un Marco Global para Medir el Aprendizaje. Informe nº 2 de la Comisión especial sobre Métricas de los Aprendizajes: Instituto de Estadística de la UNESCO y Centro de Educación Universal de la Institución Brookings*.

- Locke, L. F. (1992). Changing secondary school physical education. *Quest*, 44(3), 361-372. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484062>
- López-Alcántara, J. M. (1999). Educación Física, pedagogía crítica y modelo social hegemónico. *Actas I Congreso Internacional de EF. "La EF en el siglo XXI" (Jerez de la Frontera)*. FEDE, (pp. 779-787).
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- López-Lorda, N., Pueyo, P. y Julián-Clemente J.A. (2017). ¿Para qué comemos?: Aprendizajes comunes entre áreas para repensar cómo abordarlos. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 34-41.
- López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones.
- López-Pastor, V. M. y Monjas-Aguado, R. y Pérez-Brunicardi, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*. Inde
- López-Pastor, V. M. (2006). La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35061>
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. y Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- López-Pastor, V., Castejón-Oliva, F. y Pérez-Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177–201. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.09>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J.C. y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552>
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

- López-Rodríguez, A. (1996). La educación física contemporánea y la necesidad de un modelo integrador. *Educación física y deporte*, 18(2), 53-64. <https://cutt.ly/oyapKj0>
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro), *Ediciones Universidad de Valladolid*, 1, 45-60. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23790>
- Lorente-Catalán, E. (2008) Estimular la responsabilidad y la iniciativa: Autogestión en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 92, 26-34. <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=839>
- Lorente-Catalán, E. y Martos-García, D. (2018). *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización (5º ed)*. Morata.
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35(5), 1-4. <https://www.joe.org/joe/1997october/tt2.php>
- M**
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XX Editores.
- Makárenko, A. S. (2017). *Poema pedagógico*. Ediciones Akal.
- Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J.D., Sánchez-Alcaraz, B.J. y Valero-Valenzuela, A. (2019). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general. Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Marín-Díaz, V. y Sampedro-Requena, B. E. (2016). Innovando en el aula de Educación Primaria con GT 6. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 2(1), 13-19. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1061>
- Marín-Santiago, I. (2018). *¿Jugamos?: cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós.
- Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Marqués-Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 2(1). <https://bit.ly/2yV5Gq8>
- Martín-Gómez, S. (2020). Aplicación de las Metodologías Ágiles al proceso de enseñanza y aprendizaje universitario. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU*, 12, 62-73. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>



- Martin, E. y Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*, 13, 298-304.
- Martín-Ortega, E. y Solé-Gallart, I. (2010). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, Palacios y Marchesi (Editores). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, (pp. 89-113). Madrid, Alianza Editorial.
- Martín-Flórez, J., Romero-Martín, M. y Chivite-Izco, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/113>
- Martínez-Maseda, J. (2011). Unidad didáctica sobre Paladós con material autoconstruido. Primera experiencia de un maestro en su fase de formación. En A. Méndez-Giménez (coord), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 125-152). Wanceulen.
- Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M., y Castejón Oliva, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/52918>
- Martínez-Odría, A. y Villalba, I. G. (2018). *Aprendizaje-servicio (educar para el encuentro)*. Editorial KHAK.
- Martínez-López, E.J, De la Torre-Cruz, M.J. y Ruiz-Ariza, A. (2017). Gamificación como nueva metodología para mejorar el rendimiento académico entre los jóvenes: una estrategia desde las clases de Educación Física. En V. Loureiro, N. Loureiro, L. Murta, J. Leal y P. Bento (coords), *Novos Tempos do Fitness—da teoria á prática*, (pp. 79-84). <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/4529>
- Martos-García, D., Torrent-Venabent, G., Durbà-Cardo, V., Saiz-Llopis, L. y Tamarit-López, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 3–8. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34386>
- Massey, O. T. (2011). A proposed model for the analysis and interpretation of focus groups in evaluation research. *Evaluation and Program Planning*, 34(1), 21-28. <https://www.sciencedirect.com/science/journal/01497189>
- Mayer, R.E. (2010). *Aprendizaje e Instrucción*. Alianza Editorial.
- McAlpine, L. (2004). Designing learning as well as teaching. A research-based model for instruction that emphasizes learner practice. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 119-134. <https://doi.org/10.1177/1469787404043809>

- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- McIntosh, E. (2016). *Pensamiento de diseño en la escuela*. SM.
- McLennan, N. y Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*. UNESCO. <https://cutt.ly/3yo546u>
- McLuhan, M. y Powers, R. (1996). *La Aldea global*. Gedisa.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- MECD (1969). La educación en España. Bases para una política educativa. Ministerio de educación y ciencia. En *Síntesis del Libro Blanco*, (pp. 45-52). <http://hdl.handle.net/11162/73633>
- MECD (Ministerio de Educación,(1992). Materiales para la Reforma: Infantil, Primaria y Secundaria (Cajas Rojas). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <https://cutt.ly/8yybQtQ>
- MECD (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones. http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- MECD (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://cutt.ly/HyaKPkW>
- Medina-Rivilla, A. y Salvador-Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson Prentice Hall.
- Medina, A. (2020). Blog Educación Física Alicia Medina. <http://aliciamedina.blogia.com/>
- Melero, D., García-Ruíz, J., Merino-Barrero, J.A., Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A. y Ardoy, D.N (2019). El enigma de Seneb. Aplicación de un programa educativo híbrido basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y la Gamificación para el fomento de la condición física, aspectos psicosociales, hábitos de vida, rendimiento cognitivo y académico en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 427, 101-111. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/853/721>
- Méndez-Giménez, A. (2006). Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la autoconstrucción de materiales. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 20, 101-112.



- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2010). *The use of homemade materials to enhance constructivist learning within the Sport Education-Tactical Games Model: the case of an ultimate learning unit*. Proceedings International Congress AIESEP.
- Méndez-Giménez, A. (2011). Unidad Didáctica sobre Ringo con material autoconstruido. Combinando los Modelos de Educación Deportiva, Táctico y Cooperativo. En A. Méndez-Giménez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141 <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v7i20.59>
- Méndez-Giménez, A. (2014). Unidad didáctica genérica de juegos de diana móvil con material autoconstruido. En A. Méndez-Giménez (coord.), *Modelos de enseñanza en Educación Física* (pp.. 83-114). Grupo G5
- Méndez-Alonso, D., Pérez-Pueyo, Á., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, F. y Prieto-Saborit, J. (2016). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos*, 31, 82-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42577>
- Mendoza, X. (2020). Kirol Xavi. <http://kirolxabi.blogspot.com/>
- Menéndez-Santurio, J. I. y Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/38772>
- Metzler, M.W. (2011). *Instructional models for physical education*. (3^aed). Allyn & Bacon
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical Games Approach*. Human Kinetics.
- Molina, J. P. y Devís-Devís, J. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-321). Síntesis.
- Molina, P.J., Valenciano-Valcárcel, J. y Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura_Ciencia_Deporte*. 11(32), 97-106. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>

- Molina, F. (2018). Educación física, calidad de vida y la nueva sociología de la infancia: Repensando la metodología mixta en sociología. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 69-73. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51510>
- Monforte, J., Devis-Coret, N. y Úbeda-Colomer, J. (2019). Sobre el carácter ideológico de la educación (física). *Tándem: Didáctica de la educación física*, 63, 41-46.
- Monguillot-Hernando, M., González-Arévalo, C., Zurita-Mon, C., Almirall-Batet, L. y Guitert-Catasús, M. (2015). Play the Game: gamification and healthy habits in physical education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71-79. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04)
- Montanero-Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758>
- Montesinos-Ayala, D. (2004). *La expresión corporal: su enseñanza por el método natural evolutivo*. Inde.
- Montilla, M. J. (2016). Aprendizaje por proyectos. Composición y presentación de una coreografía grupal con cuerdas. En *Actas de las I Jornadas de Buenas Prácticas en Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*. Universidad de León, (pp. 326–353). <https://cutt.ly/AyacJbY>
- Mora-Verdeny, J.M., Díez-Cubilla, R. y Llamas-Toledano, J. (2003). *Un mundo en juego*. Inde.
- Moradiellos, E. (22 de marzo, 2013) Primero aprende y solo después enseña. Los malos resultados de los licenciados en Magisterio están relacionados con los desvaríos de la nueva pedagogía. El país. https://elpais.com/elpais/2013/03/19/opinion/1363725498_641538.html
- Morales-Bueno, P. y Landa-Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, (13), 145-157. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Moreno, A, Otero, E, Mar del Pozo, M. y Wert, C. (2019). *La Nueva Educación. En el centenario del Instituto Escuela*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- Moreno-Castillo, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. El Lector universal.
- Moreno, J.M. (2020). Educación Física Escolar. Punto de Encuentro de Educadores Físicos. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/>
- Morente, H., Romance, A.R., Gil, F.J. y Benítez, J. (2018). Programa de entrenamiento escolar gamificado para fomentar la actividad física saludable a través de una metodología innovadora de realidad aumentada (RA). *Trances*, 10(1), 475-486.



- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESDOC, Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Merrill.
- Mosston, M. (1990). Las tres erres para los profesores: Reflexionar, refinar, revitalizar. *Apunts: Educación física y deportes*, 24, 39-44. <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1014>
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la EF. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En López-Hernández, A. y Abelló, L. (coords), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 129-154). Instituto Superior de Formación del Profesorado
- Muset, M. (2007). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En Trilla, J. (Coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 95-122). Graó.
- N**
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35). <https://bit.ly/2VFs6ok>
- Narváez-Montoya, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, 32, 7-21. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys7.21>
- Navarro-Adelantado, V. (2007). Tendencias actuales de la Educación Física en España. Razones para un cambio. (1ª y 2ª parte). *Revista electrónica INDEREF*. <https://cutt.ly/wyaatqQ>
- Navarro-Ardoy, D., Martínez-Campillo, R. y Pérez-López, I. J. (2017). El enigma de las 3 efes: Fortaleza, fidelidad y felicidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 73-85. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/607>
- Navarro, A. y Rodríguez-Cabanillas, J.L. (2020). Deporte: Diversión y Disfrute. <http://deportediversionydisfrute.blogspot.com/>
- Neill-Readhead, Z. (2012). *Summerhill hoy*. LITERA
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Referencias bibliográficas

Not, L. (2018). *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura económica.

Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Artigos: Cuadernos de Pesquisa*, 47 (164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>

Nussbaum, M., y Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Editorial Paidós.

O

Oblinger, D. y Oblinger, J.L. (2005). *Educating the next generation*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

Ocampo-López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://cutt.ly/KypiBUN>

Okoli, C. y Pawlowski, S. D. (2004) The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and application. *Information & Management* 42(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>

Olga, R. (2020). Blog de Rosa Olga. <http://blogderosaolga.blogspot.com/>

Onrubia, C. y Coll, C. (2010). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi (Editores), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, (pp. 189-210). Alianza Editorial.

Ontoria, A. y Molina, A. (1988). *Metodología participativa en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 25 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/con>

Ortí, J. (2018). La gamificación en educación física. Desarrollo de la condición física a través de Kahoot. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 60, 58-61.

Ortiz, A. L. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.

Oslin, J. M. y Mitchell, S. A. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. En M. O'Sullivan, D. Kirk y D. MacDonald, D. (Eds.), *Handbook of physical education*, (pp. 627-650). Human Kinetics

P

Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar: análisis y perspectivas*. Editorial Laia.



- Pallarés, M., Chiva, Ó, López-Martín, R. y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Pascual, C., Tarín, S., Ruiz, P., Leal, J., Beltrán, A., Calatayud, M. y García, C. (2005). Integración del programa de responsabilidad personal y social en las clases de educación física. En A. Escartí (Coord.), C. Pascual y M. Gutiérrez, *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*, (pp.61-99). Grao.
- Pastor-Pradillo, J. L. (2003). *Gimnástica. De la inopia conceptual a la utopía metodológica*. Librerías deportivas Esteban Sanz.
- Pastor-Pradillo, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42441>
- Pastor-Pradillo, J. L. (2012). Una cuestión de identidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 399, 11-31. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/151>
- Pastor-Vicedo, J.C. y Martínez-Martínez, J. (2017). Las siete maravillas del mundo: Educación Infantil. En O. Contreras (Ed.), *El aprendizaje basado en proyectos en educación física*, (pp 125-139). Inde.
- Pedraz, M. V. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física: Bases epistemológicas*. Gymnos
- Pedraz, M. V. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal: Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial) 89–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400006>
- Pedrero, A. (2015). *Metodología de rincones*. Brujas.
- Peiró-Velert, C. y Julián-Clemente, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 50, 9-15.
- Penzo, W (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Octaedro. <https://cutt.ly/JypfxYc>.
- Pérez-Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria*, (pp.1-31). <http://cefire.edu.gva.es/mod/url/view.php?id=407816>
- Pérez-López, I. J. y Rivera-García, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 112-129. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp>

- Pérez-López, I. J., Rivera-García, E. y Delgado-Fernández, M. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición Hospitalaria*, 34, 942-951. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.669>
- Pérez-López, I. J., Rivera-García, E. y Trigueros, C. (2017). “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 17(66), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Pérez-López, I. J. (2019). Los (al menos) 7 pecados capitales en torno a la gamificación. Habilidad motriz: *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 53, 2-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7110516>
- Pérez-Pueyo, Á. (2005). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. Universidad de León
- Pérez-Pueyo, Á. (2006) El estilo actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, 10-35. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/374>
- Pérez-Pueyo, Á. (2007) La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo, Á., Martínez-Samperio, C. y Garrote-García, J. (2008). Metodología: un término confuso que todos parecemos tener claro. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física " los hombres enseñando aprenden "*. Séneca (7, 8). 345. <https://cutt.ly/XypsOFv>
- Pérez-Pueyo, Á., Garrote-García, J. y Martínez-Samperio, C. (2008). Metodología: recopilación de algunas de las propuestas más significativas de los últimos años en España. En L. Ariza, y Guillén, M. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. VII Foro Hispano-Mexicano de Actividad Física y el Deporte*. Universidad de Córdoba y Junta de Andalucía. <https://cutt.ly/Ryap34L>
- Pérez-Pueyo, Á. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Editorial CEP
- Pérez-Pueyo, Á. y Casanova-Vega, P. (2012). Análisis de diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista española de educación física y deportes*, 397, 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6347437>
- Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81-92. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>

- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 205-213. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/38720>
- Pérez-Pueyo, Á., García-Busto, O., Hortigüela-Alcalá, D., Aznar-Cebamanos, M. y Vidal-Valero, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/507/485>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. Herrán-Álvarez, I., Vega-Cobo, D., Heras-Bernardino, C., Garrote-García, J., Sobejano-Carrocerá y Hernando-Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 411-418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>
- Pérez Pueyo, Á. y Hortigüela-Alcalá, D. (2019). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37(37), 579-587. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74176>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2020). El estilo actitudinal como modelo pedagógico en educación física: análisis de sus efectos sobre la formación inicial del profesorado. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(8), 2816. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17082816>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881>
- Pérez-Samaniego, V. y Fernández-Río, J. (2005). El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo. *REIFOP*, 8(1). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>-
- Pérez-Brunnicardi, D., López-Pastor, V.M. y Iglesias-Sanz, P. (2004) *La Atención a la Diversidad en Educación Física*. Wanceulen.
- Pérez-de Eulate, L., Llorente, E., Gavidia, V., Caurín, C. y Martínez, M. J. (2015). ¿Qué enseñar en la educación obligatoria acerca de la alimentación y la actividad física?: Un estudio con expertos. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 85- 100.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante: ¿qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* SM.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar, (3ª ed)*. Grao.

Referencias bibliográficas

- Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la Escuela*. Ediciones Noreste
- Piaget J. y Inhelder, B. (1966). *Psicología del niño*. Morata
- Piaget J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Picardo, J. (2005). Diccionario pedagógico. UPAEP. <https://cutt.ly/nypnwgj>
- Pla, M.; Cano, E. y Lorenzo, N. (2007). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En Trilla, J. (Coordinador). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 69-92). Graó.
- Pozo-Llorente, M. T., Gutiérrez-Pérez, J. y Rodríguez-Sabiote, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96831>
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21–36.
- Prat-Grau, M. y Soler-Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte*. Inde
- Prats, M. À., Simón, J., y Ojando, E. S. (2017). *Diseño y aplicación de la Flipped Classroom: Experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros*. Grao.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. SM.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. SM.
- Prieto-Martín, A., Díaz, D. y Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas*. Océano.
- Prieto-Martín, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- Prieto-Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en Miscelánea Comillas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196. <https://cutt.ly/xypTbuf>
- Pritchard, T. y McCollum, S. (2009). The sport education tactical model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(9), 31-37, 66. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598392>
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Grao.

- Puig-Rovira, J.M. (2007). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En Trilla, J. (Coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 151-176). Graó.
- Puig-Rovira, J. M. y Palos-Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63. <https://cutt.ly/7yar1wC>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., Batlle, R., Carme, B. y Palos-Rodríguez, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig-Rovira, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig-Rovira, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2011). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Fundazioa Zerbikas.
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos, alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro. <https://cutt.ly/1ypg9LF>
- Pujolàs, P. (2018). *9 Ideas clave: El Aprendizaje Cooperativo*. Grao.
- Q**
- Quintero-González, L.E., Jiménez-Jiménez, F.J. y Area-Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343-348. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/65514>
- Quintero, L. E. (2020). Innovación en Educación Física. <http://www.competenciamotriz.com/>
- Querol, S. y Hermsilla, F. (2020). Educación Física 3.0. <https://educacionfisica30.blogspot.com/>
- R**
- Raillon, L. (2001). Roger Cousinet. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/cousinee.pdf>
- Ramírez, V. (2016). Utilización de la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos) desde el área de Educación Física en Educación Primaria. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses y L. Molina-García. *Instructional strategies in teacher training*, (pp. 227–238). Universidad Metropolitana-SUAGM. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/700084.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (24.^a ed.). Madrid, ASALE.

- Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (RD 1105/2014, 26 de diciembre). BOE, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (RD 1631/2006, de 29 de diciembre).BOE,. 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (RD 1190/2012, de 3 de agosto). BOE, 186, de 4 de agosto de 2012. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/08/03/1190>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Rial-Rebullido, T. y Villanueva-Lameiro, C. (2016). El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 29, 126-128. <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464025.pdf>
- Robinson, J. (2012). Using focus groups. En S. Delamont y A. Jones (Eds.), *Handbook of qualitative research in education*, (pp. 391-404). Edward Elgar.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Oceano.
- Rodríguez-Cabanillas, J.L. (2017). Red de senderos, una fuente de turismo. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 42-45.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S. y De la Vega-Marcos, R. (2017). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393-388. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58609>
- Rodríguez-Illera, J.L. y Escofet, A. (2007). Basil Bernstein y la Sociología de la Educación. En Trilla, J. (Coordinador). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 297-312). Graó.
- Rodríguez-Quijada, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física. Una revisión teórica. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(1), 75-86. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.1.1403>

- Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 2, 133-154. <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Roig-Vila, R. y Álvarez-Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 79-96. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23272>
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Rollo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Plataforma Editorial.
- Rosa A., García-Cantó, E. y Pérez, J. J. (2019). Métodos de enseñanza en Educación Física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 1, 1-30. <https://cutt.ly/vyas8dz>
- Rosental, M., y Ludin, P. (2007). *Diccionario Filosófico* (1º ed). Editorial Santi. <https://bit.ly/2xw91eV>
- Ruano, R. (2017). De Yásnaia Poliana a Castro del Río. Apuntes de escuelas libertarias. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 14, 430-449. <https://cutt.ly/iypycAW>
- Rubio, L., Campo-Serrano, L. y Sebastiani, E. M. (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Inde
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Narcea
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Narcea.
- Ruiz-Aguillo, R. (2020). Educación Física Espartero. <https://richardmyblog.wordpress.com/>
- Ruiz-Montero, P. J. y Baena-Extremera, A. (2019). *Metodologías activas en ciencias del deporte*. Wanceulen.
- Ruiz-Paz, M. (2003). *La Secta Pedagógica*. Grupo Unison.
- Ruiz-Pérez, L.M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física*. Gymnos.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2004) *Pedagogía de los valores en Educación Física*. CCS.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), p. 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>

- Salinas, J.; Pérez, A. y De Benito, B. (2008): *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Síntesis.
- Sánchez-Alcaraz, B., Courel, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero, A. y Gómez-Mármol, A. (2019). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37(37), 755-762.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67890>
- Sánchez-Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Gymnos.
- Sánchez-Gómez, R., Devís, J. y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23779>
- Sánchez-Martín, A. y López-Nogales, M.P. (2017). Salud sostenible: Del cuidado individual al cuidado del planeta. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 16-25.
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC*, 6(2), 336-358.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>
- Sánchez-Santamaría, J. (2011) Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 4(1), 40-54
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mc. Graw Hill
- Santiago, R., Trabeldo, S. Kamijo, M. y Fernández, A. (2015). *Mobile Learning: Nuevas realidades en el aula*. Digital-Text. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18713>
- Santos-Guerra, M. A. (2002). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje como aprendizaje*. Narcea.
- Santos-Pastor, M. L., Castejón-Oliva, F. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3).
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3106>
- Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 219-233.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129015.pdf>
- Sahuquillo, P. M. y Sarría, B. (2017). La lección magistral participativa. En Gargallo, B. (COO). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad*:

- fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*, (pp. 63-78). Tirant lo Blanch.
- Sauras, P. (2016). LOMCE: Reflexiones de un profesor. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 145-162. <https://cutt.ly/BypTk1z>
- Schmelkes, C. y Schmelkes N.E. (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Harla
- Schwartz, B. (1968). Reflexiones prospectivas sobre educación permanente / El modelo español de desarrollo educativo. *Revista de Educación*, 227-228, 7-21. <https://cutt.ly/ayQIVJb>
- Schwartz, B. (1976). *Proyecto de educación permanente*. I.C.C.E.
- Sebastiani-Obrador, E. M. (2010). El perfil competencial del profesorado de Educación física. En González-Arévalo y Lleixá-Arribas (coord), *Educación física: complementos de formación disciplinar*, (pp, 105-120). Graó.
- Sebastiani-Obrador, E.M. y Campos-Rius, J. (2019). *Gamificación en Educación Física. Reflexiones y propuestas para sorprender a tu alumnado*. Inde.
- Serna, H. y Díaz, A. (2013). *Metodologías activas del aprendizaje*. Catedra María Cano.
- Serrano-Tejero, J. M. y Pons-Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Sevillano-García, M. L. (2004). Didáctica y Currículum: controversia inacabada. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 22, 413-438.
- Sicilia-Camacho, A. y Delgado-Noguera, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio – cultural del conocimiento escolar*. Inde.
- Sicilia-Camacho, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577–613. <http://hdl.handle.net/11162/67248>
- Sicilia-Camacho, Á. y Fernández-Balboa, J. M. (2005). *La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica*. Inde.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield
- Siedentop, D., Hastie, P. A. y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Inde.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.

- Slentz, T. C. y Chase, M. A. (2003). Climbing mount Everest. A new challenge for physical education adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(4), 41-43. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10609201>
- Soëtard, M. (1999a). Jean-Jacques Rousseau. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rousseaus.PDF>
- Soëtard, M. (1999b). Johann Heinrich Pestalozzi. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalozzis.PDF>
- Solá, P. (2007). Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En Trilla (Coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 41-67). Graó.
- Solomon, P. R. (1989). *Guía para redactar informes de investigación*. Trillas.
- Sotoca, P. (2020). Átate las zapatillas. Educación Física. <https://atatelaszapatillas.com/>
- Sparkes, A. C. (1989). Culture and ideology in Physical Education. En Templin, T. y Schemp, P. (eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 315-338). Benchmark Press. <https://trove.nla.gov.au/version/45418761>
- Sparkes, A. (1992) Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró, *Nuevas 269 perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, (pp. 251-266). Barcelona: Inde.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos (5a)*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Stolz, S. y Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X13496001>
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Suárez-Álvarez, C. y Fernández-Río, J. (2012). El Parkour como contenido educativo en Educación Primaria a través del aprendizaje cooperativo. *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando*, (pp. 391- 405). La Peonza publicaciones
- Suesee, B. y Hewitt, M. y Pill, S. (2020). *The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education*. Routledge.
- Swartz, R., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM. <https://cutt.ly/UyE6KBN>



- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Ciudad Nueva.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. University of Technology of Loughborough.
- Tiana, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después: elementos para una revisión. *Revista de educación*, 1, 7-10. <https://cutt.ly/2ypTqAH>
- 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. <http://hdl.handle.net/11162/71637>
- Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 378-391.
- Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). “El método de Proyectos”. <https://bit.ly/2xkntXC>
- Tirado, M. A. y Ventura, C. (2009) Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en Educación Física. *Cultura y Educación* 21(1), 55-66. <https://doi.org/10.1174/113564009787531181>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla S.A.
- Torras-Virgili, M.E. (n.d). Metodologías alternativas en educación Definición, objetivos y principales escuelas. Universidad Internacional de Valencia. <https://cutt.ly/QypcQxY>
- Tort, A. (1996). Del activismo a la investigación. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 72-77.
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Trillo, A.V., Palomares, J., González, T. y De las Heras, E. (2018). Proyecto MARVEF: Equipo de superhéroes y superheroínas. En *actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Avilés. <https://cutt.ly/3yavyhe>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation. <https://cutt.ly/MypTP11>
- Tremblay, M. y Lloyd, M. (2010). Physical Literacy measurement. The missing piece. *Physical and Health Education, Spring*, 76(1), 26-30.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación Social*. Paidós Ibérica.

U

UNESCO (2015a). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En C. Vargas, *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, 21. UNESCO.

UNESCO (2015b). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. <https://cutt.ly/eypmGCE>

Ureña-Villanueva, F. (2010). *La educación física en secundaria basada en competencias. Proyecto curricular y programación*. Inde.

Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio: Aprender mejorando el mundo*. Narcea.

Uzunboyly, H., y Karagözlü, D. (2017). La tendencia emergente aula invertida: Un análisis de contenidos de los artículos publicados entre 2010 y 2015. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 17(54). <https://revistas.um.es/red/article/view/298821>

V

Vaca-Escribano, M. y Varela-Ferreras M.S. (2008). *El tratamiento pedagógico del ámbito corporal*. Graó.

Valero-Valenzuela, A., y Conde, J. L. (2003). *La iniciación al atletismo a través de los juegos (el enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas)*. Aljibe.

Valero-Valenzuela, A. y Gómez-Mármol, A. (2013). Fundamentos del modelo ludotécnico para la iniciación al atletismo. *Trances*, 5(5), 391-410. http://www.trances.es/papers/TCS%2005_5_2.pdf

Vallerand, R. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of applied psychology*, 2, 427-435.

Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E. (1992). *El cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.

Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, 21. París, UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>

Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Síntesis.

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos.

Vázquez, F.J. (2020). El valor de la Educación Física. <https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/>

Velázquez-Callado, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*. Inde



Velázquez-Callado, C. (2015). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 234-239. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35533>

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero*. SM.

Vygotsky, L. S. (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Akal.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Villard-Aijón, M. (2020). Blog de educación. <https://mvillard.wordpress.com/actividades/>

W

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. http://terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Waserman_1_Unidad_2.pdf

Wild, R. (2011). *Educar para ser: vivencias de una escuela activa*. Herder.

Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge.

Whitehead, M. E. y Almond, L. (2013) Creating learning experiences to foster physical literacy. *Physical Education Matters*, 8(1), 24-27. <https://cutt.ly/wyajpib>

X

Xunta de Galicia (2019). Metodologías activas y recursos digitales en educación física Metodologías activas y recursos digitales en educación física (Publicación 17 mayo de 2019) Consejería de Educación, Universidad y Formación Profesional. Xunta de Galicia. <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/27030>

Z

Zabala-Vidiella, A. (2000). *La Práctica educativa: como enseñar* (7ª edición). Graó.

Zabala-Vidiella, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

Zabalza-Beraza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza-Beraza, M. A. (2011). Metodología docente. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

Zagalaz-Sánchez, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Inde.

Zagalaz-Sánchez, M. L., Moreno-Del Castillo, R. y Cachón-Zagalaz, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (4), 263-294. <https://doi.org/10.18172/con.497>

Zapatero-Ayuso, J. (2018). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*,

Referencias bibliográficas



- 13(3), 237-250. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/379>
- Zamora, J. (2004). *Teoría y organización general de la educación física*. Impresos ISSA. <https://cutt.ly/6yao4jz>
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. SM.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.
- Zichermann, G. y Linder, J. (2013). *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition*. McGraw Hill Professional
- Zimring, J. (1999). Carl Rogers. *Oficina Internacional de la UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rogerse.PDF>