



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**El Modelo de Responsabilidad Personal y Social.
Consecuencias de las implementaciones en
Educación Física y análisis de los perfiles docentes:
un enfoque Mixed Methods**

**D. Gregorio García Castejón
2021**

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE



TESIS DOCTORAL

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social.
Consecuencias de las implementaciones en Educación
Física y análisis de los perfiles docentes: un enfoque Mixed
Methods.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR
PRESENTADA POR:

D. Gregorio García Castejón

Tesis dirigida por:
Dr. Alfonso Valero Valenzuela
Dr. Oleguer Camerino Foguet
Dra. Marta Castañer Balcells

Murcia, 2021

*Educación es formar personas aptas para gobernarse a sí mismas,
y no para ser gobernadas por otros.*

Herbert Spencer

Para mi madre, por apoyarme día a día, creer en mí y ofrecerme todo lo que ha tenido a su alcance para que mi vida sea más fácil, gracias por enseñarme y quererme tanto.

A mi padre, por ser desde siempre, un ejemplo de sacrificio, por y para los suyos, gracias por enseñarme esos valores.

A mi pareja, por acompañarme durante toda mi etapa universitaria, siendo la persona con la que más comparto, en la que más confío y que más logra entenderme, gracias por tu comprensión y tu amor incondicional.

Por mis abuelos Paco y María que desde el cielo siempre me han estado apoyando.

A mi familia, mi hermana, mi abuela Fili, tíos y primos que estoy seguro de que os alegráis por mí.

A mis amigos, que siempre han estado ahí para lograr sacarme una sonrisa y desconectar, gracias a todos.

Agradecimientos

Gracias a mi director D. Alfonso Valero Valenzuela por ser una persona increíble, sé que no ha sido fácil, pero tú nunca te has rendido conmigo. Gracias por haberme ayudando tanto durante estos 4 años, ofrecerme siempre tu tiempo y facilitarme el camino aportando soluciones. Contigo puedo decir que nunca me he sentido solo durante esta etapa, me llevo algo más que conocimiento, gracias por todo.

Gracias a mis directores D. Oleguer Camerino y D^a. Marta Castañer, gracias por llegar en el momento justo y darme la motivación necesaria para continuar. Hemos estado lejos, pero jamás olvidaré las videollamadas donde me hacíais reír entre tanto análisis observacional. *“Nulla dies sine línea”*.

Gracias a los docentes que se comprometieron a formar parte del estudio, demostrando ser personas enamoradas por la educación, así como también a los alumnos y equipos directivos que me abrieron las puertas a sus centros educativos, siempre me habéis hecho sentir uno más.

Gracias al grupo de investigación SAFE, todos sois excelentísimas personas, siempre me habéis ofrecido vuestra ayuda y gracias a cada uno de vosotros hemos podido finalizar este trabajo.

Gracias a todos los profesores y amigos que me han acompañado o han influido en que yo acabe luchando por entrar en el mundo de la educación, no me arrepiento. Gracias en especial a Antonio Sánchez Urrea, compañero de grado y máster y que decidimos conjuntamente realizar una tesis sin saber dónde nos metíamos, gracias por estar siempre ahí, te deseo lo mejor.

ÍNDICE

I MARCO TEÓRICO	36
Capítulo 1. La innovación en la Educación Física	41
1.1. Introducción.....	43
1.2. Innovaciones sustancias y superfluas.....	44
1.3. Diferentes tipos de innovación.....	53
1.3.1. Innovación en recursos y materiales.....	54
1.3.2. Innovación en nuevas tecnologías (TIC).....	58
1.3.3. Innovación en la evaluación.....	66
1.3.4. Innovación en metodología de intervención y estrategias docentes	72
1.4. Formación docente.....	85
1.4.1. Formación docente previa.....	86
1.4.2. Formación continua o permanente.....	87
1.5. Prospectiva y análisis crítico de la innovación.....	90
Capítulo 2. Los modelos pedagógicos en Educación Física	96
2.1. Introducción.....	98
2.2. Modelos básicos en Educación Física.....	101
2.2.1. Aprendizaje Cooperativo.....	101
2.2.2. Educación Deportiva.....	108
2.2.3. Enseñanza Comprensiva.....	114
2.2.4. Modelo de Responsabilidad Personal y Social.....	120
2.3. Modelos emergentes en Educación Física.....	121
2.3.1. Estilo Actitudinal.....	121
2.3.2. Modelo Ludotécnico.....	125
2.3.3. La Pedagogía de la Aventura.....	129
2.3.4. El Aprendizaje Servicio.....	134
2.4. Hibridación de modelos pedagógicos.....	138
Capítulo 3. Modelo de Responsabilidad Personal y Social	143
3.1. Introducción.....	145
3.2. Orígenes y conceptualización.....	146
3.3. Pilares metodológicos.....	148
3.3.1 Niveles de responsabilidad.....	149
3.3.2 Estrategias para la resolución de conflictos.....	153
3.3.3. Estructura de sesión.....	155
3.3.4. Instrumento para medir las estrategias docentes en MRPS.....	157
3.3.5 Evaluación.....	158
3.3.6. Ventajas y desventajas de su aplicación.....	160
3.4. Experiencias educativas.....	161
3.4.1. Experiencias educativas en hibridación.....	163
II MARCO EMPÍRICO	166
Capítulo 4. Estudio I: Análisis observacional de la actuación docente en la aplicación de un programa educativo basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social	170
4.1. Introducción.....	172
4.2. Materiales y método.....	174
4.2.1. Participantes.....	174

4.2.2. Diseño Mixed Methods.....	176
4.2.3. Instrumentos.....	180
4.2.4. Procedimiento.....	183
4.2.5. Análisis de datos.....	189
4.3. Resultados.....	190
4.4. Discusión estudio I.....	206
Capítulo 5. Estudio II: Hibridación entre los modelos MRPS y MEC en Educación Física: un enfoque basado en Mixed Methods	210
5.1. Introducción.....	212
5.2. Materiales y método.....	215
5.2.1. Participantes.....	215
5.2.2. Diseño	216
5.2.3. Instrumentos.....	217
5.2.4. Procedimiento.....	222
5.2.5. Análisis de datos.....	232
5.3. Resultados.....	234
5.4. Discusión estudio II.....	243
Conclusiones del marco empírico.....	249
Capítulo 6. Aplicaciones prácticas y propuestas futuras de intervención.	252
6.1. Aplicaciones prácticas	254
6.2 Propuestas de futuras intervenciones	259
Referencias bibliográficas.....	261
Anexos.....	303



Índice de tablas, figuras y anexos

Índice de tablas

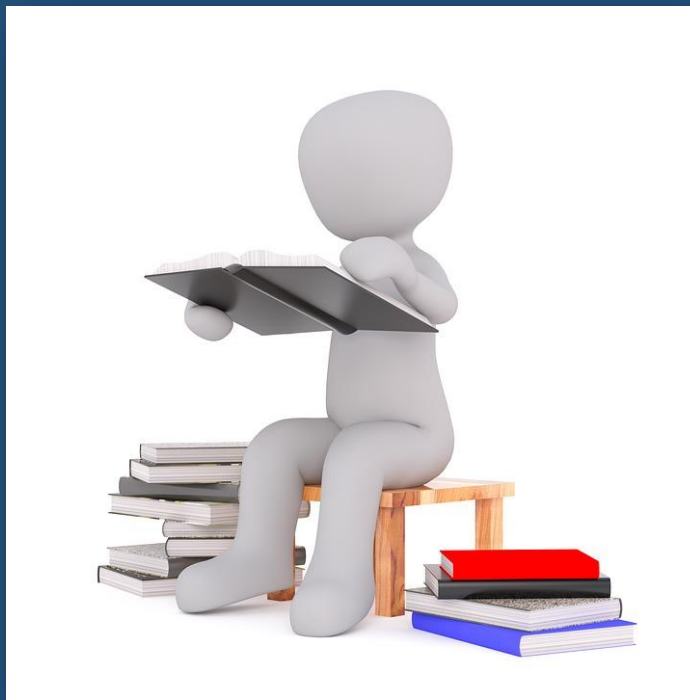
Tabla 1. Estructura de sesión MRPS.....	156
Tabla 2. Instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad.....	158
Tabla 3. Ventajas e inconvenientes del modelo MRPS.....	160
Tabla 4. Sistema de Observación del MRPS (SORPS-1).....	181
Tabla 5. Frecuencias de las estrategias de enseñanza de la hibridación de modelos.....	191
Tabla 6. Adaptación del instrumento TARE para la inclusión de estrategias relacionadas con el MEC.....	220
Tabla 7. Prueba de estadísticos descriptivos instrumento MRPS+MEC.....	222
Tabla 8. Semanas, objetivos, contenidos, niveles de responsabilidad, estrategias y ejemplos de tareas durante la intervención.....	224
Tabla 9. Frecuencias de las estrategias de enseñanza de la hibridación de modelos.....	234
Tabla 10. Análisis multivariante de la intervención (MANOVA).....	237

Índice de figuras

Figura 1. <i>Recursos y herramientas educativas TIC, TAC y TEP.....</i>	62
Figura 2. <i>Instrumentos y técnicas de evaluación.....</i>	70
Figura 3. <i>Clasificación de los estilos de enseñanza.....</i>	76
Figura 4. <i>Modelos básicos y emergentes.....</i>	100
Figura 5. <i>Clasificación de los juegos deportivos según sus aspectos tácticos.....</i>	117
Figura 6. <i>Niveles de responsabilidad.....</i>	150
Figura 7. <i>Instrumento de registro Lince Plus.....</i>	183
Figura 8. <i>Proceso de reducción de datos seguido para la interpretación de resultados.....</i>	190
Figura 9. <i>Patrones temporales identificativos del comportamiento de cada docente.....</i>	194
Figura 10. <i>Plot del Docente A Control.....</i>	196
Figura 11. <i>Plot del Docente B Novel.....</i>	198
Figura 12. <i>Plot del Docente C Experto.....</i>	200
Figura 13. <i>Gráficos circulares de estrategias predominantes en las sesiones de cada perfil docente.....</i>	202
Figura 14. <i>Valoraciones docentes sobre la implementación de los modelos pedagógicos en EF.....</i>	239
Figura 15. <i>Códigos y extractos totales de cada código de las entrevistas...</i>	241

Índice de anexos

Anexo I. Botonera del Instrumento SORPS-1.....	305
Anexo II. Informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de Murcia	306
Anexo III. Condiciones y grados de obertura de los criterios de observación...	307
Anexo IV. Ejemplo de registro de datos del instrumento TARE y TARE+MEC	311
Anexo V. Cuestionarios para estudiantes que forman parte del estudio II.....	312
Anexo VI. Ejemplo de informe de retroalimentación para el docente.....	316
Anexo VII. Preguntas realizadas durante las entrevistas a los docentes del grupo experimental del estudio II.....	319



Resumen y Abstract

Resumen

Los propósitos principales que persigue esta investigación son: conocer los efectos de una intervención pedagógica innovadora basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), la evolución de los docentes y su influencia en la conducta de los alumnos y al mismo tiempo observar la viabilidad del modelo al ser aplicado de forma hibridada con otras estrategias. Para ofrecer respuesta a esta experimentación de innovación pedagógica se han desarrollado dos estudios diferentes.

Estudio 1. Pretendíamos conocer y comparar las actuaciones de los docentes según la experiencia y la formación en la metodología MRPS y valorar la utilidad de la formación previa y continua que reciben los docentes y sus repercusiones en el comportamiento del alumnado. Para ello se utilizó un diseño integrado de dominancia cualitativa, basado en metodologías mixtas (*Mixed Methods*), con una muestra de 3 docentes (1 control, 1 novel y 1 experto en la metodología MRPS) y 68 estudiantes de Educación Física (EF) pertenecientes a tres centros educativos de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre 11 y 15 años.

Los instrumentos utilizados han sido el *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) y el Sistema de Observación de la Responsabilidad Personal y Social (SORPS-1), utilizando LINCE PLUS como software de registro observacional. Durante este estudio se grabaron las sesiones de los distintos docentes para realizar el posterior análisis observacional. El docente novel recibió un proceso de formación previo y continuo mediante reuniones periódicas que se mantenían con expertos en la metodología posterior al visionado de las filmaciones de este docente.

Los resultados detallaron que los distintos perfiles docentes mostraron diferencias entre ellos; el docente convencional seguía un comportamiento directivo, en el que imponía a sus alumnos lo que debían realizar para que ellos lo reprodujeran. El docente novel en metodología MRPS comenzó su intervención con conductas semejantes al docente convencional, cedió poca responsabilidad a su alumnado, mientras que a lo largo de las sesiones y gracias al asesoramiento de los investigadores expertos logró progresar en el modelo hasta alcanzar un patrón de conducta que reflejó un alto grado de consecución de las estrategias propias del modelo. Por último, en cuanto al docente experto, es el que más afinidad obtuvo en las estrategias específicas del modelo MRPS analizadas con el instrumento TARE y SORPS-1 debido al elevado nivel de desempeño de las estrategias docentes. Estos

datos concluyeron que los mejores resultados en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) se obtienen con un docente que ya tiene experiencia en esta línea innovadora y metodológica; evidenciando también la utilidad de la formación continua en el docente novel que le ha conferido cambios en su comportamiento y mejoras interactivas con sus alumnos a lo largo de su proceso de formación.

Estudio 2. Profundizamos en los efectos psicosociales de una intervención basada en la hibridación entre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) y el Modelo de Enseñanza Comprensiva (MEC) en las clases de EF; incentivando la motivación, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad, la intencionalidad de ser físicamente activo y aumentar el grado de satisfacción en la EF. Así mismo, se persiguió conocer la percepción de los docentes sobre la implementación, sus ventajas, inconvenientes y propuestas de futuro.

La intervención que se aplicó tuvo una duración de 11 semanas (2 sesiones de 50 minutos semanales) en 2 centros educativos de Educación Secundaria de la Región de Murcia, con 4 profesores (2 en el grupo experimental y 2 en el grupo control) y 99 alumnos (55 pertenecientes al grupo control y 44 al grupo experimental) con una media de edad de 12,63 (DT= 0.72). Se utilizó un diseño cuasi-experimental, basado en la metodología de investigación *Mixed Methods*, con un diseño integrado de predominancia cuantitativa.

En cuanto a los instrumentos, los estudiantes completaron los siguientes cuestionarios antes y después de la intervención: el cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ), el cuestionario de motivación (PLOC), la escalada de las necesidades psicológicas básicas (PNSE), la escala de satisfacción en las clases de EF (SSI) y el cuestionario de la intencionalidad de ser físicamente activo (MIFA). Durante la intervención se grabaron en video todas las sesiones para seleccionar un total de 13 sesiones (6 del grupo experimental y 7 del grupo control). El análisis de las sesiones se llevó a cabo con la adaptación de la herramienta TARE, para poder medir la fidelización de la hibridación del modelo MRPS con el MEC. Por último, al finalizar la intervención se mantuvo una entrevista cualitativa semiestructurada de 14 preguntas, con los docentes del grupo experimental, para conocer su opinión acerca de las ventajas e inconvenientes del modelo, así como las propuestas para futuras intervenciones.

Los resultados de los cuestionarios indicaron mejoras significativas en el grupo experimental a lo largo del tiempo en cuanto a la intención de ser físicamente activo,

así como en la motivación autónoma, el índice de autodeterminación, el índice de mediadores psicológicos, la responsabilidad personal y social y también en la diversión en las clases de EF. Por otro lado, las entrevistas arrojaron opiniones positivas sobre la capacidad organizativa de la sesión utilizando esta metodología y el interés de los docentes en seguir aplicándola en el futuro, así como la necesidad de una formación inicial y permanente para su correcta implementación.

En conclusión, la hibridación entre el modelo MRPS y MEC se presenta como una alternativa eficaz para ser aplicada en el contexto educativo con el objetivo de mejorar la intención de los jóvenes de ser físicamente activos y a su vez la motivación, la responsabilidad y el disfrute en las clases de EF.

Palabras clave: enseñanza, metodología, modelos pedagógicos, hibridación, estrategias de enseñanza, innovación educativa, metodología mixta.

Abstract

The main purposes of this research are: to know the effects of an innovative pedagogical intervention based on the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR), the evolution of teachers and their influence on the behavior of students and at the same time observe the viability of the model when applied in a hybrid way with other strategies. To offer a response to this experimentation in pedagogical innovation, two different studies have been developed.

Study 1. We wanted to know and compare the actions of teachers according to the experience and training in the TPSR methodology and assess the usefulness of the previous and continuous training that teachers receive and its repercussions on student behavior. For this, a design based on integrated mixed dominance methodologies was used which, with a sample of 3 teachers (1 control, 1 novice and 1 expert in the TPSR methodology) and 68 Physical Education students (PE) belonging to three educational centers of the Region of Murcia, aged between 11 and 15 years.

The instruments used were the Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE) and the Personal and Social Responsibility Observation System (SORPS-1), using LINCE PLUS as observational registration software. During this study, the sessions of the different teachers were recorded to carry out the subsequent observational analysis. The novice teacher received a prior and continuous training process through periodic meetings held with experts in the methodology after viewing the footage of this teacher.

The results detailed that the different teaching profiles showed differences between them; the conventional teacher followed a directive behavior, in which he imposed on his students what they had to do for them to reproduce it. The new teacher in MRPS methodology began his intervention with behaviors similar to the conventional teacher, he gave little responsibility to his students, while throughout the sessions and thanks to the advice of the expert researchers he managed to progress in the model until reaching a pattern of behavior which reflected a high degree of achievement of the model's own strategies. Finally, regarding the expert teacher, he is the one who obtained the most affinity in the specific strategies of the MRPS model analyzed with the TARE and SORPS-1 instruments due to the high degree of achievement of the teaching strategies. These data concluded that the best results in the Model of Personal and Social Responsibility (MRPS) are obtained with a teacher who already has experience in

this innovative and methodological line; also evidencing the usefulness of continuous training in new teachers, which has given them changes in their behavior and interactive improvements with their students throughout their training process.

Study 2. We delve into the psychosocial effects of an intervention based on the hybridization between the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGfU) in PE classes; encouraging motivation, satisfaction of basic psychological needs, responsibility, the intention to be physically active and increasing the degree of satisfaction in PE. Likewise, it was sought to know the perception of teachers about the implementation, its advantages, disadvantages, and future proposals.

The intervention that was applied lasted 11 weeks (2 sessions of 50 minutes per week) in 2 educational centers of Secondary Education in the Region of Murcia, with 4 teachers (2 in the experimental group and 2 in the control group) and 99 students (55 belonging to the control group and 44 to the experimental group) with a mean age of 12.63 (SD = 0.72). A quasi-experimental design was used, based on the Mixed Methods research methodology, with an integrated design of quantitative predominance.

Regarding the instruments, the students completed the following questionnaires before and after the intervention: the personal and social responsibility questionnaire (PSRQ), the motivation questionnaire (PLOC), the escalation of basic psychological needs (PNSE), the scale of satisfaction in PE classes (SSI) and the questionnaire of the intention to be physically active (MIFA). During the intervention, all sessions were videotaped to select a total of 13 sessions (6 from the experimental group and 7 from the control group). The analysis of the sessions was carried out with the adaptation of the TARE tool, in order to measure the fidelity of the hybridization of the TPSR model with the TGfU. Finally, at the end of the intervention, a semi-structured qualitative interview of 14 questions was held with the teachers of the experimental group, to find out their opinion about the advantages and disadvantages of the model, as well as the proposals for future interventions.

The results of the questionnaires indicated significant improvements in the experimental group over time in terms of the intention to be physically active, as well as in autonomous motivation, the self-determination index, the index of psychological mediators, personal and social responsibility and also in fun in PE classes. On the other hand, the interviews yielded positive opinions about the organizational capacity of the

session using this methodology and the interest of teachers in continuing to apply it in the future, as well as the need for initial and ongoing training for its correct implementation.

In conclusion, the hybridization between the TPSR and TGfU models is presented as an effective alternative to be applied in the educational context with the aim of improving the intention of young people to be physically active and at the same time the motivation, responsibility and enjoyment in EF classes.

Keywords: teaching, methodology, pedagogical models, hybridization, teaching strategies, educational innovation, mixed methodology.

Motivaciones personales para el desarrollo de esta investigación.

Considero importante destacar las motivaciones personales que me han llevado a iniciar este trabajo de investigación, para que los lectores sean capaces de conocer de donde nace el interés o el gusto por esta temática, así como las aspiraciones previas antes de embarcarme en el proyecto.

Una de las razones por las que este estudio se ha llevado a cabo es por la inquietud del autor de esta tesis en conocer innovaciones metodológicas en el área de EF y conocer la aplicabilidad real que tienen en el contexto educativo, es por ello por lo que, consideramos de obligado cumplimiento ofrecer a los docentes interesados un documento que permita explayar la experiencia y las propuestas con un lenguaje comprensible y alejado del ámbito de la investigación.

El principal interés inicial en los modelos pedagógicos vino impulsado por una experiencia durante mi último año de grado donde tuve que compaginar las prácticas escolares en un centro educativo de Educación Primaria con mi Trabajo Final de Grado (TFG), en este periodo hice unas primeras pruebas sobre aspectos o características del MEC, logrando que un grupo de clase en el que se trabajaba la conciencia táctica mediante preguntas reflexivas por parte del docente, lograban una mayor implicación y mejores resultados en la práctica de las actividades. Esta experiencia me enseñó que si el docente dominaba una metodología podía lograr grandes objetivos con su alumnado, por ello decidí conocer más sobre los modelos pedagógicos y el grupo SAFE de la Universidad de Murcia me brindó la oportunidad de poder aprender con ellos.

Por último, estoy muy interesado en crecer como profesional docente y aumentar las experiencias en los contextos educativos y mi bagaje en la metodología, para que en un futuro disponga de las herramientas necesarias para poder desempeñar mi trabajo de forma óptima día a día y sobre todo atender a las necesidades del alumnado. Es por ello por lo que, considero este trabajo enriquecedor ya que me ha permitido conocer las realidades del contexto educativo, así como la relación entre la investigación y la práctica.

Procedimiento y organización de esta investigación.

Hemos organizado esta investigación a partir de dos grandes apartados: el marco teórico, en el que hemos aportado todos nuestros conocimientos y revisión sistemática de la documentación sobre las corrientes, enfoques y estrategias innovadoras actuales y futuras de la EF. haciendo hincapié en los modelos básicos y emergentes y estableciendo así una conceptualización teórica previa al tratamiento del Modelo de Responsabilidad Personal y Social que se sitúa como el punto de partida de este trabajo. Por su parte, en el marco empírico hemos implementado experiencias en formato de estudio de casos, de innovación para comprobar con evidencias reales y contrastables sus resultados, limitaciones y propuestas futuras.

En el marco teórico concretaremos de forma progresiva las fórmulas y estrategias innovadoras principales de la EF, para deducir las principales variables que afectan al marco empírico. En un principio nos planteamos una serie de objetivos generales desarrollando un solo estudio, pero nos vimos con la necesidad de ampliar este primer estudio con otro complementario para reforzar los resultados y atender de manera más completa estos objetivos. En este sentido, hemos conjugado la formulación de las perspectivas teóricas con nuestra propia acción docente, contactando con docentes que estuviesen interesados en formar parte del estudio y se interesasen en configurar un plan de intervención en los centros, así como con una formación previa para conformar el grupo experimental en ambos estudios. Esta investigación pretende tener una fuerte tendencia de investigación-acción, accediendo a la docencia real de la EF. El acceso a los centros educativos fue fundamental para poner a prueba las últimas innovaciones metodológicas que se proponen. A su vez, quisimos recoger todas las evidencias de los cambios que se producen con estas innovaciones con aquellos instrumentos de investigación que seleccionamos inicialmente para dar respuesta a nuestras incógnitas, a pesar de los numerosos cambios y dificultades que ha sufrido este proyecto debido a la pandemia mundial.

Si hacemos un balance de los 4 años que nos ha llevado la planificación y elaboración de esta investigación, podemos destacar que el primer año se destinó a la selección de la temática y formación del alumno en los cursos ofrecidos por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), además del asesoramiento por parte de los directores en diversas reuniones y cursos de formación

en los que poco a poco se iba forjando esta primera idea de estudio. Durante el segundo año se continuó con la formación del autor, además se configuró el plan de investigación que sentaría las bases de este proyecto, teniendo un primer contacto con los docentes que formarían parte del estudio. En el tercer año, se elaboró el documento legal del Comité de Ética de la Universidad de Murcia para llevar a cabo el trabajo de campo y pocos meses después se inició la formación a los docentes del grupo experimental y la intervención en los centros educativos hasta que ésta fue interrumpida por el estado de alarma que supuso el cierre de los centros educativos durante el curso 2019/2020 en toda España. Durante este último año, se ha conseguido divulgar 3 comunicaciones en Congresos Internacionales, una publicación JCR como requisito para hacer el depósito de tesis, el análisis de los datos recogidos de los diferentes estudios y la redacción del marco teórico y empírico.

Objetivos generales de la investigación

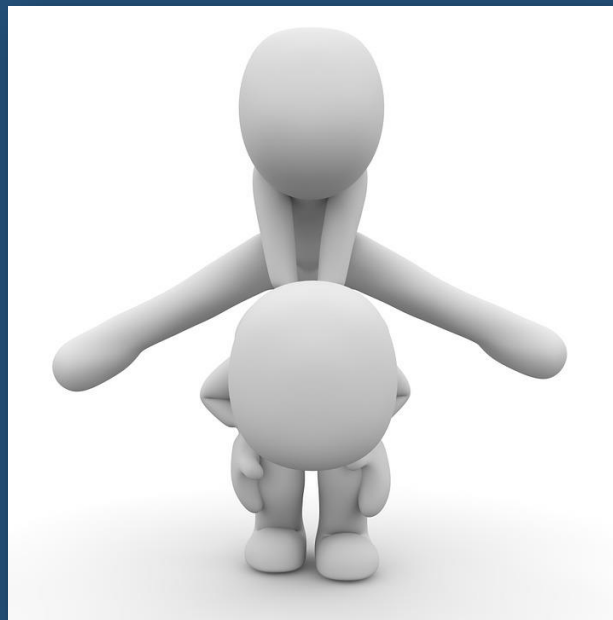
Antes de abordar el desarrollo de esta investigación hemos de concretar nuestras pretensiones y definir de manera operativa los objetivos generales que nos han guiado para tener claro su orientación y poder desarrollarla con un rumbo fijo.

A continuación, se presentan los objetivos generales de la investigación, a los que pretendemos dar respuesta mediante los hallazgos de los diferentes estudios que hemos concretado en el marco empírico.

1. Analizar el efecto de una intervención basada en un modelo pedagógico innovador en EF sobre variables de corte psicológico y conductuales.
2. Conocer la evolución de las conductas y el patrón de actuaciones docentes que se manifiestan en las intervenciones innovadoras basadas en el MRPS y cómo influyen en los comportamientos interactivos de los estudiantes.
3. Identificar las ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora tras la aplicación de un programa educativo basado en MRPS.
4. Conocer la viabilidad del MRPS para ser hibridado con el MEC y garantizar la implementación del programa educativo por parte de los docentes.

Por otro lado, encontramos los objetivos específicos de cada uno de los estudios que compone este trabajo y que tratan de ofrecer respuesta a los objetivos generales de la investigación y que se encuentran vinculados con los resultados de este trabajo:

- Conocer y comparar las actuaciones de los docentes según la experiencia previa y la formación en la metodología MRPS y valorar la utilidad de la formación previa y continua que reciben los docentes y sus repercusiones en el comportamiento del alumnado. Además, se pretende garantizar la fidelidad de la implementación basada en el modelo MRPS.
- Conocer los efectos de la aplicación de la hibridación entre el modelo MRPS y el MEC sobre la motivación, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad, la intencionalidad de ser físicamente activo y diversión en la EF. También, se persiguió conocer la percepción de los docentes sobre la implementación del programa hibridado, sus ventajas, inconvenientes y propuestas de futuro.



I.MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La innovación en la Educación Física

Capítulo 2. Los modelos pedagógicos en Educación Física.

Capítulo 3. El modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)

Preámbulo del marco teórico

En los primeros pasos de esta investigación, es importante esclarecer la base teórica que nos ha ayudado a situarnos en las perspectivas actuales de la renovación pedagógica y que nos permitirá conocer los principios conceptuales que están basados en la mejora metodológica de la educación y en concreto en los cambios innovadores de la EF. De este modo, a lo largo de estos capítulos del marco teórico vamos a presentar los principios conceptuales de la innovación en la EF, en el que se sustenta este trabajo de investigación, abordando progresivamente sus elementos teóricos y los cambios innovadores que se han producido en esta área curricular para así profundizar en el objeto de estudio y alcanzar la especificidad y comprensión que abarca su temática.

En toda investigación es importante dar sentido a la base empírica estableciendo un marco teórico que ayude al lector a entender sus planteamientos y fundamentaciones. El marco teórico de este estudio lo hemos definido para dar sentido y apoyo conceptual al trabajo de campo del marco empírico que posteriormente abordaremos, así como los objetivos de este estudio. Este trabajo de definición conceptual nos ayudó a enfocar la investigación desde una perspectiva más amplia para poder establecer las claves y variables indispensables para abordar el marco empírico posterior de la investigación. Este estudio se sitúa en un amplio concepto que denominamos: “Innovación en la Educación” para centrarnos en el área de la EF, este término es dinámico y sigue actualizándose a diario, por lo que nunca podemos decir que sabemos todo sobre esta temática ya que cada día surgen y aparecen nuevos conceptos didácticos como: recursos educativos, competencias, metodologías, propuestas curriculares o tipos de evaluación que influyen significativamente en la educación de los discentes.

De todas estas innovaciones hemos de considerar las más sustantivas para descartar las superfluas. Por ello, en los próximos capítulos debemos realizar un análisis crítico para valorar qué innovaciones han llegado a ser efectivas o tienen peso hoy día en el ámbito educativo del ámbito de la EF, desechando aquellas que provienen de modas temporales. Una vez se han destacado las innovaciones relevantes realizaremos un recorrido a lo largo de los distintos aspectos que conforman el abanico de innovaciones educativas, siempre centrados en el área de EF: innovación en recursos y materiales, en TIC, evaluación formativa e innovación en estrategias docentes y nuevas metodologías.

Después de este recorrido inicial exploratorio sobre las innovaciones, nos detendremos en el segundo capítulo que trata sobre las metodologías y estrategias pedagógico-didácticas realizando una aproximación histórica hacia los modelos pedagógicos básicos y emergentes, así como en la hibridación de estos modelos pedagógicos. Finalmente, en el tercer capítulo desarrollaremos, como foco prioritario, el Modelo Pedagógico de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), que es el eje vertebral de esta tesis.



Capítulo 1. La innovación en la Educación

Física

1.1. Introducción

En la actual perspectiva de innovación de la educación existen numerosas experiencias y trabajos sobre la EF. que abordan su mejora y actualización (Buscá, 2011; Tejada, 1998 y Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020). Para poder focalizar en un tipo de innovación es importante centralizar estos estudios hacia aspectos singulares y auténticos, que nos permitan afianzar y actualizar esta área curricular, alejándonos de novedades superfluas que no profundizan en mejoras concretas y sustanciales.

Nuestra investigación está íntimamente relacionada con el cambio metodológico y con los aspectos que afectan a la “innovación metodológica”, puesto que nuestro marco empírico pretende ofrecer resultados de los distintos estudios que hemos llevado a cabo donde hemos experimentado intervenciones basadas en la mejora de la enseñanza docente e implementaciones a partir de la aplicación de algunos de los actuales modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2018).

Siguiendo el enfoque progresivo que tiene el presente marco teórico primero pretendemos abordar algunas perspectivas de innovación educativa para conseguir ahondar en la temática referente a la innovación metodológica en la que se centra este trabajo y alcanzar una comprensión más concreta de los modelos pedagógicos: básicos y emergentes. Por último y para culminar con este marco teórico, nos vamos a centrar en uno de los modelos pedagógicos: el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) (Hellison, 2011).

1.2. Innovaciones sustanciales y superfluas.

La educación es muy dúctil para introducir innovaciones, pero no todas ellas acaban dejando huella. Es importante reflexionar en esta capacidad de absorción ya que a diario nos encontramos con actualizaciones en el campo de la educación; algunas son fruto de la investigación, otras de la experiencia e iniciativa docente, pero son pocas las que permanecen en el tiempo o resultan eficaces. Por todo ello ha llegado el momento de diferenciar aquellas incorporaciones innovadoras curriculares que son meras ocurrencias y modas pasajeras de aquellas que permanecen y generan mejoras en el aprendizaje de los discentes. (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020).

La educación en España tuvo un gran punto de inflexión en el año 1978 con la aprobación de la Constitución y el derecho a la educación por igual de todos los españoles. Pero fue la Reforma Educativa de 1990 la que sentó las bases de extensión de una educación de calidad y de auge de las propuestas innovadoras (Pérez-Pueyo, 2010a).

A raíz de estos años de avances en innovación educativa, la investigación-acción se vinculó con las experiencias escolares, donde las prácticas innovadoras permitieron comprobar y experimentar estos nuevos planteamientos que provenían de la iniciativa tanto de los docentes como de la universidad. También paralelamente se crearon foros y debates que reflexionaron sobre cómo se estaba formando a los docentes de EF para producir el cambio en los planes de estudio de la formación inicial de los futuros docentes (Romero, 1994).

Actualmente, se han desarrollado diferentes modelos pedagógicos que han mostrado evidencias científicas de sus influencias de cambio y que se han incorporado progresivamente a las aulas. Los modelos más experimentados los podemos determinar en: Aprendizaje Cooperativo, Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), Educación Deportiva, Modelo de Enseñanza Comprensiva, Educación y Aventura, Estilo Actitudinal, Educación para la Salud, Modelo Ludotécnico y el Aprendizaje Servicio entre otros, aunque hoy día comienzan a destacar aquellos modelos híbridos (Fernández-Río, et al., 2016). No obstante, su aplicación se ha de realizar con unas ciertas garantías y si éstas no se producen podemos encontrar intentos innovadores que no producen un verdadero cambio planificado, ni una mejora de los objetivos y competencias que persigue la comunidad educativa basada en el

aprendizaje comprensivo y participativo (Sein-Echaluze, Fidalgo-Blanco y Alves, 2017).

Todo esto lleva a pensar a que hoy, todo docente debe innovar, porque innovar “está de moda” y quien no innova no está realizando bien su trabajo; pero realmente no debería ser así, puesto que es importante saber que para que exista innovación en EF han de existir unas condiciones; el resultado de la innovación debe tener impacto en el aprendizaje y no debe perder de vista los pilares que persigue la EF que se basan en las mejoras en el aprendizaje motriz (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020).

Según Barraza (2005), lo que se considera más importante para considerar la innovación educativa es que: introduce nuevos contenidos curriculares, utiliza nuevos materiales y nuevas tecnologías, aplica nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje y genera un cambio en las creencias pedagógicas de los diferentes agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, debemos aceptar como prioritario unos principios y criterios basados en las mejoras pedagógicas de la intervención educativa innovadora para comprobar el efecto que estas acciones han tenido sobre los alumnos a partir de evidencias reales de progreso con indicadores constatables. No siempre es así, pero es interesante abrir el debate de si realmente lo que consideramos innovación está alcanzando objetivos o solo surge como aporte novedoso para sorprenderlo con un divertimento fugaz y crea confusión en el aprendizaje concreto y en las competencias de la EF.

La innovación no se puede aplicar de la misma forma en todos los contextos. Un ejemplo claro de esta afirmación es cuando se utilizan aplicaciones informáticas (APPs) que fomentan el uso de dispositivos electrónicos e incentivan más el sedentarismo que la práctica de actividad física. Otra intervención propensa al error sería la inclusión de las actividades lúdicas para “gamificar” la sesión, cambiando la forma en la que se presentan las actividades, pero reducimos aún el tiempo de compromiso motor en detrimento de la actividad física real. Debemos tener en cuenta si vale la pena introducir este tipo de innovaciones que pueden restar y menguar el tiempo de participación motriz del horario lectivo.

Relacionado este tema de la gamificación, ha quedado demostrado que crear contextos lúdicos que motiven y conecten con los intereses del alumno es importante para lograr que el alumno se motive y se involucre en las sesiones. Pero no debemos

utilizar estas evidencias positivas para llevar a cabo la gamificación mal entendida, centrada en el jugar por jugar y asociada a una recompensa de carácter extrínseco.

La gamificación se entiende como la introducción de dinámicas y estrategias propias de los videojuegos con la intención de generar una motivación que repercuta en modificar la actitud, conductas y habilidades personales de los alumnos (Carpena, Cataldi y Muñoz, 2012), persiguiendo fomentar la participación a través de recompensas (Melchor, 2012).

La pregunta que tenemos que hacernos como docentes es si la implementación de esta estrategia se está realizando de una manera adecuada; una de las intenciones que pretendemos cuando incorporamos la gamificación en nuestras sesiones de EF es lograr la reincorporación de recompensas e incentivos mediante la resolución de pruebas que puedan favorecer una participación y mayor motivación en los alumnos y alcanzar la resolución de retos que eviten la frustración (Velázquez, 2013).

Es necesario, por tanto, estudiar las distintas consecuencias de la aplicación de la gamificación, ya que la motivación que logran los alumnos sea momentánea y no permanezca como un nuevo cambio pedagógico perdurable en las actitudes y niveles de participación. En este sentido, Escaravajal y Martín-Acosta (2019) afirman que un exceso de gamificación crearía una dependencia de los alumnos hacia las recompensas externas, además no se podría extrapolar la práctica de EF a contextos reales, alejados de la ficción que crea el propio sistema.

Por todo esto, quizás deberíamos ser prudentes y observar si realmente existe evidencia científica de que la gamificación logre efectos positivos a medio y largo plazo o se deben buscar alternativas para mejorar la EF.

En los últimos años, otro recurso que ha generado una revolución entre los docentes, no solo en los docentes de EF, sino, en el sistema educativo en general, son las Apps: "Kahoot", "Plickers", "Body Planet", entre otras, cada una con distintas funcionalidades. Está claro que estas herramientas facilitan nuestra labor como docentes, pero el uso desproporcionado de ellas, sobre todo en las clases de EF supera el uso razonable de las TIC.

Existe una tendencia en la que el docente considera que con el uso de las TIC (uso docente) en las aulas cree que ya está contribuyendo de forma suficiente a la

competencia digital, pero quizás no sea del todo cierto, puesto que existen otras formas de contribuir a esta competencia sin la necesidad de que los docentes o alumnos tengan que estar durante toda la clase utilizando estas herramientas y aplicaciones informáticas (Pérez-Pueyo et al., 2018).

Las Apps deben ser un medio para alcanzar el aprendizaje, pero nunca deben ser el fin ni un elemento imprescindible en nuestras clases. Por ello, utilizar las TIC no implica directamente que se esté llevando a cabo un cambio pedagógico relevante. Dicho de otra forma, puede que los alumnos o incluso las familias visualicen que las sesiones se están desarrollando de forma más innovadora, pero esto no significa que se está llevando a cabo una verdadera innovación educativa. No debemos olvidar que la innovación educativa debe generar un cambio en el proceso y el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta que el uso de Apps puede generar dependencia, sedentarismo y un descenso de la práctica de actividad física que es lo que realmente debemos potenciar, lo que supondría ir en contra de los objetivos de nuestra propia área.

Otro aspecto de la innovación educativa que causa más controversia es el aprendizaje cooperativo ya que podemos apreciar en estudios como el de Velázquez (2015), que dos tercios de los docentes (66%) aseguran utilizar el aprendizaje cooperativo, mientras que realmente es un 27% el que reconoce utilizar técnicas estructuradas de este modelo. La evidencia de este estudio nos permite conocer que es común confundir el trabajo en grupo con cooperar, ya que cuando se coopera si se trabaja en grupo, sin embargo, cuando se trabaja en grupo no necesariamente se da la cooperación. Existen unas condiciones imprescindibles, para que se desarrolle el aprendizaje cooperativo es importante que se asegure un clima de clase basado en la tolerancia, el respeto y la empatía.

La confusión que se da repetidamente con respecto al aprendizaje cooperativo se produce durante la práctica de deportes de equipo donde los docentes creen que se lleva a cabo la cooperación, cuando realmente se colabora para lograr el objetivo. En esta línea, López-Pastor (2009) entiende que cuando compite un equipo contra otro no se coopera, sino que existe una confrontación, puesto que cooperar implica que nadie gane ni pierda (Velázquez, 2015).

La cooperación es una experiencia que debe permanecer en la enseñanza y puede hibridarse con metodologías activas donde el alumno sea protagonista en el

proceso (Fernández-Río, Hortigüela y Pérez Pueyo, 2018). De este modo, no es necesario incluirlo en todas las unidades didácticas, pero si se debiera trabajar como un elemento transversal para evitar que la competición impere en la sociedad futura.

Un elemento común que tratan de encontrar todos los docentes con la implementación de cambios en sus clases es la motivación. Si reflexionamos, pocas veces hemos visto una sesión que motive al grupo-clase en su totalidad, es cuestión de intereses y presentación de la propuesta por parte del docente. En muchas ocasiones, afirmamos que el alumno no atiende a clase por falta de motivación por su parte, pero en pocas ocasiones nos planteamos si nuestro método está ayudando o favoreciendo que el alumno se encuentre en disposición de reincorporarse a los objetivos que se proponen.

Es preciso por tanto que se revise la metodología ya que no podemos continuar con el paradigma de que para que se implante un proceso motivador en el alumnado el objetivo de la clase debe ir orientado a desarrollar una clase participativa y divertida con experiencias de éxito. La verdadera motivación se alcanza cuando el alumnado está vivenciando experiencias positivas y es capaz de ver su progreso y mejora en aquello que se propone (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020).

Vinculada con la motivación, encontramos una macro-teoría llamada: la teoría de la autodeterminación (TAD). Deci y Ryan (2012) la definen como una teoría empírica de motivación humana y personalidad en distintos contextos en los que se distinguen la motivación controlada y autónoma. Esta teoría afirma que el ser humano es capaz de regular su conducta de forma autónoma en la interacción con el entorno, esto provoca bienestar psicológico debido a la implicación directa de la persona. Sin embargo, esta tendencia se ve afectada si el ámbito social actúa de forma controladora que acabaría por influir negativamente al individuo que de forma innata decide actuar de forma independiente. (Ryan y Deci, 2002).

En este sentido, la respuesta de una persona en una actividad determinada puede ser cambiante dependiendo del origen de motivación que le lleve a realizar dicha actividad. Si su motivación procede de un componente interno o intrínseco (autonomía, locus de control interno) o externo (recompensas).

En los últimos años, la teoría de la autodeterminación se ha llevado a la práctica en el ámbito de la EF ya que resulta indispensable para conocer aquellos aspectos relacionados con el desarrollo del interés por la práctica deportiva. Por otro

lado, también se considera un aspecto relevante en cuanto a la satisfacción del alumnado, así como en su desarrollo cognitivo, social y afectivo de los alumnos.

Pero no sólo nos ha de preocupar la forma en la que se aplica la metodología en las aulas sino también el procedimiento con el que se lleva a cabo la evaluación de nuestros alumnos. Actualmente podemos destacar dos vías para conocer la evidencia del aprendizaje: (a) La utilización de herramientas o instrumentos selectivos de medida y constatación de los niveles de logro de ciertos estándares o criterios de evaluación, y (2) La grabación de las producciones del alumno para revisarlas de forma individualizada.

Siguiendo a López-Pastor y Pérez Pueyo (2017), existe gran variedad de instrumentos tales como listas de control, escalas numéricas, rúbrica y escalas de valoración. Dichos instrumentos permiten que los docentes puedan valorar y garantizar el aprendizaje de sus discentes. Estos instrumentos de evaluación tienen mayor eficacia si se relacionan con procesos de evaluación formativa, pero se lograría una evaluación más fiable si se realizasen grabaciones en video de las producciones de los alumnos, ya que permiten una valoración más precisa, además de conocer la progresión del alumno y corrección de posibles errores.

En cuanto a este tema existe una problemática, es importante pedir permiso a los padres para cualquier grabación que se realizan a sus hijos, pero según la Agencia Española de Protección de Datos, si la grabación se realiza como medio evaluativo o para evidenciar resultados del alumno y no se publica en ningún lado, no es necesario pedir permiso a los padres o tutores (AEPD, 2018, p.37). Es un recurso interesante que los docentes visualizasen la sesión para su valoración posterior y ver de nuevo la ejecución del alumnado, como en una coreografía grupal, facilitando y garantizando una mejor evaluación.

Por todo ello, resulta un gran reto para los docentes conseguir demostrar si los alumnos están desarrollando un aprendizaje adecuado para constatar si lo que hacemos en clase es eficaz o por el contrario debemos dirigir nuestra forma de enseñar hacia otra dirección. Se trata de generar una propia autoevaluación docente que le permita mejorar su forma de enseñar para alcanzar una educación de calidad.

La mayoría de los docentes consideran un problema de su profesión la evaluación. Los docentes tienden a escoger test como el de condición física por su carácter objetivo para evaluar a su alumnado, pero este tipo de test tienen una serie

de inconvenientes, como por ejemplo la cantidad de tiempo que requieren y que no valoran el proceso ni el progreso del alumno con respecto a un punto de partida, sino un resultado final, y no es de esta forma como debemos evaluar la EF (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020).

Por lo comentado anteriormente, varios autores e incluso los currículos educativos actuales (LOMCE, 2013) proponen que se utilicen otros instrumentos de evaluación basados en técnicas de observación que otorgan ventajas en dos aspectos fundamentales. En este sentido Pérez Pueyo (2017) propone dos acciones pedagógicas:

“(a) poder otorgar información al alumno de su ejecución y posibles errores cometidos, y (b) permitir que estas acciones puedan efectuarse durante todo el proceso para no renunciar a la evaluación formativa y compartida” (MEC, 1992, p.116-117).

Es necesario que nuestros alumnos se sientan motivados, pero como docentes no solo nos hemos de fijar en la mera calificación para obtener una nota que jerarquice a nuestro alumnado. Mientras que no seamos capaces de comprender que la evaluación y la calificación son procesos muy diferentes será imposible cambiar nuestra práctica profesional (López-Pastor, et al., 1999).

En este sentido, se propone la “evaluación formativa” como un aspecto que entiende todo el proceso educativo y que tiene como finalidad principal mejorar la enseñanza y aprendizaje (López-Pastor, 2006). La utilización de instrumentos que permitan la triangulación de información como la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación permiten mejorar la percepción del trabajo que se está realizando (López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017).

Sin embargo, no se trata del instrumento que escogemos para la evaluación sino el uso que hagamos del mismo, de esta forma estaremos introduciendo un verdadero cambio metodológico que supone una transformación del aprendizaje en EF. Si otorgamos al alumno la capacidad de que la evaluación sea compartida entre los alumnos y exista una retroalimentación, el alumno estará involucrado y será consciente de “las reglas del juego” (Hortigüela, y Pérez-Pueyo, 2016).

Siguiendo a Hortigüela y Pérez-Pueyo (2020), los principales motivos por los que el docente no se adentra en este tipo de evaluación puede ser; les resulta más

sencilla la evaluación convencional donde solo se responsabilizan ellos; les supone una menor carga de trabajo utilizar la calificación como vía de actuación; sienten mayor control en el aula si toman ellos las decisiones evaluativas.

Este comportamiento está íntimamente relacionado con aspectos tradicionales de la educación donde el profesor es el protagonista de lo que ocurre en las sesiones, y por tanto decide la calificación de su alumnado sin cuestionarse si ha existido mejoras en el nivel real de aprendizaje de los alumnos, que implica el reconocimiento de los logros, su transferencia en la vida real o percepción de utilidad.

Siguiendo a Mejía (2012), la mejor forma para acabar con este paradigma tradicional es concienciar a los docentes de que las fórmulas participativas son garantías de éxito y conducen a la educación a tener una responsabilidad compartida, es decir, lograr que tanto docente y alumno están involucrados en cualquier proceso, empezando por la evaluación.

Para finalizar con este apartado, no podemos apartar la vista a una realidad que va ganando más peso día a día, y es que son numerosas las investigaciones que demuestran la importancia de lo motriz no solo en el área de EF sino como aspecto para desarrollar el proceso de aprendizaje global y de las funciones ejecutivas en el alumno (Méndez-Giménez, López del Valle, y Sierra, 2009).

Por este hecho, se ha desarrollado desde el Comité de expertos de área didáctica de EF del Consejo COLEF y el Grupo de Actitudes una propuesta de competencia “competencia motriz” y su secuenciación. Si analizamos los fundamentos de las competencias, podemos comprobar que una competencia clave puede considerarse si contribuye verdaderamente al desarrollo integral del alumnado en una comprensión interdisciplinar de diferentes áreas de conocimiento (Pérez-Pueyo, et al., 2016).

Se presentan a continuación aquellas dimensiones de la competencia motriz que pueden ser trabajadas desde las distintas áreas del currículo educativo: (a) educación postural ergonomía y orientación espacial, (b) Comunicación no verbal, (c) Coordinación en acciones propias y manipulación de instrumentos, (d) Ritmo corporal; (e) Descanso corporal, relajación, concentración y liberación de tensiones, (f) Estilo de vida activo, cuidado y mejora corporal (Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2020). Todas ellas encuentran una vinculación directa con la EF, pero tal y como están expuestas y

secuenciadas son viables para que cualquier docente de otra área pueda contribuir al desarrollo de esta competencia.

Una vez que hemos expuesto algunas de las innovaciones que se llevan a cabo hoy día en el ámbito educativo y que pueden conseguir, con una correcta aplicación, una consecución de mejoras en el aprendizaje y objetivos educativos, vamos a establecer su clasificación y aplicación dentro de la EF.

1.3. Diferentes tipos de innovación

La LOGSE (1990) supuso un gran punto de inflexión en cuanto a la innovación educativa, se empezó a reconocer la figura del profesor como indispensable en la implicación de funciones relacionadas con el desarrollo del currículo educativo y la innovación en el aula (Zeichner, 1999). Al mismo tiempo la EF se encuentra integrada completamente en el sistema educativo y forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Díaz, 1996).

A lo largo de estos años surgieron varias olas de innovación, en la segunda de ellas se centró la atención en la formación del profesorado para que este colectivo estuviesen preparados para el cambio que iba a suponer a nivel de innovación esta propuesta educativa (Estebaranz, 2000).

Como hacíamos referencia en el anterior apartado, existe un riesgo cuando realizamos cualquier tipo de cambio para innovar, puesto que no todas las transformaciones que realizamos van a ir acompañadas de cambios sustanciales en las acciones y propósitos de enseñanza. Por ello debemos tener siempre presente a la hora de aplicar nuevas propuestas innovadoras que deben estar basadas en un proceso intencionado y planificado, centrado en atender a los procesos de enseñanza aprendizaje (Buscá, 2011).

Tejada (1998) y McMullen (2009), definen tres tipos de innovación atendiendo a sus efectos que resumimos en los siguientes párrafos:

- Innovación marginal:** son aquellas transformaciones de carácter puntual y que no resultan muy significativas. No modifican ni alteran el rol docente, tan solo refuerza o mejora algún aspecto del comportamiento.
- Innovación adicional:** son aquellas que no transforman el rol ni el pensamiento, tan solo modifican la práctica. Se centra principalmente en: modificar los procedimientos, es decir, modificación en el método utilizado o cambiar un método por otro.
- Innovación fundamental:** en esta innovación si se entiende como una transformación del rol y pensamiento, producen cambios significativos en los procesos educativos y las estructuras que conforman el ámbito escolar.

Basándonos en esta última tipología de innovación vamos a desglosar en el siguiente apartado aquellas innovaciones que tienen un carácter fundamental y por lo tanto son susceptibles de ser objeto de estudio cuando se quiere transformar la educación y concretamente la EF. mediante la innovación. Entre ellas encontramos: la innovación en recursos y materiales, innovación en nuevas tecnologías (TIC), innovación en evaluación y la innovación en metodología de intervención y estrategias docentes que nos permitirá acercarnos poco a poco a la especificidad que entraña esta investigación sobre aspectos metodológicos innovadores.

1.3.1. Innovación en recursos y materiales

Los recursos y materiales que se utilizan en las clases de EF conforman una posibilidad para lograr los objetivos que se pretenden, y desarrollar distintos contenidos propios del área.

No obstante, siguiendo a Blázquez (1994), debemos entender la diferencia conceptual entre material y recurso. La diferencia principal es que los materiales didácticos son aquellos que han sido construidos o diseñados con una finalidad explícita, mientras que los recursos no tienen esta finalidad por ellos mismos, ya que es el docente el que toma la decisión de otorgarles valor pedagógico e integrarlos en el currículo educativo.

Para incluir recursos y materiales en EF es importante que no solo nos fijemos en la innovación que provocamos con ellos, sino en que cumplen una serie de principios para el provecho adecuado por parte del alumnado: los materiales deben garantizar la seguridad y evitar riesgos de accidentes, deben ser escogidos para facilitar los aprendizajes, deben ser motivantes y atractivos, deben ajustarse a las características y necesidades del alumno y ser polivalente, que se pueda rentabilizar su uso en varias tareas o actividades (Cerezo, Gutiérrez, Jiménez, Cortes y Medina, 2008).

En este sentido, Díaz (1996) afirma que los recursos y materiales que deben ser utilizados en la EF deben obedecer a las siguientes funciones: función motivadora (captar la atención del alumnado), función didáctica (coherencia entre los materiales y objetivos y contenidos de la enseñanza), función facilitadora de aprendizajes, función estructuradora (medio entre la realidad y los conocimientos) y función de apoyo al profesor (facilitan el desempeño de la docencia).

Para hablar de materiales didácticos es necesario remontarse históricamente a la evolución que han recibido los mismos. Hoy día, se puede observar cómo algunos de los recursos materiales de los que vamos a hablar se siguen utilizando en la actualidad, pero fue a partir de los cambios educativos y de la aparición de nuevos contenidos lo que revolucionó la forma de entender los recursos y materiales en la Educación Primaria. Como ya se ha comentado, la ley de 1990 (LOGSE) precipita una inmediata renovación del currículo, cambiando los contenidos (incluyendo bloques de contenidos tales como el cuerpo: imagen y percepción, la expresión y comunicación, salud corporal, juegos y habilidades y destrezas), propiciando así un cambio los materiales convencionales que llevaban muchos años en los gimnasios y sesiones de EF.

La mayor parte de los materiales actuales que perduran en la EF son aparatos que se utilizaban en los gimnasios en el siglo XIX, otros de ellos como el caballo de salto, el potro, las espalderas que provienen de la etapa higienista y que representan una herencia de nuestros orígenes.

Teniendo en cuenta que antiguamente la “gimnasia” se practicaba en entornos naturales, se aprecia como la mayoría de los aparatos utilizados sustituyen a elementos del medio natural. Por ejemplo: el mástil simula el tronco de un árbol, la barra fija a una rama, mientras que las colchonetas sustituyen la pradera (Blández, 1995).

En los inicios de las actividades físico-deportivas y lúdicas se utilizaban aparatos e instrumentos propios de las tareas agrícolas, objetos del hogar y restos de animales. La mayoría de los objetos utilizados tenían una funcionalidad relacionada con la producción o subsistencia de la cultura. Aparecen los juegos de herradura con los que jugaban niños y adultos en la época, juegos donde utilizaban huesos de animales, las tabas etc. Podemos determinar que escaso material había sido diseñado de forma exclusiva para las tareas lúdicas tan solo encontramos en las culturas mesoamericanas como por ejemplo la pelota de caucho que utilizaban los aztecas (Jardí y Rius, 2004).

Actualmente, podemos observar la prevalencia de aquellos materiales que no desaparecen de las clases de EF, aunque provengan de épocas anteriores, por ejemplo: las espalderas, el potro, el banco sueco, las colchonetas, el plinto o cuerdas. Mientras que por otro lado podemos observar en materia de innovación como poco a

poco cualquier material está siendo apto en esta área de conocimiento, desde material reciclado y reutilizable, hasta aplicaciones web o nuevas tecnologías que permiten a los alumnos alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ofrecer una clasificación de los materiales tenemos muchas características: tamaño, edad a los que van dirigidos, objetivo, material de fabricación etc. Concretamente, Blández (1995) distingue los materiales en aquellos que son propios del área de EF como aquellos que encontramos en los gimnasios, patios de recreo, de deportes o de psicomotricidad. Según este mismo autor, estos materiales están conformados por materiales que tienen un origen milenario, otros que surgen de anteriores etapas de la EF y aquellos que aparecen de nuevos enfoques.

Por otro lado, surgen los materiales que no son específicos del área de EF como los materiales reciclados, materiales de origen natural, de fabricación propia o comercial. Mientras que los materiales específicos dependen de la dotación económica del centro educativo, los materiales no específicos suponen una alternativa, ya que pueden suponer un ahorro económico, pero requieren de la capacidad del docente para tener imaginación y lograr la selección de los materiales adecuados para darles un sentido y que consigan motivar a sus alumnos (Blández, 1995). Como se ha comentado en este mismo apartado, fue a partir de la LOGSE con la introducción de nuevos contenidos lo que propició la aparición de nuevos tipos de materiales para cambiar la forma de entender el uso de recursos materiales en las sesiones de EF.

Un material que se está llevando a menudo a las sesiones de EF es el material reciclado. Es un tipo de recurso material de desecho que en lugar de tirarlo se le busca una segunda utilidad en el ámbito educativo. Su uso puede llegar a ser tan válido como los materiales convencionales.

Este mismo hecho permite que se trabaje la conciencia del alumnado, porque es participe de la construcción de material y puede reflexionar acerca de valores como: el consumismo, valorar y aprovechar materiales reutilizables, ofrecer pensamiento crítico y creatividad al alumno para diseñar sus propios materiales.

Por otro lado, se encuentra el material alternativo y/o recreativo definido por Jardí y Rius (2004) como aquel material que: “no se halla sujeto a los circuitos tradicionales de fabricación y venta para el campo de las actividades, físicas, deportivas o recreativas”. El objetivo principal es utilizar este material como el sustituto

del material convencional, así como encontrarle otras funcionalidades en el área de EF.

Aunque no se trata de una gran innovación en el campo educativo, si vemos como poco a poco el material impreso se encuentra de forma más frecuente en las clases de EF. Estos materiales concretamente hacen referencia a textos, representaciones donde se encuentran imágenes que pueden ser muy útiles para uso tanto del alumno como del docente.

En la EF este tipo de recursos son de reciente expansión ya que al contrario que otras asignaturas escolares, históricamente no se ha recurrido mucho a aquellos materiales impresos. En la EF de los últimos años han estado presentes a nivel de uso del profesorado, mediante listas de comprobación, carpetas, fichas de información del alumnado o libros pedagógicos. A partir de la LOGSE, podemos observar cómo poco a poco ha ido aumentando el interés y el volumen de materiales impresos en la EF tales como libros de texto que permitiesen cubrir las necesidades del alumnado (Devís, 1996). Aunque siempre se ha debatido si la inclusión de estos materiales para uso del alumnado puede llegar a restar el escaso tiempo de práctica motriz y ahora con la era digital se suelen utilizar de forma ocasional.

Por último y como pequeño acercamiento al siguiente apartado, encontramos los materiales audiovisuales o informáticos. La inclusión de este nuevo tipo de materiales en la EF es una auténtica novedad ya que transforma el papel del profesorado. Aunque no siempre tienen un uso adecuado, como dice el autor San Martín (1986), estos recursos no tienen capacidad didáctica en si misma por lo que el uso masivo e indiscriminado lo convierten en elementos inútiles e incluso perjudiciales.

Las nuevas tecnologías (TIC) tratan de aportar fluidez a las clases, pero en ocasiones se utilizan como relleno o recompensa a las buenas actitudes del alumnado. Dependiendo de su uso, nos permitirán facilitar el aprendizaje de una forma atractiva o fomentar actitudes de conformismo contrarias a los valores de práctica deportiva (Pere, Devís y Peiró, 2008).

1.3.2. Innovación en nuevas tecnologías (TIC)

Según la Real Academia Española (RAE) la tecnología es un “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. Actualmente la tecnología se encuentra arraigada al ámbito deportivo con un sinnúmero de dispositivos electrónicos y aplicaciones que permiten poder regular la actividad física y el entrenamiento sin necesidad de un entrenador y además ofreciendo datos precisos (Bice, Ball, Adkins y Ramsey, 2016).

Por otro lado, también se debe destacar aquellos avances de la medicina deportiva gracias a la tecnología que permiten prevenir y tratar lesiones que en otras circunstancias hubiesen sido motivo de retiradas de los deportistas, hablamos de resonancias magnéticas, electro-estimuladores etc.

Otra definición que nos ofrece la RAE y que es importante destacar en este apartado es la informática que es “un conjunto de conocimientos científicos y técnicas que hacen posible el tratamiento automático de la información por medio de ordenadores”.

Dadas estas definiciones terminológicas, es necesario abordar la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, destacando que la incorporación de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) implica la revisión de la metodología tecnológica desarrollada por los docentes para transmitir los aprendizajes y los contenidos.

Así podemos encontrar que el tratamiento de la información también ha evolucionado en los centros educativos, ya que, en el pasado, la información que necesitaban los alumnos se encontraba en libros de la biblioteca y no podían ser consultados de forma simultánea. Actualmente debido a la gran cantidad de información que encontramos por internet, los alumnos son capaces de tener acceso a esta información tanto en horario lectivo como extraescolar. Es importante que el docente sea capaz de enseñar al alumno a realizar búsquedas eficaces, para eliminar todo aquel contenido inadecuado o que pueda resultar un impedimento en el aprendizaje del alumno.

Los jóvenes nacidos entre 1982 y 2000 componen una generación conocida como “millennials” (generación del milenio). Principalmente se caracterizan por haber

nacido y convivido bajo la influencia de las TIC y de internet, usándose frecuentemente en todas las actividades diarias (Castillejos, 2019; Tejedor et al., 2019).

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se definen por Castells (2000), como el motor que guían las transformaciones sociales a nivel mundial. Hay que aclarar que internet no es solo un fenómeno tecnológico, también se ha convertido en un medio de comunicación e interacción que, si aprendemos a manejarlo correctamente, puede ser una gran herramienta en el ámbito educativo.

Internet puede ser el causante de nuevas reformas educativas que modificarán la metodología de la enseñanza (Área, 2002). De este modo, puede aparecer un nuevo paradigma donde el docente pase de ser el emisor de la información a adoptar un rol de guía u orientador para que sea el propio alumno, mediante las herramientas que le brinda la web y los recursos tecnológicos el encargado de construir su conocimiento de forma autónoma (Martínez-Sánchez, 2004). En este sentido, aparece en la literatura un nuevo término llamado: la tecnología del aprendizaje y conocimiento (TAC) (Prat y Camerino, 2012).

Es tal el cambio que propician las nuevas tecnologías que las leyes educativas vigentes, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) contemplan esta alfabetización digital y crean un nuevo enfoque competencial de la enseñanza que permite la adaptación de estos nuevos aprendizajes para preparar al alumno para una futura sociedad influida en gran medida por las nuevas tecnologías.

En los últimos años, ha aparecido otro nuevo concepto, que se incluye a los ya mencionados de TIC y TAC. Se trata de tecnologías TEP (Tecnologías del empoderamiento y participación), que son aquellas se utilizan para el fomento de la cohesión social de un grupo determinado con unos intereses y objetivos comunes (Reig, 2012). Las diferencias en relación con las TIC y TAC las podemos encontrar en que las TEP se basa en un aprovechamiento efectivo de la web 2.0 y redes sociales para generar movimientos sociales de participación y colaboración. La EF como área del currículo es susceptible de utilizar las TIC para desarrollar contenidos como una propuesta de cambio ante aquellos métodos didácticos más tradicionales. Pero se debe tener en cuenta que la incorporación de estos nuevos instrumentos no va a garantizar que mejore la enseñanza de la EF (Ferrerres, 2016). Es necesario que el docente de sentido a estas acciones, planteándose unos objetivos y adaptando la metodología para facilitar el aprendizaje mediante estos nuevos recursos.

Barahona (2012), considera que los educadores deben conocer el mundo que les rodea y entender el contexto en el que van a trabajar para intentar transformar y mejorar la educación. La EF demanda nuevos conocimientos y competencias que obliga a los docentes a estar actualizados y reciclados, por lo que, según este mismo autor no podemos decidir si usar la tecnología o no, sino decidir de qué forma la vamos a incorporar de forma óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contexto educativo actual se encuentra influenciado por las competencias clave, entre las que se encuentra la competencia digital. Esta competencia se define como la suma de habilidades para buscar, procesar y comunicar la información para transformarla en conocimiento. Además, las TIC deben integrar saberes y habilidades personales, se necesita hacer un uso creativo de las mismas, no solo basta con un simple manejo de las tecnologías y recursos digitales, sino que debemos manejarlas de forma eficaz (Barahona, 2012).

En el mismo estudio, Barahona (2012) enumera una serie de aspectos por los que se debe incluir las TIC en la EF:

- *Brinda a los docentes diversas herramientas* para poder innovar en los contenidos y en la forma de enseñar, mientras que los alumnos tienen la posibilidad de autogestionar sus aprendizajes.
- *Las TIC desarrollan la competencia digital* y contribuyen a la consecución de otras competencias clave como la de aprender a aprender o autonomía e iniciativa personal.
- *Transformación del papel del alumno* que pasa de ser un mero reproductor del conocimiento a un productor y consumidor de saberes.
- *Permitir una accesibilidad rápida a la información*, además ofrecida de forma más atractiva con algunos formatos multimedia.
- *Adaptación a distintos ritmos de aprendizaje* y capacidades del alumnado pudiendo atender así a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Existe interactividad y se rompe los límites temporales*, pudiendo ir más allá de las dos sesiones semanales que propone el currículo (Barahona, 2012, p. 1050-1051).

Si nos centramos en el área de EF son muchos los profesionales que aún no aceptan el cambio tecnológico que también está afectando a la educación, ya que estudios como los de Chia, sock, Tan y Jin Jong (2000) afirman que la vinculación entre la tecnología y la EF ha sido escasa.

Concretamente, nuestra área curricular debe contribuir desde los contenidos específicos a las competencias clave que involucran la educación tecnológica, tales como la competencia digital, desarrollando habilidades que ayuden al óptimo manejo de estas (Capllonch y Castejón, 2007).

La educación actual tiene como propósito innovar en modelos y recursos pedagógicos atendiendo a los diferentes cambios que sufre la sociedad, por ello debemos incluir las tecnologías TIC, TAC, TEP para seguir potenciando la inclusión (Castro, 2007). En la actualidad, no existe discusión sobre que la tecnología esta puesta al servicio de intenciones educativas. Sin embargo, debemos recordar que ningún recurso o herramienta curricular tiene la función de educar por sí mismas. Deben ser herramientas puestas a disposición del docente, de las que se tiene que servir para educar a su alumnado para la sociedad del futuro, enseñando a los alumnos a actuar de manera crítica y responsable ante el gran abanico de posibilidades que ofrecen hoy día las nuevas tecnologías, alejándonos de los comportamientos de dependencia o mal uso de estas que vamos a comentar a continuación.

Atendiendo a la dependencia que existe con el uso excesivo de los aparatos electrónicos por parte de los jóvenes, Castillo (2020), cita a varios autores que han aplicado encuestas por Twitter para saber cómo había influido el confinamiento al uso del móvil. En este estudio se concluyó que la adicción al móvil del 64.5 % de los encuestados había aumentado mucho mientras que solo el 10.9 % consideraba que su uso había aumentado poco.

En este sentido se puede afirmar como las nuevas tecnologías han tenido un importante papel de avance tecnológico ya que permite a las personas que estén comunicadas e informadas al segundo. Sin embargo, el abuso de estas es capaz de acarrear problemas físicos, sociales y afectivos, teniendo como consecuencia más inmediata, el estilo de vida sedentario que desemboca en enfermedades cardiovasculares, obesidad, depresión (Sánchez-Guette, 2019). Otro dato importante

que arroja el estudio de Venkatesh et al. (2017) es que los alumnos con uso problemático de los *smartphones* practica menos actividad física.

Una vez analizada la gran dependencia que tienen los jóvenes y los límites de estas tecnologías y aplicaciones, vamos a finalizar este apartado resaltando algunas de las implementaciones innovadoras de las TIC que han aparecido y que se están desarrollando en las sesiones de EF, para ello vamos a elaborar un mapa conceptual (Fig. 1) donde aparezcan todas estas herramientas haciendo diferenciación entre las tecnologías anteriormente detalladas; TIC, TAC y TEP:

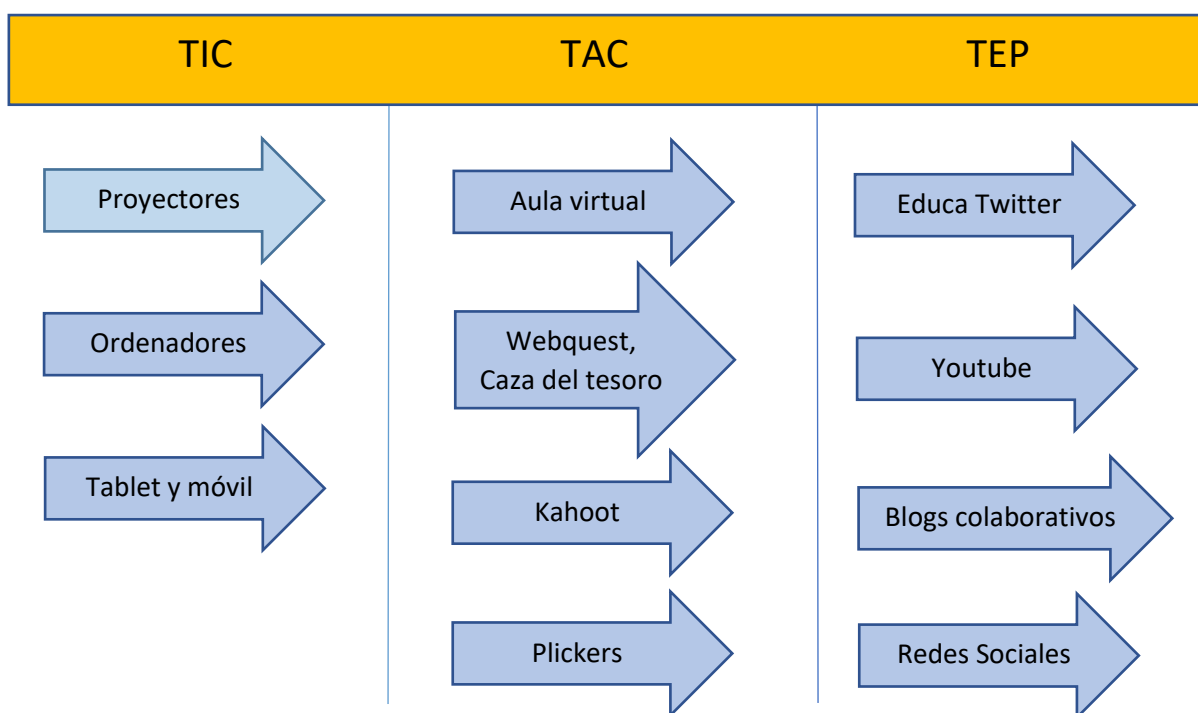


Figura 1. Recursos y herramientas educativas TIC, TAC y TEP. (Elaboración propia, 2021).

El uso de las herramientas tecnológicas que aparecen en la anterior figura (Fig. 1) debe aportar un conjunto de ventajas al docente: flexibilidad, inmediatez, adaptabilidad e interactividad para lograr una notable mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Prat, Camerino y Coiduras, 2013). A continuación, vamos a destacar algunas de las que más se están utilizando actualmente en el ámbito de la EF.

La Webquest es un modelo didáctico que fue propuesto por Bernie Dodge en 1995, que consiste en una investigación guiada, donde la mayoría del material procede de internet. El objetivo de esta herramienta es proponer tareas atractivas para

los alumnos, que inviten al adoptar una conducta activa que les permita buscar información y procesarla para resolver el problema planteado.

El docente requiere de un espacio en internet para llevarla a cabo, como un blog, en él el docente plantea distintos apartados tales como introducción al proyecto, tarea a desarrollar, recursos web sugeridos, contenido multimedia y evaluación entre otros.

Por otro lado, tenemos las webs Caza del Tesoro, que se tiende a confundir con las Webquest. En la Caza del tesoro, el docente plantea una serie de preguntas al alumnado que debe ir respondiendo mediante la búsqueda de información y procesamiento de la misma, se diferencia de la Webquest, en que no se entiende como un trabajo de investigación como tal, sino en dar respuesta a la pregunta/s planteadas por el docente.

Una de las aplicaciones más utilizadas en los últimos años en la educación es Twitter. Twitter es una red social que tiene limitación de caracteres, es ideal para que el alumno pueda expresar su opinión sobre las clases o contestar a preguntas o retos que lance el docente. Una de las mayores críticas que podría tener esta aplicación es el peligro que puede tener el alumnado al usar una red social. Sin embargo, la extensión educa de Twitter, permite tener grupos cerrados, donde la privacidad del alumno no será vulnerada y se limitará a encontrarse en un contexto de su grupo-clase, con el objetivo también de preparar al alumno para hacer un uso responsable de las redes sociales. Se utiliza principalmente para expresar opiniones al acabar una actividad o sesión o contestar a de forma digital a debates o preguntas que propone el docente al grupo.

Es importante destacar la aplicación web ClassDojo, por el auge que ha tenido en los últimos años y la utilidad que está brindando a los docentes en la actualidad. Esta aplicación permite comunicarse con los padres, y evaluar el comportamiento de un estudiante en las sesiones. Esta aplicación permite crear comunidades para facilitar la comunicación escolar entre maestros, estudiantes y familias. En ella se pueden compartir fotos, videos y mensajes, aunque se está popularizando porque permite otorgar a los alumnos una serie de puntos por comportamiento adecuado como seguir instrucciones, ayudar a un compañero, adoptar comportamientos autónomos o lograr un objetivo (Graham, 2019). Esta aplicación también está vinculada con la gamificación que se desarrollará en el apartado 1.3.4 de esta investigación.

Por otro lado, otra herramienta que está resultando un éxito en los contextos escolares son las tarjetas Plickers, ya que son una forma excelente de evaluar a los estudiantes de forma rápida y obteniendo datos de la clase y de cada individuo en cuestión de minutos. Para ello, son necesarias el uso de unas tarjetas pequeñas y el uso del programa “Plickers”. El procedimiento es sencillo: el alumno gira su tarjeta con la opción correcta elegida en la parte superior de la tarjeta, la orienta hacia el docente y espera hasta que el docente la tenga escaneada para obtener los resultados.

Se trata de una solución a la tediosa evaluación que puede ser empleada para aquellas evaluaciones en clase que requieran inmediatez, además no necesita que el alumno tenga ningún dispositivo electrónico, tan solo la tarjeta para evitar distracciones durante el proceso (Plickers, 2020).

Además de ser una herramienta útil para el docente, supone un cambio divertido y atractivo de afrontar la evaluación para el alumnado, lo que ocasiona mayor interés por la actividad y motivación. Puede ser usada en la evaluación formativa, para conocer cuál es el nivel de los alumnos sobre cualquier tema en cuestión de segundos.

Como hemos comentado con anterioridad, la tecnología es necesaria para que la enseñanza pueda adaptarse a los ritmos y necesidades de los discentes. Para ello, Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012), propusieron un enfoque llamado “Flipped Classroom” en el que el docente desarrolla unos materiales en línea acorde a los contenidos que están trabajando en clase para que los alumnos aprendan, permitiendo que puedan acceder a este contenido y que cada uno lleve su propio ritmo de aprendizaje. Actualmente este método está alcanzando una gran popularidad llevándose a cabo en todos los niveles educativos, puesto que se están observando evidencias de que es muy práctico y eficaz en los procesos instructivos (Hinojo-Lucena, et al., 2020). Aunque está directamente relacionada con las nuevas tecnologías es un método en sí por lo que se ampliará en el apartado de metodología de este mismo capítulo.

Se han detallado aquellas nuevas tecnologías resaltando herramientas que están íntimamente vinculadas con la evaluación desde un punto de vista innovador y de las TIC, es por eso por lo que el próximo apartado que vamos a detallar está relacionado con la innovación en los procesos de evaluación.

Para finalizar, el uso de las TIC este año 2020 se ha visto reforzado por la necesidad de uso como principal de herramienta de contacto con los demás para hacer frente a la situación mundial de confinamiento provocada por la pandemia COVID-19 (Sanabrias-Moreno et al., 2021). Además, debido al cierre de los centros educativos en marzo de 2020, se tuvo que impartir docencia online, lo que supuso para muchos docentes una obligatoria puesta al día y actualización en nuevas tecnologías para poder ofrecer la mayor calidad posible en sus clases.

Este confinamiento representó una amenaza para la salud de los niños al no disponer de actividades al aire libre y relaciones sociales con sus amigos (Wang et al., 2020). Además, los alumnos han visto experimentados desajustes alimenticios, cambios en los hábitos del sueño y un aumento del sedentarismo (Emery et al., 2015).

En este sentido, consideramos la EF una herramienta indispensable que en la escuela promueve hábitos saludables y ayuda al bienestar psicológico del alumno. Durante el periodo de cuarentena los docentes de EF han podido experimentar que el dominio técnico y tecnológico de la enseñanza virtual ha sido esencial en el confinamiento de la población para poder distribuir experiencias docentes y poder seguir con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad y viviendo la situación que hemos vivido los docentes de EF han mostrado actitudes positivas hacia las TIC, ensalzándolas como herramientas facilitadoras de la innovación y el aprendizaje (Díaz-Barahona et al., 2019), aunque no todos ellos se sienten preparados para incorporarlas a sus aulas.

El confinamiento ha dejado en evidencia que la única vía para que el alumnado pudiese mantener una cierta actividad física han sido las diferentes aplicaciones tecnológicas (Chen et al., 2020). Así los docentes de la EF se han visto abocados a una adaptación a la tecnología para comunicarse con los alumnos, esto ha supuesto un salvoconducto para poder mantener los procesos de enseñanza a pesar del cierre de los centros educativos por un largo periodo de tiempo.

Las TIC en la cuarentena se han requerido para mejorar los niveles de actividad física de los alumnos, así como establecer una comunicación directa con ellos. En este periodo la intervención docente se ha visto dificultada por los entornos y ambientes familiares (Burgess y Sievertsen, 2020).

Por otro lado, la evaluación continua ha sido otro de los inconvenientes puesto que ha habido ausencia de tareas presenciales, además de la dificultad de poder seguir aquellas actividades relacionadas con procedimientos de actividad física que mandaban los alumnos. El docente ha tenido que priorizar aquellos contenidos que resultaron los más efectivos para desarrollar la salud física y psicológica de los alumnos (Baena, López y García-Taibo, 2020).

Tascón (2020) apunta que hay que dotar importancia tanto al proyecto de actividades en tiempo de cuarentena, como también sostener esa dinámica cuando se vuelva a la normalidad ya que es fundamental preparar a la población para el futuro.

La EF en estos tiempos debe buscar la autonomía del alumno en la práctica de actividad física, se debe garantizar que se imparta de forma segura y responsable, desarrollando a su vez, las competencias clave y objetivos específicos del área. Es muy importante dotar al alumnado de herramientas que le permitan desarrollar la resiliencia en un futuro, para que puedan afrontar tiempos inciertos como el que estamos viviendo actualmente. Para ello se busca mantener la educación virtual desde un enfoque inclusivo y lúdico, proponiendo ejercicios que se adapten a las necesidades y contextos individuales del estudiante (Posso-Pacheco et al., 2021).

Por todo lo mencionado anteriormente, los docentes no pueden prescindir de las nuevas tecnologías que son aquellas que les permitieron continuar sus clases durante el confinamiento. Es importante ser consciente de lo esencial que pueden llegar a ser la enseñanza virtual en un futuro, por lo que, cuanto antes lo asimile el profesorado, antes se innovará en este ámbito, pudiendo ofrecer una mejor respuesta educativa.

1.3.3. Innovación en evaluación

A lo largo de los años, la evaluación ha sido una de las temáticas pertenecientes al contexto educativo que más ha preocupado a los enseñantes de la actividad física y el deporte. Para poder avanzar en esta vertiente y ofrecer solución a esta problemática hay que atender en primer lugar a la evolución que ha tenido la evaluación, comenzando con las formas más tradicionales de calificación.

En sus orígenes el modelo tradicional de evaluación de EF se ha basado en la utilización de test de condición física o habilidad motriz para hacer clasificaciones sobre el alumnado al final del trimestre o curso. Estas calificaciones se obtenían de los

resultados obtenidos en las distintas pruebas, pero dejaron de aplicarse estos test al cambiar los planteamientos de condición física e introducirse otros contenidos que rompieron su hegemonía.

Inicialmente, autores como Arnold (1991), encuentra algunas de las deficiencias específicas de estos test para la evaluación del alumnado en EF, mientras que autores como Devís y Peiró (1992, 1993) recopilan una serie de críticas de distintos autores sobre la utilización de los test de condición física para medir la salud en alumnos. Finalmente, Almond (2000), presenta la escasa adecuación de los test para la evaluación de la salud física de los alumnos, aunque se centra en presentar propuestas alternativas. Más recientemente autores como Blázquez (1994) y Méndez (2005) critican la evaluación de los test para conocer el rendimiento de juego. Desde la perspectiva de la evaluación tradicional, la EF no se dedica por lo tanto a educar personas, sino a entrenar cuerpos desde el ámbito fisicomotriz (López-Pastor et al., 2006).

En este sentido, se evalúan aquellos objetivos más simples, aquellos que valoran los niveles de práctica y los contenidos analíticos que son medibles desde un punto de vista objetivo. Si tenemos en cuenta los mecanismos motores, las fases más importantes que son la percepción y la decisión se obviarían en este tipo de evaluación. De la misma forma aquellos aspectos del alumno más personales, actitudinales o afectivos no tendrían ningún tipo de valor en esta evaluación, por la imposibilidad de medirlas cuantitativamente por lo que genera un grave problema en la EF de hoy día que busca el desarrollo integral del alumnado, basando la evaluación en múltiples competencias.

La “objetividad” en la evaluación es uno de los aspectos que se consideran más complejos de llevar a cabo. Para llevar a cabo la evaluación de las habilidades motrices o ejecución del alumnado se utiliza una metodología basada en la observación sistemática, pero resulta casi imposible poder evaluar de forma adecuada y objetiva a los 25 alumnos que componen la clase en una sola sesión de evaluación ya que nos perderíamos muchos detalles. Es probable que uno de los problemas de la evaluación resida en la necesidad por alcanzar la objetividad (López-Pastor et al., 2006).

En los procesos tradicionales de evaluación se encuentra que los docentes necesitan una considerable cantidad de tiempo que probablemente se resta al

destinado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al tiempo de compromiso motor necesario para el desarrollo de verdaderas competencias motrices (Pieron, 2003).

Es común observar cómo dependiendo del centro, se utilizan muchas sesiones a lo largo del trimestre para que el docente pueda llegar a contemplar la evaluación de todo su alumnado. Con frecuencia se aprecia como el docente que se encuentra evaluando individualmente a un grupo de alumnos no puede dirigir las tareas o actividades del resto por lo que propone el típico “juego libre” o “partidillo o pachanga” tal como denomina críticamente López-Pastor et al. (2006).

Lo que si podemos destacar como una realidad que se observa en la literatura es que la evaluación de EF basada en las pruebas de rendimiento es aquella que más tiempo de enseñanza consume, por lo que deberíamos preguntarnos, si es la forma más adecuada.

La razón por la que esta evaluación prevalece a lo largo del tiempo está vinculada con el temor que tienen ciertos docentes a adentrarse en otros procesos de evaluación desconocidos por ellos, diferentes, con procesos menos objetivos, lo que hace que surjan dudas de sí el cambio que van a realizar, optimizará la evaluación. No obstante, muchos docentes también descartan estas evaluaciones por el compromiso e implicaciones que entrañan. Por ejemplo, se resisten a implementar fórmulas de evaluación compartida en las que se le otorga una responsabilidad y un rol al alumno para que participe en la gestión y evaluación de la asignatura, que históricamente han pertenecido únicamente al docente. Estos temores podrían mitigarse con una adecuada formación del profesorado y con el conocimiento de otros procesos y recursos para llevar a cabo la evaluación (López-Pastor, 2004).

Si seguimos en la línea de los procedimientos cuantitativos de valoración en las se mide el rendimiento a partir de pruebas de condición física para ofrecer una calificación en lugar de considerar el aprendizaje significativo de lo que realmente aprende, deberíamos plantearnos medir y tener en cuenta muchos aspectos antropométricos del alumnado (peso, altura...) ya que en ningún caso se valora el proceso, que es uno de los objetivos en el aprendizaje de los discentes (López-Pastor et al., 2006). En la actualidad, con la aparición de la competencia motriz, común a toda la etapa de Educación Primaria, y los aspectos que la influyen, no podemos evaluar exclusivamente el rendimiento del alumno, sino debemos tener en cuenta su proceso

de aprendizaje y sus avances particulares e individuales que le hacen alcanzar sus metas personales y los objetivos educativos propios de su edad.

López Pastor a lo largo de las últimas décadas ha estado indagando para hacer propuestas que permitan mejorar la evaluación en la educación que ha estado tantos años estancada. En primer lugar, se ha esforzado en dos aspectos principales: desarrollo de una evaluación formativa y el progreso en desarrollar instrumentos y procesos que faciliten la evaluación compartida. La evaluación formativa se entiende como aquel proceso de valoración en el que el fin es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, sirve para que el alumno aprenda más, y sea capaz de corregir sus errores, el profesorado por su parte tiene que reflexionar sobre su desempeño para saber si puede perfeccionar su práctica docente para ayudar a sus alumnos. Dicho de otra forma, no centrarnos en una simple calificación, sino disponer de información que nos permita saber de qué forma podemos ayudar al alumnado a que aprenda. Black y William (1998) afirman que la evaluación formativa mejora el aprendizaje de los alumnos. Otros estudios como los llevados a cabo por Ní Chrónín y Cosgrave (2013) indican que este tipo de evaluación mejora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y tiene un impacto positivo en la percepción del alumnado y los docentes sobre la EF. Por otro lado, autores como MacPhail y Halbert (2010) la consideran parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, los alumnos que son partícipes de los criterios utilizados para evaluar su propio aprendizaje permite que los alumnos se impliquen y aumente el aprendizaje significativo (Herranz y López-Pastor, 2014). Así, en relación con la evaluación formativa, encontramos también aquellos procesos de feedback y feedforward. En el “feedback”, se da información para que los discentes cubran el espacio existente entre el nivel actual de aprendizaje y el que se pretende conseguir (Taras, 2005). Mientras que el “feedforward” está centrado en las respuestas del alumno al feedback docente y el uso futuro que realizará el alumno con el aprendizaje del feedback que ha dado previamente el docente (Dualama y Iloran, 2016). Por tanto, el feedforward, es el nivel de transferencia en el que el alumno puede llevar a otros contextos en el futuro tras el feedback recibido por el docente.

El concepto evaluación compartida, está íntimamente ligado con la evaluación formativa. Pretende que la evaluación sea un diálogo donde todos sean conocedores de cuáles son los objetivos a alcanzar, en la que cada integrante de clase pueda aportar su granito de arena mediante toma de decisiones y se aleja de que el docente

adopte una actitud individual e impositiva en el proceso. Para ello, las autoevaluaciones y coevaluaciones, así como calificaciones dialogadas son técnicas que adquieren un papel fundamental.

En la evaluación compartida, se proponen instrumentos de evaluación que favorezcan la recogida de información mediante la triangulación de los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Así se consigue que el alumno esté implicado en el proceso, existiendo un aprendizaje tanto del docente como del alumno, siendo consciente en todo momento de las metas de aprendizaje que se proponen, y siendo autónomo para superarlas (Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Fernández-Río, 2017).

A continuación, presentamos (Fig. 2) un mapa conceptual de los instrumentos más utilizados en la evaluación formativa, teniendo como ejes la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En esta figura (Fig. 2) se puede observar de una forma más clara las posibilidades de implementación de la evaluación, dependiendo de la intervención del docente o de los alumnos:

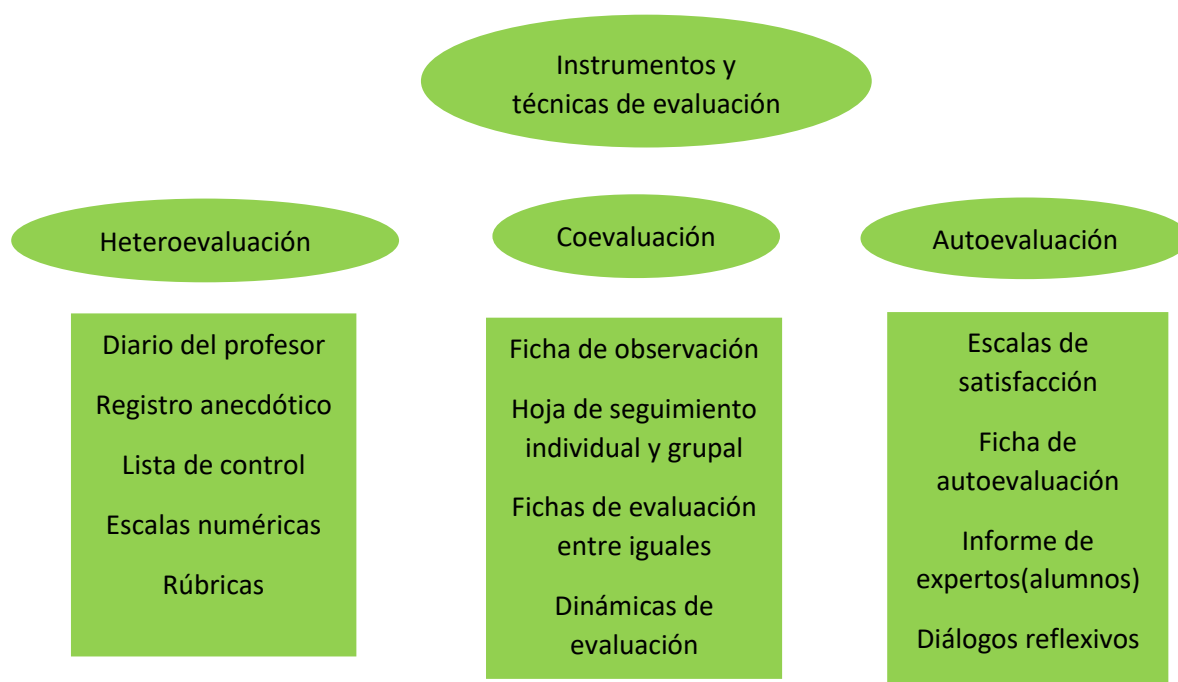


Figura 2. Instrumentos y técnicas de evaluación. Adaptado de López Pastor et al. (2006).

A raíz de distintas experiencias educativas (López Pastor et al., 1999 y 2004), se proponen una serie de criterios que permiten asegurar la “calidad educativa” en el diseño y selección de instrumentos para evaluar: adecuación, relevancia, viabilidad, veracidad, formativa, integrada y ética. A partir de estos criterios, se propone una serie de nuevos instrumentos de evaluación innovadores que revolucionarían este proceso en la última década:

- **-Cuaderno del profesor:** un diario o cuaderno donde se recoge la información de los procesos de enseñanza aprendizaje que van surgiendo día a día.
- **-Lista de control:** un listado del alumnado útil para llevar un control de quién ha faltado a la sesión, quién ha completado las labores de higiene, entregado las tareas etc.
- **-Fichas sesión/unidades didácticas:** es un instrumento donde el docente utiliza las mismas fichas de las sesiones o unidades didácticas para anotar aquello que ha ido sucediendo, dependiendo de la toma de decisiones que se ha llevado a cabo, esto nos permite realizar un análisis crítico sobre la propia praxis del docente, reflexiona y permite la replanificación del programa.
- **-Producciones del alumnado:** se trata de un cuaderno del alumno o un portafolios donde se recogen todos aquellos trabajos individuales o colectivos a lo largo de la asignatura, esto nos permite tener recogidas todas las producciones del alumno y poder realizar una revisión final del proceso.
- **-Escala de autopercepción y satisfacción:** cuestionarios o escalas numéricas que permiten recoger la percepción del alumnado con respecto a su comportamiento en clase, el cumplimiento de los objetivos o si le ha gustado las actividades realizadas.
- **-Fichas y hojas del alumnado:** son fichas de seguimiento grupal del alumno, hojas de observación grupal que permiten recoger información de los discentes de forma sistemática y continua. También encontramos aquellos informes de autoevaluación o cuestionarios, que permiten involucrar al alumnado en los procesos de evaluación, otorgándoles autonomía para mejorar su aprendizaje.
- **-Dinámicas y ciclos de investigación-evaluación:** se refiere a todas las dinámicas colectivas para mejorar la propia práctica del docente que evalúa, para ello se propone la observación sistemática, grabaciones de audio y video, narraciones etc. (López-Pastor et al., 2006. p. 38-39).

Como puntos a favor de la propuesta realizada por este mismo autor, existe una conexión con el crecimiento profesional del docente ya que se postula como una vía clara para la formación permanente del profesorado, el docente es, por tanto, capaz de realizar un análisis crítico sobre su acción y poner en marcha cambios que permitan mejorar la calidad de enseñanza que les proporciona a sus alumnos. Tiene un valioso valor formativo, ya que no recae todo el peso de la evaluación sobre el docente, el alumno desempeña un papel fundamental estando implicado durante todo el proceso. Todo esto desemboca en que poco a poco el alumno tenga un papel protagonista y activo en la educación.

Una vez que se ha detallado la innovación que ha tenido la evaluación en EF nos acercamos a la implementación didáctica de las sesiones. Para ello nos podemos preguntar: ¿Qué cambios ha tenido la EF. en cuanto a la forma de enseñar? ¿Se ha innovado en este campo? ¿Qué entendemos por método, estilo, técnica, estrategia y modelo? Todas estas preguntas se abordarán en el siguiente apartado de contenidos.

1.3.4. Innovación en metodología de intervención y estrategias docentes

Las investigaciones sobre las metodologías de la enseñanza son unas de las que más riqueza han aportado a la innovación de la EF. Para poder desarrollar este apartado, es necesario remontarnos a la evolución histórica, para descubrir de donde viene el conocimiento que se aporta hoy día.

La Ley Orgánica 8/2013(LOMCE) para la mejora de la calidad educativa concibe la metodología didáctica como un elemento curricular indispensable para desempeñar cualquier función del proceso de enseñanza-aprendizaje. El propio currículo educativo reconoce que toda enseñanza debe partir de unos principios pedagógicos básicos y debe estar diseñada y programada acorde a estrategias didácticas del docente.

Podemos afirmar que la EF ha tenido diferentes objetivos dependiendo de la etapa que se estudia, así como de la cultura. En la prehistoria se practicaba ejercicio físico para la supervivencia y la caza. En Grecia se utilizaba para formar hombres preparados para la guerra. En el siglo XIX ya se puede apreciar como la EF fue orientándose a fines más relacionados con la salud y la estética, como, por ejemplo: la corrección de hábitos posturales o el cuidado e higiene del cuerpo (Pérez-Ramírez, 1993).

La EF llegó como movimiento pedagógico consciente a finales del siglo XIX, aunque la problemática que ha tenido esta materia es que se ha tenido que ir acoplado a las limosnas que iba otorgándole la tradicional distribución de los programas escolares (Cagigal, 1984). A lo largo de la historia ha tenido un carácter instructivo, militarista y marcado por la actitud directiva que adoptaba el docente y que los alumnos se encargaban de reproducir.

Aunque estamos hablando en pasado, la educación que se observa hoy día en las aulas no dista mucho de la que comenzó hace unas décadas. Puesto que no todos los docentes de EF han aceptado los cambios que han ido surgiendo desde la investigación, es por ello que muchas sesiones siguen realizándose de manera íntegramente instructiva, el docente se siente más cómodo siendo el protagonista de la sesión y controlando todos los aspectos de la misma.

No obstante, en términos de innovación, en las últimas décadas se ha evolucionado metodológicamente mucho, así la EF ha evolucionado desde un enfoque más centrado en el profesor (*teacher-centred approach*) hacia unas metodologías de enseñanza cada vez más innovadoras que aportan mayor importancia y protagonismo al alumnado (*student-centred approach*) (Guijarro. et al., 2020).

Realizando un análisis de aquellos aspectos han revolucionado la metodología de la enseñanza en EF en los últimos años, se puede destacar que los propios profesionales tienden a confundir o referirse a conceptos diferentes utilizando una misma expresión. Por ello vamos a realizar en este apartado una aclaración terminológica de aquellas palabras que más utilizamos cuando nos referimos a metodología de la enseñanza, definiendo:

- **Intervención didáctica:** acción docente que se realiza en el proceso de enseñanza aprendizaje y que engloba y sustituye a la palabra metodología.
- **Método:** conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas para organizar las actividades, y los recursos que dispone. Etimológicamente proviene del griego “mhtodos” que significa: camino, vía o medio para llegar al fin. Según Blázquez (2016) “El método en Pedagogía se presenta para organización de los objetos, de las actividades de enseñanza, de los modos de trabajo de los alumnos y, con los alumnos y de las bases de trabajo.” (Blázquez, 2016, p. 17).
- **Interacción didáctica:** comunicación que se da entre el docente y el alumnado y viceversa.

- **Técnica de enseñanza:** manera en la que el docente traslada la información a su alumnado, presenta las actividades a realizar, es decir, la estrategia comunicativa que elige el docente para aportar la información.
- **Estrategia de enseñanza:** hace referencia a la preparación del proceso de aprendizaje que realiza el docente en cuanto a seguir una determinada progresión. Se definen actividades con progresión analítica o global.
- **Estilo de enseñanza:** hace referencia a todas las relaciones que se dan entre el docente y el alumno, englobando la técnica y estrategia definidas anteriormente. Comprende la forma en la que se transmite el conocimiento, la forma de dar correcciones u ofrecer feedback a los discentes, organización del grupo-clase, espacio y materiales, así como el modo en el que se relacionan los propios protagonistas del proceso (docente-alumno) (Delgado, 1991 citado en Rando, 2010).

Una vez realizada la definición de términos clave para entender y diferenciar los diferentes conceptos de este apartado, es necesario hablar de la diferenciación que realiza Metzler (2005) con respecto a la enseñanza basada en el modelo. Este autor postula que en el modelo se debe tener en cuenta varios elementos: el contenido, el método o estilos empleados, las características del alumnado y el contexto donde se da el aprendizaje y la experiencia previa.

Antes de indagar en las estrategias didáctica innovadoras tenemos que organizar cronológicamente las propuestas que se han ido sucediendo en la EF a lo largo de los años. Por eso es preciso conocer las diferencias entre estilos de enseñanza, métodos de enseñanza y modelos pedagógicos. Fernández-Río (2016) expone la aparición de las distintas estrategias de intervención:

Según Fernández Río (2016, p.57), el cambio metodológico que sufrió la EF comenzó el siglo pasado, sobre los años 60, con el comienzo de los estilos de enseñanza (*Teaching Styles*) de Mosston. Posteriormente, aparecieron los modelos de enseñanza (*Models of Teaching*, Joyce y Weil, 1972) modelos de instrucción (Metzler, 2005) y, por último, los modelos pedagógicos (Haerens, Kirk, Cardon y Bourdeaudhuij, 2011).

Siguiendo con la evolución histórica de la EF y aprovechando uno de los conceptos anteriormente definidos, se van a exponer los estilos de enseñanza. Son muchos los autores que han dedicado su tiempo a investigar sobre ellos, pero es

Muska Mosston en 1988, quién revoluciona las estrategias de intervención y logra establecer una base en la que se van a sustentar aquellos que investigan sobre esta temática en futuros años.

Según Mosston, los estilos de enseñanza permiten conocer el desarrollo de la interacción entre el docente y el alumno, en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno durante las actividades. A lo largo de los años, Mosston y Ashwoth (1993) fueron ampliando la primera propuesta de estilos de enseñanza que se realizó inicialmente, adaptándose a la evolución que iba surgiendo en la educación.

Si nos centramos en España, el referente en estilos de enseñanza es Delgado (1991). La mayor aportación que realizó este autor fue completar y ampliar la clasificación de estilos de enseñanza enunciados por Mosston en 1993 teniendo en cuenta la aportación educativa. Este autor define los estilos como: “modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo-clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el docente” (Delgado, 1991, p. 22).

Actualmente, la clasificación más aceptada por los especialistas del área de EF es la aportada por el mismo autor Delgado en colaboración con Viciano (1999). Ilustraremos esta nueva clasificación de los estilos con un esquema (Fig.3), y en la que hemos distribuido y ampliado con un mapa conceptual las características de los distintos tipos de estilos de enseñanza.

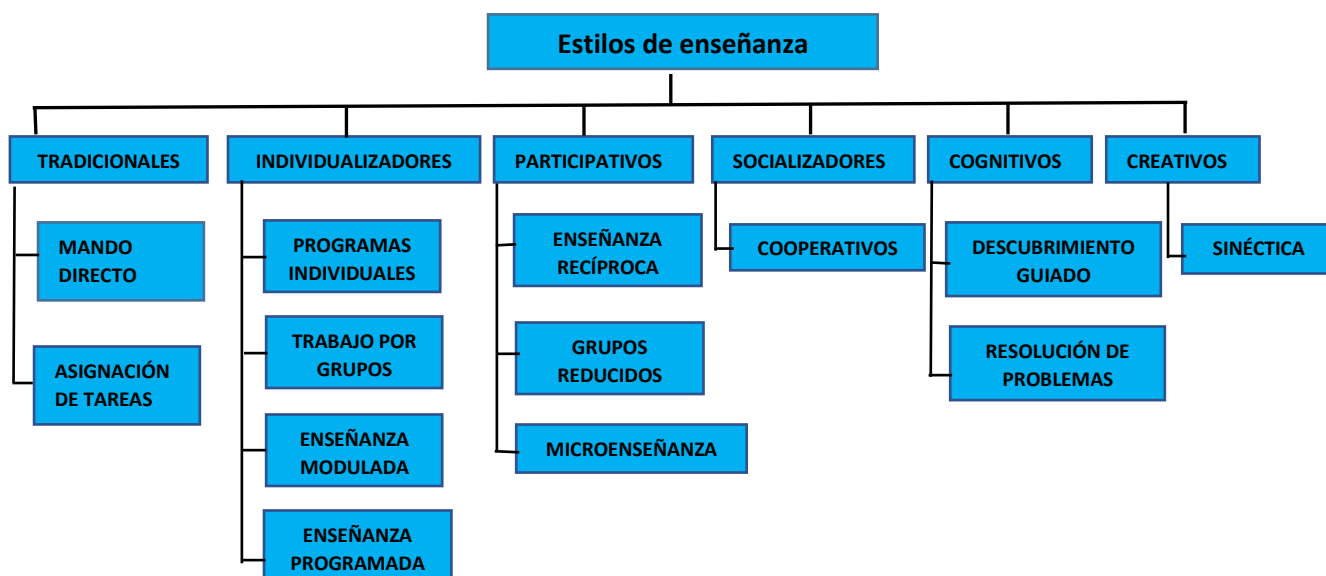


Figura 3. Clasificación de los estilos de enseñanza. Adaptado de Delgado y Viciana (1999).

Una vez que se ha establecido la clasificación de los distintos estilos de enseñanza en la anterior figura (Fig. 3), vamos a pasar a explicar sus características de forma breve:

1.2.4.1. Estilos de enseñanza tradicionales: el docente es el protagonista de las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, y toma las decisiones, en estos estilos encontramos:

-Mando directo: ha sido el más utilizado a lo largo de los años y aún sigue siéndolo. El docente es el encargado de dirigir las actuaciones del alumnado, mientras los alumnos tienen la función única de reproducir y ejecutar lo que se les ha ordenado.

-Asignación de tareas: requiere una mayor autonomía por parte de los discentes. En este caso el docente determina la tarea que deben realizar y como debe ser la ejecución. Mientras que los alumnos deben gestionar con independencia el número de repeticiones que realizan, cuando finaliza la actividad y el tiempo que requiere, de esta forma el docente podrá liberarse de dirigir de forma exagerada a su alumnado y podrá dedicar tiempo a la corrección de errores o dar valoraciones.

En cuanto a los estilos de enseñanza tradicionales, se ha podido observar cómo obtienen una valoración negativa entre los profesionales de la EF (Delgado, 1998). Sin embargo, Viciana y Delgado (1999) determinan que no se puede desechar

este estilo por ser meramente instructivo, ya que en determinadas ocasiones y dependiendo del objetivo planteado, su uso puede ser eficaz. Por ejemplo: el aprendizaje de un gesto técnico concreto.

1.2.4.2. Estilos de enseñanza individualizadores: se basa en ofrecer una atención individualizada a los alumnos, respetando los ritmos de aprendizaje, siendo ideal para la enseñanza en la atención a la diversidad y teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

-Programa individual: en primer lugar, el docente detecta el nivel de partida de cada alumno para a partir de ahí realizar una secuencia de actividades para cada nivel detectado. Se otorga a los alumnos unas hojas de observación donde se explica la tarea y ejecutan el plan por sí mismos, realizando anotaciones de su progresión para la posterior evaluación del docente. En este estilo el docente establece en todo momento las actividades para su alumnado mediante las fichas, pero el alumnado va adquiriendo mayor protagonismo al actuar de forma autónoma.

-Trabajo por grupos: similar al comentado anteriormente, en este caso se establecen grupos de nivel, y se van incluyendo a los alumnos en cada uno de los grupos según la percepción del docente. Al crear grupos hay mayor interacción entre los alumnos.

-Enseñanza modulada: también comparte muchas características con los ya explicados. Se detecta el nivel de partida de los alumnos para establecer grupos, una vez hechos los grupos el docente plantea distintas líneas de actividades que llevan al mismo objetivo, los alumnos pueden elegir la línea de actividades que más se ajuste a sus intereses.

-Enseñanza programada: es la enseñanza individualizada más precisa, se cuida hasta el mínimo detalle (Sánchez, 2003). Existen 3 tipos:

a) Programa lineal: se estructura la progresión de las actividades en base a unas metas, que se van logrando por niveles de dificultad que deben ir superando los alumnos.

b) Programa lineal ramificado por salto: cuando un alumno no consigue avanzar en el programa elaborado con un objetivo, se reelabora un subprograma que reduce la dificultad para que el alumno pueda alcanzar las metas.

c) Programa ramificado: en base a los errores que vayan surgiendo durante la intervención se reajusta un plan de actuación para solventar esos aspectos.

Según Delgado, Medina y Viciano (1996), estos estilos son aceptados por la mayoría de los especialistas ya que se centran en la individualización de cada alumno. Sin embargo, requiere una planificación exhaustiva por parte del personal docente.

1.2.4.3. Estilos de enseñanza participativos: tratan de propiciar la intervención del alumnado en las actividades, otorgando roles tales como alumno-docente.

-Enseñanza recíproca: se caracteriza por organizar la clase por parejas donde un miembro actúa como ejecutante y otro como observador de manera que pueden ir retroalimentándose y corrigiéndose errores. De este modo, este estilo implica al alumnado en el proceso educativo, aunque el docente planifique y controle la ejecución.

-Grupos reducidos: se separa la clase en grupos de 3 alumnos, el docente sigue planificando la intervención, pero los alumnos adoptan roles como en el anterior, uno de ellos es el ejecutante, otro el observador, mientras que otro puede ser el que anote en la ficha de observación/evaluación los resultados. Es positivo ya que los propios alumnos realizan veredictos y corrección de errores desde distintos puntos de vista para mejorar el aprendizaje.

-Microenseñanza: En este caso, el docente separa la clase en grandes grupos, debe escoger de cada grupo un alumno-monitor, este alumno es al que se le transmite la información de la actividad, luego él, la lleva a cabo en su grupo. El docente sigue planificando las actividades, pero da funciones de responsabilidad a algunos alumnos para que logren gestionar a sus respectivos grupos.

Estos estilos de enseñanza favorecen que el alumno este más implicado en el proceso educativo, además de fomentar la participación. Además, se logra desarrollar el autoaprendizaje, donde los alumnos van adquiriendo autonomía mientras realizan actividades para lograr un objetivo de manera independiente o con la ayuda de sus compañeros (Viciano y Delgado, 1999).

1.2.4.4. Estilos de enseñanza socializadores: se centra principalmente en crear un clima de aula que favorezca el aprendizaje. Se fomentan los valores y las

normas sociales utilizando la cooperación como medio para alcanzar las metas de aprendizaje.

-Cooperativo: se parte de la premisa de Durkheim (1989) donde se deben fomentar las experiencias sociales en los contextos de aula. Las actividades que se proponen van dirigidas a fomentar la socialización entre el alumnado, pudiendo ayudarse entre sí para alcanzar los objetivos.

1.2.4.5. Estilos de enseñanza cognitivos o cognoscitivos: se basan en la enseñanza mediante la indagación. Se plantea un problema motriz y los alumnos mediante su capacidad cognitiva, espíritu crítico y su experiencia deben resolver la problemática.

-Descubrimiento guiado: el docente plantea una situación motriz con una única solución, la cual debe hallar el alumnado mediante su capacidad intelectual y su implicación motriz. El docente actúa como guía u orientador para facilitar este proceso a los discentes. El educador nunca ofrece la solución de la problemática motriz, va otorgando pequeñas pistas y reorientando al alumno mediante preguntas.

-Resolución de problemas: se caracteriza al contrario que el anterior, porque el alumno debe encontrar la solución por sí mismo, sin ningún tipo de orientación. Al contrario que en el descubrimiento guiado hay múltiples soluciones, por lo que cada alumno puede ser original a la hora de resolver la problemática. Se consigue que el alumno sea más creativo mejore en la toma de decisiones, contribuyendo así a la autonomía.

Estos estilos de enseñanza logran un aprendizaje más significativo, consiguiendo la implicación directa del alumnado en las actividades a nivel físico y psicológico.

1.2.4.6. Estilos de enseñanza creativos: se caracteriza por otorgar total libertad creativa al alumno, independientemente del contenido que se trabaje.

-Sinéctica: se centra en la innovación tanto del docente como del alumno, dando relevancia a la libertad de expresión, pensamiento crítico del alumno, creación de nuevos movimientos y desarrollo de la creatividad.

Hasta la última década los estilos de enseñanza han supuesto en España, una de las innovaciones metodológicas que más han perdurado a lo largo del tiempo.

Una vez que se ha expuesto la clasificación de los estilos de enseñanza, vamos a detallar las técnicas de enseñanza que se centran en la estrategia comunicativa que utiliza el docente para dirigirse al alumnado y como presenta la información (Delgado, 1993). De este modo, podemos afirmar que la técnica de enseñanza puede venir condicionada por el estilo de enseñanza que utilice o docente o bien por sus características como profesional. Por ejemplo: si está utilizando un estilo de enseñanza cognitivo o creativo, suele venir acompañado de una técnica de enseñanza por indagación.

Aprovechando que este concepto ha quedado reflejado durante la aclaración conceptual de este apartado vamos a destacar las dos técnicas de enseñanza que conocemos en la actualidad (Delgado, 1993):

- I. **Técnica de enseñanza por instrucción directa:** se basa en el aprendizaje mediante la reproducción o imitación. El docente aporta la información de forma clara y concisa para que el alumno la ejecute con la mayor exactitud posible. Se relaciona directamente con la enseñanza tradicional.
- II. **Técnica de enseñanza por indagación:** evita la instrucción. Ofrece al alumno la búsqueda de soluciones a problemas motrices para que por sí mismo logre mejorar aprendizajes o capacidades del área. El docente actúa como mero guía y orientador durante el proceso, cediendo el protagonismo al alumno. Se relaciona concretamente con los estilos de enseñanza cognitivos y creativos.

Siguiendo la evolución histórica de las estrategias didácticas encontramos el concepto de método, que se define como el modo o técnica que implementa el docente en un momento determinado y que ayuda a desarrollar el proceso educativo, es decir, la forma de organizar, secuenciar y ordenar la ejecución de las actividades y los recursos de los que se dispone (Blázquez, 2016).

A lo largo de los años ha habido gran confusión entre los métodos de enseñanza y los estilos de enseñanza. Ambos pueden ser complementarios, los estilos suelen presentarse de forma más puntual en la planificación de las sesiones de EF y pueden aparecer varios en una misma sesión dependiendo de los contenidos y actividades que se realicen, esto nos enseña que son estrategias flexibles, que pueden emplearse

de forma inmediata para resolver alguna situación específica que mejore el aprendizaje (Blázquez, 2016).

Por otro lado, los métodos se encuentran más cerca del currículo educativo y sus competencias ya que se requiere de una implementación que ayude a desarrollar los componentes interrelacionados del currículum. Se necesita el dominio de unos procedimientos instrumentales, habilidades, conocimientos y recursos para llevarlos a cabo. Se pueden activar en momentos determinados para conseguir objetivos a largo plazo, mientras que los estilos pueden influir tan solo en el rol que desempeñan docente y alumno en una actividad concreta y aislada.

A continuación, vamos a enumerar y explicar algunos de los métodos educativos que han influido a la educación en los últimos años y que han resultado una innovación sustancial posteriormente en la EF:

-Aprendizaje basado en proyectos: se programan y desarrollan tareas alrededor de un núcleo temático común que es elegido por el docente en base a las necesidades e intereses de sus discentes. Los alumnos asumen responsabilidades en la planificación y resolución de la actividad, deben organizar el grupo, utilizar recursos TIC para desarrollar el contenido. La finalidad es desarrollar competencias del currículo creando un producto final trabajado de forma autónoma por los alumnos, que sea un reflejo de los elementos del currículo que se trabajan durante el proceso, capaz de transmitir valores de forma transversal y enseñar actitudes y aptitudes a los alumnos mediante el trabajo (Pérez-Soto et al., 2017). Este método de enseñanza permite a los alumnos desarrollar aspectos indispensables como el pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo (cooperación) y comunicación.

-Aprendizaje servicio: Se trata de un método que se basa en la experiencia vivenciada por los alumnos para ser utilizada en la extensión de la EF como medio para desarrollar competencias claves combinando el aprendizaje curricular con el servicio comunitario, haciendo hincapié en la enseñanza del civismo y el fortalecimiento de la implicación social para la aplicación en un futuro como personas adultas y responsables (Capella et al., 2014).

-Gamificación: según Lee y Hammer (2011) este método tiene como objetivo fomentar la motivación y aquellos comportamientos deseados en los alumnos. De este modo, se caracteriza por integrar mecánicas y dinámicas de juegos en las programaciones, contemplando recompensas (badges o insigneas), clasificaciones o

desafíos que provienen de los videojuegos, ya que es en la actualidad una corriente que genera un gran interés al alumnado.

Estudios como los realizados por Pérez-López et al. (2017) y Monguillot et al. (2015) evidencian los buenos resultados de la aplicación de una metodología gamificada, no solo en alumnos de Educación Primaria sino también en adolescentes y en alumnos de universidad. Debido al gran potencial de motivación e implicación que genera en los alumnos es una de las estrategias de intervención que más se ha llevado a las aulas en la última década, siendo un ejemplo de innovación que perdura en el tiempo.

-El aula invertida o Flipped Classroom: es un método de enseñanza basado en aportar previamente a los alumnos, los recursos de aprendizaje mediante blogs o herramientas web para poder aprovechar el tiempo en clase en la resolución de dudas y en la realización de prácticas de los contenidos (Lage, Platt y Treglia, 2000). Estos autores defendían que este método era capaz de incrementar la individualización de la enseñanza, el aprendizaje activo y la motivación del alumnado. Estudios como el realizado por Gómez et al. (2015) determinan que los estudiantes que usaron la modalidad de Flipped Classroom lograron unos niveles superiores de esfuerzo percibido, satisfacción y utilidad de los aprendizajes. Durante la aplicación en EF se observó cómo no influía en la pérdida del tiempo de compromiso motor.

La clave del “Flipped Classroom” es que se centra en que el alumno interactúe con el contenido fuera del aula mediante plataforma digitales y herramientas generadas por el docente. Es importante que el aprendizaje se dé teniendo en cuenta aquella formación que se recibe en el aula, y sobre todo partir de la experiencia previa de los discentes que trabajan con el contenido de forma autónoma. Este método permite una mayor interacción por parte de todos los miembros de clase, aumentando así la motivación de los estudiantes.

Este enfoque tecno pedagógico presenta una gran cantidad de ventajas con respecto a las enseñanzas más tradicionales: logra mayor autocontrol y regulación del aprendizaje de los alumnos, mejora en la resolución de los problemas planteados durante el aprendizaje, genera pensamiento crítico y capacidad de protagonismo al alumnado y una actitud positiva del alumno hacia el aprendizaje (Hinojo-Lucena, et al., 2020).

-Aprendizaje cooperativo: es un método que se utiliza para agrupar a los estudiantes y tener un impacto positivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la conducta etc. El objetivo de este método es que los alumnos se apoyen entre sí para lograr con éxito las tareas que se les propone.

Se trata de una serie de estrategias que incluyen la interacción entre los estudiantes como parte integral del proceso, tiene como finalidad el aprendizaje significativo, así como la responsabilidad individual que tiene cada alumno en la tarea. (Kagan, 1994).

-El Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning): es un método educativo desarrollado por Robert Swartz, que enseña a los alumnos a pensar de forma crítica, construir el conocimiento, aprender a tomar decisiones mediante el desarrollo de los hábitos de la mente (Swartz, 2017, p. 45). Este autor destaca la importancia de enseñar habilidades y destrezas mentales a los alumnos que les permitan tener un pensamiento eficaz a la hora de resolver problemas o tomar decisiones en la vida cotidiana.

Para ello el método TBL (Thinking Based in Learning), huye de la memorización, pretende fomentar el análisis, la argumentación, relacionar informaciones, contrastarla para formar así de forma integral al alumno, contribuyendo también a la autonomía.

Una vez comentado aquellos métodos de enseñanza que han resultado más influyentes en la EF en la actualidad, se quiere destacar que las metodologías innovadoras recientes son aquellas que tienden a implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje. El docente otorga a los alumnos responsabilidad y protagonismo en sus sesiones, teniendo en mente siempre cuales son los objetivos que tienen que lograr sus alumnos, para poder contribuir a su desarrollo.

La evolución natural de la sesión de EF se dirige hacia una acción más activa, participativa y reflexiva, desarrollando una intervención no instructiva, favoreciendo aquellos ambientes donde el alumno se sienta cómodo y motivado para desarrollar su autonomía y espíritu crítico (Velázquez, 2010).

A raíz de lo que se ha comentado y debido a los cambios en la EF que vienen precipitados por las nuevas leyes educativas (LOMCE, 2013) aparece un nuevo término como alternativa metodológica, llamados: **Modelos Pedagógicos** (Haerens et

al., 2011). Se caracterizan por su carácter social-cívico vinculado con los procedimientos de la didáctica, adaptados a las individualidades y motivaciones del alumno, para contribuir a la formación de futuros ciudadanos.

Los modelos pedagógicos emplean metodologías activas basadas en métodos constructivistas que fomentan el aprendizaje significativo del alumnado mediante el aprendizaje cooperativo y social y desarrollando las competencias clave del currículo. Metzler (2005) afirma que un modelo pedagógico debe sustentarse en una base teórica sólida y haber demostrado mediante la investigación sus potencialidades de implementación en el contexto donde se pretende desarrollar. Por otro lado, Fernández Río (2016) clasifica estos modelos en básicos y emergentes, aunque sobre este aspecto se va a indagar de forma exhaustiva en el próximo capítulo de esta tesis doctoral.

Finalmente, después de este recorrido en la evolución de la metodología en EF, es importante destacar que no existe una metodología mejor que otra, sino que los docentes deben conocer estas estrategias como una herramienta que está a su disposición. Conociendo bien estos recursos serán capaces de sacarles el máximo rendimiento y utilizar la estrategia de intervención óptima teniendo en cuenta: el objetivo, contenido que se trabaja, contexto, necesidades y capacidades de su alumnado etc.

1.4 Formación docente

Todas estas nuevas corrientes metodológicas (Metzler, 2005), deben contemplar un proceso de formación para aquellos docentes que la van a llevar a cabo, si queremos que los resultados sean los óptimos o esperables.

Gran parte del profesorado considera que la teoría y la práctica educativa son aspectos independientes, incluso opuestos (López-Pastor, 2016). Este planteamiento conduce al pensamiento de que la formación inicial del profesorado solamente trata aspectos técnicos y descontextualizados de la práctica (Pérez-Gómez, 1997).

Esta separación entre la teoría y la práctica es una perspectiva poco acertada ya que solo sirve para disminuir la calidad educativa y de la investigación, por ello se debe entender la práctica educativa como práctica reflexiva (Perrenoud, 2004), unión entre teoría y práctica, entre acción y reflexión, entre la escuela y la universidad y entre la formación inicial y la permanente (López-Pastor, 2016).

La docencia requiere una gran cantidad de competencias que va desde gestionar los recursos humanos a organizar las actividades para que exista transferencia y relación con el aprendizaje (Bossonnet, 2019; Bucheton, 2009). Por ello, los docentes deben ser competentes en la planificación de los contenidos específicos y la gestión del grupo (Danielson, 2013). Los profesores por otro lado necesitan tener la capacidad de comunicar y promover la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, siendo la formación del docente un factor fundamental en su desarrollo profesional continuo (Shulman, 1997; Wang y Wang, 2016).

Según Navarro-Patón (2016), el rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente relacionado con la formación inicial y continua de su profesorado. Además, Echeita et al. (2008) concluyen que los docentes comprometidos y bien formados son capaces de identificar mejor las dificultades de su alumnado para poder adaptar su programa, siendo la baja formación un desencadenante de una actitud de rechazo por parte de los alumnos (Mosia, 2014).

Por tanto, si los docentes que van a emplear estrategias metodológicas no se sienten preparados ni autosuficientes, el reto sería mejorar los programas formativos iniciales para dotar al docente de mayor competencia y seguridad. Para poder hacer

frente a las necesidades planteadas se van a desarrollar dos conceptos fundamentales en la formación del docente: la formación previa y la formación continua.

1.4.1 Formación previa del docente

El contexto escolar ha sido considerado como el mejor escenario para el ejercicio de funciones y competencias docentes, facilitando experiencia y conocimiento a los docentes que se encuentran llevando a cabo la práctica educativa (Corre-Molina y Gervais, 2011; Pacquay, 2012).

Los docentes noveles que acaban de llegar a los centros educativos requieren unas necesidades específicas de formación profesional, es esencial que se combinen los conocimientos pedagógicos sobre cómo enseñar contenidos y habilidades con los conocimientos sobre la materia escolar y la evaluación de los procesos (Coiduras, Blanch y Barbero, 2020).

La formación inicial del profesorado debe considerar las competencias en el propio contexto profesional del aula. De este modo las experiencias de educación dual con enfoque por competencias han mejorado la formación del profesorado al combinar experiencia en la universidad y en la escuela (Clarke y Jarvis-Selinger, 2005; Hoeckel, 2008).

El principal desafío de la formación inicial del profesorado es tener acceso a los medios necesarios que permitan el desarrollo, adquisición y evaluación de las competencias profesionales (Coiduras, Blanch y Barbero, 2020). En este sentido, la actividad de los docentes en la escuela permite que se ofrezca una experiencia que permita desarrollar una variedad de funciones docentes y actividad que permitan que el docente aprenda de primera mano a desempeñar su trabajo.

Varios son los autores que defienden este concepto como innegociable para lograr el éxito metodológico (Clarke, Triggs y Nielsen, 2014; Cohen, Goz y Kaplan, 2013). Los programas de formación docente que dedican un mayor tiempo a la formación dentro de la escuela tienen como objetivo facilitar la adquisición adecuada de las habilidades profesionales.

1.4.2 Formación continua o permanente

La formación continua se utiliza para alejar a los docentes de las prácticas pedagógicas tradicionales que han dominado el panorama educativo en los últimos años (Camerino, Valero Valenzuela, Prat, Manzano-Sánchez y Castañer, 2019). Otro objetivo de esta práctica es satisfacer las necesidades de los estudiantes contemporáneos (Armour et al., 2017).

Godyear et al. (2014) afirma que los cambios pedagógicos que experimenta el docente durante este proceso están basados en la evidencia científica y depende de la comprensión de los docentes y la respuesta que tengan sus estudiantes al enfoque de enseñanza.

En un estudio de Fraile (2004) analiza el tipo de programas de formación permanente, donde se obtienen como resultados que: los docentes alcanzan mayor autonomía profesional, son capaces de elaborar materiales curriculares específicos para su contexto escolar, incorporan modelos colaborativos a la EF y superan los modelos técnicos mediante metodologías activas que tienen como objetivo el desarrollo integral del estudiante.

En el estudio realizado por Hemphill et al. (2015), apreciamos que los docentes que siguieron una formación continua también conocida con el concepto de “desarrollo profesional continuo” (DCP) tenían una sólida relación profesor-alumno. El DCP que se ha mencionado anteriormente se centra en el aprendizaje de los profesionales docentes que vinculan el conocimiento obtenido mediante la investigación y apoyado en la práctica en el contexto educativo, de forma que exista un crecimiento pedagógico (Darling-Hammond, 2006).

La definición más utilizada del DCP es “todo tipo de aprendizaje profesional realizado por profesores más allá del punto inicial de formación” (Craft, 1996, p.6). A pesar de los diversos estudios encontrados sobre el DCP, sigue habiendo poca evidencia para definir un modelo de DCP “eficaz”, es decir, que tenga éxito en la presentación de resultados deseados o previstos (Armour et al., 2017).

Sin embargo, en diversas investigaciones del Reino Unido y otros lugares han tratado de identificar “principios de DCP eficaz”. Concretamente la Alianza Nacional para la Excelencia y la Responsabilidad en la Enseñanza en los EE.UU. (NPEAT,

1998) resume los resultados de un importante número de investigaciones que sugieren que el DCP más eficaz cumple las siguientes características:

- -Centra la atención en el análisis del aprendizaje de los estudiantes diferenciando los resultados reales del aprendizaje y los objetivos y estándares que se evalúan académicamente.
- -Los docentes deben identificar sus propias necesidades de capacitación y provocar experiencias para desarrollar esos aspectos.
- -Se debe basar en el trabajo diario del docente en la escuela.
- -Está orientado hacia la resolución colaborativa de problemas.
- -Se trabaja de forma continua y mediante seguimiento y apoyo para lograr mejores resultados en el aprendizaje docente.
- -Incorpora la evaluación del aprendizaje del estudiante y las prácticas del docente.
- -Otorga a los docentes la oportunidad de vincular la teoría y habilidades que están aprendiendo al contexto real.
- -Se encuentra conectado a un proceso integral que implica la mejora en el aprendizaje del estudiante. (Bredeson, 2001, p.3).

Por todo esto, atendiendo a la percepción de los docentes en la literatura científica sobre el DCP, se señala como una herramienta de alta calidad que permite alcanzar mayor éxito educativo, ya que consigue elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos (Atencio, Jess y Dewar, 2012; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009).

El DCP ha despertado mucho interés en las últimas décadas, siendo un elemento valioso para encontrar un diseño definitivo que asegure un proceso óptimo y eficiente para asegurar el avance en los procesos de formación continua del profesorado (Armour et al., 2017).

En un estudio realizado por Lessing y De Witt (2007), los docentes sintieron que carecían de los conocimientos y destrezas necesarias, pero esto les obligaba a mantenerse al día con los métodos y tendencias actuales en educación. En este mismo estudio se concluyó que es indispensable el DCP para brindar confianza a los docentes.

Por otro lado, Opfer y Pedder (2010) realizaron un estudio sobre DCP en Inglaterra en el que se afirma que la mayoría de las experiencias DCP tienen poco impacto en los alumnos y en la escuela, ya que la mayoría de las formaciones se realizan mediante medios pasivos y descontextualizados como las conferencias.

Otro estudio que es importante destacar es el realizado por Luneta (2012), en el que se destaca que no se puede instruir a un docente sin antes conocer sus necesidades profesionales. Para el éxito del DCP es imprescindible que el docente esté involucrado desde el inicio en la implementación hasta la evaluación, jugando un papel central durante todo el proceso.

1.5 Prospectiva y análisis crítico de la innovación

Habiendo tenido en cuenta las diferentes perspectivas de innovación y como estas han afectado a la EF en los últimos años, es necesario realizar una consideración crítica para poderlas valorar y conocer cuál es el camino que están siguiendo o que deben seguir en el futuro en la EF.

Siguiendo el estudio de Pérez Pueyo y Hortigüela (2020), hemos podido apreciar cómo se está creando una tendencia de innovar de forma errónea, ya que muchas de las supuestas innovaciones de los últimos años, no han supuesto un cambio verdadero en la realidad educativa donde se mejoren los objetivos formativos (Sein-Echaluce, Fidago-Blanco y Alves, 2016). Se podría decir que se está innovando, siguiendo modas que surgen en la red y que no están contrastadas a nivel empírico. Al comienzo de este capítulo de la tesis se han evidenciado propuestas que se realizan sin reflexión ni criterio, se busca más la diversión que el propio aprendizaje.

Es importante conocer hacia donde se dirige la EF. con estas innovaciones para poder potenciar las que verdaderamente aportan aspectos relevantes para la educación de la motricidad. Tenemos que hacer reflexionar para que los docentes entiendan que no toda la actividad motriz es educativa por sí misma, sino va acompañada de un desarrollo integral del individuo mediante las competencias que se trabajan en las etapas educativas.

Para que la EF tenga un avance significativo en los próximos años debe dejar de ser tratada como una asignatura de segunda en el currículo educativo y esto solo será posible si demuestra su verdadera utilidad educativa que se ha de basar en su trascendencia en la vida personal de los individuos.

En la sociedad actual nadie duda de que la actividad física es indispensable y supone un pilar fundamental en la salud del individuo, derivando incluso en una reducción considerable del gasto sanitario (Pérez-Pueyo et al., 2016). ¿Por qué entonces no se incluye en la programación educativa con el mismo peso que cualquier área troncal?

Está claro que el primer paso que debe dar la EF en el currículo es introducir su propia competencia clave: la competencia motriz. No debemos olvidar que cualquier competencia clave debe tener un carácter transversal para que se pueda contribuir a

ella desde cualquier área de conocimiento, aunque esta resulte desarrollada propiamente en el área de EF.

Para poder acercar esta problemática al seno de la educación, debemos luchar para lograr el reconocimiento social de una competencia centrada en lo corporal que pueda tener una aplicación transversal coherente desde las distintas áreas del currículo.

Para poder defender esta teoría, autores como Pérez-Pueyo, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016), proponen que los aspectos motrices, corporales y psicomotrices son imprescindibles para el desarrollo integral del alumno y su preparación para la vida adulta.

En este sentido Pérez-Pueyo et al. (2020) presenta una propuesta de la competencia clave corporal, centrada en 6 dimensiones de trabajo: (1) educación postural, (2) comunicación no verbal, (3) coordinación propia y en manipulación de instrumentos (4) ritmo corporal (5) descanso corporal, relajación y liberación de tensiones y (6) estilo de vida activo, cuidado y mejora corporal. Todas ellas tienen vinculación directa con la EF, pero se deben secuenciar para que se pueda contribuir a esta competencia desde las distintas áreas (Pérez-Pueyo et al., 2016).

Dejando a un lado el ámbito curricular, también debe destacarse la importancia de una evaluación formativa y compartida del alumnado. Los docentes deben alejarse de aquellos enfoques tradicionales basados en las pruebas objetivas que miden variables tales como la condición física. La evaluación no es proceso que solo pertenezca al docente, puesto que las propias leyes educativas vigentes LOE (2006) y LOMCE (2013) indican que el alumno debe ser consciente y participe en todo momento del proceso de evaluación.

Siguiendo a López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), los procesos de evaluación formativa han demostrado desde hace décadas que favorece a que el aprendizaje sea completo y auténtico. Es importante discernir entre la calificación y la evaluación para lograr introducir el gran cambio metodológico que supondría la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 1999, 2006).

En este sentido, se propone la utilización de instrumentos que generen procesos de triangulación de la información, teniendo en cuenta los tres tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. De esta forma logramos

que el alumno se sienta parte del proceso, implicándolo directamente en él, existiendo una retroalimentación que permita al discente conocer las metas de aprendizaje desde un comienzo (Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Fernández-Río, 2017).

Después de este análisis crítico, se puede destacar que aquellas innovaciones en materia educativa que dejan pósito son aquellas que se centran en la implicación y participación del alumno durante la intervención, y es hacia allí donde se debe dirigir el futuro de la innovación en EF. La innovación debe alejarse de las modas pasajeras y mejoras superfluas, debe centrarse en aquellas intervenciones que ayuden a alcanzar los objetivos educativos. Otro aspecto innovador que puede tener cabida en el futuro de la EF. y que ya se ha comentado anteriormente es la Educación Física como servicio ApS, que se define como la inclusión de actividades o proyectos donde el aprendizaje escolar se vincula con la realización de algún servicio a la sociedad debido a una demanda o necesidad real (Puig y Campo, 2015).

Esta nueva estrategia de intervención se vincula de forma directa con las pretensiones del currículo educativo ya que pretende enseñar y aplicar conocimientos que sean útiles para la vida cotidiana.

En este sentido; Rubio, Campo y Sebastiani (2014), realizan un análisis sobre la implicación que puede tener el ApS en la EF: (1) En primer lugar, el alumnado es el protagonista durante todo el proceso educativo, tanto en la evaluación como en el diseño, (2) Favorecen el trabajo en grupo mediante la participación compartida que surge durante los proyectos que se proponen, (3) Fomentan la reflexión activa del alumnado, ya que requiere la necesidad de una acción pensada, responsable y sensible, y (4) Promueven la evaluación formativa, ya que el alumno es consciente de las evidencias que subyacen de su propia practica y intervención durante el proyecto (Rubio, Campo y Sebastiani, 2014, citado en Franco-Sola y Figueras, 2020).

Una corriente que lleva vigente a lo largo de los años y se ha considerado como un bien necesario es la enseñanza de valores de forma transversal al currículo. Concretamente, desde el área de EF se deben formar a los alumnos desde todas las perspectivas, no únicamente la perspectiva motriz.

Los valores son principios normativos que se encargan de gestionar el comportamiento de la persona en cualquier circunstancia o situación (Monjas y Pérez-Brunicardi, 2003).

La EF cuenta con un elemento potenciador de valores como es el deporte. Amat y Batalla (2000) afirman que el deporte se ha implantado en los centros educativos como contenido en EF por lo que evidencia el papel educativo y social que puede aportar si se aplican de una forma bien adaptada y con perspectivas educativas de comprensión y no reproducción.

El deporte es capaz de incidir en valores tales como el respeto de las reglas de juego, el “fairplay”, la integración, participación de chicas y chicos por igual, esfuerzo, sacrificio, cuidado del cuerpo, hábitos alimenticios e higiénicos adecuados etc. Estos valores se enmarcan dentro de la práctica deportiva formativa, identificándose como valores sociales (Gutierrez,1995).

En este sentido, es importante destacar que no podemos pensar en la mera práctica deportiva como suficiente para el desarrollo de valores ya que el deporte tan solo forma parte del proceso de socialización de las personas, pero es necesario trabajar de forma intencionada estos valores para que se logre una relación positiva (Contreras, 2006; Pérez-Pueyo, 2007; Velázquez, 2002).

En la misma línea Ruíz (2012), afirma que el deporte puede promover actitudes negativas contrarias a las que queremos transmitir si no prestamos atención y dirigimos erróneamente la actividad o los dilemas morales que surjan en ella.

Por lo tanto, la utilización educativa del deporte debe tener un enfoque formativo pudiendo llevarse a cabo procesos de dialogo, reflexión o debate, que permitan desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos para promover aquellos valores realmente positivos (Prat y Soler, 2006; Ruíz, 2012; Velázquez, 2002).

Monjas (2008) apunta que debemos plantear la educación en el deporte y no para el deporte, es decir, huir del rendimiento deportivo y priorizar las conductas que generen trabajo en equipo, respeto por los compañeros y por las normas y actitud crítica ante las conductas y actuaciones negativas.

En el deporte no solo existen practicantes sino también espectadores. A raíz de lo mencionado, aparece la propuesta educativa de Siedentop en 1994 llamada “Sport Education” que fue recogida en España por el autor Castejón (2004) como “Educación Deportiva” y que trabaja todos estos aspectos, aunque no queremos profundizar en ella ya que se va a desarrollar en el segundo capítulo de esta tesis doctoral que trata sobre los modelos pedagógicos.

Atendiendo a esta última reflexión podemos destacar que no toda la motricidad que recogen los programas curriculares es educativa. La actividad física, el ejercicio físico o el deporte es educativo cuando favorece el desarrollo del ámbito cognitivo, psicomotor o social del individuo.

A lo largo de este apartado, hemos podido conocer hacia donde se dirige la innovación de la EF que conocemos actualmente. Se han evidenciado aquellas renovaciones que suponen una contribución real a la EF y sus objetivos de aprendizaje, mientras que también se ha hecho un análisis crítico de aquellas que no nos permiten continuar avanzando y pueden suponer una pérdida de tiempo si se incluyen en los planes educativos.

Para evitar esto, deberíamos formar a futuros docentes con espíritu crítico, capaces de conocer hacia donde se dirige la EF, para tener a su disposición la mayor cantidad de recursos y herramientas que le permitan afrontar el reto con garantías.

Para acabar el capítulo, es importante destacar que las innovaciones que más peso están teniendo a nivel de investigación y puesta en práctica en la actualidad son aquellas que pertenecen a la implementación de las estrategias didácticas, dicho de otra manera, la metodología que ha sido detallada durante este capítulo.

Si nos centramos en las evidencias que hemos podido encontrar tras el análisis de la documentación analizada a lo largo de este primer capítulo de la tesis doctoral, las metodologías que implican directamente al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje son el presente y el futuro en la EF. Ya que debido a los cambios curriculares y la revolución que esto ha supuesto en el campo de la educación, es necesario que los alumnos se involucren en la práctica educativa, se necesitan alumnos motivados y autónomos para crear una adherencia a la actividad física y la práctica deportiva.

Basándonos en la necesidad comentada anteriormente, las estrategias didácticas que más nos pueden ayudar a cumplir este compromiso con la educación y que además se encuentran vigentes en el campo de la investigación e innovación educativa son: Los Modelos Pedagógicos, que van a ser detallados de forma exhaustiva en el próximo capítulo.



Capítulo 2. Los modelos pedagógicos en Educación Física

2.1 Introducción

El capítulo 2 de esta investigación continúa con el enfoque progresivo que se le ha otorgado al marco teórico desde un comienzo. Para ir acercándonos cada vez más al objeto de estudio se han asentado unas bases teóricas que nos ayudan a entender los distintos avances que se han producido en el ámbito educativo y que de una forma u otra contribuyen a la evolución natural de la innovación educativa.

Concretamente, en el primer capítulo de este trabajo se ha tratado de desgranar el amplio campo de la innovación educativa, hasta que hemos ido acotando la temática hacia la metodología de la enseñanza en la EF, haciendo un repaso cronológico e histórico de su aparición. En los últimos años si algo se ha renovado en metodología de la EF han sido los modelos pedagógicos (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Al contrario que aquellas enseñanzas convencionales, los modelos pedagógicos no se centran en otorgar exceso de protagonismo al docente, sino que pretenden poner el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante. En este sentido, no solo se tiene en cuenta el contenido, sino que el docente planifica, implementa y evalúa los resultados teniendo en cuenta las características del alumnado, el contexto, los centros de interés, nivel de desarrollo del alumno entre otros aspectos relevantes del proceso educativo (Guijarro. et al., 2020).

De esta forma, los planes de enseñanza se fraguan de una forma coherente y completa. El enfoque de los modelos pedagógicos, a diferencia de otros enfoques metodológicos como los estilos o estrategias de enseñanza, se llevan a cabo a largo plazo, englobando unidades didácticas completas o incluso conjuntos de unidades que conforman el trimestre o programación anual (Metzler, 2005).

Si realizamos un repaso histórico para analizar que evolución han tenido los modelos pedagógicos a lo largo del tiempo encontramos que ya se comenzaron a plantear conceptos similares hace unos 50 años, ya que el cambio educativo propició una necesidad de cambio en los procesos didácticos y métodos que surgían al servicio del docente.

En primer lugar, en la década de los 60 encontramos los conocidos estilos de enseñanza, definidos en primer lugar por Mosston (1966) aunque no fue hasta 1991 con el autor Delgado-Noguera cuando se comenzaron a conocer en España (Delgado-

Noguera, 1991). Luego llegaron otros planteamientos como los modelos de enseñanza de Joyce y Weil (1972), aunque fueron adquiriendo distintas denominaciones: los modelos curriculares de Jewett y Bain (1985) y finalmente, aparece la enseñanza basada en modelos pedagógicos (Haerens, Kirk, Cardon y Bourdeaudhuij, 2011), que pretenden unificar los resultados de aprendizaje con las necesidades del discente y el estilo de enseñanza (Casey, 2016).

Los modelos pedagógicos han demostrado ser una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las necesidades de los docentes y los alumnos. No obstante, un modelo pedagógico no es garantía de éxito para trabajar cualquier contenido, por lo que gracias a la investigación y las diversas propuestas prácticas que se están llevando a cabo en los centros educativos, somos capaces de conocer la eficacia real que tiene este enfoque metodológico desde sus distintos tipos (Valero-Valenzuela, Gregorio- García, Camerino, y Manzano, 2020).

A lo largo del capítulo vamos a detallar aquellos modelos pedagógicos más significativos que aparecen en el área de EF, para ello vamos a realizar una división de apartados entre aquellos modelos básicos; que son aquellos que han conformado una base sólida a lo largo de los años, los modelos emergentes; que son aquellos que han aparecido en la última década y por último; un concepto que está a la orden del día en innovación educativa y que viene a “solucionar” los problemas de adaptación de modelos pedagógicos a las sesiones de EF, es la hibridación de modelos (Haerens et al., 2011).

Tras haber realizado un análisis de los documentos existentes que hablan sobre los modelos pedagógicos, vamos a proponer una estructura para detallar los distintos modelos en este apartado: en ella podemos encontrar los antecedentes y origen del modelo, los pilares metodológicos y características principales, la estructura de sesión, evaluación del modelo y experiencias educativas.

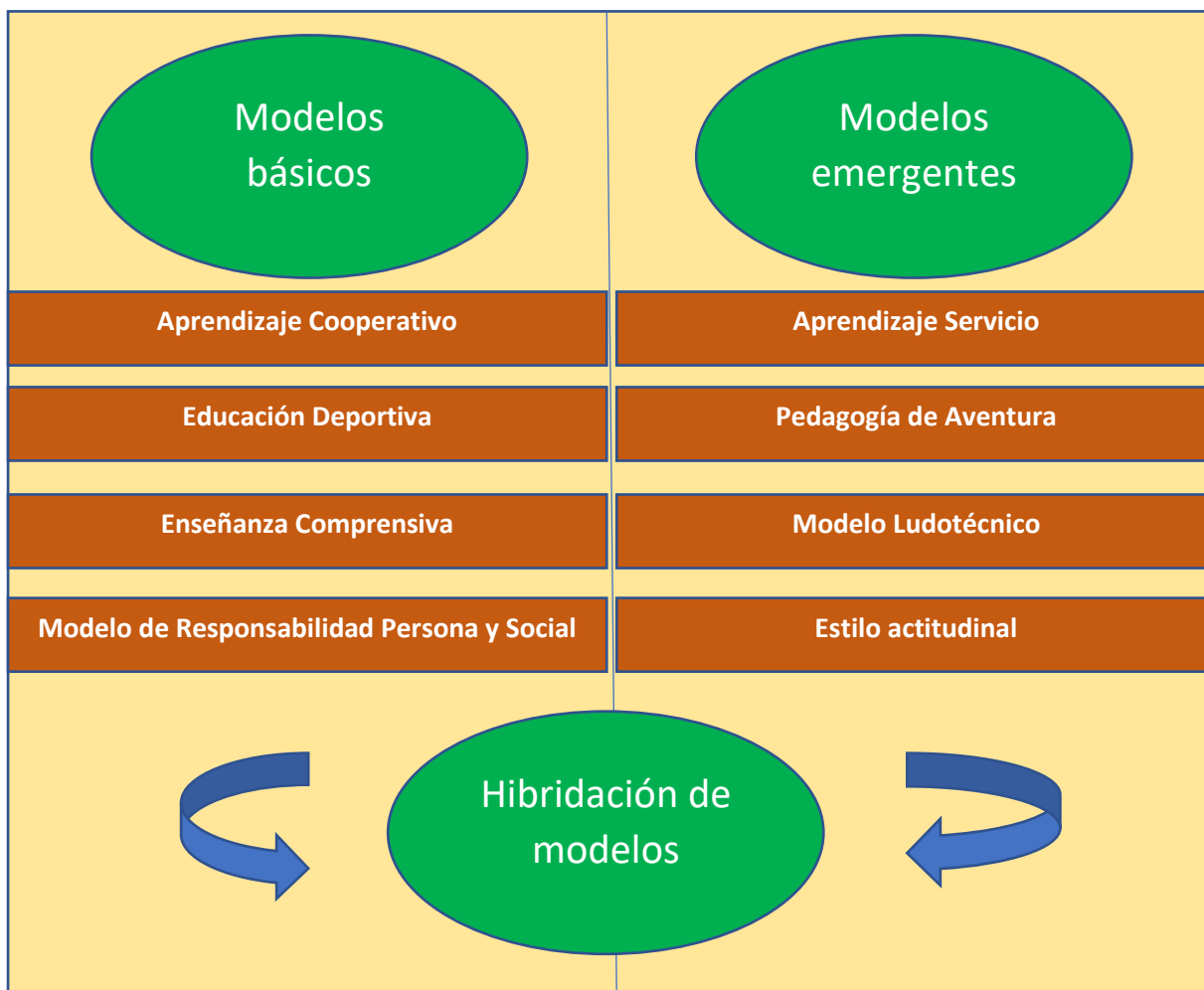


Figura 4. Modelos básicos y emergentes. Adaptado de Fernández-Rio, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar (2016).

Para justificar la inclusión de estos modelos pedagógicos, se ha tenido en cuenta las características de interdependencia e irreductibilidad entre las relaciones entre el aprendizaje, contenido, contexto y enseñanza (Rovegno, 2006), estas estrategias metodológicas se alejan de los contenidos o el docente, intentando unir los resultados del aprendizaje con las necesidades del alumno (Casey, 2016). Estos planteamientos tienen un uso a largo plazo y se centran especialmente en el estudiante.

Como aparece en la anterior figura (fig. 4), vamos a desarrollar una serie de modelos pedagógicos, pero es importante destacar que en los últimos años encontramos muchos más como: Alfabetización motora, Autoconstrucción de materiales y Educación para la Salud entre otros (Fernández-Rio et al., 2016).

2.2. Modelos básicos en Educación Física

Se entienden como modelos básicos en la EF aquellos modelos pedagógicos que a lo largo de los años han ido teniendo mayor difusión a nivel internacional, siendo modelos perfectamente consolidados y que llevan muchos años testándose a través de investigaciones en el ámbito educativo. Entre este grupo de modelos pedagógicos destacamos: el Aprendizaje Cooperativo, Educación Deportiva, la Enseñanza Comprensiva Deportiva y el modelo de Responsabilidad Personal y Social (Fernández-Rio, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016).

Al contrario que los modelos emergentes, no han surgido recientemente, sino que llevan muchos años desde que probó su eficacia, es por ello por lo que debemos distinguirlos de aquellos que han surgido en los últimos años.

Durante este apartado, vamos a intentar desglosar los distintos aspectos que conciernen al modelo, desde su origen como las últimas experiencias educativas que se han evidenciado mediante estudios empíricos.

2.2.1. Aprendizaje Cooperativo

Origen y antecedentes

Este modelo pedagógico surge de la idea del filósofo Herbert Spencer en 1884, de aplicar el concepto de interdependencia en las dinámicas sociales, realizando una comparativa con lo que acontece en el contexto naturalista.

Lewin (1939) afirma que la esencia del grupo está en la interdependencia de los individuos que forma parte de ese grupo. De forma que el cambio en las conductas o las acciones de los miembros del grupo traerá consecuencias al conjunto de personas que lo conforman.

Pero... ¿Cómo podemos lograr que exista la cooperación en un grupo? Esta cuestión fue abordada por Deutsch (1949) hasta que planteó la teoría llamada de la cooperación y la competición. Esta teoría se basa que una persona solo coopera en un grupo si percibe que las metas individuales y las grupales guardan relación directa. Dicho de otra forma, el individuo solo cooperará si las metas grupales benefician sus propias metas individuales. La aplicación de esta teoría en los centros educativos pretendía desarrollar la cooperación entre los alumnos como un recurso esencial para aprender juntos.

En cuanto a los aspectos curriculares, se puede destacar que desde hace más de 25 años con la LOGSE (1990) se ha contribuido a desarrollar una educación basada en la cooperación, reforzándose en posteriores leyes educativas como la LOE (2006) que incluía entre sus objetivos fundamentales de la Educación Secundaria: “a) practicar la cooperación”. Por lo tanto, desde el punto de vista legislativo, este modelo se ha visto impulsado, siendo indispensable su trabajo en los centros educativos.

Este modelo surge por la necesidad de otorgar al alumno protagonismo en las sesiones, para mantenerlo involucrado y participando para obtener aprendizajes significativos y crear adherencia a la actividad física. Es importante recordar que hace unas décadas el docente solo se limitaba a impartir sus conocimientos mediante la instrucción directa y los alumnos tan solo reproducían sin que existiese ningún proceso cognitivo asociado. La instrucción directa puede traer consigo problemas en los alumnos tales como la desmotivación que repercuten sobre los resultados académicos. Deci y Ryan (2000) relacionan la motivación con las necesidades psicológicas básicas, para incrementar la motivación en el alumnado debemos generar situaciones de autonomía, competencia y relación durante las sesiones que diviertan y satisfagan a nuestro alumnado.

Metzler (2005) ya incluyó en su libro, el aprendizaje cooperativo como uno de los 8 modelos de enseñanza existentes en EF, se plantea de una forma global del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose como una de las revoluciones pedagógicas que ha llegado para reemplazar la práctica predominante de la enseñanza tradicional, centrada en el docente.

Concepto

El aprendizaje cooperativo se puede definir como un modelo pedagógico donde los alumnos aprenden con y por otros estudiantes a través de un enfoque que favorece la interdependencia positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde el estudiante y docente son co-aprendices (Fernández-Rio, 2014).

Pilares metodológicos

Atendiendo a la definición podemos destacar que se abarcan las interacciones entre discentes y entre el docente y los discentes como miembros relevantes de la comunidad educativa. En cuanto a los elementos estructurales que debe cumplir el

planteamiento didáctico para que se considere aprendizaje cooperativo encontramos (Jonhson y Jonhson,1994):

(1) Interacción promotora: debe existir un contacto directo y continuo entre los individuos que participan en la tarea, si lo centralizamos en el área de EF también debe existir un contacto físico entre los alumnos que permita ayudar a mejorar el bagaje motor como objetivo de la EF.

(2) Interdependencia positiva: la consecución del objetivo propuesto por el docente solo puede alcanzarse si coopera todo el grupo, es decir, que o todos ganan o todos pierden.

(3) Responsabilidad individual: cada individuo tiene asignada una fracción del trabajo completo del grupo y debe responsabilizarse de llevarla a cabo correctamente por el bien común de su grupo.

(4) Procesamiento grupal: una vez se han cumplido con las responsabilidades individuales, es indispensable compartir y discutir de forma grupal toda la información para poder tomar decisiones en los que se tenga en cuenta la opinión de todos los miembros del grupo, además sirve para ofrecer feedback al resto de compañeros sobre la tarea individual realizada.

(5) Habilidades sociales: al existir una interacción entre los miembros del grupo se desarrollan algunas de las habilidades sociales tales como animar al compañero, aprender a escuchar, respetar los turnos de palabra, entender los puntos de vista de otros etc.

Cabe destacar algunas ideas clave que permitan llevar este modelo al aula. Basándonos en Fernández-Rio, Hortigüela y Pérez-Pueyo (2018), distingue cuatro elementos fundamentales para poder desarrollar el modelo pedagógico de forma óptima en el aula: cohesión grupal, agrupamientos, comportamiento docente y competición.

En primer lugar, la cohesión grupal es imprescindible para crear un clima apropiado para que exista cooperación en el aula. Es esencial enseñar a los alumnos a estar juntos antes de comenzar a trabajar juntos (Iglesias, González y Fernández-Rio, 2017). Para que se consiga esta fase, se recomienda que el docente comience con actividades de presentación, donde los estudiantes van conociéndose poco a poco, desde los nombres, hasta aspectos relacionados con sus gustos. También es

importante continuar con actividades de contacto donde los alumnos pierdan la vergüenza a trabajar con los compañeros. Las actividades de confianza son adecuadas para estrechar el vínculo entre los alumnos que en un futuro van a trabajar hacia un mismo objetivo. Por último, es recomendable iniciar algunas actividades desafiantes para los discentes donde requieran de la ayuda de algún compañero.

Si seguimos esta progresión, el segundo elemento fundamental son los agrupamientos. Un aspecto vital del Aprendizaje Cooperativo es que los estudiantes no solo consigan buenos resultados trabajando con sus compañeros más cercanos o amigos, sino que realicen actividades con distintas personas y tengan una adaptación que les permita aprender a ser flexibles para lograr el objetivo con cualquier compañero. El objetivo de los agrupamientos es que todos los alumnos que conforman el grupo-clase, sean capaces de trabajar conjuntamente entre ellos. Lo ideal sería crear grupos heterogéneos en relación con el género, etnia o nivel motor y madurativo (grupos puzzle) (Aronson, 1978). No obstante, surge controversia sobre si estos grupos deben ser estables. Para la selección de los grupos existen varias posibilidades: elegidos por los docentes, estudiantes, azar o conveniencia (Velázquez, 2013).

En cuanto a los problemas que pueden darse en las actividades que se diseñan para trabajar con estos agrupamientos son: actividades competitivas, donde hay posibilidades de que se generen conductas disruptivas o de exclusión por la ambición por ganar la competición y las actividades cooperativas, que también pueden plantear que algunos alumnos se sientan incapaces de cumplir el objetivo común impuesto por el docente y por no influir negativamente a su equipo de trabajo, prefieren permanecer al margen por miedo (autoexclusión).

El tercer elemento indispensable en este modelo es el comportamiento del docente. Hay muchos aspectos del lenguaje utilizado por el docente o la forma de enfocar las actividades que forman parte del currículo oculto y que pueden desembocar en un fin competitivo de algunas actividades donde se quiere desarrollar la cooperación, por ejemplo, frases como: “a ver quién lo resuelve primero”, “yendo lo más rápido posible”. La limitación del tiempo no ayuda a realizar las tareas bien, sino a acabarlas rápido, es por ello que el docente debe cambiar esta percepción. Otros aspectos que sin querer induce a la competición es colocar filas de alumnos en paralelo, esto se puede sustituir por otras organizaciones alternativas donde la

dirección de los alumnos no apunte hacia el mismo destino utilizando el espacio que nos brinda el aula.

El cuarto elemento que se valora en el Aprendizaje Cooperativo es la presencia o ausencia de competición. Toda aquella actividad que tenga un ganador y un perdedor no puede ser considerada como cooperativa, aunque se realice en parejas o grupos que colaboran entre las actividades. Uno de los retos más difíciles a la hora de aplicar este modelo es cambiar la mentalidad de los estudiantes acostumbrados a competir hacia la cooperación. Por lo que en aquellas unidades en las que frecuenten los juegos competitivos se recomienda que nunca se eliminen a los jugadores cuando se pierda; Incluir actividades de cooperación en estas unidades deportivas, por ejemplo, no usar los deportes de raqueta para ver quien hace más puntos sino para ver cuántos toques son capaces de dar; Intentar que todo el alumnado tenga opciones de lograr victorias para no desmotivarlos y organizar actividades que desempeñen poco tiempo de competición, es decir, se acaba la actividad al conseguir pocos puntos. No obstante, es importante destacar que el termino cooperación y competición son excluyentes entre sí por lo que no tiene mucho sentido enfocar unidades formativas de Aprendizaje Cooperativo con excesivas actividades de competición (Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018).

Para finalizar con los pilares metodológicos es importante destacar aquellas técnicas del Aprendizaje Cooperativa que más se utilizan en la EF:

- (1) Resultado Colectivo: rechaza los resultados individuales, se tienen en cuenta los resultados de toda una clase, a nivel de grupo (Orlick, 1982). Se suelen ofrecer segundas oportunidades para mejorar los resultados iniciales.
- (2) Parejas-Comprueban-Ejecutan: consiste en la ayuda reciproca entre grupos de estudiantes para alcanzar el aprendizaje (Grineski, 1996). Se enseñan mutuamente para dominar el contenido antes de avanzar a la siguiente tarea.
- (3) Piensa-Comparte-Actúa: el docente plantea un reto o desafío a sus discentes que deben resolver como grupo, por lo que inicialmente los alumnos piensan de forma individual y ponen sus ideas en común con el resto del equipo (Grineski, 1996). Finalmente, deciden la solución para repartir roles, si no funciona la primera idea, se proponen nuevas soluciones, reflexionando sobre las causas.

- (4) Grupos de aprendizaje: se plantean grupos de trabajo cooperativo con roles diferenciados, unos son los que realizan las actividades (alumnos activos) y otros los encargados de corregir, anotar o evaluar a este alumno (alumno pasivo) (Fernández-Río, 2006). Durante la actividad pueden ir cambiando los roles.

Evaluación en el Aprendizaje Cooperativo

Son muchos los instrumentos que están al servicio del docente para llevar a cabo el proceso de evaluación (hojas de observación, escalas de calificación, hoja de registro anecdótico...), pero no todos ellos involucran al discente en la evaluación formativa. Se recomienda implicar al alumnado en la autoevaluación y coevaluación para que se den cuenta a nivel individual como ha sido su desempeño en las distintas facetas del modelo o de la propia sesión (Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández Río, 2020).

Para evaluar el aprendizaje cooperativo se recomienda tener en cuenta el proceso, es decir, la evaluación formativa, continua y compartida (López-Pastor, 2004). Es importante valorar como docente el plan de equipo cuando se propone el desafío o la tarea, también las intervenciones de los alumnos cuando ponen en común sus ideas para tomar decisiones, así como la capacidad del alumnado para trabajar en equipo y adquirir una responsabilidad grupal.

Un buen instrumento propuesto por Pérez-Pueyo, Hortigüela, Gutierrez-García y Fernández-Río (2020), es el diario de seguimiento intragrupal que permite un seguimiento sistemático y exhaustivo a través de coevaluaciones diarias por pares. Los alumnos utilizan un mismo instrumento para evaluarse a sí mismo y otro compañero les valore los mismos ítems para poder cotejar las valoraciones de ambos. Esto puede generar un proceso de reflexión interesante entre la percepción propia y la sensación del compañero de cara al aprendizaje y la mejora.

Es importante enseñar al alumnado a saber trabajar con este instrumento-rúbrica, ya que las valoraciones no deben ir enfocadas a momentos puntuales de la sesión sino a un cómputo global de aspectos generales.

El verdadero potencial de la evaluación formativa en este modelo pedagógico es que el autoevaluado se involucre correctamente en los procesos de evaluación, conociendo su evolución en cuanto a los logros u objetivos marcados a nivel de

aprendizaje cooperativo, como de aspectos curriculares. De este modo vinculamos este proceso de evaluación con la responsabilidad e implicación individual del alumno, están cada vez más conectado a los objetivos que se pretenden desarrollar en la EF.

Por último, también pueden desarrollarse evaluaciones a nivel grupal, que no tengan en cuenta el desempeño individual sino una reflexión sobre los éxitos a nivel de grupo, así como de las cosas que se pueden mejorar en el trabajo cooperativo.

Experiencias educativas

En este apartado se pretende detallar algunas de las experiencias educativas resultantes de la aplicación del modelo pedagógico “Aprendizaje Cooperativo” para conocer aquellas evidencias que nos ha dejado la comunidad científica en los últimos años.

Concretamente en un estudio de Velázquez (2015), un porcentaje alto de docentes (84,6%) afirmaba que estaba utilizando el aprendizaje cooperativo en sus sesiones de EF, aunque un 32,6% de estos docentes manifestaban que solo lo utilizaban en alguna actividad esporádica, lo que nos permite intuir que no están utilizando el modelo pedagógico, sino que la gran mayoría utilizan juegos cooperativos en ocasiones determinadas, sin atender a una base metodológica.

Estudios de Aprendizaje Cooperativo afirman que permite desarrollar los distintos tipos de resultados de aprendizaje en EF, como son el cognitivo, afectivo, físico y social (Casey y Goodyear, 2015). En este sentido, varios estudios coinciden en que este modelo pedagógico contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales tales como mostrar empatía, respeto por los demás, escuchar a los compañeros en los turnos de palabra, responsabilidad por el aprendizaje grupal entre otros (André, Louvet y Deneuve, 2013; Bayraktar, 2011; Darnis y Lafont, 2013; O’Leary y Griggs, 2010).

Wang (2012), expone evidencias sobre el aumento de la motivación de logro que consiguen los estudiantes expuestos a esta metodología. Por otro lado, Goodyear, Casey y Kirk (2014), afirman que el aprendizaje cooperativo permitió que los alumnos mejorasen en motivación y compromiso de los estudiantes en el área. Otro estudio que desvela que si utilizamos el Aprendizaje Cooperativo durante todo un curso académico se logran otros beneficios tales como: la mejora de la honestidad de los alumnos, el autoconcepto o la percepción de habilidad física. (Fernández-Río, 2003).

Si tenemos en cuenta el éxito que pueda tener este modelo pedagógico en cuanto a contenidos del área de EF, encontramos buenos resultados en condición física (Hannon y Ratliffe, 2004), habilidades básicas (Dyson, 2001), actividades expresivas (Pérez, 2014) o actividades en el medio natural (Martín y Ortiz, 2014). Sin embargo, debido a la controversia comentada anteriormente entre cooperación y competición, los contenidos relacionados con los deportes han sido más complicados (Gröben, 2005). Para este tipo de contenidos deportivos ha mostrado un gran éxito el modelo pedagógico “Educación Deportiva” que vamos a detallar a continuación.

2.2.2. Educación Deportiva.

Origen y antecedentes

El modelo de Educación Deportiva surge de las primeras investigaciones en Ohio (EEUU) realizadas por Siedentop y sus alumnos de doctorado, en estudios donde se perseguía la eficacia del docente de EF. Los docentes más eficaces lograban los objetivos propuestos, pero no llegaban a transmitir ilusión y sentimiento a su alumnado, esto sucedía por el enfoque de las sesiones se realizaba mediante una metodología tradicional donde la mayoría de las tareas eran dirigidas (Siedentop et al., 2004). A partir de esta problemática, Siedentop (1987) trataba de contextualizar el deporte mediante un modelo de enseñanza que acercase a la EF experiencias auténticas y enriquecedoras para el alumno.

El desarrollo de la propuesta fue enfocada a dar solución a las deficiencias del deporte escolar. En primer lugar, los valores negativos que pueden acarrear un mal planteamiento o falta de supervisión. La imitación del reglamento rígido del deporte que en la mayoría de las ocasiones no está adaptado a las necesidades del alumnado. Y, por último, el alumnado nunca vive la experiencia deportiva al completo por lo que no puede disfrutar del fenómeno cultura (García-López y Gutiérrez, 2016).

Partiendo de esta premisa, Siedentop diseñó un modelo llamado “Sport Education”, en el que la finalidad era ofrecer a todos los discentes una experiencia educativa que uniese las principales características del deporte y las adaptaciones educativas. La finalidad no es solo deportiva, sino que el alumno pueda aprovechar el potencial educativo y sociocultural que permite esta propuesta metodológica.

Este enfoque metodológico ha tenido varias revisiones por el propio Siedentop y otros autores al largo de los años (Siedentop, Hastie y van der Mars, 2004). Incluso

se encuentra entre uno de los 8 modelos pedagógicos que enumera Metzler (2005) en su libro, catalogándolo como un modelo de segunda generación, actualmente es uno de los modelos que más se estudia y de los más utilizados en el contexto educativo.

Concepto

La Educación Deportiva o “Sport Education”, es un modelo pedagógico utilizado principalmente en el área de EF, aunque también podemos encontrarlo en contextos extraescolares o escuelas deportivas, cuyos pilares fundamentales son el fomento de la autonomía en el contexto escolar, el trabajo en equipo y responsabilidad del alumno. Es un modelo que utiliza el deporte para formar a alumnos como jugadores competentes en el amplio sentido de la palabra (García-López y Gutiérrez, 2016).

Pilares metodológicos

En la enseñanza del deporte de la EF no se encuentran todas las características específicas que permiten alcanzar unos beneficios. por lo que Siedentop (1994) propone unas características esenciales que se deben desarrollar cuando se quiera implementar este modelo: temporadas, afiliación, competición, festividad, registro de datos y evento culminante.

Contreras (2004) afirma que estas características no solo actúan como medio para alcanzar los objetivos educativos, sino que también desarrollan aspectos relevantes que permiten formar al alumno en las habilidades sociales y aspectos socioculturales del deporte.

- (1) Afiliación: al comienzo de la temporada o unidad didáctica se organiza el grupo clase mediante equipos o grupos de trabajo, que deben mantenerse durante toda la temporada. Es importante que los alumnos generen un sentimiento de pertenencia a su equipo (Wallhead y O’Sullivan, 2005). Autores como Darnell (1994) determina que si se mantienen los mismos equipos durante un tiempo prolongado los efectos positivos en la estrategia grupal se verán potenciados.
- (2) Competición: está concebida para aportar una experiencia deportiva real a todo el alumnado. Tiene en cuenta todos sus aspectos, desde la preparación y los entrenamientos, desarrollo de los periodos de competición y el evento final. La competición aporta motivación al alumnado desde el

primer día siendo un reflejo del espectáculo que existe alrededor del deporte en la sociedad. La competición como proceso educativo, se entiende como la preparación para la vida adulta (García-López y Gutiérrez, 2016). Este modelo intenta alejar la idea de ganar a costa del otro, se entiende el modelo como un enfoque en el que no puede existir la competición sin la cooperación, y que ambos conceptos juntos logran alcanzar los objetivos educativos.

- (3) Temporada: atiende a la temporalización de las fases deportivas y las unidades formativas que siguen una estructura similar a las temporadas deportivas. Un aspecto importante es que las unidades didácticas donde se implemente este modelo, deben tener muchas más sesiones que una unidad tradicional para lograr un verdadero aprendizaje significativo. Según Siedentop et al. (2011) una unidad de 18 sesiones correctamente diseñada e implementada alcanzará los fines educativos de una forma más sencilla y sólida, y desarrollará la competencia motriz antes que 3 unidades de 6 sesiones cada una. La idea es permitir que el alumnado tenga el tiempo suficiente para introducirse en la dinámica deportiva y logre los beneficios que ello le reporta.
- (4) Evento culminante: se trata de la finalización de la temporada en la que se lleva a cabo los enfrentamientos decisivos de la competición, se organizan celebraciones donde asisten espectadores y se hacen gala de aquellos valores que se han incorporado a la práctica de los alumnos como el juego limpio, el respeto por los compañeros, trabajo en equipo o la capacidad de superación. Este evento surge para mantener la motivación del estudiante durante toda la temporada, ya que todos se sienten partícipes, no solo participando a nivel físico sino también preparando el material que se va a utilizar durante ese día (pancartas, canciones, reglamento...).
- (5) Registro de datos: durante toda la temporada se van anotando todos los aspectos relacionados con el rendimiento del equipo (mediante tablas de clasificación) así como de conductas o comportamientos de los jugadores y el cumplimiento de los roles que se les asignan a los alumnos (árbitro, estadístico, entrenador...). Además de estos aspectos se pueden utilizar los resultados cuantificables que se recogen durante la temporada para realizar autoevaluaciones de su propia práctica. Este es uno de los aspectos que más llama la atención de los alumnos ya que siempre acuden a estos

instrumentos que deben estar colgados en los pasillos del colegio para ver la evolución de los equipos. Además, cuantifica los 3 aspectos deportivos a mejorar por los alumnos (rendimiento en el juego, deportividad y cumplir con los roles asignados).

- (6) Festividad: Está relacionada con el evento culminante, pero en este caso se relaciona con todos los aspectos que decoran y ambientan al evento deportivo (camisetas, canticos, escudos de equipos, bailes coreografiados), todo ello para otorgar espectacularidad y realismo a la finalización de la temporada.

Por otro lado, si se quiere seguir una progresión en la unidad didáctica con la implementación de este modelo, se dividen en cuatro fases (Fernández-Rio, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016):

- Fase de práctica dirigida: el docente dirige mediante la instrucción directa las 3 primeras sesiones.
- Fase de práctica autónoma: se asignan unos roles a cada uno de los alumnos (árbitro, entrenador, jugador, preparador físico...) y se permite que los alumnos desempeñen su rol de forma autónoma durante 5 o 6 sesiones.
- Fase de competición formal: se pone en práctica las competencias adquiridas durante la fase práctica y autónoma, en situaciones deportivas reales.
- Fase de reconocimiento final: se realiza el evento festivo que se ha detallado anteriormente para premiar a los participantes con diplomas y supone el colofón a la temporada, por lo que los alumnos se hacen cargo de planificar como gestores deportivos el propio evento.

Es importante destacar que los contenidos deportivos que se desarrollen en las unidades didáctica donde se implemente este modelo deben estar adecuados a las necesidades y características del alumnado, proponiendo adaptaciones reducidas del deporte con reglas modificadas (Siedentop, 1994).

Para lograr adaptar el deporte institucionalizado al contexto educativo, este modelo propone utilizar juegos en espacios reducidos, donde se produce una exageración de los elementos tácticos. Además, es conveniente dar protagonismo al alumno, otorgando distintas responsabilidades a modo de roles que fomentan la

autonomía del alumnado, ofreciendo una experiencia multicompetencial, donde no solo se trabajan habilidades deportivas.

Evaluación en la Educación Deportiva

En este modelo pedagógico se plantea una evaluación que permite los procesos de valoración entre iguales, donde un alumno ejerce un rol de juez, arbitro o alumno-docente y puede proporcionar información a otro compañero para mejorar el elemento formativo de la evaluación.

Siguiendo a López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), existe la ausencia de instrumentos que permitan a los alumnos comprender la forma en las que se le evalúa, por lo que los procesos de autoevaluación y coevaluación con dichos instrumentos se hace compleja.

Por otro lado, podemos destacar que el tiempo que se dispone para evaluar durante la implementación de esta metodología es superior a cualquier otra ya que el alumno actúa con autonomía mediante roles que le otorga el docente en sesiones previamente estructuradas, esto permite que el docente pueda dedicar su labor a la evaluación formativa exhaustiva durante todo el proceso (García-López y Gutiérrez, 2016).

Es importante aclarar que en una unidad deportiva donde existe la competición no se deben evaluar los resultados deportivos. El docente debe valorar la participación, colaboración, respetar a los compañeros, el juego limpio etc. Si queremos evaluar lo más valioso de esta propuesta educativa, tenemos que centrarnos sin duda en el desempeño de los roles por parte del alumnado y el grado de actuación, porque es sin duda el aspecto que más información nos ofrece sobre si se están cumpliendo los objetivos fundamentales de la Educación Deportiva y la unidad formativa.

Teniendo en cuenta que la evaluación tradicional ha sido desbancada por la evaluación formativa, es importante que el alumno sea protagonista de este proceso. En este sentido, el modelo por sus propias características puede ofrecer materiales al alumnado tales como informes de entrenamiento, o informes post partido donde se pueden destacar aquellos aspectos que se ha logrado o aquellos que se pueden mejorar, así como la percepción de los alumnos en cada uno de sus roles. Con este método de evaluación no solo conocemos la percepción del alumno, sino que le

hacemos reflexionar sobre su propia práctica y la del equipo, involucrándolos de tal forma que sientan que su evolución o mejora individual influye directamente en los resultados de su equipo.

El modelo “Sport Education”, se basa en el desempeño diario de los pilares fundamentales que desarrollan el modelo como los roles rotativos que identifican a cada alumno con una función. Si entendemos que para vivenciar la experiencia deportiva en su plenitud debemos conocer y desempeñar todos los roles que se relacionan, también va a ayudar en que los propios alumnos que hayan pasado por un rol anterior puedan guiar o evaluar a otros alumnos, incluso sirviendo de ejemplo para ellos (Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández-Río, 2020).

Experiencias educativas

Desde principios de los años 90, varios estudios se han encargado de analizar el efecto que tenía la aplicación de la Educación Deportiva para desarrollar en los alumnos adherencia deportiva, cultos y entusiastas del deporte (Curtner-Smith y Sofo, 2004; Wallhead y O’Sullivan, 2005). En este sentido, se han encontrado estudios que destacan un aumento de la motivación y participación de aquellos alumnos que cuentan con un nivel de habilidad inicial bajo (Sinelnikov, Hastie, y Prusak, 2007).

Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2010), afirman que la percepción del alumnado acerca de su nivel de competencia, cultura deportiva y entusiasmo con la asignatura aumenta consideradamente cuando practican juegos tradicionales que implican habilidades básicas bajo el modelo “Sport Education”. Se puede evidenciar como los jugadores que no asumen roles activos (árbitros, preparadores, entrenadores...) también experimentan una mejoría en cuanto al conocimiento teórico del deporte (Browne, Carlson y Hastie, 2004).

En cuanto a la mejora del nivel de competencia motriz cuando se utiliza este modelo pedagógico, podemos destacar que mejora el rendimiento técnico-táctico, especialmente en aquellos alumnos con un nivel de competencia bajo, gracias a la ayuda de otros estudiantes de su equipo con mayor nivel que cooperan en las situaciones reales de juego (Mahedero, Calderón, Arias-Estero, Hastie y Guarino, 2015).

Por otro lado, Hastie (1998) expone que la percepción de mejora del alumno disminuye cuando los grupos que practican el deporte tienen mayor número de

integrantes y aumenta cuando los grupos son de 3 o 4 alumnos. Otro de los estudios que han brindado unos datos interesantes ha sido el realizado por Hastie y Sinelnikov (2006) donde la asignación de roles y funciones al alumnado ha contribuido a mejorar la toma de decisiones y aumentar la autonomía e implicación de los estudiantes.

2.2.3. Modelo de Enseñanza Comprensiva

Origen y antecedentes

En las últimas décadas, se ha podido observar un gran cambio en las propuestas de enseñanza deportiva. Este cambio ha sido impulsado por la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje más motivador y que contemplase los aspectos tácticos del deporte (García-López y Gutiérrez, 2016). Tal como afirmaban Deci y Ryan (2002), la motivación y el disfrute del alumnado es la clave que destacar en el aprendizaje.

Debido a estos factores que se han expuesto, “los alumnos no llegaban a conocer los juegos deportivos, eran incapaces de tomar decisiones por lo que Bunker y Thorpe decidieron diseñar un modelo que fomentase el aprendizaje de los aspectos deportivos y los conocimientos tácticos” (Rojo, 2014, p.12).

El modelo comprensivo, también conocido como Teaching Games for Understanding, surge en el año 1972 mediante dos docentes de la Universidad de Loughborough (Bunker y Thorpe, 1978). Nace debido a las deficiencias a la hora de enseñar deportes: excesiva tecnificación, escasa motivación por parte de los estudiantes, dificultades en el progreso de los alumnos menos hábiles, poca relevancia de aspectos tácticos... (Sánchez, Navarro y Devís, 2014).

El modelo evolucionó hasta entenderse como un enfoque de enseñanza donde el profesorado podría implementar la práctica de juegos deportivos para lograr en sus alumnos un aprendizaje cognitivo que los llevase a investigar, debatir y reflexionar mediante el trabajo en equipo para dar solución al problema que surge durante la práctica deportiva (Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

En España fue Devís (1990) el encargado de transmitir este nuevo pensamiento, donde diferenciaba entre modelos verticales y horizontales de enseñanza en la enseñanza deportiva. Posteriormente, se comenzó a plantear en España una nueva forma de impartir la enseñanza deportiva, alejándose de la enseñanza exclusiva de la tecnificación y enfocándose en enseñanzas alternativas

tácticas y la comprensión del deporte por parte del alumnado (Devís y Peiró, 1992; 1995).

Concepto

El modelo comprensivo, es un modelo pedagógico que se centra en el aprendizaje cognitivo del alumno, utiliza la enseñanza deportiva mediante juegos modificados que permiten desarrollar el conocimiento táctico de los alumnos y la toma de decisiones (Devís 1996). Este modelo “se centra en el desarrollo de la implicación cognitiva en la utilización del conocimiento declarativo y procedimental que permita alcanzar aprendizajes significativos” (Díaz del Cueto y Castejón, 2011, p.32).

Pilares metodológicos

Debido a las críticas expuestas por los autores Bunker y Thorpe (1982) a la enseñanza tradicional aparecen las metas que se pretenden alcanzar con la implementación de este modelo pedagógico:

El modelo comprensivo pretende formar a estudiantes en los diferentes tipos de conocimiento deportivo, formar jugadores competentes, capaces de tomar decisiones y resolver problemas de juego, lograr que los alumnos sean cada vez más autónomos, sin necesidad de la ayuda continua del instructor o entrenador y formar a jugadores inteligentes y espectadores cultos (García-López y Gutiérrez, 2016).

Como en el resto de los modelos pedagógicos, el alumno es el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que este modelo de iniciación deportiva trata de provocar aprendizajes significativos utilizando el juego como principal herramienta educativa, tratando la táctica deportiva como un elemento esencial para desarrollar el modelo (Alison y Thorpe, 1997).

En la iniciación deportiva los docentes deben enseñar a sus alumnos lo que llaman como las 4 Rs: Read: leer los movimientos del adversario, React: reaccionar con una técnica y táctica adecuada, Respond: respuesta a los movimientos de los adversarios y Recover: recuperar la posición base para próximas acciones (Hopper, 2003). Estas técnicas que deben ser desarrolladas por el docente pueden ayudar a los estudiantes a ser competentes en cualquier disciplina deportiva.

Según Bunker y Thorpe (1982), la EF debe enseñar los principios básicos de los deportes para que los discentes sean capaces de conocer y entender su reglamento, estructura, táctica y habilidades específicas para la práctica deportiva.

En este sentido, los principios básicos que propone el MEC según Fernández Río et al. (2016) son:

- (1) Transferencia deportiva: los deportes tienen muchas semejanzas entre sí, este modelo trata de aprovechar el aprendizaje previo que se adquiere al trabajar otros juegos deportivos para que sirvan como base para plantear los siguientes.
- (2) Representación: para presentar los juegos deportivos es importante que no se desarrollen el deporte de forma íntegra, sino que reciba una serie de adaptaciones que, aunque no modifique severamente la táctica del deporte, logre estar adaptado a las necesidades y el nivel de los discentes.
- (3) Exageración: es esencial modificar la estructura de los juegos para poder hacer hincapié en ciertos aspectos del juego donde se desarrollan elementos tácticos que el alumno debe dominar antes de enfrentarse a la situación real de juego.
- (4) Complejidad táctica creciente: el docente debe crear una progresión a la hora de trabajar contenidos relacionados con el deporte para que los estudiantes logren fácilmente los objetivos.
- (5) Evaluación auténtica: para evaluar la competencia deportiva, el docente debe crear situaciones reales de juego y no utilizar situaciones descontextualizadas para evaluar a sus estudiantes.

Uno de los aspectos más característicos del modelo son los juegos modificados, existen los juegos modificados por representación y los juegos modificados por exageración (Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Los juegos modificados por representación son aquellos que disponen de las mismas características que el juego deportivo completo, pero donde se reducen espacios, simplifican reglas... Por ejemplo: el mini básquet, fútbol 8, entre otros.

Los juegos modificados por exageración seleccionan unos aspectos de juego y modifican las reglas para que estos elementos se conviertan en los aspectos claves ya que se quiere incidir en ellos, de esta forma, se realiza un aprendizaje concreto de ciertos aspectos para luego poder llevarlos a la práctica de forma óptima en la situación real de juego (García-López y Gutiérrez, 2016).

En diferentes estudios que abordan este modelo pedagógico, observamos como aparecen clasificaciones de la gran mayoría de deportes que se trabajan en el ámbito educativo y se establecen por sus semejanzas y complejidad táctica (Almond, 1986; Hastie 2010; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Casey, 2012).

Tocado	Blanco/diana	Golpeo/bate	Muro/pared	Cancha dividida	Invasión
Boxeo	Golf	Beisbol	Squash	Badminton	Baloncesto
Taekwondo	Bolos	Kickball	Frontenis	Tenis	Futbol
Balón prisionero	Billar	Criquet	Pelota mano	Voleibol	Hockey
Airsoft				Ping-Pong	Rugby
					Ultimate
					Balonmano

Figura 5. Clasificación de los juegos deportivos según sus aspectos tácticos (Adaptado de Hastie, 2010; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Casey, 2012).

La clasificación anteriormente expuesta (Fig. 5) nos ayuda a poder relacionar los aspectos tácticos principales que comparten distintos deportes, donde el aprendizaje de uno pueda servirnos como aprendizaje táctico previo para otros. Es importante conocer el objetivo principal del juego, el espacio, los roles que desempeñan los jugadores y el carácter de la oposición para poder orientar la enseñanza en este sentido.

Si hablamos de características fundamentales de un modelo pedagógico, es importante destacar la estructura de sesión que debe guiar las actividades diseñadas. Concretamente, Bunker y Thorpe (1982) dividen las fases en (1) Juego (2) Apreciación del juego (3) Conciencia táctica (4) Toma de decisiones apropiada (5) Ejecución técnica y (6) Realización.

No obstante, esta estructura que fue reformulada posteriormente por Kirk y MacPhail (2002) no destaca por su aplicabilidad práctica. Por lo que es necesario destacar el esquema de sesión desarrollado por Mitchell et al. (2020):

- (1) Juego deportivo modificado: se inicia la sesión con un juego deportivo por exageración o representación que permita trabajar a los alumnos sobre aquellos problemas tácticos que se plantean.
- (2) Conciencia táctica: una vez que los alumnos hayan dispuesto de un tiempo suficiente de práctica se plantea un periodo de reflexión para ofrecer

respuestas a los problemas tácticos que se han planteado durante el juego. Para ello el docente realiza preguntas guiadas como: ¿Qué debemos hacer para que nos pasen la pelota? ¿Por qué no conseguíamos llegar al área rival? Este proceso forma parte del aprendizaje del alumno ya que ayudamos a que exista un pensamiento crítico que poco a poco consiga que el alumno entienda la dinámica del juego deportivo.

- (3) Ejecución de la habilidad: se trata de tareas correctivas donde se propone al alumno una serie de metas técnico-tácticas para mejorar en la práctica global, van orientadas a resolver los problemas planteados al principio de la sesión y suelen ser tareas específicas para mejorar un aspecto concreto.
- (4) Juego deportivo modificado 2: una vez que se ha trabajado de forma aislada los aspectos técnico-tácticos para resolver el problema que se planteaba en la primera actividad, se repite el juego deportivo con el que se ha iniciado la sesión para poder aplicar todos los conocimientos que se han adquirido y los alumnos observen la evolución cuando aplican lo aprendido.

Evaluación en la enseñanza comprensiva

Seguendo a Fernández Río et al. (2016), el modelo comprensivo nunca debe evaluar mediante tareas aisladas o descontextualizadas (ejecuciones de lanzamiento a canasta o distintos toques en voleibol), debe desarrollarse en la situación global de juego del deporte que esté desarrollando.

En este sentido, los aprendizajes que debe desarrollar el estudiante tienen como objetivo “entender la esencia del deporte y utilizar este conocimiento y habilidades fuera del contexto de clase”. Es por ello importante incluir el proceso de evaluación formativa mediante la coevaluación y autoevaluación para mejorar el aprendizaje del alumno (Pérez-Pueyo et al., 2020).

A lo largo de los últimos años se han diseñado instrumentos que nos permiten evaluar a los jugadores como por ejemplo el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Oslin, Mitchell y Griffin, 1998), que permite evaluar los aspectos tácticos ofensivos y defensivos, así como la ejecución de la técnica y la toma de decisiones.

Un ejemplo para utilizar este tipo de instrumentos con carácter formativo es utilizando la coevaluación por pares. Un estudiante durante un partidillo observa atentamente a su compañero, se le marca unos ítems específicos que observar ya que

un alumno no es experto evaluador y no va a conseguir evaluar la cantidad de ítems a los que está acostumbrado el docente (Pérez-Pueyo et al., 2020).

De esta forma, se debe formar a los alumnos en como evaluar a los compañeros y así lograremos potenciar la evaluación formativa además de mejorar la autonomía de nuestros alumnos y que los propios compañeros influyan en la mejora de la ejecución y el aprendizaje.

Experiencias educativas

En los últimos años han sido diversos los estudios que han implementado este modelo pedagógico (Barba-Martín et al., 2020). De hecho, su expansión lo ha llevado a la formación inicial del profesorado en universidades (Lodewyk, 2015).

Autores como Hodges Kulinna (2008), afirman que con el modelo MEC se facilita la experimentación, la toma de decisiones y el aprendizaje mediante ensayo-error. En este sentido, un estudio centrado en la pregunta-respuesta como clave de la enseñanza comprensiva, destaca que existe una satisfacción docente debido a que el alumnado tiene una mayor implicación en las tareas y motivación. Además, existe un avance significativo en la comprensión del juego y el fomento del pensamiento táctico (Díaz del Cueto, Hernández y Castejón, 2012).

En cuanto a un estudio de casos llevado a cabo con alumnos de secundaria, se destaca que los alumnos aumentan la satisfacción gracias a la modificación de los juegos y la organización de clase que promovía su propia participación y aumentaba su atracción por la práctica deportiva (Sánchez-Gómez, 2013).

En otro estudio con alumnos de secundaria, se analizó el impacto de la metodología MEC mediante la modificación de los elementos tácticos y analizando la implicación del alumnado que participa, los alumnos del grupo experimental alcanzaron resultados significativos en cuanto a la mejora en la motivación y el aprendizaje con respecto al grupo control. (Hortigüela y Hernando, 2017). Uno de los problemas entre los jóvenes de EF, es la falta de participación e implicación del alumnado. Bracco, Lodewyk y Morrison (2019), en un estudio de observación a 6 chicas que se consideraban como “desconectadas” de las sesiones de EF, se demostró como el modelo MEC logró que los sujetos incrementasen su participación, motivación, esfuerzo, aprendizaje y el afecto en las sesiones.

En la Educación Primaria por otro lado, se realizó un estudio sobre una unidad de floorball que pretendía conocer la mejora en variables de rendimiento y adherencia tras la aplicación del MEC. En este estudio los alumnos mejoraron en la toma de decisiones, ejecución técnica, diversión, participación, competencia percibida y rendimiento en las actividades (Morales-Belando, Calderón y Arias-Estero, 2018). Otro estudio realizado en alumnos de Primaria pretendía analizar la comprensión del alumnado en la toma de decisiones del pase y lanzamiento en baloncesto, logrando una mejora de la toma de decisiones con respecto al grupo control (Gil, Del Villar-Álvarez, Práxedes-Pizarro y Moreno-Dominguez, 2019).

Por otro lado, hay estudios en los que los docentes manifiestan que para poder aplicar este enfoque metodológico es necesario que el docente domine de forma exhaustiva la disciplina deportiva para poder diseñar las sesiones (Moy, Renshaw y Davids, 2014). Se destaca la importancia del docente no solo en las tareas de programación y conocimiento de la metodología sino en el dominio del deporte.

Para finalizar con el modelo de enseñanza comprensivo, cabe destacar que es el modelo pedagógico escogido para ser hibridado con el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS) y que vamos a poder encontrar esta propuesta metodológica en el marco empírico de esta investigación.

2.2.4. Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El modelo de Responsabilidad Personal y Social fue diseñado por Hellison (1978, 2003), principalmente concebido como una estrategia metodológica para trabajar los valores a través de la actividad física y el deporte con aquellos jóvenes en riesgo de exclusión social (Hellison y Wright, 2003).

Debido a la adaptabilidad y beneficios que genera este modelo podemos observar como en la última década, a nivel nacional comienza a ser implantado en otros contextos: extraescolares (Cecchini, Montero y Peña, 2003) medio natural (Caballero, 2015). Pero en el contexto que más interés ha generado ha sido en los centros educativos, desde el área de EF (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010).

Teniendo en cuenta que este modelo pedagógico es el eje vertebral en el que basamos la mayor parte empírica de esta investigación, se ha considerado oportuno dedicar un capítulo completo de este trabajo para abordar todos sus aspectos de forma exhaustiva.

2.3. Modelos emergentes en Educación Física

En este nuevo apartado, vamos a presentar algunos enfoques metodológicos que si bien no están recogidos en el listado oficial recogido por Metzler (2005), si cumplen con los requisitos expuestos por este mismo autor para ser considerados modelos de enseñanza.

De esta forma, hablamos de modelos que tienen una base teórica sólida, ya existen estudios que prueben su eficacia en distintos contextos educativos mediante implementaciones y a lo largo de los últimos años surgen como unos modelos capaces de cumplir con los objetivos para los que fueron planteados (Fernández-Río et al., 2016).

En este epígrafe vamos a detallar algunos de los modelos pedagógicos emergentes que más se están llevando a cabo en el contexto educativo, aunque hay muchos más. Concretamente nos vamos a centrar en el Estilo Actitudinal, Modelo Ludotécnico, Educación aventura y Aprendizaje Servicio.

2.3.1. Estilo Actitudinal

Origen y antecedentes

Esta propuesta educativa surge a mediados de los años noventa para intentar dar solución a los problemas del día a día que sufre el docente de EF. Nace con la intención de desarrollar actitudes que sean el elemento vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2005). El estilo actitudinal se basa en dar respuesta a cuatro cuestiones: reflexión inicial del proceso educativo, importancia de los aspectos motivacionales y generar experiencias positivas que fomenten la práctica de actividad física autónoma y en el tiempo libre, cuestionamiento de las progresiones técnicas que no tienen cabida en el ámbito educativo y replantear la utilidad del docente como modelo para generar aprendizaje (Fernández-Río et al., 2016).

A lo largo de los años, este modelo pedagógico ha tenido una evolución, en la que han ido surgiendo nuevas propuestas que han enriquecido el modelo. Podemos destacar la incorporación de la evaluación formativa (López-Pastor, 2006), integración de competencias básicas y adaptación al currículo educativo (Pérez-Pueyo, 2016).

Una de las revoluciones que tuvo este modelo fue la creación del grupo “Actitudes”, que se encargó de aportar una serie de orientaciones y modificaciones como la propuesta del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo et al., 2013).

Concepto

El estilo actitudinal es un modelo pedagógico que pretende desarrollar un aprendizaje, cargado de experiencias formativas satisfactorias que favorezca el aprendizaje y el éxito de los estudiantes. Se basa en el desarrollo de actitudes por parte del alumnado que no solo mejora aspectos motrices sino también aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y de relaciones interpersonales (Pérez-Pueyo y López Pastor, 2017).

Pilares metodológicos

El estilo actitudinal tiene muchas semejanzas con el aprendizaje cooperativo, ambos se centran en las necesidades de los alumnos, convirtiendo al alumnado en el protagonista del proceso. La aplicabilidad de este modelo a cualquier contenido permite que sea un modelo flexible, capaz de utilizarse en cualquier hibridación con otra estrategia de enseñanza (Pérez-Pueyo et al., 2012).

Como ya hemos comentado, las actitudes son el elemento clave para conseguir el aprendizaje de la EF, por lo que las experiencias motrices resultan un medio para desarrollar aquellas capacidades que inciden en la formación integral del discente (Coll, 1991).

En este modelo, el docente trata de diseñar experiencias positivas donde se establezcan grupos donde exista la cooperación o colaboración de manera que refuercen la inclusión (Pérez-Pueyo, 2013a).

Para la implementación de este modelo pedagógico se tienen en cuenta tres componentes fundamentales: (1) las actividades corporales, (2) la organización secuencial hacia las actitudes y (3) los montajes finales (Pérez-Pueyo, 2005; 2007). Además de estas, se añaden 2 nuevos componentes que actualizan el modelo: (4) desarrollo integrado de competencias y (5) evaluación formativa (Pérez-Pueyo, 2016).

El diseño de las actividades corporales debe ir dirigido a desarrollar las capacidades que contribuyen al desarrollo integral del individuo. Se pretende crear

grupos que mediante un trabajo coordinado logren alcanzar mayor participación e inclusión (Fernández-Río et al., 2018).

La cohesión grupal se basa en formar grupos en progresión geométrica donde no existe la exclusión por nivel de competencia o logro, ya que se hace hincapié en los éxitos grupales. En primer lugar, los grupos se realizan por afinidad, sin influencia del docente, de manera que el docente trata de trabajar con ellos las dificultades encontradas en la organización de grupo, posteriormente, en actividades con finalidad competitiva se sigue permitiendo que sean ellos mismos los que realicen estos equipos, aunque en esta ocasión los propios alumnos serán capaces de establecer equipos equilibrados de manera que todos disfruten de la experiencia (Pérez-Pueyo et al., 2016).

En cuanto a la selección y organización de contenidos se recomienda comenzar por aquellos bloques habituales para los alumnos. Un buen ejemplo puede ser utilizar modificaciones de los juegos del recreo donde siempre suelen ganar los mismos para que los alumnos puedan reflexionar que introduciendo una simple regla y con el trabajo en equipo el resultado a priori esperado puede cambiar rápidamente (Fernández-Río et al., 2018).

Los montajes grupales son necesarios para promover la cohesión e inclusión de todo el grupo, aunque es difícil conseguir buenos resultados en las primeras sesiones. Para ello, el alumnado debe aprender a trabajar desde los compañeros que más conoce hasta aquellos con los que nunca se agruparía, pero con los que acaba obteniendo buenos resultados.

Por otro lado, es clave en la evaluación hacer partícipe al alumno de aquello que se le va a pedir durante el proceso, que sea capaz de conocer aquello que ha conseguido es esencial para nutrir la evaluación formativa (López Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). De esta forma, se puede ofrecer al alumnado la oportunidad de usar instrumentos de evaluación tales como rubricas o escalas de valoración mediante el uso de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por último, hablando de la propuesta de contribución a las competencias clave, encontramos el Proyecto INCOBA que se encarga de ofrecer una secuenciación para que otros docentes puedan incorporarlas a su programación (Pérez-Pueyo, 2012a).

Evaluación del Estilo Actitudinal

La inclusión de los procesos de evaluación formativa en este enfoque metodológico permitió mejorar la comprensión del aprendizaje. Por lo que resulta esencial afirmar que la evaluación formativa es vital si queremos que se alcance el aprendizaje (Zhu, 2007).

Los procesos de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 2013) han supuesto grandes beneficios al alumnado tanto a nivel individual como grupal. Para poder entender de qué forma se puede llevar la evaluación formativa a este modelo Pérez-Pueyo et al. (2020) establece una unidad didáctica de fútbol donde explica que, en las primeras sesiones, se evalúa los conocimientos iniciales en cuanto al dominio de los alumnos y también se establecen grupos de trabajo de 6 o 7 alumnos que permitan evaluar la capacidad de trabajo intragrupo.

En la segunda parte de la unidad, se trabaja por estaciones y uno de los grupos realizará un trabajo de coevaluación en cada una de las estaciones, analizando el trabajo de los compañeros que pasen por esa estación.

En la tercera parte de la unidad, se realizan actividades para llevar a cabo una evaluación individual y grupal, donde se puede utilizar el instrumento de calificación (Pérez-Pueyo, 2010, p. 126). En la última parte de la unidad, se lleva a cabo un proceso de evaluación entre iguales (coevaluación) para observar los aspectos de mejora. Se establecen tres comisiones de coevaluación, preferiblemente formadas por más de una persona para que a la hora de evaluar existan diálogos, pongan de acuerdo sus opiniones y lleguen a acuerdos sin la ayuda del docente (Pérez-Pueyo et al., 2020).

Este proceso va a permitir que los alumnos evaluados mejoren en su trabajo, mientras que los observadores van a ir asumiendo responsabilidades, identificando los aciertos y errores de los compañeros desarrollando también aspectos de la personalidad como las relaciones interpersonales y de inserción social (Pérez-Pueyo, 2010b).

El papel docente durante estas sesiones es el de ayudar a los grupos evaluadores, ya que el alumnado es inexperto en la evaluación. Para ello, el docente selecciona aquellos ítems que deben analizar los observadores y también se encarga de establecer reuniones para solucionar posibles dudas u orientarlos en el proceso.

Experiencias educativas.

Existen varias experiencias educativas que han puesto de manifiesto la adaptabilidad de este modelo pedagógico a cualquier contenido: condición física (Pérez-Pueyo, 2005), fútbol (Pérez-Pueyo et al., 2011), baile (Garijo, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2014), dramatización (Heras, 2010) y deportes de adversario (Hortigüela y Hernando, 2014).

Otro estudio como el realizado por Pérez-Pueyo, Heras y Herrán (2008), evidencia los buenos resultados en cuanto a la participación e implicación del alumnado, así como en el fomento de relaciones interpersonales.

Siguiendo un estudio realizado por Hortigüela, Fernández Río y Pérez Pueyo (2016), donde se comparaba un grupo expuesto a una metodología tradicional y a otro con la implementación de estilo actitudinal, se observan diferencias significativas en cuanto a motivación en el grupo del estilo actitudinal. También se aprecia como la percepción del clima del aula cambia en el grupo del estilo actitudinal.

2.3.2. Modelo Ludotécnico

Origen y antecedentes

Este modelo pedagógico surge de la necesidad de ofrecer una alternativa a las formas de enseñanza tradicionales del atletismo. En los métodos tradicionales el enfoque de la enseñanza se acerca más a un adiestramiento que a la educación, ya que se centra en la ejecución de la técnica de forma repetida, buscando la especialización deportiva de aquellos alumnos con mayor talento, dejando a un lado a otros practicantes que pueden llegar a abandonar el deporte (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

A finales de los años 90 comenzó una nueva tendencia para trabajar la iniciación deportiva mediante nuevas metodologías que hacían hincapié en la táctica, comprensión del juego y la toma de decisiones, dejando la técnica en un segundo plano, como sucedía en el MEC (Devís y Sánchez, 1996).

A raíz de esta necesidad, Valero y Conde (2003) diseñan un nuevo modelo pedagógico que permite la adquisición de las habilidades técnicas mediante la comprensión y las formas jugadas. La base de la práctica se centra en propuestas ludotécnicas que son actividades planteadas para aumentar el compromiso de los

alumnos en las tareas, desarrollando un clima de diversión y disfrute en el aula (Valero, 2006).

Concepto

Se trata de un modelo pedagógico que pretende enseñar la técnica atlética ofreciendo un planteamiento lúdico que se centra en aumentar los niveles de diversión y la aplicación práctica en la iniciación deportiva (Valero-Valenzuela, 2006).

Pilares metodológicos

Este enfoque metodológico se basa en la teoría del Condicionamiento Operante de Skinner, el Aprendizaje Constructivista que permite construir aprendizajes sobre conocimientos previos, la teoría motivacional y el Aprendizaje social que logra enseñar a través de la interacción de las personas (Gómez-Mármol, Calderón-Luquin y Valero Valenzuela, 2014).

Siguiendo a Gómez Mármol et al. (2014) estos son los conceptos principales del “condicionamiento operante” de Skinner que se desarrollan en el Modelo Ludotécnico:

- (1) Moldeado: el aprendiz a través de unos pequeños pasos consigue ir acercándose al objetivo final.
- (2) Ejemplificación: el aprendiz observa, oye y lee los aspectos relacionados con el gesto para formar una idea de lo que se debe alcanzar como referencia.
- (3) Práctica: deben existir oportunidades para todos los alumnos de modo que puedan repetir el gesto varias veces para alcanzar el resultado adecuado.
- (4) Feedback: se utiliza el feedback positivo para alentar al alumnado en sus intentos de aprendizaje; y el correctivo, que se centra en observar al alumno para informar y explicar cómo debe hacer el gesto correctamente.
- (5) Refuerzos: se utilizan para reconocer la conducta del alumnado, el esfuerzo, la atención etc.

El Modelo Ludotécnico también presenta una estructura de sesión básica formada por 4 partes (Valero, 2007):

En primer lugar, se presenta “la prueba/disciplina y se realiza la pregunta desafío”: el docente trata de generar interés en los estudiantes a través de datos curiosos, desafíos, información... Introduce la pregunta desafío para que se de

respuesta al final de la clase y también ejemplifica la técnica para que el alumno pueda familiarizarse con ella.

La siguiente parte se denomina: “propuestas ludotécnicas”, que se trata de las formas jugadas que reciben modificaciones para aprender el gesto técnico, estas propuestas deben estar adaptadas al contexto y necesidades del alumnado para facilitar el aprendizaje.

A continuación, se llevan a cabo las “propuestas globales”, que se basan en una única actividad que pretende aglutinar todos los aspectos desarrollados en la anterior parte de la sesión (las propuestas ludotécnicas). Es decir, se propone un juego que implique todos los gestos que aparecen en la prueba atlética.

Al finalizar la sesión se realiza una reflexión y puesta en común, donde el docente realiza una síntesis de la sesión y vuelve a plantear la pregunta-desafío que se propuso al principio de la sesión, para que los alumnos que ya han tenido la experiencia de la sesión puedan contestarla. El docente también cede a los alumnos la oportunidad de poder valorar la sesión.

Los aspectos fundamentales que debemos aplicar si queremos llevar a cabo una aplicación del Modelo Ludotécnico de forma eficaz son: crear un ambiente lúdico basado en el juego y alejado de la repetición y reproducción que propone la enseñanza tradicional, otorgar oportunidades a los discentes para que todos ellos tengan el tiempo suficiente de práctica deportiva evitando las filas, diseñar propuestas ludotécnicas (Valero, 2006), que contengan un elevado nivel de compromiso motor. Además de las reglas específicas de la disciplina deportiva, focalizar la atención del estudiante hacia aquellas tareas que consigan enlazar aspectos técnicos que se pretenden aprender y dedicar al final de la sesión un tiempo para repasar lo aprendido, reflexionar sobre las actividades, siendo los alumnos los principales protagonistas en la respuesta de las preguntas-desafío (Fernández-Río, Hortigüela y Pérez Pueyo, 2018).

Una de las ventajas de las que se dispone en la aplicación del Modelo Ludotécnico es la evolución de la práctica deportiva teniendo en cuenta el nivel de dominio técnico de los estudiantes a los que dirigimos esta propuesta. Para poder llevar a cabo la adaptación de los niveles de dificultad Valero y Conde (2003) llevaron a cabo un análisis de la técnica de las distintas disciplinas atléticas, distinguiéndolas en 4 fases, en las que se encontraban 3 elementos técnicos en cada una de las fases.

A partir de este planteamiento se distinguieron 3 niveles de dificultad en la enseñanza del modelo: nivel básico, intermedio y avanzado (Valero y Gómez-Mármol, 2013).

Evaluación del Modelo Ludotécnico

Principalmente existen dos formas de evaluación en este enfoque metodológico: por un lado, una observación informal del profesor a lo largo de toda la sesión que permite al docente conocer si el ritmo de la progresión en las actividades es el adecuado y existe diversión y aprendizaje por parte de los discentes. Y, por otro lado, tenemos la evaluación informal alternativa, que permite conocer la comprensión del alumnado mediante las preguntas de chequeo de carácter no dicotómico (preguntas acerca de las explicaciones o las preguntas-desafío) (Valero, 2006).

Los distintos tipos de evaluaciones e instrumentos de la evaluación formal, los vamos a clasificar según los 3 ámbitos del aprendizaje de Rink (2001):

Basándonos en la **evaluación del dominio motor**, se lleva a cabo una evaluación formativa que se realiza a lo largo de la unidad didáctica, de forma periódica y alternativa. Puede ser llevada a cabo tanto por alumnos como el docente, aunque es aconsejable que sean los propios alumnos mediante la formación de grupos de 6-8 los que se encarguen de evaluar mediante una “hoja de registro” con los elementos técnicos que se están desarrollando (Valero, 2006). Siguiendo a Méndez (2005), los estudiantes que participan de forma activa en la evaluación y reflexión de su práctica desarrollan el aspecto cognitivo y el razonamiento de la técnica.

En cuanto a la **evaluación del dominio cognitivo**, se pueden realizar las “preguntas de chequeo” que se han comentado en este mismo apartado, también se pueden realizar actividades de evaluación inicial para conocer las experiencias previas de los alumnos en la disciplina y saber cómo motivarlos, así como la realización de pequeñas entrevistas grupales para sondear los conocimientos de los discentes (Valero, 2006). También podemos desarrollar este aspecto de la evaluación utilizando la herramienta de la pregunta-desafío, preguntas relacionadas con el reglamento, aspectos técnicos etc.

Por último, en la **valoración del dominio afectivo**, se observan las interacciones entre los compañeros de clase, las actitudes, sentimientos y emociones. Además de la observación directa del docente de todas estas conductas podemos utilizar la fase 4 de la sesión donde se realizan observaciones y puestas en común de

la sesión para llevar a cabo la discusión en círculo (Mitchell, Oslin y Griffin, 2003), donde los alumnos comentan como se han sentido, si les han gustado las actividades de la sesión, sugerencias y reflexión sobre la pregunta desafío (Valero, 2004a).

Experiencias educativas

En este apartado se van a destacar aquellas principales investigaciones que se han realizado en el contexto educativo para conocer cuáles han sido las evidencias principales que ha presentado este modelo:

En una intervención realizada a alumnos de 4º de Primaria, se lograron mejoras en la técnica de la marcha atlética tanto en el enfoque tradicional como en el Modelo Ludotécnico (Valero, Conde, Delgado y Conde, 2005). Otro estudio llevado a cabo por Valero, Conde, Delgado y Conde (2006) mostró la superioridad del Modelo Ludotécnico frente al tradicional en cuanto al compromiso motor y tiempo de práctica de los estudiantes. También se apreciaron mejoras en el rendimiento de la marcha atlética y la técnica de salto de altura con el uso del Modelo Ludotécnico, además de que las formas jugadas eran una propuesta motivante y divertida para el alumnado (Valero, Conde, Delgado, Conde y De la Cruz, 2012).

Por otro lado, Sánchez, Valero, Manzano y López (2016), afirman que este enfoque metodológico aumenta la satisfacción del alumnado de bachillerato y reduce el aburrimiento en clase, además de alcanzar buenos resultados técnicos en el salto de altura.

Por último, en un estudio en alumnos de 4º de la ESO, se presenta como un modelo que ofrece una alternativa en la enseñanza de los contenidos del bloque 5: Juegos y Deportes, aunque no se observa un cambio en la motivación de los alumnos con respecto al enfoque tradicional (Rubio-Castillo y Gómez-Mármol, 2016).

2.3.3. La Pedagogía de la Aventura

Origen y antecedentes

Este enfoque metodológico surge a raíz de los principios del aprendizaje experimental de Dewey (1983) y del desarrollo positivo de los autores Seligman y Csikszentmihaly (2000).

Su primera aparición tiene lugar en la década de los 90, para dar respuesta a la necesidad de trabajar el bloque de contenidos de actividades en el medio natural en

las etapas de Primaria y Secundaria. A lo largo de los años esta metodología no solo se ha aplicado en el contexto educativo formal, sino que también se ha aplicado a campamentos de verano, actividades extraescolares, senderismo, etc. (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Concepto

La Pedagogía de Aventura es un modelo pedagógico que tiene como finalidad contribuir en el desarrollo personal y social de los individuos a través de las actividades en el medio natural, es decir, ayudar en el proceso de humanización de las personas mediante la educación por la naturaleza utilizando retos y aventuras (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021). Dort Evaul y Swalm (1996) lo definen como un formato de enseñanza en el que los estudiantes participan en actividades en la naturaleza que requieren la utilización del ámbito cognitivo, físico y afectivo.

Pilares metodológicos

Los elementos fundamentales que sigue la Pedagogía de la aventura son los siguientes (Fernández-Río et al., 2016):

- (1) Resolución de problemas: es importante que el alumnado sea capaz de enfrentarse a las dificultades que le surgen y ofrecer solución de forma autónoma a los problemas.
- (2) Superación de barreras: se refiere a ser capaz de superarse a sí mismo, no solo en aquellas actividades físicas, sino también en los bloqueos mentales y personales, superando los miedos.
- (3) Cooperación: se deben plantear problemas para ofrecer solución mediante la cooperación con los compañeros de clase, ya que es la forma más sencilla de superar las barreras y los miedos.
- (4) Uso creativo de espacios y materiales: es importante aprovechar los recursos que estén a nuestro alcance para crear espacios de aventura, vinculados con el entorno natural, aunque nos encontremos en el centro educativo (los árboles, la tierra, los muros, zona de huerto del centro... pueden ser útiles para desempeñar las actividades).
- (5) Contexto lúdico: el docente debe crear un clima festivo, es decir, que los alumnos se encuentren motivados durante el juego y se eliminen las presiones ejercidas por el medio en el que se encuentran.

Si tenemos en cuenta los principios pedagógicos que sigue este modelo podemos destacar que: el aprendizaje se construye a través de las experiencias o aventuras del alumno, requiere la formación previa y continua del docente que implementa este modelo, así como preparación y planificación previa de las actividades, se necesita despertar en los alumnos el interés y la curiosidad, así como generar un clima positivo de clase. El discente como en el resto de los modelos pedagógicos explicados, es el centro del proceso de enseñanza (Guijarro. et al., 2020), se persigue el desarrollo personal y social de éste, el fracaso forma parte del proceso y se fomenta la relación profesor-alumno (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Uno de los aspectos fundamentales que ofrece este modelo es la posibilidad de transferencia, es decir, poder aplicar lo aprendido en los contextos cotidianos donde se dé lugar una situación similar. Esto se puede trabajar ofreciendo a los alumnos oportunidades de ser líderes durante las actividades, siendo los responsables de estas y ofreciendo propuestas de adecuación a otros contextos (Prouty, Panuccci y Collinson, 2007).

En este modelo pedagógico también encontramos una estructura de sesión, que no solo tiene en cuenta la parte física, aunque sea nuestra principal acción sino también el proceso de aprendizaje. Montavez y Zea (1998) establecen 3 momentos diferentes que conformarán la estructura de sesión:

- (1) Momento de encuentro:** es la primera parte de la sesión, el docente aprovecha para dar la bienvenida y preguntar como se encuentran sus alumnos, posteriormente, explica los objetivos y contenidos de la sesión y organiza la primera actividad.
- (2) Momento de aprendizaje:** es la parte central de la sesión, se realizan las principales actividades, se organizan las actividades a raíz de los objetivos y contenidos de la sesión, pueden establecerse desde grupos individuales, grupos pequeños o grandes grupos, el docente irá acercándose a cada grupo de alumnos para interactuar y comprobar todos los elementos de seguridad.
- (3) Momento de reflexión y despedida:** es la parte final de la sesión donde los alumnos se agrupan y reflexionan sobre los objetivos planteados durante la sesión, el objetivo de la actividad física en el medio natural y el objetivo de competencias para la vida. Utilizamos este momento para

comentar la sesión, realizar preguntas, conocer la percepción de los alumnos y despedirnos de ellos.

Por otro lado, debemos conocer las características de las actividades que se deben plantear a los alumnos, estas características van vinculadas a conseguir aumentar la motivación del alumnado (Parra, Caballero y Domínguez, 2009):

En primer lugar, la actividad debe suponer un reto para los alumnos, deben superar el problema planteado a través de su propia experiencia, las tareas o actividades tienen que estar relacionadas entre sí con un hilo conductor, el reto que se propone debe poder resolverse mediante la cooperación de los compañeros. Además, las tareas deben ser abiertas, es decir, deben fomentar la investigación y la creatividad, implicando a los alumnos de forma global (intelectual, social, afectivo, y físico). También se debe ofrecer libertad al alumno para ejercer roles o tomar sus propias decisiones. Por último, las actividades deben ser auténticas, es decir, conectadas con el mundo real, experiencias y contexto (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

A la hora de diseñar las tareas también es necesario tener en cuenta los materiales y espacios que se utilizan, ya que este modelo depende mucho del entorno y el contexto que se genere para implementarlo. Se pueden usar todos los espacios del contexto educativo: polideportivo, patio del recreo, salón de actos, aula, jardines, gimnasio... materiales propios del área como bancos, colchonetas, pelotas, picas... materiales alternativos que proceden del exterior del aula (gomas elásticas, ruedas, zancos...) y materiales del mundo de la trepa y escalada como las cuerdas, arnés, tirolinas, rocódromos, mosquetón, etc. (Fernández-Río, 2010).

Evaluación de la Pedagogía de la Aventura

Como es natural, en todos aquellos enfoques metodológicos donde el alumno es el centro del proceso de enseñanza, también debe tener un papel importante en el proceso de evaluación.

Para ello, se propone que la evaluación que se realice cuando se aplique este modelo sea una evaluación formativa y continua, que se tenga en cuenta todo el proceso del alumno (López-Pastor et al., 2006). MacPhail y Halbert (2010) consideran que la evaluación formativa es parte de la formación integral del alumnado en el proceso educativo.

Aprovechando la estructura de sesión que aportan Montavez y Zea (1998), el momento de reflexión y despedida puede ser un espacio perfecto para desempeñar la coevaluación y autoevaluación como se realiza en otros modelos similares como el diseñado por Hellison (2003), en este momento el docente puede realizar preguntas orientadas que permitan al alumno hacer una valoración de su propia acción y contribución a las actividades, el grado de satisfacción así como reflexionar sobre los problemas que han ocurrido.

Por último, también cabe destacar que hay muchos instrumentos a nuestra disposición para poder evaluar distintos aspectos. El docente puede facilitar a los alumnos una ficha de retos u hoja de registro donde en pequeños grupos, los educandos sean capaces de llevar a cabo una coevaluación entre iguales, disponiendo de los objetivos de la actividad que les facilita el docente, para conocer en qué medida se logran (López-Pastor, 2004).

Experiencias educativas

Este modelo pedagógico ha presentado riqueza en la variedad de actividades que se han desempeñado con él a lo largo de los años: desde actividades de orientación (Slentz y Chase, 2003), de escalada (Fernández-Río, 2000b), cuerdas (Clocksin, 2006) o parkour entre otras (Suárez y Fernández-Río, 2012).

Entre las experiencias educativas más destacadas se encuentra un estudio de Conley, Caldarella y Young (2007) en secundaria, donde las actividades de riesgo lograron aumentar la participación del alumnado y se logró que la mayoría de los estudiantes alcanzases con éxito los contenidos.

Otro estudio evidencia que el alumnado expuesto a esta metodología de aventura mejoró en aptitud física y fuerza, mejorando la condición física en general, aunque se considera que la resistencia pudo disminuir (Gehris, Kress y Swalm, 2010).

En este sentido, la Pedagogía de Aventura logró alcanzar objetivos de liderazgo, auto-confianza y entusiasmo mediante actividades que suponen un desafío seguro con un riesgo controlado (Louw, Meyer, Strydom, Kotze y Ellis, 2012).

2.3.4. El Aprendizaje Servicio

Origen y antecedentes

Los avances sociales en el aprendizaje de los estudiantes y los distintos cambios curriculares de los últimos años, han provocado una revolución en el mundo de la enseñanza, concretamente en el área de EF., surgiendo nuevos enfoques metodológicos que den respuesta a las necesidades que se nos plantean actualmente.

El Aprendizaje Servicio (ApS) tiene su origen a principios del siglo XX gracias a la corriente educativa de Dewey y James, concretamente, Dewey introdujo en las universidades el programa de servicio comunitario, siendo considerado pionero (Mayor y Rodríguez-Mar, 2015). El concepto “service learning” fue utilizado por primera vez en 1969 (Battle, 2013). En ese momento este movimiento se expandió por Estados Unidos y posteriormente a todo el panorama internacional.

Entre el año 2009 y 2014 donde se consolidó este modelo en España debido a la gran cantidad de publicaciones científicas, así como la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio (Mayor y Rodríguez-Mar, 2015). En cuanto al contexto educativo, se experimentó un cambio curricular con la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo (LOE 2/2006) orientando la educación a un enfoque por competencias orientadas a la vida y aprendizajes basados en la experiencia (Blázquez, 2016).

Concepto

El Aprendizaje Servicio (ApS) es una propuesta metodológica que se desarrolla mediante un proyecto estructurado y en el que se combinan los procesos de enseñanza-aprendizaje y los servicios a la comunidad (Puig, 2009).

El ApS es un método de enseñanza que contribuye a dar un servicio a la comunidad mientras que desarrolla unos contenidos académicos que promueven el aprendizaje (Gil-Gómez, 2012).

Pilares metodológicos

Esta metodología pretende otorgar un aprendizaje significativo al alumnado, siendo ellos los protagonistas del proceso de enseñanza. Se destacan 3 pilares fundamentales en el modelo ApS: trata de dar un servicio a la comunidad que tiene como finalidad dar solución a necesidades, como se ha dicho anteriormente, el alumnado es el protagonista en la intervención y, por último, es esencial la

planificación y la vinculación con los elementos del currículo educativo para poder desempeñar las actividades propuestas (Mayor y Rodríguez-Mar, 2015).

Las actividades conforman un proyecto de ApS, donde el aprendizaje competencial debe estar fundamentado por la realización de un servicio en un contexto cercano y familiar para el alumnado (Rodríguez, 2016). Este modelo, en la EF logra promover la capacidad reflexiva, la creación de vínculos, la motivación intrínseca y el desarrollo de valores (Blázquez, 2016). Del mismo modo, se logra desarrollar la resolución de conflictos, educación para la salud y para la paz entre otros (Capllonch, Figueras y Lleixà, 2014).

Para la elaboración de proyectos ApS, se estructura en tres fases, el seguimiento de estas fases permite al docente evaluar y modificar el proyecto en caso de que fuese necesario. La finalidad de estas fases que se presentan es alcanzar los objetivos y mejorar el aprendizaje del alumnado (Campo, 2009):

- (1) Preparación: se estudia el entorno en busca de necesidades, se establece una relación directa con los elementos curriculares y se inicia la planificación del proyecto.
- (2) Ejecución: una vez diseñado el proyecto, se establecen los roles, el tiempo de ejecución, los recursos que se van a utilizar para comenzar a llevar a cabo las actividades.
- (3) Evaluación: se valoran todos los elementos influyentes en la intervención, se escogen los procedimientos e instrumentos adecuados para evaluar al alumnado y se realizan propuestas de mejora de cara a futuros proyectos.

A raíz de las fases presentadas por Campo (2009), se establece unas nuevas fases que amplían las anteriores y pretenden mejorar la realización del Aprendizaje Servicio (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021):

En primer lugar, se detectan las necesidades, analizando a los alumnos y al centro para buscar el elemento donde realizar un servicio para mejorarlo. Posteriormente se contacta con los colaboradores (ONG, ayuntamientos, centros de mayores...), organizando los roles y las acciones de cada alumno. A continuación, se diseña el servicio, es decir, las actividades que deben cubrir los discentes, relacionándolas con los elementos del currículo. Se desarrolla el Aprendizaje Servicio mediante un seguimiento del programa, realizando reflexiones durante el proceso con el alumnado para que se encuentren involucrados y conozcan los objetivos. Por último,

se valoran los resultados del proyecto y se evalúan los aprendizajes del alumnado, reflexionando sobre el servicio realizado y proponiendo propuestas de mejora

Como proyectos se pueden recomendar: realizar jornadas de convivencia con la tercera edad, ayudar al mantenimiento de las zonas públicas como parques o plazas, y realizar talleres de hábitos de vida saludable entre otros (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Evaluación del Aprendizaje Servicio

En este enfoque metodológico no solo debemos ser capaces de valorar y evaluar el proyecto que se ha desempeñado, sino también ser capaces de observar la consecución de los elementos curriculares vinculados con el área de EF que está desarrollando el alumno con su participación en el proyecto y la implicación y evolución de este (Mayor y Rodríguez-Mar, 2015).

Es por ello por lo que en las fases que se han propuesto en el apartado anterior, se recomienda que antes de comenzar el diseño del proyecto, ya se debe empezar a vincular aquellos elementos curriculares que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos, para enfocar las actividades de una forma que contribuya directamente a ello.

Hay múltiples instrumentos de evaluación que nos permiten llevar a cabo este trabajo. Siguiendo a López Pastor (2006) el docente debe escoger aquellos que pueda servir del mismo modo para implicar al alumnado en el proceso de evaluación, realizando así una evaluación formativa y compartida, ya que el alumnado que forma parte del proyecto se debe encontrar implicado en él y puede disponer de herramientas que le permitan autoevaluarse o evaluar a sus compañeros (coevaluación con el resto de iguales) (López-Pastor, 2004).

Experiencias educativas

Este modelo ha sido aplicado en diferentes etapas educativas, Educación Primaria, Secundaria y enseñanzas universitarias, pero es en estas últimas donde se encuentra el mayor número de experiencias ya que el modelo requiere de una mayor autonomía y madurez del alumnado. En este apartado se pretende ofrecer experiencias educativas donde se hayan podido evidenciar rasgos tras la aplicación del ApS:

En un estudio realizado a estudiantes de primaria y secundaria donde se aplicó un programa de promoción deportiva en el recreo, se consiguió mejorar las competencias en los ciclos formativos, además de que los participantes tuvieron una respuesta satisfactoria con respecto al proyecto implementado (Lamoneda, 2018). En este sentido, Batlle (2018) observó mejoras en cuanto a la cohesión y educación de los estudiantes tras la aplicación de este modelo en alumnos de Educación Secundaria.

Varios autores propusieron este modelo pedagógico como una herramienta inclusiva, que se basaba en la colaboración de dos comunidades educativas. Finalmente, alumnado, familiares y profesorado acabaron involucrados y compartiendo: experiencias, espacios y actividades (Téllez, Sánchez-Colodrero y Martínez-Guirao, 2016).

En una investigación de un gran número de estudiantes de primaria y secundaria se reflejó mediante un programa donde los discentes acompañaban a un sujeto sedentario para fomentar la práctica deportiva que, el ApS puede fomentar la práctica de la actividad física, mientras que los participantes mostraron unos valores altos en motivación (Gil-Gómez, Chiva y Martí-Puig, 2013). Por otro lado, se evidenció la mejora en las actitudes prosociales y un fomento de los aprendizajes a la vida personal mediante la aplicación del ApS en eventos deportivos entre centros (Lamoneda, Carter-Thuillier y López-Pastor, 2019).

En la etapa de Educación Secundaria, se realizó una hibridación entre la gamificación y el Aprendizaje Servicio (Navarro, Martínez y Pérez, 2017), logrando un aumento de la motivación y un clima distendido. La hibridación de este modelo con otras experiencias educativas innovadoras como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo logra buenos resultados (Mendía, 2016). En este sentido, la hibridación realizada entre el modelo de Educación Deportiva y el ApS logra tener percepciones positivas de los docentes y discentes de primaria y secundaria tras realizar el proyecto (Gutiérrez, Segovia, Fernández-Bustos y García-López 2019).

No es casualidad que destaquemos aquellas experiencias educativas hibridadas de este modelo para zanjar este apartado del capítulo de tesis, ya que a continuación, vamos a conocer más acerca de la hibridación de los modelos de enseñanza.

2.4. Hibridación de modelos pedagógicos

Metzler (2005), plantea que un único modelo de enseñanza no nos puede servir para desarrollar todos los contenidos y contextos educativos, por lo que es importante barajar la posibilidad de usar varios elementos de estos modelos pedagógicos que tengan similitudes para ofrecer una respuesta adecuada al contenido y a las necesidades del alumnado (Haerens et al., 2011).

La hibridación se puede definir como un proceso de unión o fusión entre enfoques metodológicos que dan lugar a uno nuevo, formado por las características mixtas. Se puede destacar que la hibridación de modelo es una opción viable que permite hacer frente al problema comentado, ya que un modelo o estilo no es capaz de adaptarse a cualquier contexto o contenido de enseñanza (González-Víllora et al., 2018).

La idea de hibridar modelos está sustentada en dos pilares fundamentales: el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), que trata sobre la conexión que hay que establecer entre los discentes, contenidos, conocimientos y el mundo; y la enseñanza centrada en el estudiante, que es uno de los aspectos que impulsaron los modelos pedagógicos, se basa en que el docente sea capaz de ceder protagonismo y responsabilidades a su alumnado durante las sesiones de EF (Metzler, 2005).

Es esencial destacar como se debe llevar a cabo la hibridación de modelos, concretamente, se deben conocer los aspectos generales de cada modelo para observar la viabilidad y la capacidad de adaptación y flexibilidad de estos, además se deben considerar los contenidos de forma transversal, proponer una implementación de modelos a largo plazo, pues es garantía de éxito ya que disponemos de tiempo para que el docente se especialice en la aplicación y el alumno se familiarice con el programa educativo. Por último, se debe focalizar el diseño, el desarrollo de la implementación y la reflexión en el contexto (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Autores como Menéndez y Fernández-Río (2016), afirman que “la hibridación de modelos permite abordar los procesos de enseñanza desde una perspectiva bilateral, donde ambos modelos se complementan, generando un proceso de simbiosis que permite que los estudiantes puedan beneficiarse de las ventajas de cada

modelo, creando así un aprendizaje significativo en el contexto educativo” (Menéndez y Fernández-Río, 2016, p.115).

Es vital que estos nuevos enfoques metodológicos lleguen a los centros educativos ya que es necesario que los docentes utilicen varios modelos con el fin de enriquecer el proceso educativo, teniendo un enfoque metodológico más sólido (Haerens et al., 2011). En este sentido, Casey (2014), señala que se debe pensar en la manera de conseguir motivar a los docentes para que se formen en los enfoques multimodelo y puedan llevarlo a la práctica.

Vinculando la hibridación de modelos con el currículo educativo, podemos destacar que favorece a la educación integral del alumnado ya que desarrolla los dominios motor, afectivo, social y cognitivo de forma globalizada y ofrece mayor riqueza que los modelos pedagógicos que se aplican de forma aislada (González-Villora et al., 2018).

Experiencias educativas

En los últimos años ha crecido la tendencia de utilizar enfoques multimodelo y han sido numerosos los estudios que han aplicado estos programas educativos, realizando distintos tipos de combinaciones entre modelos que ofrecían adaptabilidad (Fernández-Río, et al., 2016).

En una revisión sistemática realizada en las distintas bases de datos más conocidas, González Villora et al. (2018), analiza un total de 519 estudios relacionados con la hibridación, de los cuales incluye un total de 20 estudios a partir de una serie de criterios de exclusión, teniendo en cuenta que fuesen artículos originales, escritos en español o inglés, eliminando la comparación de modelos y aquellas hibridaciones que no fuesen realizadas en el contexto educativo. A continuación, comentamos algunas de ellas.

Se han encontrado estudios donde se ha hibridado la Educación Deportiva y el Modelo Comprensivo. Gutiérrez et al. (2014) experimentaron percepciones docentes positivas acerca de la estructura y duración de la propuesta, a lo largo de las sesiones se pudo observar mayor diversión y una actitud positiva en el alumnado. Pritchard et al. (2014) observó la efectividad de la hibridación del modelo, destacando que los chicos alcanzaban mejores resultados cuando no existía interacción, mientras que las chicas tenían mayor rendimiento cuando existía una interacción con un solo género. En este

sentido, otros estudios mostraron mejoras en este tipo de hibridación sobre el compromiso, la participación, habilidades técnicas y conocimiento táctico (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). Gil Arias et al. (2017), analizó la motivación y el compromiso de su alumnado con esta metodología, obteniendo mejoras en autonomía, competencia, diversión, intención de ser físicamente activo y adherencia al deporte.

Otra de las hibridaciones que ha sumado un gran número de experiencias en los últimos años ha sido la Educación Deportiva y el MRPS. Un estudio cualitativo dirigido por Hastie y Buchanan (2000), logró mejoras en las decisiones de los estudiantes, habilidades y desarrollo social. Otra hibridación entre estas dos metodologías donde se trabajó el “kickboxing” logró mejorar la afinidad, la responsabilidad social y autocompetencia, también disminuyeron las conductas negativas en el aula (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016). Estos mismos autores evaluaron las expectativas y percepciones de los estudiantes y profesores, obteniendo como puntos fuertes los roles, responsabilidad y el aprendizaje tras la aplicación de esta hibridación (Fernández-Río y Menéndez-Santurio, 2017).

Otras hibridaciones tales como la que realizó Casey y Dyson (2009) sobre el Aprendizaje Cooperativo y el MEC en sesiones de tenis, señaló la evolución de los alumnos en el nivel de habilidad y las mejores en cuanto a cooperación e integración. Otro estudio que hibrida el Aprendizaje Cooperativo destaca las mejores en cuanto a compromiso y responsabilidad del alumnado (Casey y McPhail, 2018).

Por último, cabe destacar que son numerosos los contenidos que encontramos en diferentes hibridaciones realizadas en el contexto educativo, reflejando la capacidad de las hibridaciones para poder adaptarse al contexto educativo real. Se han encontrado estudios previos donde se ha hibridado la Educación Deportiva y el Modelo Comprensivo: donde se han desarrollado distintos contenidos como el “ultimate frisbee” (Pritchard y McCoullum, 2009), deportes de golpeo (Curtner-Smith, 2004) y fútbol (Gubacs-Collins y Olsen, 2010).

Por otro lado, también han sido varias las hibridaciones realizadas entre el Aprendizaje Cooperativo y el MEC, trabajando contenidos como el baloncesto (Fernández-Río, 2009) o atletismo (Casey, Dyson y Campbell, 2009). En cuanto a la hibridación entre Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social, se han desarrollado diversos estudios que contemplan los siguientes contenidos: rugby

(Gordon, 2009), sable-espuma (Hernando, Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2012) y kickboxing (Menéndez y Fernández-Río, 2016). También se han observado hibridaciones del Aprendizaje Cooperativo y la Educación Aventura, donde se han desarrollados contenidos referentes a parkour (Fernández-Río y Suárez, 2014) y de desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río, 1999).

En este estudio podemos observar multitud de hibridaciones realizadas en los últimos años, pero no se encontraron evidencias acerca de una hibridación entre el MRPS y el MEC, por lo que dejamos patente esta necesidad para concluir el segundo capítulo del marco teórico de esta tesis, ya que en esta investigación se ha diseñado una propuesta educativa que fusiona estos dos modelos y que será detallada en el quinto capítulo de esta tesis, una vez ya embarcado en el marco empírico.

Pero antes... ¿Qué sabemos sobre el modelo de Responsabilidad Personal y Social? Este modelo pedagógico básico de Hellison (2003), es el único que no ha sido desarrollado exhaustivamente durante este segundo capítulo y es que este modelo es el eje vertebral del marco empírico por lo que vamos a dedicar el siguiente capítulo a conocerlo en profundidad.



Capítulo 3. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

3.1. Introducción

A continuación, se va a detallar el capítulo 3 de este trabajo que supone el cierre del marco teórico. Para llegar a este capítulo se han detallado en primer lugar, las innovaciones educativas en el área de EF pertenecientes al capítulo 1 y los modelos pedagógicos básicos y emergentes (Fernández-Rio, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016) detallados en el capítulo 2.

Siguiendo el enfoque progresivo que se ha utilizado para dar sentido al marco teórico de esta investigación, se va a centralizar la atención en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011), que es el contenido que se desarrolla durante el presente capítulo.

A lo largo de este capítulo, se va a realizar un análisis de los elementos clave del MRPS, teniendo en cuenta el origen del modelo, las características propias del modelo como pueden ser los pilares metodológicos, niveles de responsabilidad, estructura de sesión o las herramientas para la resolución de conflictos. Por último, se van a dedicar unos apartados a la evaluación del aprendizaje de los alumnos con la aplicación de este modelo, así como experiencias dentro del contexto educativo que nos permitan conocer las principales evidencias científicas que se han encontrado con la aplicación de este modelo.

El MRPS forma parte de los modelos pedagógicos definidos por Metzler (2011), puesto que parte de una visión global de la enseñanza, tiene en cuenta los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el contexto, el contenido y la evaluación de los aprendizajes.

Este modelo tiene como meta preparar a los individuos para ser eficientes en un entorno social, es decir, enseñar una serie de valores para que los alumnos sean capaces de ser responsables de ellos mismos y de los demás (Hellison, 2003). Cuando un individuo logra incorporar las estrategias que les permitan ser responsables en un entorno distinto al educativo, el modelo cumple con su principal objetivo de transferencia a la cotidianidad.

3.2. Orígenes y conceptualización

A lo largo de los años, las demandas sociales influyen directamente sobre las reformas del currículo educativo, actualmente se persigue desarrollar al alumno de forma integral. Además, la educación como se entiende hoy día trata de brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de adaptarse a la sociedad que se encuentra en una evolución constante (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Debido a esta demanda surgen, los anteriormente mencionados, modelos pedagógicos, que han logrado posicionarse como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las necesidades de docentes y alumnos (Haerens, Kirk, Cardon y Bourdeaudhuij, 2011), situando al alumnado como el verdadero protagonista del proceso educativo (Guijarro et al.,2020). A raíz de toda esta eclosión de los denominados “modelos pedagógicos” surge el MRPS.

El MRPS fue diseñado hace unos 40 años por Donald Hellison, profesor de la Universidad de Illinois, en Chicago (Hellison, 1978). En sus orígenes, este modelo fue concebido como un programa que se utilizaba para ayudar a jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social, enseñando comportamientos, valores y capacidades a través de la actividad física y el deporte, para que fuesen aplicados en contextos de la vida cotidiana (Hellison y Wright, 2003).

Posteriormente, y debido a la eficacia de este modelo en el desarrollo de valores tales como el esfuerzo, la autonomía, respeto y ayuda a los demás, comienza a ser implantado en otros contextos (Caballero, Delgado-Noguera y Escartí, 2013): deportivos, extraescolares, educativos y de entrenamientos.

Una vez conocido el origen de este modelo... ¿Cómo definimos el Modelo de Responsabilidad Personal y Social? El MRPS se define como un programa en el que los alumnos desarrollan la responsabilidad personal y social de forma progresiva, a través de unas metas sencillas que se presentan como niveles de responsabilidad, y que sirven para ir adquiriendo comportamientos y valores útiles para aplicarlos en la vida cotidiana (Sánchez-Alcaraz, Courel, Sánchez-Ramírez, Valero-Valenzuela y Gómez-Mármol, 2020).

También podemos completar esta definición diciendo que: es un modelo de enseñanza que utiliza la actividad física como herramienta pedagógica para desarrollar al individuo de forma integral, trabajando los valores sociales (Hellison, 2003).

3.3. Pilares metodológicos

En este apartado se van a detallar los aspectos metodológicos fundamentales en los que se basa el MRPS.

La idea clave del modelo se centra en que el individuo debe prepararse para desenvolverse de forma eficiente en su entorno social, aprendiendo a ser responsable de sí mismo y de los demás, para ello es necesario que incorpore estrategias a sus comportamientos habituales que les permitan mejorar su control sobre sí mismo y sobre las situaciones en los contextos sociales (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

En este sentido, la responsabilidad se presenta como una obligación moral de cada persona que debe desembocar en favorecer el bien común (Martinek y Hellison, 2016). Por otro lado, Hellison (2011) identifica 4 características principales sobre las que se sustenta el modelo:

- (1) Integración. El docente debe enseñar la responsabilidad personal y social asociándola a los contenidos propios de la actividad física y el deporte, estableciendo una vinculación que permita a los alumnos mantener el interés por la práctica deportiva.
- (2) Cesión de responsabilidad a los alumnos. El docente debe otorgar a los alumnos protagonismo para asumir responsabilidades, fomentando la capacidad de liderazgo y la toma de decisiones de los discentes.
- (3) Relación profesor-alumno. En el MRPS, el docente debe promover las relaciones personales para alcanzar un proceso de aprendizaje interactivo, basadas en relaciones de experiencia, confianza, honestidad y comunicación.
- (4) Transferencia. La última finalidad del MRPS es que el individuo sea capaz de trasladar aquellas experiencias en las que implementa conductas y valores adquiridos durante la aplicación de este modelo a otros contextos tales como el deportivo, familiar y educativo.

Por otro lado, se observa como el MRPS se fundamenta con cuatro principios básicos que se van a detallar en los siguientes subapartados: 1- los niveles de responsabilidad; 2- estrategias para la resolución de conflictos, 3- su estructura de sesión y 4- evaluación.

3.3.1. Niveles de responsabilidad

En este modelo, Hellison (2003), propone que los participantes puedan lograr la responsabilidad personal y social de forma progresiva, a partir de metas concretas y fáciles de alcanzar. De este modo, se presentan los 5 niveles de responsabilidad que definen actitudes, comportamientos y valores para que sean alcanzados a través de la actividad física y el deporte (Escartí et al., 2005). Los alumnos podrán conocer así los objetivos específicos que persigue el modelo y podrán involucrarse activamente en el logro de sus metas.

En este sentido, cada uno de los niveles de este modelo plantea una serie de métodos y estrategias que deben atenderse para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de los distintos niveles. Hellison (2003) afirma que el propósito de estas estrategias es mantener a los alumnos involucrados y participando en la progresión de niveles, no solo para mejorar su motivación y disciplina sino para que consigan aplicar lo aprendido fuera del contexto escolar, y pueda darse el último objetivo que persigue este modelo, la transferencia a los entornos sociales.

Los niveles se trabajan de forma progresiva y acumulativa, es decir, no puedes pasar al siguiente nivel sin haber superado adecuadamente el anterior, además se debe mantener durante toda la intervención los niveles anteriormente adquiridos ya que, si no se están llevando las actitudes y comportamientos propios de un nivel ya superado, se puede volver atrás y perder el progreso (Hellison, 2011).

Los contenidos que aparecen en cada nivel son flexibles, se pueden trabajar en distinto orden según el contexto o las necesidades del alumnado, pero en lo que sí coinciden varios estudios es en el trabajo del último nivel “transferencia de los valores a la vida cotidiana” durante todo el modelo (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

A continuación, se va a presentar una figura donde se puedan ver reflejados los distintos niveles de responsabilidad (Hellison, 2011):

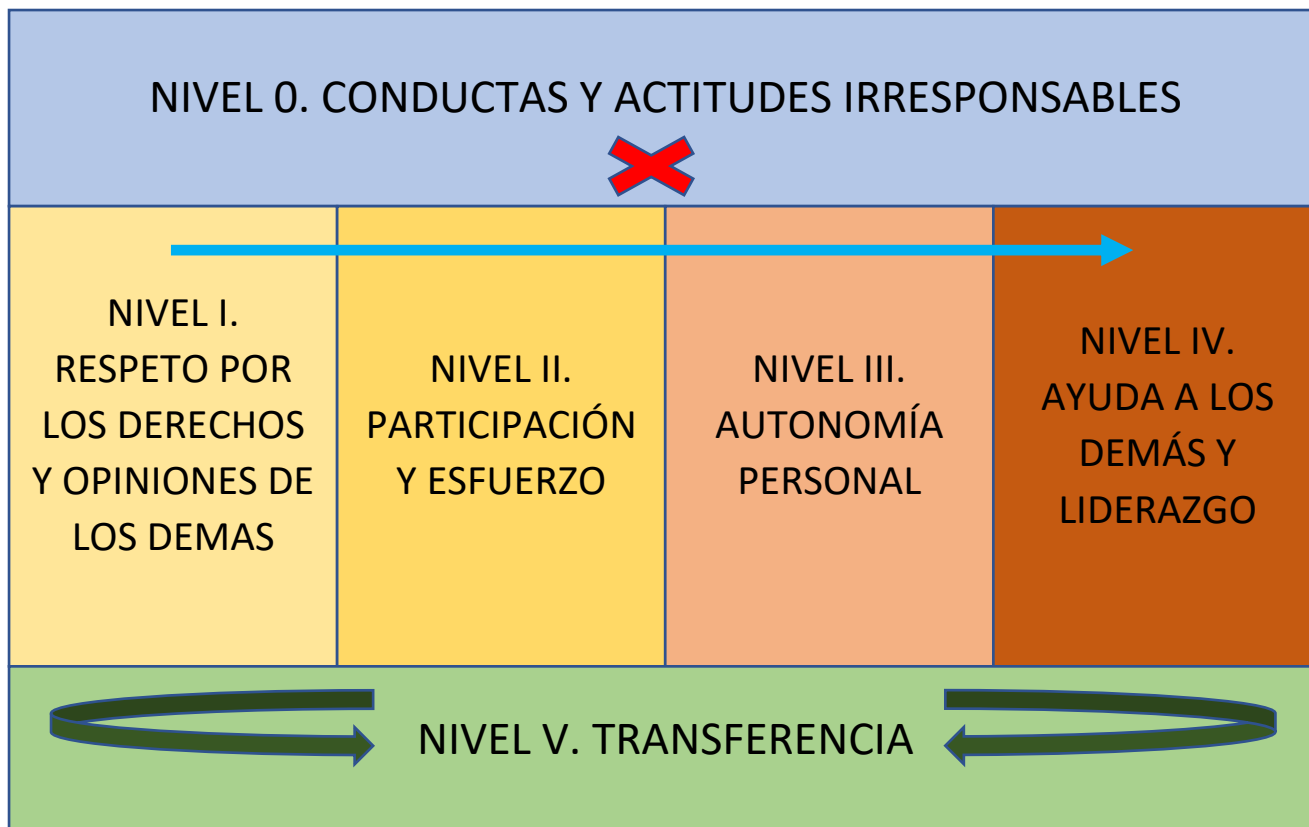


Figura 6. Niveles de Responsabilidad adaptado de Hellison (2003)

A raíz de la figura que se acaba de presentar (Fig. 6) vamos a detallar los objetivos y la forma de trabajar que se tiene durante cada uno de los niveles presentados:

Nivel 0. Conductas y actitudes irresponsables

No es un nivel que tenga que trabajar el docente, se trata del punto de partida en el que se encuentran todos los alumnos antes de iniciar el modelo. En este nivel se explica al alumnado las metas del modelo y la forma en la que se va a trabajar para que los alumnos vayan entrando en la dinámica. Teniendo en cuenta que este modelo fue ideado para trabajar con aquellos alumnos en riesgo de exclusión social, se entiende que en este nivel 0, el alumno parte de unos valores y comportamientos indisciplinados e irresponsables por lo que a partir de este nivel el discente irá escalando conforme vaya evolucionando su implicación en el modelo. Se debe hacer hincapié en la premisa de que la consecución de estos niveles es progresiva y acumulable para llegar a alcanzar una conducta responsable.

Nivel I. Respeto por los derechos y opiniones de los demás

En este nivel el docente debe crear un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos puedan expresarse libremente sin miedo a que otro alumno pueda burlarse

de las intervenciones ya que se debe respetar la opinión de los compañeros (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

Pardo (2008), propone dos aspectos para trabajar en el ámbito físico-deportivo la responsabilidad:

-Respetar a los demás, formas de ser, actuar y opiniones. Es imprescindible generar desde este primer nivel un clima donde no exista la violencia física o verbal ya que sino difícilmente podremos seguir avanzando en el modelo.

-Respetar las reglas básicas de convivencia. Se debe llegar a un acuerdo entre todos los participantes sobre las reglas comunes que deben ser respetadas como, por ejemplo: cuidar el material y las instalaciones, asistencia a clase y puntualidad, utilización de ropa deportiva adecuada, etc.

Ligada a estos dos últimos aspectos se encuentra la autorregulación y autocontrol del discente (Escartí et al., 2005). El alumno debe prestar atención y saber identificar su propia conducta. Posteriormente, debe hacer un juicio o evaluación siendo consciente de si sus actos son apropiados. Por último, el alumno ajusta sus comportamientos a los objetivos planteados por el modelo (Hellison, 1995).

Nivel II. Participación y esfuerzo

Cuando el alumno es capaz de tener autocontrol sobre su propia conducta, pasa a formar parte de este nivel. Concretamente, en este nivel se trata lograr que todos los alumnos se encuentren involucrados en las actividades que propone el educador, para ello el docente demanda que los alumnos sean persistentes y no se dejen llevar por sentimientos de derrota o desgana durante la actividad (Jiménez, 2000).

El objetivo de este nivel es que los alumnos logren adquirir hábitos de participación en las actividades que les haga sentir cómodos cuando trabajan contenidos de la materia. Para este propósito los alumnos deben gestionar su propio éxito ya que para algunos será: ser mejor que el resto de sus compañeros, obtener la victoria en las actividades, superarse a sí mismo, aprender cosas nuevas, etc (Escartí et al., 2005).

En cuanto al docente, en este nivel debería centrarse en concienciar a los alumnos de que el éxito es esforzarse en lograr la tarea, persistir, probar cosas nuevas

que antes no hemos intentado, todo esto es más importante que ganar una actividad o obtener mayor puntuación para superar a los demás. De esta forma, se trabaja la motivación autodeterminada.

Siguiendo a Pardo y García-Arjona (2011), el docente debe promover en este nivel, una participación sin discriminación, donde todos los alumnos partan con igualdad de oportunidades sin que se tengan en cuenta características como: el sexo, la raza, cultura o niveles de habilidad.

Nivel III. Autonomía personal

En este tercer nivel, se persigue que el alumno pueda comenzar a adoptar conductas independientes y asumir responsabilidades (Escartí et al., 2005). Para ello, es necesario fomentar la toma de decisiones del alumno e involucrar al alumnado en la planificación de las propias actividades o sesiones (Pardo, 2008).

El alumno debe ser capaz de planificar un programa de trabajo autónomo, regulando por sus conductas y normas que impone el propio discente, así se logra que el alumno sea independiente y asuma responsabilidades (Escartí et al., 2005). Por otro lado, también es muy importante que el alumno reflexione sobre las propias decisiones que se han tomado sobre el programa, para ver si han sido llevadas a cabo de forma acertada (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela, De la Cruz y Díaz-Suárez, 2016).

Es imprescindible que durante este proceso el docente ofrezca ayuda a los alumnos a la hora de sentirse seguros de tomar decisiones, siendo un guía cuando tengan que llevar a cabo la planificación o incluso la gestión de actividades con su grupo de iguales. Para ello, el docente debe establecer unos objetivos para cada alumnado, establecer reuniones para orientar la fase de planificación y ofrecer continuo feedback a los estudiantes (Sánchez-Alcaraz, Valero-Valenzuela y Navarro-Ardoy, 2021).

Nivel IV. Ayuda a los demás y liderazgo

En este cuarto nivel se pretenden desarrollar dos aspectos muy importantes de la responsabilidad social: la empatía y el liderazgo. Para trabajar la empatía los alumnos deben entender que cada compañero puede tener una perspectiva diferente y para ello deben respetarlo, como aprendieron en el primer nivel de respeto (Pardo, 2008). Para desarrollar el liderazgo, el docente asigna roles de líder a un grupo de

alumnos, promoviendo el aprendizaje cooperativo, con el objetivo de que los alumnos encargados adquieran habilidades para tomar decisiones o gestionar el grupo de forma adecuada, sin recurrir a comportamientos irresponsables o arrogantes (Sánchez-Alcaraz, Courel- Ibáñez, Sánchez-Ramírez, Valero-Valenzuela y Gómez-Mármol, 2020).

Nivel V. Transferencia al contexto cotidiano

Este es el último nivel del MRPS, alcanzarlo supone que la aplicación del programa educativo ha tenido éxito. El objetivo principal del modelo y de este nivel es que el alumno consiga aplicar los comportamientos, valores y actitudes aprendidos en el resto de los niveles a otros contextos fuera del ámbito educativo (Escartí et al., 2005), como, por ejemplo: en casa con su familia, con sus amigos fuera del colegio, en actividades extraescolares, etc.

Cuando el alumno sea capaz de mostrar respeto, esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y liderazgo fuera de las sesiones de EF habrá alcanzado este último nivel del modelo. El docente es incapaz de valorar cómo se comportan fuera del aula, por lo que son los propios alumnos los que deben evaluar su desempeño. En definitiva, el alumnado debe incorporar a su vida cotidiana todo lo que ha aprendido a lo largo del programa, consiguiendo así, ser individuos responsables (Pardo, 2008).

Siguiendo la figura que se ha mostrado al comienzo del apartado, el nivel V de transferencia debe encontrarse implícito desde el primer día de aplicación del modelo, trabajándola desde cada uno de los niveles para que los alumnos puedan aplicarlos a otros contextos (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2013).

Para finalizar con este apartado, cabe destacar que Hellison (2003; 2011) determina que los niveles II y III se centran en especial en el desarrollo de la responsabilidad personal ya que tanto la autonomía como el esfuerzo y la participación dependen exclusivamente del individuo. Mientras que, los niveles I y IV sobre respeto, liderazgo y ayuda a los demás facilitan la adquisición de la responsabilidad social.

3.3.2. Estrategias para la resolución de conflictos

En todas las sesiones de EF pueden aparecer situaciones de conflicto o conductas disruptivas entre una o varias personas. Para ello Pardo (2008) recoge en su investigación una serie de estrategias que contribuyen a solventar estas

situaciones, este autor las distingue entre estrategias individuales y estrategias grupales, adaptando el estudio de Hellison (2003):

En primer lugar, encontramos las estrategias para resolver problemas individuales de disciplina (Sánchez-Alcaraz, 2014).

-Cinco días limpio: es una estrategia para saber si el alumno es capaz de superar un nivel, o bien, para poder avanzar a un nivel cuando anteriormente se había descendido de nivel por mala conducta, de esta forma el alumno demuestra durante varios días que merece promocionar mediante un buen comportamiento.

-Tiempo muerto: durante la sesión el docente pide un “tiempo muerto” normalmente para solucionar un conflicto grave que haya tenido lugar durante la sesión, interrumpiendo la actividad.

-Principio del acordeón: se trata de aumentar o reducir el tiempo de actividad de una tarea que le guste al alumnado, para premiar o castigar las conductas de los alumnos, lo que resulta complejo de esta estrategia es la individualización ya que, en muchas ocasiones, por el comportamiento de unos pocos alumnos, acaba influyendo negativamente al grupo-clase, por eso hay que llevar cuidado a la hora de aplicar “castigos generalizados”.

-Ley de la abuela: se trata de que los alumnos realicen una actividad propuesta por el docente sin quejarse, para que posteriormente puedan practicar su actividad favorita, de esta forma, se consigue que los alumnos puedan realizar otras tareas de forma adecuada que a priori no son atractivas para ellos.

-Progresiva separación de grupo: conforme van avanzando las sesiones se puede ir agrupando a los alumnos, dependiendo de los niveles de responsabilidad que han alcanzado, de manera que tendrán una progresión similar. Siguiendo a Hellison, “algunos estudiantes deberían tener el derecho a salir de los programas que no funcionan para ellos y en los que su presencia reduce la eficacia del programa para los demás” (Hellison, 2003, p.88).

Por otro lado, tenemos las estrategias para resolver los conflictos a nivel grupal (Sánchez-Alcaraz, 2014):

-Banquillo de dialogo: si surge un conflicto entre dos alumnos, se asigna un lugar específico del gimnasio para que los alumnos se dirijan durante la sesión a solucionar

sus problemas mediante el dialogo. El docente puede ayudar a estos alumnos, pero nunca debe establecer un juicio ya que la premisa es que los alumnos aprendan a llegar a un acuerdo y sepan solucionar el conflicto de forma autónoma.

-Elaboración de nuevas normas: el docente pide a los alumnos que se reúnan para llegar a un acuerdo sobre las nuevas normas que van a formar parte de las futuras sesiones de EF, una vez impuestas, se han de respetar. Por último, se evalúa el funcionamiento de estas normas, para ver si se realizan modificaciones o se eliminan por otras más adecuadas.

-Plan de emergencia: antes de iniciar una actividad de oposición susceptible de conflicto se llega a un acuerdo previo en el que las situaciones de conflicto se resuelven mediante un procedimiento simple que evite la discusión, como, por ejemplo: “lanzar una moneda al aire” o “piedra papel o tijera”.

-Grupo dirigido por el docente: se crean dos grupos para el trabajo en clase, el primero está conformado por alumnos que saben trabajar de forma autónoma y se gestiona de forma independiente, mientras que el segundo es dirigido por el docente ya que está formado por alumnos con problemas de conducta. Los alumnos de este segundo grupo que mejoren su conducta pueden pasar al primer grupo y viceversa.

- Arbitraje del alumnado: se trata de fomentar que los propios alumnos asuman responsabilidades de gestión, el docente distribuye roles para trabajar la autogestión del grupo.

- Tribunal de responsabilidad: se eligen tres estudiantes que forman parte de un comité y son los encargados de resolver los conflictos o las disputas que ocurran en clase, tomando las decisiones sobre las sanciones impuestas, este comité esta aconsejado por el docente, para que las medidas no sean desproporcionadas, pero las decisiones son tomadas por el propio alumnado. Este es un rol que puede ir cambiando de protagonistas a lo largo de los meses.

3.3.3. Estructura de sesión

Una vez comentadas las estrategias para la resolución de conflictos recogidas por Pardo (2008) vamos a conocer la estructura de sesión propia del MRPS, que, aquí se van a detallar las 4 como propuso inicialmente Hellison (2011).

En primer lugar, se va a presentar una tabla (Tabla 1) con las partes de la sesión, basándonos en estudios de Hellison (2003) y Escartí et al. (2005), detallando a

grandes rasgos lo que se suele llevar a cabo en cada parte y la duración recomendada, teniendo en cuenta el promedio de sesiones en EF.

Tabla 1. Estructura de sesión de MRPS. Adaptada de Hellison (2003).

Estructura de sesión MRPS		
	Tiempo aproximado	Desarrollo
Parte 1. Toma de conciencia	5 minutos	-Se fijan los objetivos de la sesión. -Se sitúa a los alumnos en el nivel de responsabilidad que se está trabajando.
Parte 2. Responsabilidad en acción	40 minutos	-Es la parte principal de la sesión. -Se realizan actividades motivadoras para el desarrollo de los niveles de responsabilidad.
Parte 3. Encuentro de grupo	7 minutos	-En círculo se debaten cuestiones de la sesión. -El docente realiza preguntas abiertas para que los alumnos reflexionen y ofrezcan su perspectiva.
Parte 4. Evaluación y autoevaluación.	3 minutos	-Se realiza la valoración de la sesión con la técnica de “pulgares arriba” -Durante este momento, los alumnos también pueden evaluarse a sí mismos, al grupo-clase en general o al propio docente.

Parte 1. Toma de conciencia: tiene lugar en los primeros minutos de la sesión, cuando los alumnos bajan al patio o al gimnasio y se disponen en círculo (o semicírculo) para escuchar al docente. Durante esta primera parte, el docente presenta el objetivo de la sesión de forma clara y concisa para no perder la atención de sus alumnos, también recuerda el nivel de responsabilidad que se está trabajando, pudiendo hacer hincapié sobre la progresión que está teniendo el grupo clase en este aspecto. Por último, explica las tareas que se van a realizar y establece las normas y los agrupamientos para la sesión.

Parte 2. La responsabilidad en la acción: es el grueso de la sesión, es decir, la parte principal donde se desarrollan todas las actividades físicas que guardan relación con los contenidos de la asignatura y con los niveles de responsabilidad que se trabajan durante el MRPS. El objetivo de esta parte es que los alumnos consigan comportarse con responsabilidad personal y social en las tareas que se propongan, intentando que sean estas motivadoras y significativas para el aprendizaje de los alumnos.

Parte 3. Encuentro de grupo: tiene lugar una vez acaba la actividad física en la sesión. Los alumnos se sitúan en círculo (aunque esto depende de las preferencias del docente) para dedicar un tiempo a exponer ideas, opiniones de la sesión, conflictos surgidos durante alguna actividad, etc. Por último, también se aprovecha este tiempo para que el docente lance una serie de preguntas dirigidas a los alumnos para que ellos puedan reflexionar acerca de la sesión (comportamientos, consecución de objetivos etc). El docente también puede hacer una conclusión o reflexión final otorgando feedback a los discentes.

Parte 4. Evaluación y autoevaluación: aprovechando la disposición de los alumnos de la anterior parte, el alumnado procede a evaluar la sesión con la estrategia propia del modelo “pulgares arriba” siendo el pulgar hacia arriba, valoración positiva; pulgar hacia abajo, valoración negativa y pulgar a mitad, valoración mejorable. Esta técnica se utiliza durante este momento de la clase para evaluar aspectos generales de la sesión, la autoevaluación de los alumnos sobre su comportamiento y actitud, valoración docente y del grupo-clase en general.

3.3.4. Instrumento para medir las estrategias docentes en MRPS.

Si hablamos del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), tenemos que dedicar un apartado para explicar cómo se valora y garantiza la aplicación del programa.

Wright y Craig (2011) diseñaron el instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad que se denomina *Tool for Assessing Responsibility-based Educación* (TARE) y se compone de cuatro apartados: (1) método de observación para registrar las estrategias utilizadas por el docente en el fomento de la responsabilidad; (2) evaluación global de los observadores sobre las estrategias de los docentes para desarrollar la responsabilidad; (3) evaluación general de la observación de responsabilidad en los alumnos durante la sesión y (4) anotación de comentarios adicionales que se consideran relevantes para la evaluación de la sesión (Tabla 2).

Debido a que en el marco empírico de este estudio nos vamos a centrar en la observación y evaluación de las estrategias docentes, vamos a detallar el primero de los apartados del instrumento. Se trata de un método de observación por muestreo en el que se analizan intervalos temporales de 5 minutos para conocer la presencia o

ausencia de las estrategias que utilizan los profesores en la enseñanza de la responsabilidad (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright, 2013).

Tabla 2. Instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad. Adaptado de Wright y Craig (2011) y Escartí et al., (2013).

Tool for Assessing Responsibility-based Educación (TARE)

- (1) “Ejemplo de Respeto” (M). El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
- (2) “Fija Expectativas” (E). Hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.
- (3) “Da oportunidades de éxito” (S). Estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales
- (4) “Fomenta la Interacción Social” (SI). Estructura las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.
- (5) “Asigna Tareas” (T). Asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación en un partido.
- (6) “Liderazgo” (L). El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.
- (7) “Concesión de posibilidad de elección y voz” (V). Proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz, por ejemplo, en discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, hacer preguntas, compartir opiniones y evaluar el programa o al profesor.
- (8) “Rol en la Evaluación” (A). Permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. También podría implicar la fijación de objetivos o la negociación entre el profesor y los alumnos respecto a la nota o su progresión en clase.
- (9) “Transferencia” (Tr). El profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

3.3.5. Evaluación

Este modelo pedagógico permite que exista una evaluación tanto de los propios objetivos del modelo, como de los aspectos curriculares que se trabajan en el área (LOMCE/2013).

Concretamente, siguiendo afirmaciones como las de Zhu (2007), la evaluación formativa es esencial si queremos que se alcance aprendizaje en los alumnos. Es, por tanto, una alternativa eficaz para afrontar las evaluaciones en el MRPS. Dadas las singularidades del MRPS es impensable establecer una evaluación tradicional de las enseñanzas, ya que el propio modelo establece momentos como el encuentro de grupo o la evaluación y autoevaluación (Hellison, 2003), dentro de la estructura de sesión que involucran al alumnado en estos procesos, por lo que sería incoherente aplicar una evaluación distinta a la formativa y compartida (López-Pastor et al., 2006).

El docente pretende con la aplicación de este modelo que el alumno sea capaz de conocer los objetivos que se plantean y sea lo suficientemente autónomo y responsable para alcanzarlos (Hellison, 2011). Si atendemos a este aspecto, el docente mediante la evaluación favorece que los alumnos mejoren su reflexión acerca de lo acontecido en la sesión, son capaces de realizar propuesta de mejora, tanto de las actividades, como de comportamientos o incluso para resolver los conflictos ocasionados en el aula (Escartí et al., 2005).

El docente debe intervenir en el proceso de evaluación para guiar a los alumnos. Sin embargo, son ellos mismos los que son capaces de realizar una triangulación en los procesos de evaluación compartida (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) (López-Pastor, 2004), mediante la técnica de los pulgares arriba o durante las reflexiones sobre la sesión en el encuentro de grupo.

El interrogante que puede surgir en cuanto a la evaluación en este modelo es el instrumento que utilizar para registrar los datos referentes a la responsabilidad de cada estudiante. Fernández-Río (2014) propone tres posibilidades: diario o cuaderno del estudiante, que puede incluir los niveles de responsabilidad que va superando el estudiante así como un cuadro de fechas para ir anotando las puntuaciones de las sesiones; diario o cuaderno del docente: tanto en papel como digital (Tablet, PDAs...) para ir registrando la calificación de los alumnos en cada sesión; corcho o panel de responsabilidad, se trata de recurso público donde cada alumno pueda registrar de forma autónoma el grado de consecución del nivel de responsabilidad trabajado, además los alumnos podrán aparecer clasificados por niveles según su desempeño en las sesiones.

Otra propuesta que realiza Fernández-Río (2014) es una hoja de autoevaluación para que los alumnos puedan conocer que objetivos tienen que

alcanzar para avanzar en los niveles de responsabilidad y gestionar su propio progreso. Ejemplo para superar el nivel 3 de autonomía durante la sesión: “¿He conseguido realizar correctamente las actividades sin ayuda del profesor y sin que estuviesen pendiente de mí?” Respuesta: “sí” “no” “a veces”.

Después de haber tratado los pilares metodológicos del modelo, vamos a pasar a destacar las experiencias educativas que se han realizado con el MRPS.

3.3.6. Ventajas y desventajas de su aplicación

Teniendo presente los estudios más relevantes que se han realizado sobre el MRPS (Escartí et al., 2005; Hellison, 2003; 2011; Pardo, 2008; Sánchez-Alcaraz et al., 2020), y otros estudios más recientes sobre experiencias educativas que serán citados en los próximos apartados de esta tesis se va a elaborar una tabla (Tabla 3) con las principales ventajas e inconvenientes que se han encontrado a la hora de aplicar este modelo. Cabe destacar que, algunas de estas características también son propias de otros modelos pedagógicos innovadores y no solo del MRPS.

Tabla 3. Ventajas e inconvenientes del MRPS (Elaboración propia 2021).

Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)	
Ventajas de su aplicación	Desventajas de su aplicación
<ul style="list-style-type: none"> -Se consiguen desarrollar comportamientos, valores y actitudes a través de la actividad física. -El alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. -El modelo es flexible y adaptable a diferentes contextos y diferentes áreas del currículo. -Se fomenta la reflexión del alumno. -Se desarrolla la autonomía y la toma de decisiones del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Requiere a un docente preparado para que el modelo tenga éxito. -El modelo comienza a tener buenos resultados a medio-largo plazo. -El desarrollo de los niveles de responsabilidad y los objetivos del modelo pueden repercutir sobre el tiempo de compromiso motor de los alumnos. -Requiere tiempo que los alumnos comiencen a acostumbrarse a la dinámica del modelo.

3.4. Experiencias educativas

Son ya más de 40 años desde que Donald Hellison (1978) diseñó el modelo de Responsabilidad Personal y Social. A lo largo de los años, este modelo pedagógico ha ido despertando interés en comunidad científica, así como también ha cogido peso su aplicación en el ámbito educativo.

En este apartado del marco teórico vamos a comentar las diferentes evidencias científicas encontradas tras la aplicación del MRPS. Para ello vamos a basarnos en una revisión bibliográfica realizada sobre los estudios donde se aplicó este modelo (Sánchez-Alcaraz et al.,2020).

Las primeras investigaciones realizadas, no fueron a escolares sino a jóvenes con problemas de conducta (Debusk y Hellison,1989), que mostraron mejoras de comportamiento al haber finalizado el programa. En este sentido, un estudio de Lifka (1990), a jóvenes en riesgo de exclusión social determinó mejoras en el plano cognitivo, participación, esfuerzo y autonomía tras 4 meses de aplicación del programa. Uno de los estudios más relevantes realizados a jóvenes en riesgo de exclusión social fue el realizado por Hellison y Wright (2003) en EE. UU. durante 9 años, los principales resultados de este estudio fueron una mejora en la responsabilidad personal y social, conductas de liderazgo y transferencia de conductas a otros contextos.

El modelo llegó al contexto educativo con estudios como los realizados por Cutforth y Pucket (1999) donde se obtuvieron en tan solo 6 semanas mejoras en la resolución de conflictos, respeto por los demás, mejoras en la autoconfianza y habilidades interpersonales con el contenido del baloncesto. Por otro lado, uno de los primeros estudios en el ámbito educativo llevado a cabo en España fue el realizado por Cecchini, Montero y Peña (2003), que mediante el fútbol sala, lograron mejoras de la retroalimentación personal, autocontrol y deportividad.

Centrándonos en el ámbito escolar y el área de EF han surgido distintos estudios: Cecchini et al. (2009) logró una disminución de las conductas disruptivas y mejoraron los comportamientos asertivos del discente durante una aplicación de tres meses. Del mismo modo, Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz y Esteban (2012) llevaron a cabo un estudio con 802 sujetos de Primaria y Secundaria durante 4 meses en el que se aumentó la calidad de vida de los escolares y la responsabilidad personal y social.

Otro estudio en España realizado por Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010) realizado durante todo un curso académico en alumnos de Primaria, señaló mejoras en las conductas responsables, y auto eficiencia de los alumnos. En este sentido, estos autores realizaron otro estudio con una muestra de 822 estudiantes entre 8 y 15 años, en los que se observó un aumento de la empatía, conducta prosocial y mejora en la responsabilidad personal y social (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Actualmente, el MRPS es considerado como un modelo adecuado para promover una educación en valores a través del fomento de la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo de discentes en su entorno social (Manzano-Sánchez et al., 2020)

En los últimos años, se han ido multiplicando los estudios acerca de este modelo pedagógico en distintos ámbitos, siendo esto una prueba de la gran acogida que éste está teniendo en la comunidad científica. Concretamente, Caballero (2015) aplica este programa a alumnos de grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, obteniendo mejoras en el desarrollo positivo del alumno y en su percepción del aprendizaje.

Relacionado con las variables que se estudian en el marco empírico de este trabajo, encontramos que el MRPS reporta beneficios en la educación para la salud (Madrid, Prieto- Ayuso, Samalot-Rivera y Gil, 2016), existiendo una correlación positiva entre la responsabilidad y el tiempo de práctica de actividad física y deportiva (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Valero, y González-Víllora, 2017), y una mejora de las necesidades psicológicas básicas, de la motivación, la deportividad y la intención de ser físicamente activo (Merino-Barrero, Valero-Valenzuela, Belando y Fernández-Río, 2019).

Por último, una investigación reciente que deja evidencia sobre la adaptabilidad de este modelo a diferentes contextos es la realizada por Manzano y Valero (2019) a alumnos de Educación Primaria en diferentes áreas educativas, se lograron resultados positivos en cuanto a motivación, responsabilidad, autonomía y autoconcepto por parte de los alumnos y los docentes valoraron positivamente la viabilidad de este modelo en sus áreas.

3.4.1 Experiencias educativas en hibridación

Como se detalló en el capítulo 2 de esta tesis doctoral, una de las innovaciones en cuanto a estrategias docentes que se estaba popularizando en los últimos años, era la hibridación de modelos de enseñanza.

Siguiendo el estudio de González VÍllora et al. (2018) podemos observar la cantidad de programas educativos que se han llevado a cabo a lo largo de los últimos años mediante la hibridación de modelos. Sin embargo, no son tantos los que se han hibridado con el MRPS, en este apartado vamos a hacer un repaso de las evidencias encontradas en los estudios en los que concretamente se ha hibridado el MRPS.

Se han encontrado hibridaciones del MRPS con el modelo de Educación Deportiva, encontrando mejoras en valores de responsabilidad, reducción de la violencia y mejora de la competencia y relaciones entre los participantes (Menéndez-Santurio y Fernández-Río 2016), junto a otras metodologías tales como la Gamificación (Valero-Valenzuela et al., 2020), con una reducción de la desmotivación e incremento del índice de autodeterminación, y con el Aprendizaje Cooperativo, donde se vaticinan efectos multiplicadores cuando se hibridan estas metodologías (Fernández-Río, 2014). Sin embargo, aún no se han encontrado estudios de intervención donde se hibride el MRPS y el MEC (González-VÍllora, et al., 2018).

En un estudio de Fernández Río y Méndez (2016) donde se hibridó MRPS con Aprendizaje Cooperativo, se consiguieron grandes resultados en cuanto a responsabilidad social, satisfacción de necesidades psicológicas básicas de competencia y relación, así como reducción de conductas violentas. En otro estudio realizado por Pan, Huang, Lee y Hsu (2019), donde se hibridó el MRPS con la Educación Deportiva, se obtuvieron buenos resultados en cuanto a autoeficacia, pasión por el deporte, responsabilidad y rendimiento deportivo. Por otro lado, estudios de Menéndez y Fernández Río (2016) donde hibridan el MRPS con la Educación Deportiva mediante un programa de kickboxing educativo, destaca que la hibridación de modelos propicia un contexto educativo centrado en el estudiante.

Valero Valenzuela et al. (2020), en un estudio en el que se hibrida el MRPS con la gamificación concluyó que la hibridación fue óptima para mejorar en los alumnos sus niveles de autonomía, responsabilidad y motivación. Del mismo modo, Melero et al. (2019) realiza un programa educativo a través del MRPS y la gamificación, en el

que mejoran las funciones cognitivas de los alumnos y la salud física social y psicoemocional.

Una vez que se han abordado los diferentes estudios que han realizado una hibridación con el MRPS, cabe destacar que se hace indispensable la formación docente para el buen desempeño de un programa educativo donde se implementan este tipo de metodologías hibridadas, adaptar la evaluación a la propuesta para que sea continuada y formativa, aprovechar los conflictos de grupo surgidos en clase para educar, ensayar los modelos pedagógicos por separado para posteriormente hibridarlos y trabajar un nivel de autonomía en el alumnado previo antes de implementar estos modelos (Valero-Valenzuela et al., 2020).



II MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4. Estudio I: Análisis observacional de la actuación docente en la aplicación de un programa educativo basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Capítulo 5. Estudio II Hibridación entre los modelos MRPS y enseñanza comprensiva en Educación Física: un enfoque basado en Mixed Methods

Capítulo 6. Aplicaciones prácticas y propuestas futuras de intervención.

Preámbulo Marco Empírico

Después de enmarcar el marco teórico de este trabajo de investigación y de haber acotado los elementos teóricos del Modelo de Responsabilidad (MRPS) iniciaremos el trabajo empírico con la explicación del desarrollo de dos estudios principales que componen un bloque esencial de aproximaciones empíricas para dar respuesta a los objetivos generales de este trabajo. Estos estudios tuvieron lugar entre el curso 2018/2019 y el primer y segundo trimestre del curso académico 2019/2020 hasta que se paralizó la intervención el 12 de marzo por el cierre de los centros educativos de la Región de Murcia debido a la pandemia mundial.

Se contó con la colaboración del grupo de investigación SAFE de la Universidad de Murcia para seleccionar los instrumentos que formarían parte del estudio, así como la formación de los docentes en aquellos modelos pedagógicos innovadores que serían claves para la posterior intervención. También se contó con la participación de cinco centros educativos de carácter público de la Región de Murcia donde se llevó a cabo las diversas intervenciones relacionadas con el MRPS.

Concretamente, la motivación que conllevó el diseño y planificación del primer estudio fue conocer cómo funcionaría la hibridación del MRPS con otro nuevo modelo que presentase similitudes, pero no estuviese estudiado anteriormente. En este caso se apreció como la autonomía que adquiere el alumno en ambos modelos, así como la capacidad de pensamiento crítico y el rol protagonista que adquiere el alumno facilita que ambos modelos puedan llevarse a cabo de forma simultánea con unas características que contribuyen a la formación integral del alumnado. En cuanto al segundo de los estudios, se pretendía comparar a 3 perfiles docentes bien diferenciados para observar el resultado que obtenían en la aplicación de estrategias propias del modelo y la respuesta que originaban en su alumnado. Finalmente, la motivación de este tipo de estudios es que tengan una funcionalidad práctica y que puedan ayudar o incentivar a los docentes a utilizar estas nuevas metodologías.

Estos estudios nos permitieron constatar el buen funcionamiento del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) y observar su flexibilidad y adaptabilidad con el MEC. A su vez, pudimos conocer los efectos positivos que tenían la aplicación de este tipo de intervención en los alumnos y la evolución de los docentes en el uso de estrategias propias de los modelos innovadores.



**Capítulo 4. Estudio I: Análisis
observacional de la actuación docente en
la aplicación de un programa educativo
basado en el Modelo de Responsabilidad
Personal y Social.**

4.1. Introducción

En este capítulo de este trabajo de investigación cobra gran relevancia la figura del docente, ya que se trata de un elemento clave que condiciona la participación e implicación de los discentes (De Meyer, Soenen, Vateenkiste, Aelterman, Van Petegem y Haerens, 2016; Höner y Demetriou, 2014). El docente contribuye directamente a fomentar el clima de aprendizaje a través de los métodos de enseñanza empleados y esto influye en la motivación de los alumnos (Cheon, Reeve, Yu y Jang, 2014).

De esta forma, la metodología de actuación y la intervención docente pueden ser determinantes para el aprendizaje, puesto que los alumnos están condicionados por las actuaciones del docente. Para ello durante este estudio se van a observar mediante diversos instrumentos el desarrollo de la implementación de un programa de responsabilidad (Hellison, 2003; 2011; Sánchez- Alcaraz et al., 2014).

El comportamiento que tiene un docente puede ir desde un comportamiento controlador e instructivo a un comportamiento que se basa en la autonomía y responsabilidad del alumnado, se tiene en cuenta este estilo tanto para comunicarse con el grupo, como generar el clima de aula u organizar las tareas y al alumnado (Moreno-Murcia, Conde y Sáenz-López, 2012).

La predominancia de un estilo docente podría definir la regulación motivacional interna y externa del alumnado (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, aquel docente que incentiva la responsabilidad se caracteriza por ser receptivo, positivo y que fomenta el rendimiento a través del esfuerzo, permite que se participe en las tareas y que sean los alumnos los que tomen decisiones y resuelvan los problemas que se le planteen (Guan et al., 2006; Papaioannou et al., 2007).

Se ha evidenciado científicamente que aquellos climas sociales que fomenten la autonomía participación y responsabilidad del alumnado tienen efectos positivos en el alumnado (Belandó et al., 2015; Menéndez y Fernández- Río, 2016b). Por este hecho, desarrollar estrategias que fomenten la responsabilidad del alumnado se postula como una opción eficaz para los procesos motivacionales del alumnado en el aula (Vera y Moreno-Murcia, 2016).

Para Guan et al. (2006) la responsabilidad es una de las metas sociales más importantes en la EF ya que se relaciona directamente con el disfrute de la actividad y persistencia (Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006; Menéndez y Fernández-Río, 2017).

Una de las metodologías que proporciona un aumento de los niveles de responsabilidad en el alumnado es el MRPS de Hellison (2003; 2011). Como ya se ha podido apreciar durante el capítulo 3 de este trabajo, este modelo pedagógico genera en el alumno una “obligación moral” respecto a uno mismo y los demás desarrollando aquellos valores propios de la responsabilidad personal como el esfuerzo y la autonomía, así como también los valores pertenecientes a la responsabilidad social, respeto, ayuda o empatía (Escartí et al., 2010).

Para la puesta en práctica de cualquier tipo de programa educativo es imprescindible el desarrollo profesional específico de los docentes (Barba-Marín, Bores-García, Hortigüela-Alcalá y González-Calvo, 2020). En un estudio realizado por O’Sullivan y Parker (2018), se refleja que la competencia del docente es un aspecto clave que influye en el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la enseñanza. En este sentido, el desarrollo profesional se debe entender como un intento por mejorar la práctica educativa, conocimientos personales y creencias para incrementar la calidad docente y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 2013).

Tras la revisión de la literatura científica, que se preocupa por aportar evidencias en la aplicación de los programas educativos mediante la formación de los docentes que van a llevar a cabo la metodología, se establece el siguiente objetivo específico en este capítulo del marco empírico: conocer y comparar las actuaciones de los docentes según la experiencia previa y la formación en la metodología MRPS y valorar la utilidad de la formación previa y continua que reciben los docentes y sus repercusiones en el comportamiento del alumnado. Además, se pretende garantizar la fidelidad de la implementación basada en el modelo MRPS.

4.2. Método y materiales

4.2.1 Participantes

En este estudio participaron 3 docentes de EF, 2 de ellos de la etapa educativa de Educación Secundaria y 1 de Educación Primaria, en cuanto al alumnado, se contó con un total de 68 alumnos (25 de Educación Primaria y 43 de Educación Secundaria). A continuación, se van a presentar a los participantes de forma detallada.

4.2.1.1. Docentes

La muestra de los docentes fue seleccionada por conveniencia, ya que el único criterio que se exigía fue que los docentes estuviesen motivados e interesados en las nuevas metodologías y con predisposición a aprender y llevar a cabo una intervención basada en el modelo MRPS. Además, se requería que el centro educativo estuviese interesado en participar en este estudio y estuviera de acuerdo en la realización de esta investigación en su centro. Una vez mencionado esto pasamos a detallar los docentes:

Docente A. Se trata de un docente varón de 57 años, funcionario de carrera durante 29 años y con estabilidad en su centro educativo. Es el especialista de EF de la clase de 2ª de Educación Secundaria de un centro educativo de la Región de Murcia. Esta clase pertenece al grupo control, el cual no estuvo expuesto a ninguna intervención innovadora, tan solo estaba expuesto a ser filmado durante las sesiones mientras desempeñaba de manera regular su metodología que se asociaba con un método de enseñanza convencional, de carácter controlador e instructivo para poder ser comparado posteriormente con los registros de los docentes del grupo experimental.

Docente B. Un varón de 39 años, con experiencia de interino en centros educativos de la Región de Murcia durante 10 años. La clase que forma parte de este estudio es 3º C de Educación Secundaria. Este docente pertenece al grupo experimental, en este estudio se le denomina “docente novel” en la metodología ya que es un docente que antes de comenzar la programación de la intervención no disponía de experiencia en este modelo, aunque antes de iniciar las sesiones con su alumnado ha recibido seminarios de formación previa, impartidos por el grupo de investigación SAFE y durante el proceso se analizaban sus sesiones para poder

mantener reuniones periódicas con el docente y orientarlo con el fin de que mejorase en la intervención del programa educativo.

Docente C. Es un varón de 44 años especialista en EF y director de un centro educativo de Educación Primaria. Este docente lleva 20 años impartiendo clase en centros de Educación Primaria. Concretamente, imparte clase de EF a 6º de Educación Primaria, en este estudio pertenece al grupo experimental y se conoce como “docente experto” ya que es un docente que lleva 7 años implementando esta metodología además de otras estrategias innovadoras por lo que no se ha llevado a cabo ningún programa de formación docente antes de iniciar el estudio.

Como se puede apreciar son 3 perfiles de docente distintos en cuanto a nivel de conocimiento del modelo que se pretende aplicar (MRPS), lo que nos pone en un punto de partida a nivel de muestra docente muy interesante para poder realizar una comparativa entre ellos y así poder conocer la diferencia conductual de los especialistas. Debido a la dificultad para acceder a los centros educativos que se ha encontrado durante este periodo de pandemia donde se ha llevado a cabo el estudio, se han seleccionado docentes interesados en la metodología, predispuestos a ser grabados y voluntarios para participar en el estudio. Más allá de encontrar muestras homogéneas, se ha querido representar distintos perfiles docentes que muestran diferencias a la hora de analizar las estrategias comunicativas o de gestión de clase dependiendo de sus experiencias o características.

4.2.1.2. Estudiantes

Participaron un total de 68 estudiantes en este estudio con edades comprendidas entre 11 y 16 años pertenecientes a 3 clases distintas, cada una de un centro educativo. Los criterios de inclusión que tuvieron estos alumnos para participar en el estudio fueron la autorización legal de sus padres/madres o tutores y la asistencia regular a las sesiones de EF. Otro criterio que se tuvo en cuenta es que ninguno de los alumnos que formaron parte de esta investigación tuvo experiencia previa en el MRPS.

Alumnado A. Se trata de un curso de 2º A de Educación Secundaria de un centro educativo de la comarca del Mar Menor perteneciente a la Región de Murcia. El centro promueve gran cantidad de servicios educativos, culturales y deportivos y acoge a diferentes alumnos del municipio y tiene un contexto socioeconómico medio.

Esta clase está formada por 24 estudiantes (13 chicos y 11 chicas). Este grupo no estuvo expuesto a intervención, se trata del grupo control.

Alumnado B. El curso de 3º C de Educación Secundaria de este centro educativo tiene un contexto socioeconómico medio-bajo, además cabe destacar que las conductas previas a la intervención del grupo-clase tendían a ser disruptivas y es un grupo con una gran diversidad multicultural. Esta clase está formada por 19 alumnos (12 chicos y 7 chicas). Este grupo estuvo expuesto durante 12 semanas a la intervención del programa educativo basado en el MRPS.

Alumnado C. Este grupo pertenece a 6º curso de Educación Primaria de un centro de las afueras de Cartagena (Región de Murcia), el contexto socioeconómico de esta clase es bajo. La clase está formada por 25 alumnos de los cuales 9 son chicos y 16 chicas. Este grupo estuvo expuesto 15 semanas de intervención con el modelo pedagógico MRPS.

4.2.2. Diseño *Mixed Methods*

Antes de iniciarnos en el diseño propio de este estudio, creemos que es importante detallar la metodología que hemos implementado para su desarrollo. Cada vez toma mayor relevancia los enfoques de investigación *Mixed Methods*, dicho enfoque lo hemos incorporado como una perspectiva global de análisis de las evidencias y resultados de la mejora de la acción docente y así forma parte del diseño de los 2 estudios que se han realizado.

4.2.2.1. El enfoque *Mixed Methods* utilizado

En las últimas décadas se ha producido un movimiento denominado *Mixed Methods*, muchos autores le han conferido un rango epistemológico (Freshwater, 2012). Este movimiento tiene como objetivo ofrecer una vía que permita plantear una alternancia entre las dos opciones metodológicas (cuantitativa y cualitativa). Estos planteamientos en los años 80 eran minoritarios y anecdóticos, aunque ya fueron definidos previamente (Anguera, 1985).

Tradicionalmente la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte ha seguido procedimientos meramente cuantitativos en los ámbitos de conocimientos relacionados (Heineman, 2003). Por tanto, en la actualidad se postula como una metodología salvadora donde docentes e investigadores deciden acogerse

a las especificidades y exigencias que la definen. Creswell (2013), que es uno de sus impulsores, define la metodología *Mixed Methods* como un enfoque de investigación emergente en las ciencias sociales y de la salud que involucra la combinación de ambas tendencias estadísticas para poder entender al ser humano y los problemas sociales. (Creswell, 2011; Creswell y Plano-Clark, 2007).

Se caracteriza principalmente por una recogida y uso riguroso de los datos cualitativos y cuantitativos para poder relacionarlos e integrarlos en el marco de diseño, configurando una estructura de investigación amplia basada en el estudio multimodelo, mientras que si no se utilizase este enfoque los datos cualitativos y cuantitativos quedarían meramente yuxtapuestos (Bazeley, 2009), sin que pueda existir ningún proceso de combinación entre ellos que les otorgue un sentido (Brannen, 2005).

Son diferentes los autores que han propuesto sistemas taxonómicos para los diseños que se pueden plantear con los *Mixed Methods* (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) Teddie y Tashakkori, 2009; Morse y Niehaus, 2009; Creswell y Plano Clark, 2011; Anguera et al., 2017), que a su vez han creado servicios de asesoramiento a los investigadores profesionales que requieren una formación adecuada para una buena praxis metodológica.

En esta metodología hay que tener en cuenta dos conceptos fundamentales: En primer lugar, “**quantitizing**” es un proceso donde se realiza una conversión de datos que se puede aplicar a unos datos de carácter descriptivo para transformarlos en valores cuantitativos.

Se realiza un análisis observacional de la conducta utilizando un instrumento de evaluación generado ad-hoc para obtener el registro descriptivo. El análisis genera un conjunto de códigos que detallan los episodios de observación y están ordenados temporalmente formando una secuencia de registros donde se pueden extraer resultados mediante el instrumento de observación. Este diseño ofrece la posibilidad de conversión entre fases cuantitativas y cualitativas sin límites de aplicabilidad (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada y Sánchez-Algarra, 2020).

El proceso “quantitizing” de cuantificación aparece para posibilitar la integración de los datos cualitativos y cuantitativos (CUAL > CUAN), además facilita la conversión a datos cualitativos posterior con una estructura diferente, teniendo una interpretación final de los resultados cualitativa (CUAL>CUAN>CUAL). Es un proceso considerado

como una solución metodológica que permite realizar análisis de realidad, teniendo en cuenta el contexto del observador y el análisis de la conducta de los participantes (Anguera et al., 2020). La obtención de estos datos surge a través de la observación de los comportamientos espontáneos en situaciones naturales, la observación garantiza la percepción del observador a través de los medios audiovisuales que permiten tener una precisión y agilidad mayor en el registro, aunque también se tiene en cuenta la observación indirecta a través de entrevistas o registros escritos.

El segundo concepto destacado es “**connecting**” que se lleva a cabo cuando se han obtenido los datos del registro observacional y se procede a transformar la matriz de datos. Este proceso realiza una conversión bidireccional entre los datos cuantitativos y cualitativos, ambos de forma independiente que modifican la forma de interpretar los resultados (Anguera et al., 2020). Teddie y Tashakkori (2009) definían la conversión de datos bajo el concepto “crossover Mixed analysis”, suponiendo una alternativa metodológica de aplicación en los *Mixed Methods*.

Una vez definidos estos dos conceptos, podemos afirmar que, con la aplicación de estos procesos en la metodología observacional, se está cumpliendo de forma rigurosa las fases que contempla el método científico: planteamiento inicial del diseño observacional, construcción del instrumento de observación, fase de registro y codificación, para realizar un control de calidad durante la fase de análisis (Anguera et al., 2020).

Hay distintos sistemas de clasificaciones en los *Mixed Methods*, uno de los más conocidos es el que permite distinguir entre los diseños de triangulación, de dominancia y secuenciales (Teddie y Tashakkori, 2003; 2009), los cuales ya han sido exportados a planteamientos de investigación en el ámbito de la actividad física y el deporte (Anguera, Camerino y Castañer, 2012; Castañer, Camerino y Anguera, 2013).

Por otro lado, también conviene destacar que la observación en sí misma ya contiene propiedades *Mixed Methods* ya que independientemente de los instrumentos escogidos se realiza una conversión de los datos CUALI-CUANTI en el propio proceso observacional que se establece desde; primero la construcción del instrumento de observación y el instrumento de registro; pasando por la cuantificación y cómputo de las conductas, observadas en cada uno de los episodios temporales en los que ocurren; y finalmente en la conversión de los registrados en una descodificación cualitativa final, que nos llevará a la comprensión global del fenómeno.

Los diseños de triangulación son también conocidos como diseños mixtos complejos (Hernández- Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006). Constituyen un recurso que permite romper con el tradicional pensamiento de la monometodología que ha imperado en las investigaciones de las Ciencias Sociales. Según Denzin (1989) distingue diferentes tipos de triangulación que todos parten de la base de que distintos puntos de vista pueden enriquecer y ajustar con precisión los resultados. Los distintos tipos de triangulación son los siguientes: "(1) triangulación de datos, donde se utilizan diferentes fuentes de un mismo estudio y se debe distinguir la utilización de métodos para producirlos; (2) triangulación de investigadores, en el que participan distintos investigadores en un mismo estudio pudiendo compararse las desviaciones derivadas del investigador como persona; (3) triangulación de teorías, en la que se parten de distintas perspectivas para interpretar los resultados del estudio y (4) triangulación metodológica, en el que se utilizan diferentes métodos para un mismo problema de investigación" (Denzin, 1989, pp. 239-240).

Los diseños integrados de dominancia, donde una tipología de datos es la que genera un papel secundario en el estudio y aporta un soporte a otro tipo de datos que son los dominantes (Cresswell, Plano-Clark, Gutmann y Hanson, 2003; Cresswell y Plano-Clark, 2007). Este diseño surge ya que un único tipo de datos no es suficiente para aquellas cuestiones que precisan de respuesta y cada pregunta puede requerir un tipo específico de datos. Este diseño suele utilizar en estudios de envergadura ya tengan predominancia cualitativa o cuantitativa, se pretenden incrustar o anidar los componentes del carácter opuesto para reforzar los resultados. (Anguera, Camerino y Castañer, 2012)

Por último, el diseño exploratorio secuencial, los resultados de un primer método (cualitativo) son capaces de ayudar a los resultados de un segundo método (cuantitativo) (Greene, Caracelli y Graham, 1989). En este diseño se debe realizar una exploración previa ya que no se dispone de instrumentos, se desconocen las variables o no existe literatura científica de esta temática.

A pesar de este carácter exploratorio es un diseño que resulta útil para poder diseñar instrumentos ad hoc (Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007), algo que es muy habitual en la metodología observacional. Se define como un diseño bietápico que se inicia obteniendo datos cualitativos que exploran el fenómeno para dar paso a una etapa cuantitativa que combina sus datos con la primera fase (Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson, 2003; Creswell y Plano Clark, 2007).

4.2.2.2. Diseño del estudio

Una vez se ha tenido en cuenta el marco teórico que se ha presentado en el apartado anterior sobre los *Mixed Methods*, vamos a definir el diseño de este primer estudio perteneciente al marco empírico de esta investigación.

Esta investigación es un estudio descriptivo observacional donde se siguió una metodología mixta (*Mixed Methods*) de diseño integrado de dominancia (Anguera et al., 2014) donde predomina los resultados cualitativos sobre los cuantitativos, que actúan como elemento secundario para apoyar los resultados obtenidos cualitativamente.

El diseño observacional que se aplicó se define como nomotético, puntual y multidimensional (N/S/M): a) Nomotético al observar las intervenciones de los docente y la interacción de sus alumnos en todas las sesiones para compararlos; b) puntual al tener en cuenta la evolución de los docente y respuesta del alumno en todo el programa, c) multidimensional al querer analizar diversas dimensiones relevantes reflejadas en una multiplicidad de criterios en el instrumento de observación (Anguera et al., 2011).

4.2.3 Instrumentos

En primer lugar, se revisó la literatura científica para valorar aquellos instrumentos que más se adaptaban al tipo de estudio e intervención que se iba a llevar a cabo, decidiendo las variables de estudio. Finalmente, se acabó optando por la metodología observacional y se utilizaron los siguientes instrumentos:

Sistema de Observación de la Responsabilidad Personal y Social (SORPS-1) (Prat, Camerino, Castañer, Andueza y Puigarnau, 2019) fue el instrumento de observación escogido para este estudio, basado en la comunicación docente (Castañer, Camerino, Anguera, y Jonsson, 2010) y validado por expertos en el área de la metodología observacional y adaptado al MRPS. Este instrumento está compuesto por 6 criterios exhaustivos y 20 categorías excluyentes dentro del mismo criterio. Este instrumento permitió la categorización de las actuaciones docentes grabadas en video y las respuestas del alumnado para las 25 sesiones totales que componen este estudio. Debido a los grados de obertura que pueden tener las diversas categorías dependiendo del observador, el autor de la tesis recibió un entrenamiento previo para la utilización de este instrumento y desarrollo un manual de codificación de este

instrumento (SORPS-1) para las diversas situaciones que pudieran causar duda a la hora de registrar una categoría.

El método de registro que se sigue con este instrumento (SORPS-1) se lleva a cabo gracias al programa LINCE PLUS (Soto, 2019), donde se diseña una botonera y se incluye al programa. Durante el registro se marcan en aquellas categorías que se estén dando en la sesión en un fragmento temporal concreto clicando sobre la categoría de la botonera, posteriormente se da a “guardar” para que se quede registrado. El programa es capaz de registrar no solo la categoría que sucede sino el periodo temporal exacto donde ocurre.

Tabla 4. Sistema de Observación del MRPS (SORPS-1) (Adaptado de Prat et al., 2019).

Criterio	Categoría	Código	Descripción
Expectativas	Sesión	OBS	Expectativas y objetivo de sesión
	Tarea	OBT	Expectativas y orientación de la tarea
Explicación	Impuesta	IMP	Imposición de la tarea
	Compartida	COM	Compartir propuesta de la tarea
Organización	Establecida	EST	Establecer espacios y material directivamente
	Sugerida	SUG	Sugerir la intervención del alumno
Modular	Distribuir funciones	DIS	Distribuir roles y funciones
	Valoración positiva	VAP	Animar y motivar
	Valoración negativa	VAN	Criticar e increpar negativamente
	Autovaloración	AVA	Reflexionar la ejecución del alumnado
	Reconducir	REC	Reconducir la conducta del alumno
	Proponer Reto	RET	Formular nuevas metas
Respuesta	Autonomía	AUT	Iniciativa autónoma
	Liderazgo	LID	El alumno toma el papel de líder
	Reproducción	REP	Reproducción de lo establecido
	Desajustada	DES	Desviaciones y desajustes de conducta
	Autoevaluación	AUE	El alumno evalúa su propia ejecución o actitud
Síntesis	Síntesis impuesta	SIM	El profesor valora la sesión
	Síntesis compartida	SIC	El alumno participa en la valoración de la clase
	Síntesis inexistente	SIN	Se finaliza la sesión sin hacer evaluación

Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE). La versión en español validada (Escartí et al., 2013) de la escala original elaborada por Wright y Craig (2011). La herramienta original consta de 4 apartados: registros de estrategias utilizadas por los docentes para el fomento de la responsabilidad, valoración global de los observadores sobre las estrategias de los docentes para el desarrollo de la responsabilidad (Hellison, 2003; 2011), evaluación general del observador sobre la responsabilidad de los alumnos en la sesión y un último apartado dedicado a comentarios generales de la sesión. De la totalidad de la herramienta solo se utilizó la primera sección que hace referencia al registro de estrategias utilizadas por el docente para promover la responsabilidad, dotado de un sistema de 9 categorías: 1) Modelo de respeto (M); 2) Fija expectativas (E); 3) Da oportunidades de Éxito (S); 4) Fomenta la interacción social (SI); 5) Asigna tareas (T); 6) Liderazgo (L); 7) Concesión de capacidad de elección y voz (V); 8) Rol en la evaluación (A); 9) Transferencia (Tr) (*Ver tabla 2 del capítulo 3*).

El método de observación que se sigue con este instrumento (TARE) es mediante muestreo de intervalos temporales, con el objetivo de registrar el uso por parte del docente de las estrategias que fomentan la responsabilidad (Escartí et al., 2013). Los observadores deben analizar la filmación registrando la ausencia o presencia de las categorías descritas en intervalos temporales de 5 minutos, marcando 1 en caso de presencia y 0 en caso de ausencia. En el encabezado del instrumento figuran las instrucciones para su cumplimentación: “Observe las estrategias de enseñanza que aparecen en la siguiente lista de comprobación indicando la presencia o ausencia de estas en intervalos de 5 minutos...”.

4.2.3.1. Instrumento de registro

Para el registro del instrumento de observación (SORPS-1) se utilizó el software Lince Plus (Soto, Camerino, Iglesias, Anguera y Castañer, 2019) el cual es un programa versátil que permite la visualización de las sesiones con una ágil codificación a partir de las imágenes registradas y el uso de una botonera que facilita el registro y que además transforma de forma automática el registro temporal para el tratamiento de los datos posterior. Además, el programa permite la selección de escenas y la disminución o aumento de velocidad del video que permite repetir o captar adecuadamente las conductas en las que nos queremos fijar. (Anexo I)

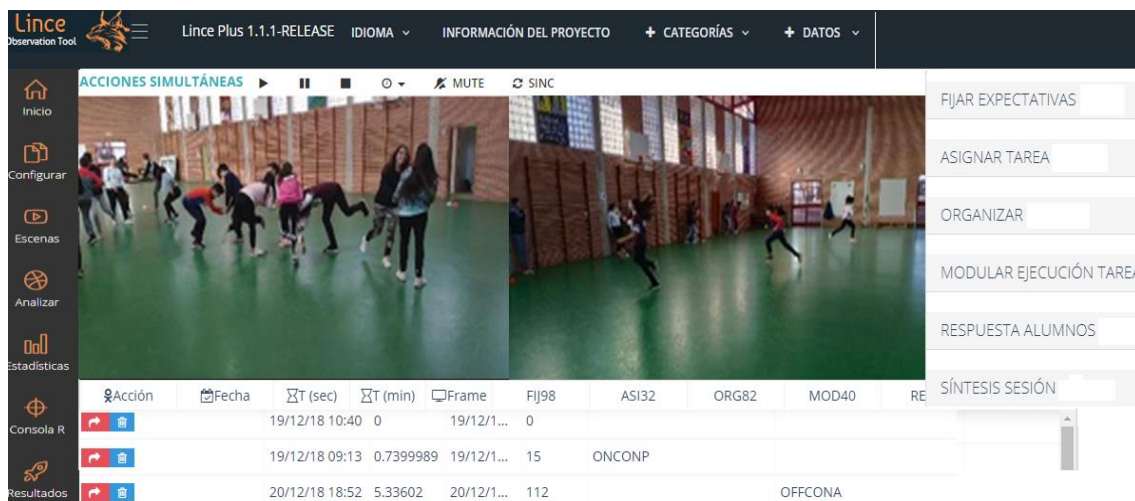


Figura 7. Instrumento de registro Lince Plus (Soto, et al., 2019).

Por otro lado, para el registro del instrumento Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE) se utilizó un reproductor de video estándar que pudiese reproducir los formatos en los que fueron grabadas las sesiones y una página del programa Excel de Microsoft Office 2020 anteriormente preparada donde aparecían las categorías que se iban a registrar y la separación en intervalos de 5 minutos como bien indica las instrucciones de dicho instrumento.

4.2.4. Procedimiento

En primer lugar, hicimos la selección de la muestra docente, la cual proviene de la participación de un grupo de docentes en un curso de formación de nuevas metodologías, en este curso además de ofrecer formación gratuita a los docentes, se pretendía poner en contacto a docentes interesados en seguir formándose y aplicar ciertas metodologías con el grupo de investigación.

Una vez que se seleccionó a los docentes, el diseño de investigación y los instrumentos seleccionados se sometieron a los criterios del Comité de Ética de la Universidad de Murcia para asegurar que cumplían con las directrices de la Declaración Helsinki sobre la ética de la investigación. (Anexo II).

Una vez logrado el visto bueno de esta comisión, se redactó un informe al equipo directivo y profesorado de los centros involucrados en el estudio, explicando los detalles de la investigación. Posteriormente, se procedió a pedir una autorización a los centros educativos y a los padres/tutores de los estudiantes participantes.

4.2.4.1. Formación del profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, solo se tuvo en cuenta al docente B ya que fue el único que recibió orientaciones, puesto que el otro docente experimental tiene años de experiencia en la aplicación del modelo MRPS. No obstante, vamos a detallar el proceso que se siguió con este docente:

Para implementar cualquier tipo de programa educativo, es necesario el desarrollo profesional específico de los docentes (Barba-Martín et al., 2020), siendo un factor clave para tener una fidelización con el programa educativo (Escartí et al., 2012). Por ello, los docentes que aplicaron la metodología fueron formados utilizando un enfoque de dos fases (Lee y Choi, 2015):

(1) Formación previa o inicial: se realizaron dos cursos de instrucción (15 horas en el MRPS) donde se les explicó las estrategias globales y específicas para la implantación de la metodología de enseñanza (Martinek, Schilling, y Hellison, 2006). Además, se les proporcionó una “guía modelo” para revisar las estrategias.

(2) Formación continua: de forma secuencial y progresiva, los docentes recibieron retroalimentación, apoyo y orientación en la aplicación del modelo (Durlak y Dupré, 2008). Concretamente, un experto en los modelos se encargaba de revisar y registrar periódicamente a las sesiones del grupo experimental para registrar las conductas de los docentes. Posteriormente, se fijaba una reunión para otorgar feedback a los docentes encargados de la intervención.

El investigador principal se reunió con el docente B antes del inicio de la intervención, para ayudar a preparar las primeras sesiones desarrollando las características principales del MRPS. Se propusieron temporalizaciones de contenidos, ejemplos de actividades y progresiones, ejemplos de situaciones de actuación, directrices a cumplir en cada sesión de forma progresiva y aclaración de dudas.

El procedimiento que se siguió para llevar a cabo la formación continua durante la intervención fue: la segunda semana de grabación se elegía una sesión de este docente, se realizaba un registro de esta sesión haciendo hincapié en la conducta docente, utilizando el instrumento TARE, anotaba las estrategias que se abordaban durante la intervención en intervalos de 5 minutos (Camerino, Valero-Valenzuela, Prat, Manzano-Sánchez y Castañer, 2019). A partir de ahí, se elaboraba un documento con aquellos aspectos que se estaban desarrollando correctamente para animar al docente a que los siguiera llevando a cabo y también se ofrecían propuestas de mejora,

consejos o próximos objetivos para que el docente tuviese en cuenta en las próximas sesiones. El autor principal de este trabajo ofreció disponibilidad total mediante correo electrónico o llamadas telefónicas durante toda la intervención.

Además, se tenía una reunión con los educadores del grupo experimental para comentar la progresión de los alumnos y de conducta docente en el modelo, indicando cuándo un grupo estaba listo para promocionar al siguiente nivel de responsabilidad. Este mismo procedimiento se repitió durante toda la intervención, una vez se otorgaba la retroalimentación al docente se dejaba una semana para que éste aplicase las nuevas directrices y en la segunda semana se repetía el mismo proceso para conocer la evolución que había tenido el profesor participante. Además, al final de cada sesión se animó a los educadores a que valorasen junto con su alumnado el desempeño del especialista y la sesión realizada para fomentar la propia reflexión sobre la implementación del modelo.

Los estudiantes del grupo experimental fueron avanzando en los diferentes niveles de responsabilidad a lo largo de toda la intervención. Sin embargo, el nivel 5 que trataba de la transferencia fuera del ámbito educativo estuvo presente durante toda la intervención.

4.2.4.2. Fidelización en la implementación

La fidelidad en la implementación del programa educativo hace referencia al grado con el que la intervención se aplica tal y como ha sido planteada desde un inicio, esto es un aspecto fundamental ya que si la intervención no se está realizando como es debido, los efectos del programa disminuyen considerablemente (Hastle y Casey, 2014).

Para controlar estos aspectos las intervenciones que realizaba ambos docentes experimentales fueron grabadas en video, en el caso del docente B la cámara se situaba con un trípode en un ángulo fijo que permitía observar a todo el alumnado, sin zonas de escasa visión, mientras que el docente llevaba incorporado una grabadora de audio para escuchar de forma clara el sonido, posteriormente se montaba el audio y la imagen de este docente para que coincidiese en cuanto a parámetros temporales. En cuanto al docente C “docente experto” llevaba un arnés con la cámara colocada a la altura del pecho y grababa en primera persona todo el contacto que tenía con el alumnado, además esto permitía que la calidad del sonido fuese óptima para su posterior registro.

Para evitar comportamientos no espontáneos en los alumnos, la cámara formó parte de las sesiones 6 semanas antes de comenzar la intervención en los docentes A, B y C (Anguera, 1990).

Por otro lado, con el fin de evaluar la validez de la intervención se tuvieron en cuenta varios criterios observacionales para que no existiese discontinuidad en el registro (Anguera, Blanco, Hernández-Mendo y Losada, 2011). Concretamente se estableció con el docente A y B que no se comenzaba el registro hasta que todos los alumnos hayan llegado a clase y se dispongan en situación de inicio para la explicación general del docente, ya que en estos grupos los alumnos iban llegando de forma intermitente al pabellón. Mientras que el docente C, solía comenzar grabación directamente en la explicación inicial de forma sencilla ya que llevaba instalada la cámara consigo mismo.

Otro de los criterios que se tuvo en cuenta fue la constancia intra e inter-sesional para garantizar la intervención y evitar errores metodológicos (Blanco y Anguera, 2003). En cuanto a la constancia intra-sesional las sesiones fueron grabadas sin sufrir cortes o interrupciones por lluvia o falta de luz, por eso se decidió que se realizarán todas ellas de forma homogénea en el pabellón del centro. En cuanto a la constancia inter-sesional se estableció que el docente que aplicase la metodología debía ser el mismo durante toda la intervención, se debían aplicar los niveles de responsabilidad durante todas las sesiones y se debía cumplir con el cronograma pactado de intervención y grabaciones para todos los docentes.

4.2.4.3. Formación del observador

En este estudio se utilizó la observación como medio de recogida de información de las estrategias, para la enseñanza de la responsabilidad que llevaba a cabo el docente en las clases de EF (Escartí et al., 2013; Hemphill, Templin y Wright, 2015).

Se empleó la videograbación dado que permite el registro de conductas, estas grabaciones fueron analizadas en dos ocasiones para poder hacer el registro con los dos instrumentos de observación que han sido detallados anteriormente (TARE y SORPS-1). El uso de técnicas de observación garantiza la precisión de los resultados y permite la obtención de datos cuantificables (Anguera et al., 2011). Al contrario que el capítulo 5 de esta tesis, el investigador principal no tuvo contacto con el objeto de

estudio durante la intervención, sin que existiese interacción con los alumnos durante el proceso, ni con el docente en el momento de la grabación.

En cuanto a la formación de los observadores, se realizó una formación con el instrumento TARE (detallada en el anterior capítulo) en la que se realizó una fiabilidad interobservador por encima del 80% mediante el total de acuerdos (TA) dividido por los acuerdos (A) más desacuerdos (D): $(AT= TA / A+D)$ (García-López, Gutiérrez, González-Villora, y Valero, 2012) y intraobservador ya que durante la intervención el investigador principal tuvo que registrar las conductas con este instrumento para ofrecer feedback y orientaciones a los docentes, posteriormente al acabar la intervención realizó un segundo análisis para obtener los registros que serían utilizados finalmente para el tratamiento de los resultados, se pudo apreciar la concordancia del investigador entre ambos análisis realizadas con esta herramienta, estando por encima del 90% de concordancia en todas las categorías.

Por otro lado, la formación en el instrumento de observación SORPS-1 fue llevada a cabo por un especialista en metodología observacional que dirige esta tesis, en primer lugar, se explicó y aclaró el significado de los criterios y categorías del instrumento: la primera sesión de formación fue de un fin de semana (12 horas) que se impartieron en el Máster de Investigación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Murcia, donde se explicó la metodología observacional y el uso de la herramienta Lince Plus, además se llevó a cabo distintas prácticas para lograr un manejo óptimo de la herramienta. Antes de registrar los resultados se llevó a cabo una formación más específica, con reuniones periódicas vía online, con un total de 6 reuniones de 2 horas de duración, en ellas se recodificó de nuevo el manual de codificación del instrumento de observación (SORPS-1) para adaptarlo a la tipología de sesiones que se iban registrar, creando los grados de obertura que podían tener cada categoría dentro de los criterios y con la finalidad de que fuesen excluyentes entre ellas (Anexo III). Por último, se realizó una concordancia consensuada cualitativa, discutiendo con expertos en este instrumento las acepciones que tenían cada una de las categorías y criterios teniendo en cuenta el contexto que iba a ser estudiado.

4.2.4.4. Recogida de datos

Se grabaron un total de 27 sesiones de EF entre los 3 docentes involucrados en el estudio. La duración media de las sesiones oscilaba los 55 minutos, no siendo un

parámetro fijo, por lo que en el análisis TARE se pasaron los datos a sesiones de 60 minutos para que los datos tuviesen un tratamiento homogéneo.

Los docentes tenían acceso a una base de datos (Dropbox), donde al finalizar su jornada laboral subían en las respectivas carpetas ordenadas por semanas aquellas sesiones que estaba previsto filmar. El acceso a esta base de datos solo estaba disponible para los directores de esta tesis, el doctorando y los docentes involucrados como fue respetando la confidencialidad del material y obedeciendo a lo estipulado durante la realización del consentimiento informado.

Docente A: Se grabaron un total de 6 sesiones de unos 50 minutos aproximadamente de este grupo control con el contenido principal de multideporte y concretamente se hizo hincapié en el contenido fútbol sala (pases, desplazamiento con balón, zigzag, situaciones de cooperación asociadas al deporte, formas jugadas adaptadas de cooperación y oposición en el fútbol sala. Este docente grababa sus sesiones colocando la cámara en una esquina de la pista polideportiva con un trípode, posteriormente subía la grabación de audio y video al Dropbox para que fuese analizada a posteriori.

Docente B: Se grabaron un total de 11 sesiones en este grupo experimental del “docente novel” y expuesto a formación, de unos 55 minutos, durante 12 semanas de intervención, al contrario que el primer docente, se pudieron observar distintos contenidos a lo largo de las semanas: juegos de cooperación y confianza, voleibol, juegos cooperativos de tenis, fútbol sala, condición física y acrosport. Este docente seguía el mismo proceso que el docente A, al finalizar la semana subía el audio y el video a la base de datos y el investigador principal se encargaba de unirlos para el posterior registro.

Docente C: Se grabaron un total de 10 sesiones de una duración estimada de unos 65 minutos cada una. Este grupo desarrolló contenidos como: atletismo, calentamiento, juegos en el medio natural, actividades de resistencia y velocidad, situaciones jugadas de cooperación y juegos de persecución. Este docente al contrario que los anteriores, grababa de forma conjunta con la cámara video y sonido y subía directamente el archivo al finalizar la semana para su posterior registro.

Una vez grabadas las sesiones de los distintos docentes, se digitalizaban y se procedió al registro tanto con la herramienta TARE, como el instrumento de observación SORPS-1. Aunque ya se ha comentado en el apartado de software en

instrumentos, para el registro TARE se diseñó una hoja de Excel que recogía el número de sesión, curso y fecha, los códigos abreviados que hacen referencia a las categorías que se pretenden analizar propias del MRPS (Anexo IV). El observador frente a un monitor reproducía la secuencia de grabación e iba registrando en Excel con 0 y 1 la ausencia o presencia de la categoría de forma simultánea, en intervalos de 5 minutos. Al finalizar el registro se hallaban en la propia hoja de cálculo Excel los porcentajes de presencia total de sesión de las categorías, así como la conversión de datos a una sesión de 60 minutos para homogeneizar con el resto de las sesiones.

En cuanto al registro que se realiza con el software Lince Plus, el proceso era convertir el video a un formato apto para su reproducción en este programa, el diseño de la botonera que correspondía al instrumento SORPS-1 y subir el video a la plataforma. Desde este mismo programa clicando en las categorías en el mismo periodo de tiempo que surgen en la secuencia de video se configuraban unos patrones temporales que luego servirían para el análisis en otro programa que se explicará en el siguiente apartado.

4.2.5 Análisis de datos

En primer lugar, para el análisis de los datos obtenidos con el instrumento TARE se utilizó el programa SPSS v 24 (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS Inc), se analizó la presencia de cada una de las estrategias empleadas en intervalos de 5 minutos y se calcularon los estadísticos descriptivos (frecuencias) de la utilización de estas categorías para cada uno de los docentes. Se realizó un análisis de la varianza (MANOVA) de un factor y los contrastes post hoc mediante el ajuste de Bonferroni.

Para el análisis de los datos regidos con el instrumento de observación SORPS-1 se utilizó la técnica de detección de patrones temporales que ha dado resultados óptimos en estudios anteriores (Casarrubea et al., 2018; Castañer et al., 2011). En el primer análisis se identificaron los patrones temporales más relevantes en la actuación docente y respuesta de los alumnos, el registro de las 27 sesiones analizadas se exportó de Lince Plus (Soto et al., 2019) en formato (.txt) al software Theme v.6. Edu. (Magnusson, 2000) para obtener resultados mediante distintas representaciones de los resultados entre los que se encuentran: plotters, histogramas y dendogramas tal como realizó el estudio de Prat et al. (2019).

4.3. Resultados

La interpretación de los resultados en este apartado va a estar sujeta a un proceso convergente de reducción (Rodríguez, Gil, y García, 1996), donde se realizan informes cuantitativos y cualitativos del análisis de datos resultante en el instrumento cualitativo y cuantitativo para cada uno de los docentes estudiados, y se transforma en un último informe final a modo de síntesis de forma individual en cada uno de los instrumentos. Por último, se realiza un informe final comparando y combinando la síntesis de los resultados cuantitativos (instrumento TARE) y cualitativos (instrumento SORPS-1) (Fig. 8). Este proceso de reducción o convergencia de datos se lleva a cabo mediante informes sucesivos de los instrumentos que se van acotando para llegar a una comprensión global del fenómeno.

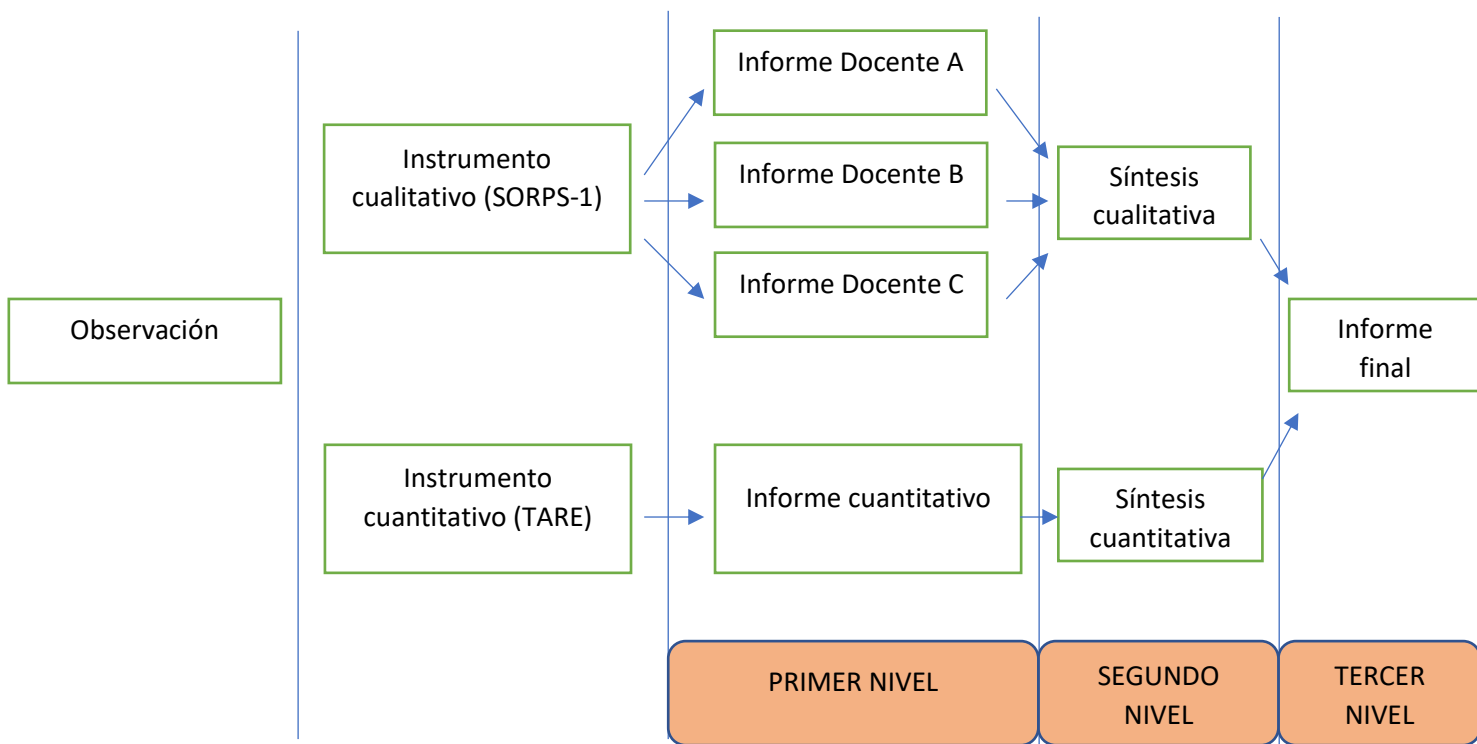


Figura 8. Proceso de reducción de datos seguido para la interpretación de resultados
(Adaptado de Prat y Camerino, 2012)

4.3.1. Resultados TARE

4.3.1.2. Primer nivel de informe cuantitativo del Instrumento TARE

Para poder conocer la fidelización que se ha llevado a cabo en la implementación de los programas educativos se han observado las frecuencias de utilización de estrategias de enseñanza de responsabilidad por parte del docente en las sesiones de EF, concretamente se analizaron un total de 27 sesiones (6 control y 21 experimental) a 3 docentes distintos. Las sesiones grabadas se distribuyeron en periodos de 5 minutos, con una duración media de 60 minutos, como no todas las sesiones tenían la misma duración se ajustaron todos los datos de los registros a 12 intervalos de 5 minutos mediante una regla de tres con el fin de homogeneizar resultados. El registro contempló la ausencia o presencia de las nueve categorías que mide el TARE, expresando los datos en medias de números de intervalos que se cumplen (*ver tabla 5*).

Tabla 5. Frecuencias de las estrategias de enseñanza de la hibridación de modelos.

	Docente A. Convencional (GC)		Docente B. Novel en MRPS (GE)		Docente C. Experto en MRPS (GE)		F	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT			
Ejemplo de respeto	12	0.00	12	0.00	12	0.00	-	-	-
Fija expectativas	10.21 _b	1.03	8.69 _{ac}	1.00	10.86 _b	1.10	11.754	< .001**	.495
Da oportunidades de éxito	4.79 _c	1.24	5.69 _c	1.49	8.04 _{ab}	1.72	9.585	< .001**	.444
Fomenta la interacción social	5.66	1.84	7.30	2.00	6.95	1.75	1.536	.236	.113
Asigna tareas	4.09	1.99	3.63	1.04	5.10	1.59	2.638	.092	.180
Liderazgo	1.99 _c	1.33	3.20 _c	1.24	6.56 _{ab}	1.08	33.032	< .001**	.734
Concesión de elección y voz	1.76 _{bc}	1.04	7.78 _{ac}	1.82	10.64 _{ab}	1.28	66.986	< .001**	.848
Rol en la evaluación	0.00 _{bc}	0.00	1.49 _a	0.50	1.72 _a	0.65	23.270	< .001**	.660
Transferencia	0.00 _c	0.00	0.86 _c	0.74	2.20 _{ab}	1.06	15.526	< .001**	.564

En la tabla 5 se puede apreciar las diferencias significativas encontradas en las diferentes estrategias, cada letra pertenece a un tipo de docente. Se muestran las letras donde se obtienen diferencias significativas con el resto de los docentes. Por tanto, en la columna que aparezca una o varias letras significa que se observan

diferencias significativas con respecto a los docentes de dicha letra, solo habría que mirar los resultados para ver a favor de que docente son esas diferencias.

Concretamente se observa como el docente tradicional lleva a cabo de forma notable menos estrategias propias del MRPS en comparación con el resto de los docentes, ya que no ha estado expuesto a esta metodología innovadora. Existen diferencias significativas en la estrategia liderazgo, dar oportunidades de éxito y transferencia en cuanto al docente experto, mientras que las variables en las que encontramos diferencias significativas con ambos docentes experimentales son la concesión de elección y voz y rol en la evaluación.

En cuanto al docente que se está iniciando este mismo año en el MRPS y denominamos docente B novel: obtiene datos con respecto a las estrategias bastante mejores que el docente tradicional en el cómputo global de las sesiones, aunque no alcanza las altas cotas que observamos en el docente C experto. Encontramos diferencias significativas con el docente control en las variables: evaluación, concesión de elección y voz, así como también fijar expectativas, aunque en este caso se registra una frecuencia menor en esta variable que en el grupo control. Por otro lado, este docente presenta diferencias significativas con respecto al docente C experto, en las siguientes estrategias: fijar expectativas, oportunidades de éxito, liderazgo, concesión de voz y transferencia, siendo todas ellas con un número inferior al docente experto.

Por último, el docente experto tiene la mayor frecuencia en el registro de todas las estrategias propias del modelo MRPS. Además, se encuentran diferencias significativas con ambos docentes (A convencional y B novel) en las estrategias: oportunidades de éxito, liderazgo, concesión de voz y transferencia, y de forma individual obtiene diferencias significativas en el rol de evaluación con respecto al docente A convencional.

4.3.1.2. Segundo nivel de síntesis cuantitativa TARE

Tras haber comentado los resultados en el primer nivel del análisis de la tabla 5, se extrae la siguiente síntesis de los resultados:

De los 3 perfiles docentes el que consigue obtener mejores resultados de registro de estrategia y por tanto fidelización al modelo y sus características es el docente experto, probablemente por sus años de experiencia aplicando este modelo, se puede apreciar como obtiene unos datos muy superiores en aquellas estrategias

propias del modelo como pueden ser el liderazgo, la concesión de elección y voz, la evaluación y la transferencia.

Por otro lado, como es natural el docente experimental obtiene unos resultados pobres en las estrategias más específicas como transferencia, evaluación, concesión de voz o liderazgo, pero sin embargo debido a su estilo comunicativo y su forma de organizar y gestionar la clase, obtiene buenos resultados en la estrategia de fijar expectativas o ejemplo de respeto cumpliendo éstas en casi todos los intervalos, este hecho nos permite asociar que hay estrategias que se observan en este instrumento que no tienen por qué ser únicas del MRPS y por tanto excluyentes del resto de metodologías, ya que se pueden utilizar dependiendo del estilo docente.

Para finalizar esta síntesis vamos a comentar el desempeño del docente novel, que quizás registra los datos más interesantes, ya que en algunas estrategias obtiene datos muy similares al docente convencional, mientras que en las estrategias más significativas del modelo (concesión de voz o evaluación) consigue unos resultados más parecidos al docente experto, por lo que podemos afirmar que el docente novel está inmerso en el proceso de aprendizaje del modelo, es capaz de desarrollar ciertas estrategias de forma progresiva a lo largo de las sesiones aunque no es capaz de igualar los excelentes resultados del docente experto.

4.3.2. Resultados SORPS

4.3.2.1. Primer nivel de análisis cualitativo: Informes docentes

Presentamos a continuación los principales resultados que se han obtenido del primer nivel de análisis cualitativo que corresponde a los análisis observacionales de los patrones de conducta de los 3 docentes estudiados (Tradicional, Novel y Experto). En esta figura (Fig. 9), solo se representan los patrones temporales que más definen la actuación docente durante todas las sesiones de intervención y que además alcanzan un alto grado de significatividad debido a la alta repetibilidad que se observa durante varios periodos de las sesiones, conformando un patrón de conducta configurado.

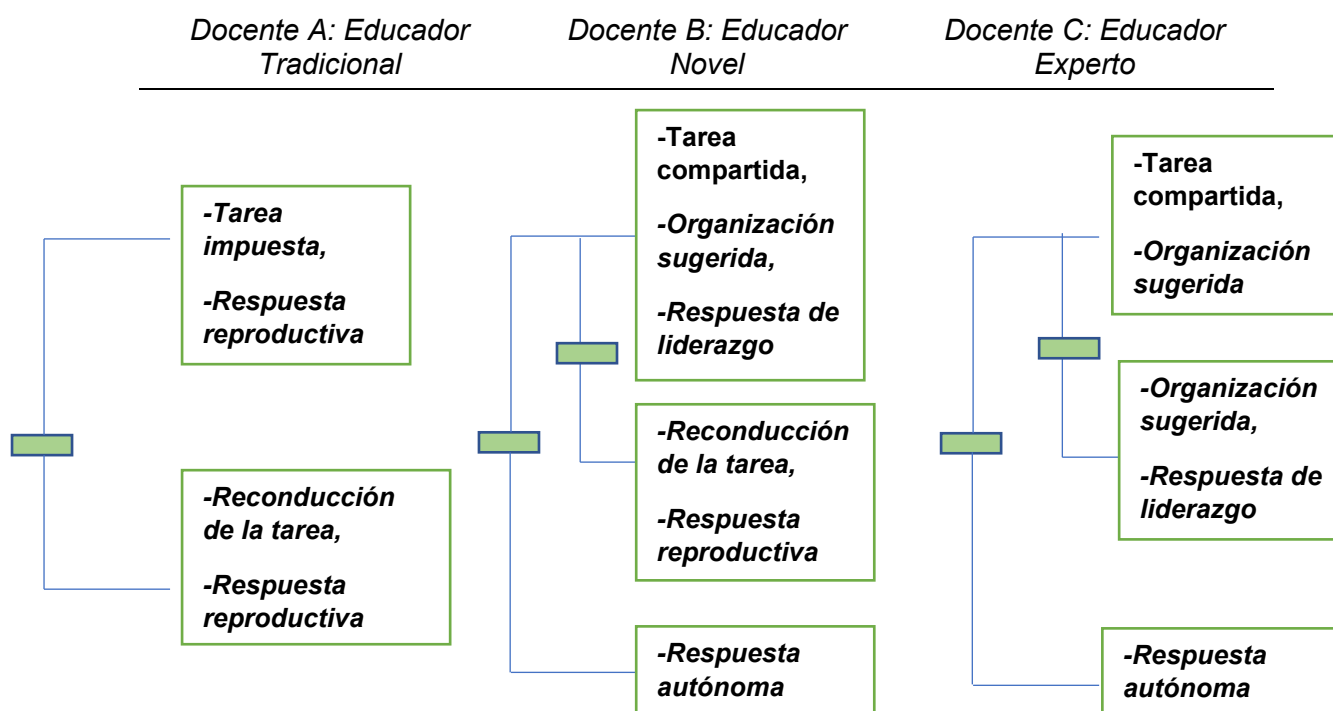


Figura 9. Patrones temporales identificativos del comportamiento de cada docente.

En la figura 9 se puede apreciar un primer análisis de los patrones temporales donde los tres docentes estudiados muestran perfiles contrapuestos de conductas encadenadas y características en sus intervenciones.

Docente A: forma parte del grupo control (GC) y está desarrollando la sesión sin estar expuesto a una metodología, aunque por sus acciones y comportamientos se puede definir como un docente convencional/tradicional. Durante sus sesiones podemos observar que tiene el control de la clase en todo momento, este docente se dirige al alumnado para imponer una tarea de forma directiva, el alumno reproduce lo que el docente ha establecido sin dar margen a la toma de decisiones o autonomía de su alumnado. Durante la tarea el docente actúa realizando continuas reconducciones a sus alumnos, ya sea para que redirijan su conducta y comportamiento en beneficio del objetivo que se pretende con la tarea o también dando pautas y consignas durante la tarea para que los alumnos reajusten su ejecución, los educandos actúan ante estas reconducciones de nuevo, con respuestas reproductivas, obedeciendo las ordenes del docente.

Docente B: forma parte del grupo experimental (GE) concretamente es el docente novel, aquel que no ha llevado a la práctica nunca antes esta metodología,

pero se le ha instruido y preparado para poder llevarla a cabo, sigue un proceso de formación continua que le permite ir progresando en el modelo a lo largo de las sesiones. Este docente involucra a su alumnado en la elección de las tareas, realizándolo de forma compartida, de este mismo modo, la organización que propone del material, grupos y espacios es sugerida aunque acaban decidiendo los propios alumnos estos aspectos, la respuesta de los alumnos ante esta cesión de responsabilidades es de liderazgo, algunos de ellos dirigen a sus compañeros en las tareas (elección de actividades, dirección del calentamiento etc). Durante las tareas al igual que el primer docente, requiere de una reconducción de las conductas a pesar de que exista liderazgo ya que las tareas no se están llevando a cabo correctamente, en primera instancia los alumnos responden con una conducta de reproducción, pero posteriormente alcanzan una conducta de autonomía correcta durante el desarrollo de la sesión.

Docente C: forma parte del grupo experimental (GE) y es un docente experto en este modelo ya que ha podido ponerlo en práctica en diversas situaciones. Este docente como podemos ver en la figura 9 comienza la tarea de forma compartida con su alumnado, realizando una organización sugerida, donde los propios alumnos toman decisiones sobre selección de una actividad apropiada para el objetivo que propone el docente, grupos y materiales. Durante la sesión el docente sugiere a sus alumnos varias actividades para que sean capaces de pensar y llevarlos a cabo, esto desemboca en una respuesta de liderazgo por parte de los alumnos, que dirigen al resto de sus compañeros a lo largo de la sesión. Por último, la respuesta de la clase llega a ser autónoma, ya que son ellos los que acaban gestionando el proceso de aprendizaje.

4.3.2.2. Segundo nivel: Síntesis cualitativa de los 3 docentes.

Para resumir estos resultados, podemos destacar que el docente A tiene un modelo de actuación definido muy distinto al docente B y C, ya que sus conductas vienen representadas por comportamientos directivos como se observa en la sucesión de imposiciones (IMP) y reconducciones de la tarea (REC) que realiza a su alumnado para tener el mando de la sesión, y a su vez en la mayoría de los casos la respuesta de su alumnado es de reproducir (REP), lo que el docente le ha explicado que debe hacer. Por otro lado entre el docente B y C que siguen el mismo modelo pedagógico (MRPS) podemos apreciar como cada docente trata de desempeñar las estrategias propias del modelo innovador como tarea compartida (COM) o la organización

sugerida (SUG) aunque solo el docente C experto, logra una adecuada respuesta autónoma (AUT) y de liderazgo (LID) de su alumnado por su experiencia en el modelo, mientras que el docente B novel, para llegar a esa respuesta tiene que intervenir en la sesión con reconducciones que desembocan en la respuesta reproductiva en su alumnado (REC,REP) aunque finalmente logra que los alumnos alcancen comportamientos autónomos (AUT).

4.3.2.3. Primer nivel: Análisis descriptivo

A continuación, se van a presentar los graficos “plot” de cada uno de los docentes que nos sirven para cumplimentar y reforzar la información detallada anteriormente en los dendogramas ya que podemos apreciar a nivel temporal como se han ido registrando las conductas, teniendo en cuenta el número de eventos que tienen lugar en las sesiones, sus repeticiones, el momento de la sesión en el que más se efectúan y las variantes en las diferentes sesiones para apreciar el progreso o no de los distintos docentes.

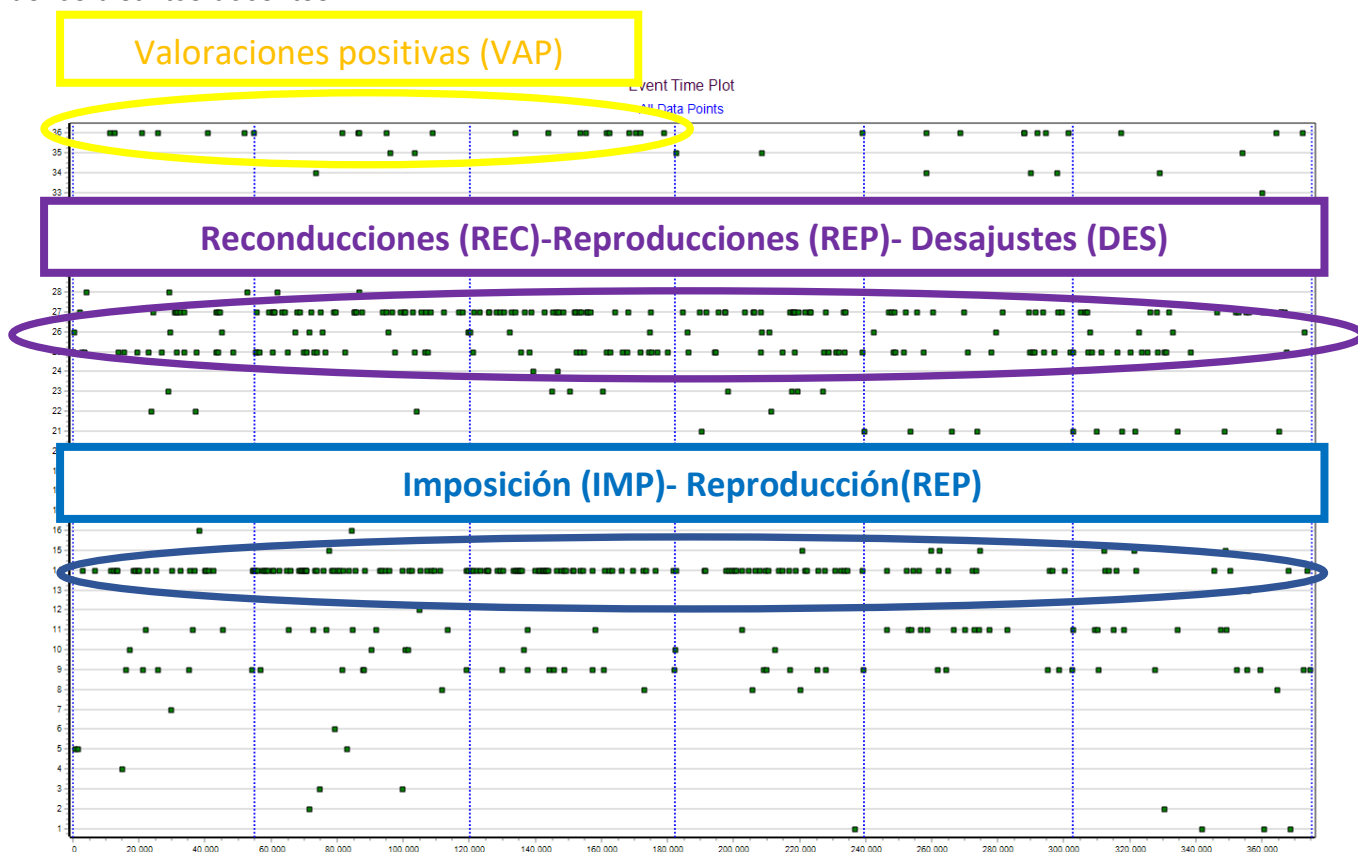


Figura 10. Plot del docente A Control.

Docente A Control. Metodología convencional. En este Plot que aglutina las sesiones del docente del grupo control, podemos observar como las configuraciones que más se repiten durante las sesiones son la imposición, combinando con otros criterios tales como la respuesta reproductiva del alumnado que tiene una repetibilidad de unas xxx ocasiones durante estas 6 sesiones.

Apreciamos que esta configuración aparece más concentrada durante la 2º, 3º y 4º sesión si realizamos una comparativa con el resto de sesiones, ya que llega a contener casi el doble de registros de este tipo de configuraciones (IMP,REP). Otro aspecto a destacar es la cantidad de registros correspondientes a las reconducciones que realiza el docente, normalmente acompañada de una reproducción por parte del alumno (REC, REP). Del mismo modo, también encontramos una mayor concentración de reconducciones en la 2º, 3º y 4º sesión, donde el docente tuvo que recurrir a esta configuración para retomar el control de la sesión.

A pesar de ser las 2 configuraciones que más se repiten con este modelo, también llama la atención la valoración positiva del docente hacia su alumnado (VAP) ya que se da de forma regular durante las 3 primeras sesiones, pero desaparece por completo a partir de la 4º sesión. Por último aunque no valoramos la repetibilidad de este registro porque carece de ella, podemos apreciar que el docente A convencional, no realiza durante los últimos minutos de clase ningún tipo de síntesis de la sesión (SIN), ni ofrece a sus alumnos ideas o reflexiones sobre la sesión, directamente les ordena realizar la rutina de higiene para dar por finalizada la sesión.

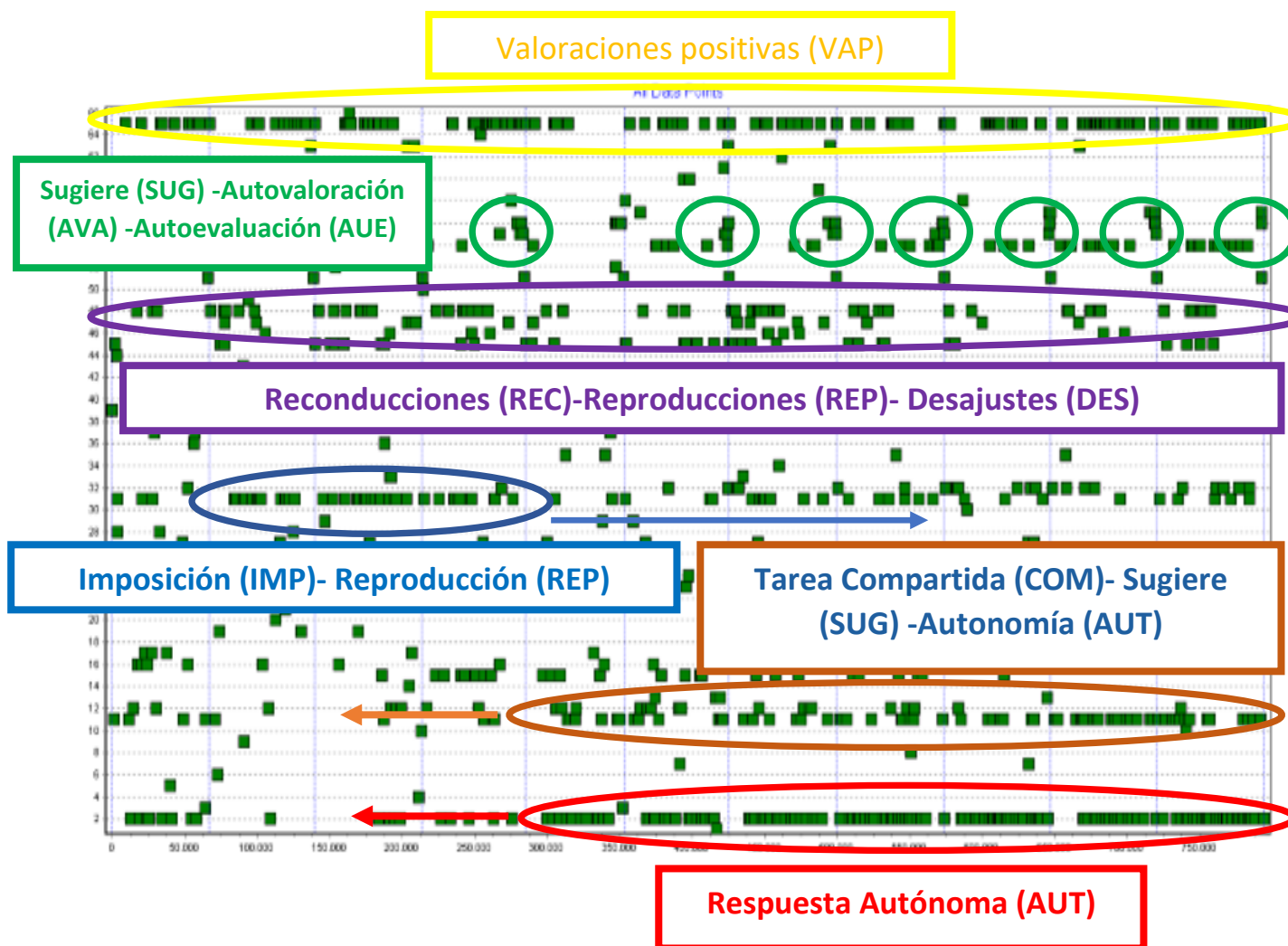


Figura 11. Plot Docente B Novel.

Docente B Novel. Metodología MRPS. En este Plot que aglutina las 11 sesiones del docente se pueden apreciar diferencias muy interesantes. En primer lugar, cabe destacar los eventos relacionados con el criterio valoración positiva (VAP) que tienen lugar durante toda la intervención, con un gran número de configuraciones.

Otra configuración que conforma un patrón de conducta claro es en este caso la respuesta autónoma del alumnado (AUT), que aumenta su repetibilidad a partir de la quinta sesión en la que se está desarrollando este modelo. Cabe destacar, que en esta sesión el docente inicia el nivel 3 de responsabilidad que hace referencia a la autonomía y se observa como el docente adopta un cambio de actitud posiblemente propiciado por las intrucciones que recibe este docente de los investigadores durante la formación continua. En este sentido, se detecta una reducción considerable en las conductas de imposición docente (IMP), en las que durante las sesiones 2,3 y 4 hay

bastante configuraciones pero a partir de ahí bajan considerablemente. Al igual que la autonomía (AUT), surge una nueva configuración a partir de la 5ª sesión, donde la explicación de la tarea es de forma compartida, el alumno cobra más protagonismo en la decisión o participación de las actividades (COM,SUG), a partir de esta sesión se produce un aumento considerable de estas conductas que nos permite afirmar que el cambio de actitud del docente genera un nuevo patrón de conducta en las siguientes sesiones. Por otro lado, el docente sigue teniendo dificultades para que los alumnos sean capaces de cumplir los objetivos de la sesión por sí mismos y lleva a cabo algunas reconducciones de la tarea (REC), aunque estas no son tan numerosas como las que se han observado en el Docente A convencional. Por último cabe destacar la repetibilidad de configuraciones en el final de las sesiones, el docente lleva a cabo la rutina de autoevaluación propia del modelo MRPS y por eso se aprecian configuraciones de sugerencia de participación, autovaloración y autoevaluación (SUG, AVA, AUE).

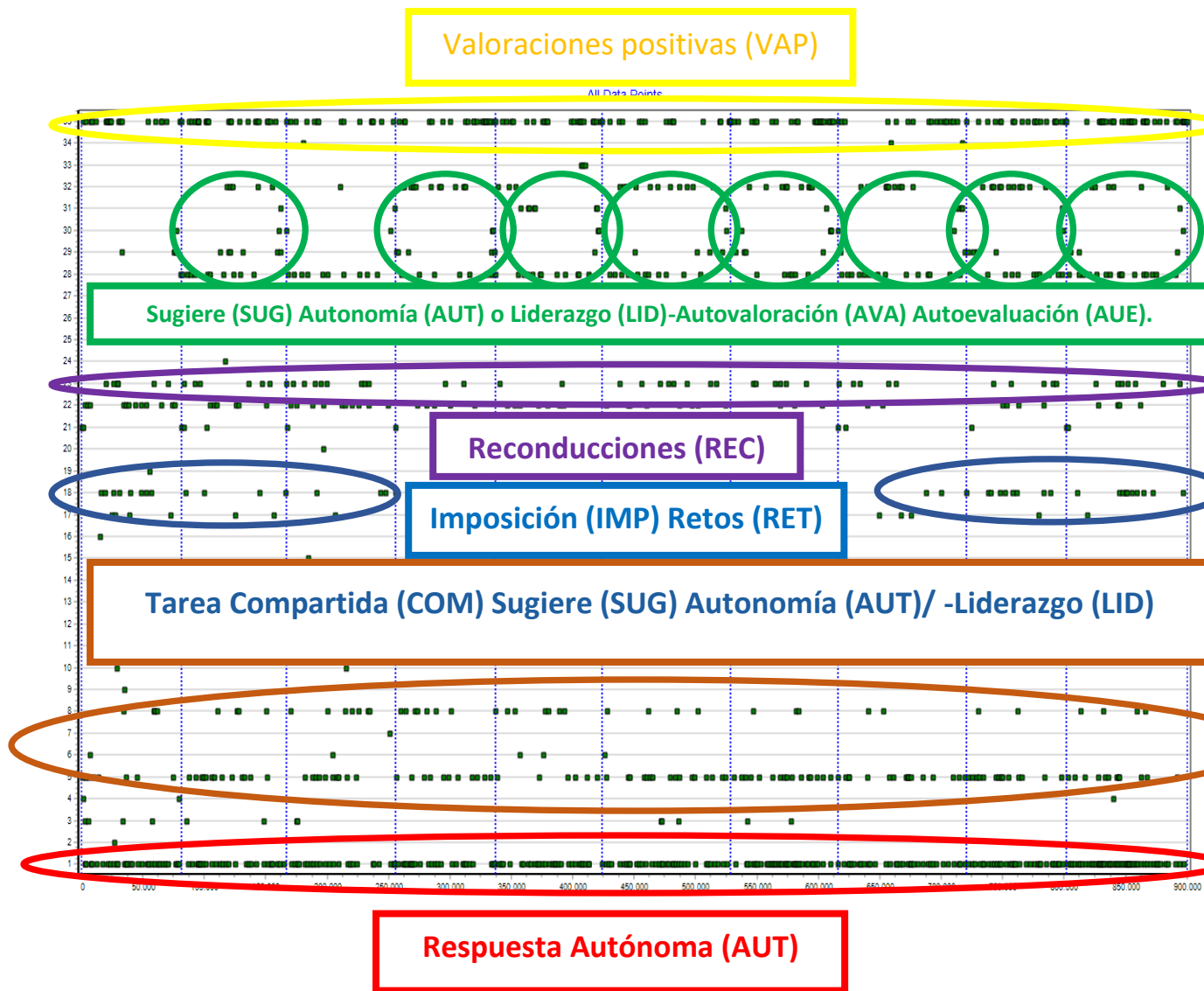


Figura 12. Plot Docente C Experto.

Docente C Experto. Metodología MRPS. Este Plot muestra todos los eventos de todas las sesiones del docente experto en la metodología MRPS. En él se puede apreciar como la configuración de la conducta autónoma de los discentes (AUT) es la predominante en todas las sesiones, por su alto grado de repetibilidad, esto nos muestra un perfil metodológico de este docente que tiende a la corresponsabilidad en la gestión de la sesión.

Otro aspecto que va en consonancia con lo mencionado anteriormente es el predominio de las explicaciones y organización de las actividades o tareas de forma participativa (COM, SUG), es decir, el alumno interviene en la propuesta de

actividades por lo que el docente favorece la toma de decisiones y autonomía de sus alumnos, este aspecto viene influenciado por el dominio en la aplicación de estrategias del modelo pedagógico innovador por parte del docente experto. Por otro lado, encontramos variaciones en cuanto a algunas sesiones donde se plantean retos con mayor frecuencia que en otras (IMP, RET), concretamente en la sesión 1,6,7,9 y 10, esto se debe a que el docente utiliza la estrategia de motivar a su alumnado proponiendo metas alcanzables en las actividades.

En cuanto a la modulación o intervención del docente durante las actividades encontramos dos conductas: la conducta con mayor repetibilidad es la valoración positiva (VAP) del docente hacia su alumnado para incentivarlos durante la tarea, la otra conducta de modulación que utiliza el docente aunque en menor medida es la reconducción (REC) o (REC,REP), donde el docente redirige a sus alumnos hacia el objetivo que se persigue, esta conducta sigue formando parte de las sesiones a pesar del modelo innovador porque el docente al otorgar autonomía a los alumnos, no siempre dirigen la actividad hacia los fines óptimos por lo que necesita intervenir.

Respecto a la configuración que se refiere a cuando participa el alumno en la organización de la actividad ya sea a nivel individual (SUG, AUT) o cuando existen capitanes o líderes que seleccionan y explican las actividades (SUG, LID), podemos observar cómo a excepción de las sesiones 1 y 3 se conforman patrones idénticos donde el docente desempeña una misma forma de actuación. Por último, en el PLOT se puede apreciar en forma de círculo si tenemos en cuenta las configuraciones que van desde el 28 hasta la 32, ambas inclusive, concretamente nos fijamos en aquellas conductas que se dan de forma repetida al final de todas las sesiones, que se relacionan con el momento de evaluación de la sesión donde el docente sugiere a los alumnos que participen en la valoración de la clase y realizan una autoevaluación con la técnica de los pulgares propia del modelo MRPS, además de llevar a cabo reflexiones compartidas (SUG, AVA, AUE).

Por último, para acompañar y reforzar estos datos cualitativos, vamos a presentar unos histogramas sencillos que nos permiten observar de forma visual y sencilla aquellos eventos que más se repiten para cada uno de los perfiles docentes, pudiendo apreciar la predominancia de actitud o comportamiento docente y del alumnado que existe en las distintas clases de EF que se analizan en este estudio.



Figura 13. Gráficos circulares de estrategias predominantes en las sesiones de cada perfil docente.

Si observamos las principales diferencias entre los docentes que utilizan el MRPS y el docente control, apreciamos que las estrategias más utilizadas por parte de los docentes experimentales es la valoración positiva (VAP) y a su vez consigue que la respuesta del alumnado sea autónoma(AUT), por el contrario observamos que el docente control tiende a imponer las tareas a su alumnado (IMP) y los reconduce(REC) durante ellas para dirigirlos en el proceso, mientras que los alumnos actúan de forma reproductiva (REP). También se aprecia como en el docente novel en la metodología MRPS aún aparecen de forma significativa tendencias como la

imposición, reconducción (IMP, REP) mientras que el docente experto sustituye estas conductas por la sugerencia de que los alumnos organicen sus propias tareas, tomen sus decisiones o gestiones a sus grupos mediante el liderazgo (SUG, AUT/AUG, LID).

4.3.2.4. Segundo nivel: Síntesis cualitativa

En este apartado vamos a detallar las diferencias encontradas entre los 3 docentes de forma que podamos establecer un resumen de los patrones de conducta que han tenido los distintos perfiles docentes.

En primer lugar, se han encontrado grandes diferencias entre el docente control y los docentes experimentales que aplican el modelo. Concretamente el patrón de conducta que predomina en las sesiones del docente que utiliza una metodología convencional es un comportamiento directivo, en el que en todo momento impone a sus alumnos lo que deben realizar y ellos responden reproduciendo las directrices del docente, en ningún momento el alumno asume roles autónomos como el liderazgo o la toma de decisiones, en algunas ocasiones puede ejercer una función que le asigna el docente como la dirección del calentamiento o la recogida de material que no supone un rol autónomo ya que es una rutina ya establecida que los alumnos reproducen.

Por otro lado, los docentes pertenecientes al grupo experimental se encuentran totalmente alejados conductualmente a este primer docente, aunque también encontramos diferencias claras entre ellos. El docente novel en la metodología MRPS tiene unas primeras intervenciones donde no logra que sus alumnos se involucren de forma adecuada al modelo pedagógico por lo que se pueden apreciar conductas de imposición y reconducción al alumnado, cediendo poca responsabilidad mientras que el docente experto consigue implicar a su alumnado desde la primera sesión en la que aplica el modelo, dejando que sean sus alumnos los que elijan y gestionen las actividades, estableciendo roles de liderazgo y promoviendo la autonomía y toma de decisiones. El docente novel logra ir progresando en el modelo en el transcurso de las sesiones ya que cuenta con el asesoramiento de investigadores expertos que van analizando sus sesiones semana a semana y se lleva a cabo un proceso de formación continua donde el docente mantiene reuniones con los expertos en la metodología para ofrecer feedback, propuesta de mejora, animar al docente etc.

Para concluir podemos definir en pocas palabras a cada uno de los perfiles docentes: el docente A convencional: mantiene su actitud directiva a lo largo de las sesiones, las respuestas de los alumnos son en su mayoría reproductivas; el docente

B novel en MRPS: comienza las primeras sesiones intentando aplicar las estrategias propias del modelo que ha aprendido durante su formación inicial pero su falta de experiencia hace que no logre involucrar correctamente al grupo de alumnos por lo que también se aprecian comportamientos similares al primer docente durante las 4 primeras sesiones, pero se observa un enorme progreso a lo largo de la implementación gracias a la formación continua que se realiza con este docente; el docente C experto en el modelo MRPS logra implementar el modelo de forma extraordinaria desde la primera de sus sesiones, los alumnos entran muy rápido en la dinámica metodológica, desde las primeras sesiones el docente cede responsabilidades de organización y gestión de la sesión y actividades mientras que los alumnos asumen esta responsabilidad con actitudes autónomas y de liderazgo.

4.3.3. Tercer nivel: Informe final de los resultados

Una vez se han presentado de forma extendida los informes de los resultados de los 2 instrumentos que forman parte de este estudio, vamos a realizar una síntesis uniendo los principales datos obtenidos, con el fin de sacar unas conclusiones acerca de este estudio 2.

En este estudio se han podido observar 3 perfiles docentes diferenciados: un docente que no estaba expuesto a ninguna metodología (grupo control) aunque se puede afirmar que en sus sesiones había una predominancia de un estilo tradicional, un docente que ha recibido una formación previa en el MRPS y sigue recibiendo “feedback” y formación continua durante el proceso, pero es la primera vez que aplica este tipo de programa educativo, y por último, el docente experto, con 7 años de experiencia en la aplicación de esta metodología.

Los resultados que se extraen de los distintos instrumentos son: que el docente control es el que tiene más diferencias con respecto a los otros dos, tanto en su estilo comunicativo, como en el escaso uso de estrategias donde se cede mayor autonomía y protagonismo al alumnado.

Por otro lado, el docente novel tiene una progresión muy interesante ya que durante las 5 primeras sesiones su desempeño era muy similar al docente convencional, pero a raíz de su progreso en el modelo y la formación continua recibida por parte de los profesionales acaba alcanzando buenos resultados en el modelo al final de su aplicación. En este sentido, el docente novel a pesar de su escasa experiencia, al final de la intervención logra tener resultados muy diferentes en las

estrategias específicas del MRPS que se observan en la herramienta TARE, y en cuanto a la herramienta SORPS-1 no alcanza la cantidad de repeticiones que consigue el docente experto en aquellas estrategias clave del modelo, pero si logra que sean las estrategias que más predominan en sus sesiones, por ejemplo: autonomía, liderazgo y valoración positiva. De este modo, esta intervención deja evidencia de la importancia de la formación docente para la aplicación de metodologías innovadoras, y no solo es relevante la formación que se realiza previa sino también la que se realiza durante el proceso, ya que resulta más significativa, una vez que el docente ya se está aplicando el modelo.

Por último, este estudio deja evidencia de que los mejores resultados en el modelo se han obtenido con un docente que ya ha trabajado durante un largo periodo de tiempo en esa metodología y tiene experiencia en ella, ya que está completamente adaptado y sabe cómo adaptar la metodología a sus clases para que sean más enriquecedoras para sus alumnos y consigan alcanzar los objetivos del modelo de responsabilidad de forma más temprana. Por destacar un ejemplo de este docente experto en la metodología, era capaz de sacar el material y decir a sus alumnos que pensasen en una actividad para el objetivo que él quería trabajar, ellos eran los encargados de gestionar y liderar los grupos y las actividades, así como elegir el material para realizar la clase, el docente era capaz de mantenerse al margen durante varios minutos de la clase, observando como su alumnado era el protagonista del proceso, tomando decisiones y teniendo comportamientos autónomos.

4.4. Discusión estudio I

En el presente estudio, se pretendió conocer y comparar las actuaciones de los docentes según la experiencia previa y la formación en la metodología MRPS y valorar la utilidad de la formación previa y continua que reciben los docentes y sus repercusiones en el comportamiento del alumnado. Además, se garantizó la fidelidad de la implementación basada en el modelo MRPS.

La utilización del modelo MRPS en este estudio ha podido constatar que este modelo es capaz de fomentar la autonomía, toma de decisiones y asumir roles de gestión de la sesión como el liderazgo (Pérez y Hortigüela, 2020). Además, este programa ha logrado una mejora de las actitudes de respeto, participación, esfuerzo y autonomía por parte de los alumnos ya que el programa se basa en una promoción de los niveles de responsabilidad (Walsh et al., 2010).

Acorde con los resultados que se han destacado en este estudio, el estilo comunicativo del docente influye en la respuesta del alumnado (Camerino et al., 2019), ya que podemos observar con el docente del grupo tradicional, que la predominancia de las conductas relacionadas con comportamientos directivos, impositivos o de reconducciones durante la actividad, que desembocaba en respuestas reproductivas del alumnado. Por otro lado, los docentes que implementaban el modelo tenían un estilo comunicativo de proposición, orientador o guía, es decir, gestionaban y organizaban las tareas de forma compartida y sugerida. De este modo, los alumnos tenían una respuesta autónoma en la mayoría de los casos como sucede en estudios similares (Prat et al., 2019).

En este sentido, esta propuesta educativa puede contribuir a la mejora de los comportamientos de enseñanza basados en autonomía, esfuerzo o participación por parte del alumnado (Camerino et al., 2019). Concretamente, Sánchez-Alcaraz et al. (2020) destaca los beneficios de las distintas intervenciones realizadas con el modelo MRPS, donde se aprecia una disminución de las conductas agresivas y un aumento de los comportamientos asertivos (Cecchini et al., 2009), mejora de las conductas responsables, responsabilidad entre iguales y auto eficiencia (Escartí et al., 2010), logros en metas de amistad y mejoras en la actitud hacia la violencia (Méndez y Fernández-Río, 2016).

Uno de los aspectos que también se ha analizado en este estudio, es la influencia del desarrollo profesional continuo (DCP) como herramienta indispensable para alejarse de las prácticas tradicionales que han predominado las últimas décadas y así satisfacer las necesidades actuales del alumnado (Armour et al., 2017; Camerino et al., 2019). No obstante, no podemos afirmar un único método de formación como eficaz ya que depende de las características del docente y de sus estudiantes (Godyear et al., 2014). En este estudio, el docente B novel en la metodología estuvo sometido a una formación previa en el modelo y formación continua a lo largo de la intervención, se pudo comprobar la mejora significativa en cuanto al cambio de conducta del docente en las sesiones a lo largo del proceso, siendo las últimas sesiones, aquellas en las que más conseguía alcanzar la predominancia de aquellas estrategias que se relacionaban con el modelo MRPS.

El modelo MRPS se caracteriza por otorgar importancia a la promoción de valores, habilidades para la vida y responsabilidad. Estudios previos para destacar la importancia de la formación docente (Pozo et al., 2016) indican que la investigación futura debe realizarse en torno a dos vertientes: (a) la aplicación del modelo requiere vigilancia y evaluación profesional y (b) deben realizar estudios longitudinales con datos de seguimiento y diseños metodológicos ad hoc. Este estudio se centra en estas dos vertientes, la primera porque ha tenido en cuenta durante el proceso a aquellos docentes que siguieron un DCP (Hemphill et al., 2015), y la segunda por implementar diseño de metodología de investigación mixta (*Mixed Methods*) (Anguera et al., 2012; 2017; 2020; Johnson, y Onwuegbuzie, 2004; Teddlie y Tashakkori, 2009).

Los resultados positivos que se consiguen en los alumnos tras la implantación del MRPS como el respeto, la autonomía, el liderazgo, la cooperación o la ayuda a los demás también conllevan otros cambios actitudinales prosociales (Lorente y Kirk, 2016) como la activación de las motivaciones e interés en las sesiones de EF. Además, si se mantienen estas estrategias se logrará aplicar los conocimientos que surgen en el contexto educativo a la vida cotidiana del alumno que es el máximo objetivo de la educación y de este modelo pedagógico (Belando et al., 2012).

Por otro lado, la herramienta TARE se ha utilizado en este trabajo desde el enfoque cuantitativo dentro de este diseño de *Mixed Methods*, para permitirnos constatar la adecuada aplicación del programa educativo basado en MRPS, la consecución de los niveles de responsabilidad (Hellison y Wright, 2003) y para realizar

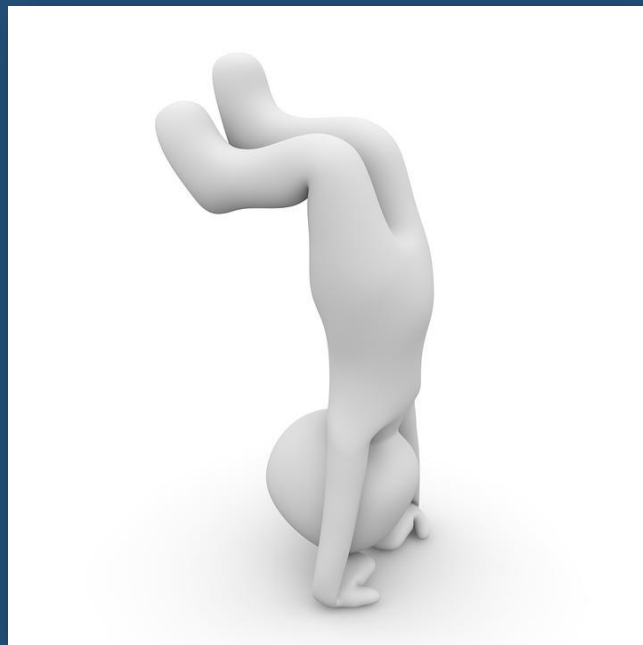
una evaluación continua (Hemphill et al., 2015) del docente que aplica el modelo y para que este aprenda y tenga éxito el programa educativo.

Basándonos en datos obtenidos en esta herramienta (TARE) (Escartí et al., 2013), podemos observar que los docentes que aplican el programa promueven actitudes en sus estudiantes de autonomía, obteniendo buenos resultados en las estrategias relacionadas con otorgar elección y concesión de voz, rol del alumno en la evaluación o propuestas de liderazgo (Escartí et al., 2015), todas estas estrategias suponen un pilar para el modelo MRPS (Hellison, 2011).

El enfoque cualitativo de este estudio viene respaldado por los T patterns, que nos permiten observar a lo largo del tiempo como las conductas del docente que está sometido a formación continua va generando cambios de conducta en sus sesiones, teniendo estrategias en las primeras sesiones casi inexistentes, mientras que logra un cambio proactivo hacia las estrategias del MRPS de forma claramente visible desde la mitad de la intervención hacia las sesiones finales al igual que en otros estudios (Camerino et al., 2019). Si analizamos los T patterns del docente experto podemos observar de forma significativa como su estilo docente está definido desde la primera sesión y a lo largo del tiempo no varía demasiado sus conductas, tan solo la respuesta de los alumnos que progresan y entran en la dinámica del modelo.

Las limitaciones que se han encontrado en este estudio han sido la dificultad para acceder a los centros educativos durante la época de pandemia que nos reducían las opciones de acceder a otros perfiles docentes o incluso poder analizar a muestras homogeneizadas.

Para futuros estudios, se pretende pasar cuestionarios al alumnado antes y después de la intervención, para conocer los efectos que ha tenido el modelo aplicado en cuanto a variables psicológicas del alumnado. Además, debido a que cobra gran relevancia la formación docente, es importante que en futuros estudios podamos conocer las opiniones de los docentes implicados en este tipo de programas educativos para que nos cuenten su experiencia y se puedan adecuar los programas educativos o la propia formación a sus necesidades.



Capítulo 5. Estudio II: Hibridación entre los modelos MRPS y MEC en Educación Física: un enfoque basado en Mixed Methods

5.1. Introducción

Actualmente podemos observar cómo existen diferentes modelos pedagógicos que han mostrado gran evidencia científica y se han ido incorporando progresivamente a las aulas: Aprendizaje Cooperativo, Modelo de Responsabilidad Personal y Social, Educación Deportiva, Enseñanza Comprensiva, Educación y Aventura, Modelo Ludotécnico y Educación para la Salud entre otros, aunque hoy día también comienzan a destacar aquellos modelos hibridados (Fernández-Río et al., 2016).

No todos los modelos de enseñanza sirven para todos los contenidos y contextos educativos (Metzler, 2005). En este sentido, comienza a tener relevancia la hibridación de modelos que se define como: utilizar aspectos o elementos significativos de cada modelo de forma combinada o conjunta para lograr objetivos (Haerens et al., 2011).

La aparición de estas tendencias educativas viene acompañada de la demanda social que existe de ofrecer a los discentes las herramientas y recursos necesarios para poder desenvolverse de forma autónoma en el contexto social (Oriol et al., 2016). Además, en las últimas décadas se ha apreciado la evolución de la enseñanza de EF, desde un enfoque más centrado en el docente, hacia unas metodologías que aportan mayor importancia y protagonismo al alumnado (student-centred approach) (Guijarro et al., 2020).

De esta forma, entre las variables que generan beneficios educativos encontramos: el constructo de la motivación que es considerado como elemento vital en la enseñanza, donde los niveles más altos de satisfacción en los docentes se vinculan con mejores resultados en la calidad de la enseñanza (Morris y Usher, 2011). En cuanto a las necesidades psicológicas básicas, se puede afirmar que son indispensables para la mejora de las calificaciones académicas (Ainley y Ainley, 2011).

Del mismo modo, la responsabilidad también ha mostrado una vinculación positiva con la motivación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Escartí et al., 2011).

Con el fin de desarrollar estos aspectos, uno de los modelos que ha destacado en los últimos años ha sido el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) (Hellison, 2003), considerado como un modelo adecuado para promover una educación en valores a través del fomento de la responsabilidad, la autonomía y el

desarrollo de discentes en su entorno social (Manzano-Sánchez et al., 2020). También reporta beneficios en la educación para la salud (Madrid, Prieto- Ayuso, Samalot-Rivera y Gil, 2016), existiendo una correlación positiva entre la responsabilidad y el tiempo de práctica de actividad física y deportiva (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Valero, y González-Víllora, 2017), y una mejora de las necesidades psicológicas básicas, de la motivación, la deportividad y la intención de ser físicamente activo (Merino-Barrero, Valero-Valenzuela, Belando y Fernández-Río, 2019).

En los últimos años, se han llevado a cabo estudios del MRPS que constataban la aplicación de este modelo en distintas áreas y etapas educativas, los propios docentes percibían como un modelo con gran capacidad de adaptabilidad (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019).

El MEC por su parte tiene gran impacto en la iniciación del deporte, centrándose en el aprendizaje cognitivo. Pretende formar a jugadores competentes, capaces de tomar decisiones y resolver problemas tácticos que ocurren en las formas jugadas (Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Contreras, García y Cervelló (2005) obtuvieron buenos resultados en cuanto a motivación tras aplicar el modelo MEC con el “floorball”, afirman que el uso de esta metodología activa favorece de forma activa la enseñanza junto a la motivación del alumnado, así como el incremento del tiempo de práctica de AF moderada vigorosa (Wang y Wang, 2018).

También se han realizado innovaciones de este modelo realizando hibridaciones con otras estrategias tales como la Gamificación o el Aprendizaje Cooperativo (Merino-Barrero et al., 2017). En un estudio donde se hibridó el MRPS con la gamificación, se observó una reducción de la desmotivación y un incremento del índice de autodeterminación por parte del alumnado (Valero-Valenzuela, Gregorio-García, Camerino y Manzano-Sánchez, 2020). También se ha encontrado una hibridación entre el MRPS y el aprendizaje cooperativo, donde el autor asegura que los elementos de distintos modelos unidos correctamente pueden tener efectos multiplicadores (Fernández-Río, 2014). Aunque no se han encontrado estudios de una metodología hibridada entre el MRPS y MEC (González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz y Fernández-Río, 2018).

Para aplicar cualquier estrategia de enseñanza de forma eficaz es necesario la formación del docente. En un estudio realizado por O’Sullivan y Parker (2018), se refleja que la competencia del docente es un factor clave que influye en aprendizaje de los

estudiantes y la calidad de la enseñanza. Por tanto, el desarrollo profesional debe ser entendido como un intento de mejorar la práctica educativa, conocimientos personales y creencias para incrementar la calidad docente y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 2013).

Si tenemos en cuenta la percepción de los docentes, aplicar nuevos enfoques metodológicos tiene distintos inconvenientes, como la carga de tiempo requerida antes, durante y después de la intervención (Fernández-Río, 2020) o las dificultades que encuentra el docente a la hora de desarrollar la metodología y adaptarla al currículo educativo (Betchel y O'Sullivan, 2006). Es por esto por lo que rara vez los maestros logran implementar el modelo en profundidad o durante un largo periodo de tiempo (Godyear y Casey, 2015). Si nos centramos en los programas basados en la hibridación de modelos pedagógicos (González-Víllora et al., 2018), Casey y MacPhail (2018) afirman que los docentes que utilizaban un enfoque multimodelo encontraban limitaciones por escasa capacidad que tenía el docente para reconceptualizar la enseñanza con los nuevos cambios. Por otro lado, en un estudio basado en Educación Deportiva y MEC, los docentes en formación encontraban hándicaps por su escasa experiencia y conocimiento en el modelo (Stran et al., 2012). De hecho, Araujo et al. (2017) resaltan la importancia de la formación y el entrenamiento de aquellos profesionales que aplican esta metodología.

El objetivo principal del estudio fue conocer los efectos de la aplicación de la hibridación entre el modelo MRPS y el MEC sobre motivación, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, responsabilidad, intencionalidad de ser físicamente activo y diversión en la EF. Por otro lado, se persiguió conocer la percepción de los docentes sobre la implementación del programa hibridado, sus ventajas, inconvenientes y propuestas de futuro.

5.2. Método y materiales

5.2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 4 docentes, repartidos en 2 centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia, en cuanto al alumnado se contó con un total de 139 estudiantes pertenecientes a 8 cursos distintos, todos ellos entre 1º y 2º de ESO para garantizar la homogeneidad de la muestra. A continuación, se va a detallar los participantes de formas detallada.

5.2.1.1. Docentes

Los docentes que participaron en el estudio fueron 4 profesores en edades comprendidas entre los 31 y 48 años, dos de ellos formaron parte del grupo experimental (GE) y otros dos al grupo control (GC). Los docentes del GE estuvieron sometidos a un periodo de formación que se especifica más adelante para poder llevar a cabo la intervención.

La muestra de los docentes fue seleccionada por conveniencia, ya que el criterio que se exigía para participar en el estudio fue la predisposición de los docentes a aprender y llevar a cabo una intervención basada en la hibridación de modelos MRPS y el MEC. Además, se requería que los centros educativos estuviesen interesados en participar en este proyecto.

Docentes grupo experimental (GE). Los participantes pertenecientes a esto grupo, fueron 2 docentes con 4 y 9 años de experiencia en centros educativos y que previamente habían recibido formación en esta metodología, pero no tenían experiencia previa en cuanto a su aplicación en el contexto educativo.

Docentes grupo control (GC). Se trata de 2 docentes de EF funcionarios de carrera y con más de 15 años de experiencia en sus respectivos centros educativos, estos docentes utilizaron métodos de enseñanza tradicionales caracterizados por la no integración y la falta de transferencia del aprendizaje fuera de la escuela. El docente del GC no tenía experiencia previa en metodologías activas como las mencionadas en el marco teórico de este trabajo.

En cuanto a los docentes que realizaron la intervención como se ha comentado, no tenían experiencia previa en la aplicación de un programa educativo basado en modelos pedagógicos en un aula ordinaria. No obstante, se llevó a cabo un

proceso de formación previa y continua mediante la monitorización de los comportamientos docentes a través de grabaciones en video y posterior análisis de especialistas en la metodología observacional. Estos aspectos se detallarán en el apartado de procedimiento.

5.2.1.2. Estudiantes.

La muestra de estudiantes fue seleccionada por accesibilidad y conveniencia, consistió originalmente en 139 estudiantes de dos centros educativos de la Región de Murcia, los alumnos cursaban 1º y 2º curso de Educación Secundaria. Los criterios de inclusión que se establecieron fueron los siguientes: (a) que el alumno hubiese completado la prueba que se realizó antes y después de la intervención, (b) haber completado todas las escalas presentadas en el cuadernillo que contenía los cuestionarios, (c) rellenar los cuestionarios correctamente, acorde a las explicaciones que se realizaron durante el proceso. Tras haber aplicado estos criterios se realizó la detección de casos atípicos haciendo uso de la distancia de Mahalanobis y la muestra final de este estudio fue de 99 alumnos (51 niñas y 48 niños) con edades comprendidas entre 12 y 14 años, siendo la edad media 12.63 (DT = 0.72). De estos sujetos 55 pertenecieron al GC y 44 al GE, quedando una distribución de edad y sexo similar en los grupos GC y GE.

El contexto de los centros que participaron en este estudio era medio bajo, uno de los centros pertenecía a una localidad cercana a Murcia capital, mientras que el otro centro se encontraba en un barrio de la capital murciana. Las diferencias más significativas que podemos encontrar entre ambos centros es que el centro de la capital disponía de más líneas por lo que las clases eran menos numerosas (17-21 alumnos) mientras que el centro de la localidad cercana a Murcia tenía clases de unos 27-28 alumnos.

5.2.2. Diseño

Se trata de un estudio cuasi experimental pre-post (Montero y León, 2002) donde se aplicó un enfoque de método mixto (Mixed Methods) (Anguera, Castañer y Camerino, 2013; Onwuegbuzie y Johnson, 2014) con un diseño incrustado de predominancia cuantitativa (Creswell y Plano Clark, 2007; Creswell, Plano Clark, Gutmann, y Hanson, 2003). Se realizó un análisis observacional del modelo hibridado implementado y la interpretación de la percepción docente al finalizar la intervención mediante entrevistas semiestructuradas. También se utilizaron instrumentos

cuantitativos para analizar las variables de este estudio como son cuestionarios a los alumnos antes y después de la implementación del programa educativo (pre y post test).

5.2.3. Instrumentos

Dada la naturaleza de la investigación, basada en los Mixed Methods, se utilizaron varios instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa para poder constatar los cambios conductuales de los participantes estudiantes y docentes implicados.

5.2.3.1. Cuestionarios para estudiantes

En el presente estudio se utilizó varios cuestionarios validados previamente y ajustados para estudiantes de Educación Secundaria. La hoja de cuestionarios tenía un total de 59 ítems con un tiempo de realización de 25 minutos, previamente testado por los investigadores involucrados en el estudio (Anexo V)

(1) *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ)*. Se utilizó la versión española validada (Escartí, Gutiérrez, y Pascual, 2011) del Personal and Social Responsibility Questionnaire (Li et al., 2008). El cuestionario incluye 14 ítems agrupados en dos factores: responsabilidad personal, (por ejemplo: me esfuerzo) y responsabilidad social (por ejemplo: respeto a los demás). Los participantes contestaron al test con una escala Likert-type entre los grados 1-totalmente desacuerdo y 6- totalmente de acuerdo. Las instrucciones del test venían presentadas al principio del mismo acompañadas de la siguiente frase: “Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante la clase de Educación Física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento”. El alfa de Cronbach que se obtuvo en la prueba previa y el posttest en la responsabilidad social fue de .72 y .71 respectivamente y .78 y .75 en la responsabilidad personal.

(2) *Cuestionario de Motivación PLOC*. Se utilizó el test “The Physical Education Motivation Questionnaire” (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo,2012). Este cuestionario incluye 20 ítems agrupados en 5 factores: motivación intrínseca (por ejemplo: porque la Educación Física es divertida), regulación identificada (por ejemplo: porque quiero aprender habilidades deportivas), regulación introyectada (por ejemplo: porque quiero que el profesor piense que soy buen estudiante), regulación externa

(por ejemplo: porque tendré problemas si no lo hago), desmotivación (por ejemplo: pero no sé realmente por qué). Los participantes responden a las preguntas en una escala Likert-type entre los grados 1- totalmente en desacuerdo y 7- totalmente de acuerdo. El cuestionario comenzaba con la siguiente frase: “Yo participo en las clases de Educación Física...”. En cuanto a la fiabilidad del Alpha de Cronbach se obtuvieron valores por encima del .70 en todas las dimensiones. Además de estos factores que se han comentado también se incluyeron 2 nuevas variables de estudio: motivación autónoma con una consistencia interna de .80 en el pre test y .82 en el post test, que se calculó con la fórmula: (motivación intrínseca + motivación identificada) /2 y la motivación controladora con .82 en el pre test y .84 en el post test, que se halla con la formula (regulación introyectada + regulación externa)/2 (Vallerand y Rousseau, 2001). Por otro lado, también se halló el índice de autodeterminación (IAD) (Vallerand, 1997).

(3) *Cuestionario de Necesidades psicológicas básicas PNSE*. Se utilizó una versión del test español validado para el contexto educativo (Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008), basada en la Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). En ella, se incluyen 12 ítems que están agrupados en 3 subescalas: autonomía (por ejemplo: hacemos cosas que son de interés para mi), competencia (por ejemplo: creo que mejoro incluso en las tareas que mis compañeros consideran difíciles) y relación (por ejemplo: las relaciones con mis compañeros de clase son muy amistosas). Los participantes contestaron a las preguntas del test en un rango desde 1-totalmente desacuerdo y 7-totalmente de acuerdo. El cuestionario comenzaba con la frase: “En las clases de Educación Física...”. En cuanto a la validación del instrumento las subescalas obtuvieron las siguientes consistencias internas (Alpha de Cronbach) para autonomía, competencia y relación en el pretest fue respectivamente: .69, .78 y .56 y en el posttest: .73, .92 y .77. Además, se utilizó el IMP (Índice de Mediadores Psicológicos) como variable que obtuvo una consistencia interna de .74 en el pretest y .84 en el post test.

(4) *Cuestionario Sport Satisfaction Instrument SSI*. Se utilizó la versión española validada (Baena-Extremera et al., 2012) basada en el Sport Satisfaction Instrument (SSI) (Balaguer et al., 1997; Duda y Nicholls, 1992). En este instrumento se compone de 8 ítems agrupados en dos factores: satisfacción/diversión (5 ítems), (por ejemplo: normalmente me divierto en las clases de Educación Física) y aburrimiento (3 ítems), (por ejemplo: en la clase de Educación Física deseo que termine rápidamente). Los participantes contestaron a las preguntas del test en una escala Likert desde el

rango 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). El encabezado de este test empezaba con la frase: "Indica tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones, referidas a tus clases de Educación Física". En cuanto a la consistencia interna del Alpha de Cronbach para la dimensión referida a la satisfacción o diversión fue de .76 (post = .78) y el Alpha de Cronbach para la dimensión de aburrimiento fue de .83 (post = .61).

(5) *Cuestionario de Intencionalidad de ser físicamente activo*. Se utilizó la versión española validada (Moreno-Murcia, Moreno y Cervelló, 2007) basada en Intention to be Physically Active Scale (Hein, Müür y Koka, 2004). En ella se incluyen 5 ítems agrupados alrededor de un factor único (por ejemplo: me interesa el desarrollo de mi forma física). Los participantes contestaron siguiendo una escala Likert entre los grados 1 (En total desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) La consistencia interna del Alpha de Cronbach para el pre y el post fue de .70 y .75 respectivamente.

En resumen, el análisis del Alpha de Cronbach obtuvo valores óptimos para todas las escalas, a excepción de una dimensión del cuestionario de necesidades psicológicas básicas (.56) y otra dimensión relacionada con el aburrimiento dentro del cuestionario de satisfacción en clases de EF (.61). Sin embargo, los resultados de Alpha de Cronbach por encima .50 en escalas de pocos ítems son consideradas como aceptables (Hu et al., 1999; Perry et al., 2004).

5.2.3.2. Instrumentos para docentes

(1) *Adaptación de "Tool for Assessing Responsibility-Based Education" (TARE)*. La versión en español validada (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright, 2013) de la escala original elaborada por Wright y Craig (2011). De la totalidad de la herramienta solo se utilizó la primera sección que hace referencia al registro de estrategias utilizadas por el docente para promover la responsabilidad, dotado de un sistema de 9 categorías: 1) Modelo de respeto (M); 2) Fija expectativas (E); 3) Da oportunidades de Éxito (S); 4) Fomenta la interacción social (SI); 5) Asigna tareas (T); 6) Liderazgo (L); 7) Concesión de capacidad de elección y voz (V); 8) Rol en la evaluación (A); 9) Transferencia (Tr). Debido a que la metodología hibridada contemplaba tanto el modelo MRPS y el MEC se incluyeron 3 nuevas categorías de observación al instrumento TARE relacionadas con el nuevo modelo, para garantizar la fidelidad conductual de esta intervención: 10) juego deportivo modificado (J); 11) Toma de conciencia táctica; 12) Ejecución de la habilidad (SE). Estas categorías se

construyeron tomando como base las estrategias específicas del modelo y estructura de sesión que se lleva a cabo en el MEC (Mitchell et al., 2006). Para la adaptación de este instrumento se siguió el procedimiento de Gil-Arias et al. (2020) donde el investigador principal y un docente con experiencia en modelos pedagógicos observaron más del 12.5% de las sesiones (Tabachnick y Fidell, 2013), alcanzando un acuerdo del 100% interobservador en aquellas categorías que habían sido incluidas (10, 11 y 12).

Tabla 6. Adaptación del instrumento TARE para la inclusión de estrategias relacionadas con el MEC.

Análisis de las Estrategias del Modelo de Responsabilidad

- (1) “Ejemplo de Respeto” (M). El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
- (2) “Fija Expectativas” (E). Hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.
- (3) “Da oportunidades de éxito” (S). Estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales
- (4) “Fomenta la Interacción Social” (SI). Estructura las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.
- (5) “Asigna Tareas” (T). Asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación en un partido.
- (6) “Liderazgo” (L). El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.
- (7) “Concesión de posibilidad de elección y voz” (V). Proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz, por ejemplo, en discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, hacer preguntas, compartir opiniones y evaluar el programa o al profesor.
- (8) “Rol en la Evaluación” (A). Permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. También podría implicar la fijación de objetivos o la negociación entre el profesor y los alumnos respecto a la nota o su progresión en clase.
- (9) “Transferencia” (Tr). El profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Análisis de las Estrategias del Modelo de Enseñanza Comprensiva

(10) “Juego deportivo modificado (J). El docente propone una modificación del deporte que se está practicando ya sea por simplificación (que hacen el juego más sencillo reduciendo reglas y adaptándose al nivel de competencia del alumnado) o exageración (donde se incluyen nuevas reglas para incidir en el aspecto táctico que se quiera trabajar). Se marcará esta casilla cuando el docente proponga alguna variante de la situación real deportiva. Por ejemplo: reducción de espacio, cambios de puntuación, cambio de roles o nuevos objetivos.

(11) “Toma de conciencia táctica” (T). El docente formula preguntas de carácter reflexivo a sus alumnos con el fin de implicarlos cognitivamente y que consigan resolver la incertidumbre u ofrecer soluciones a un problema táctico definido. Por ejemplo: “¿Qué pensáis que nos puede ayudar a lanzar más veces a puerta?”, “¿Qué estrategia propondrías para alcanzar este objetivo?” “¿Creéis que estamos siendo eficientes en el ataque?”

(12) “Ejecución de la habilidad” (SE). Tareas dirigidas por el docente donde se trabaja el elemento táctico definido o bien. Estas tareas (pueden ser una o varias tareas), se realizan a continuación del juego deportivo modificado y la toma de conciencia. Es importante que tengan una conexión bien definida con el elemento táctico que se ha nombrado en la toma de conciencia. Se marca este ítem cuando el docente explica la tarea.

Consistencia interna de la escala

Definidos de forma exhaustiva y clara los ítems que componen la escala, el siguiente paso consistió en calcular los coeficientes de consistencia interna, medidos a través de la prueba de alfa de Cronbach de la escala total y de cada una de las sub-escalas. El instrumento quedó formado por 12 ítems con un alfa de Cronbach de .83, así como de las dimensiones de Estrategias de Responsabilidad Personal y Social (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) con alfa .85; y de Estrategias de Enseñanza Comprensiva (ítems 10, 11 y 12) con alfa .62.

Validez de constructo

Siguiendo a Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014), a pesar de la naturaleza politómica de los ítems, al contar con cinco alternativas de respuesta y seguir una distribución aproximadamente normal, con rango de asimetría y curtosis la mayoría de los ítems entre -2 y 2, se realizó un estudio de correlación mediante el índice de Pearson para comprobar la relación lineal entre las variables.

Tabla 7. Prueba de estadísticos descriptivos instrumento MRPS+MEC

	M	DT	Asimetría	Curtosis		M	DT	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	99.23	2.77	-1.60	-1.00	Ítem 7	37.08	25.68	.158	-1.70
Ítem 2	90.53	8.72	-.172	-1.42	Ítem 8	5.91	7.30	.901	.07
Ítem 3	57.51	19.38	-.121	-1.26	Ítem 9	5.14	7.36	1.183	.57
Ítem 4	62.52	18.51	-.731	-.347	Ítem 10	40.79	5.36	-.468	.21
Ítem 5	26.41	13.87	1.02	.479	Ítem 11	12.40	15.45	.727	-1.17
Ítem 6	16.91	10.50	-.21	-.769	Ítem 12	10.80	12-95	.503	-1.77

Además, los nuevos ítems relacionados con las estrategias del MEC correlacionaron de forma significativa con el instrumento TARE, y la mayoría con un elevado grado de saturación.

(2) *Entrevista individual semiestructurada.* El instrumento cuenta con 14 preguntas adaptadas del estudio realizado por Manzano-Sánchez et al. (2020). Los docentes del GE se sometieron a estas entrevistas de forma individual al finalizar la intervención. Las preguntas que se realizaron a los docentes pretendían analizar si se sentían preparados para aplicar la metodología teniendo en cuenta la formación recibida. Además, se realizaron preguntas referidas a su percepción de la metodología en si (diferencias en la conducta del alumnado, contenidos/alumnos más propensos para recibir la metodología... entre otros), utilidad de la formación realizada, percepción de la hibridación y una serie de cuestiones sobre las posibles ventajas/inconvenientes percibidas y si aplicarían alguna de las metodologías empleadas en el futuro. (Anexo VII).

5.2.4. Procedimiento

En primer lugar, se revisó la literatura científica para valorar aquellos instrumentos que más se adaptaban al tipo de estudio e intervención que se iba a llevar a cabo, decidiendo las variables de estudio.

Posteriormente, el diseño de investigación y los instrumentos seleccionados se sometieron a los criterios del Comité de Ética de la Universidad de Murcia (2680/2019) (Anexo II) para asegurar que cumplían con las directrices de la Declaración Helsinki sobre la ética de la investigación.

Una vez logrado el visto bueno de esta comisión, se redactó un informe al equipo directivo y profesorado de los centros involucrados en el estudio, explicando los detalles de la investigación. Posteriormente, se procedió a pedir una autorización a los centros educativos y a los padres/tutores de los estudiantes participantes.

5.2.4.1. Programa de intervención hibridado MRPS+ MEC

Se implementó el MRPS hibridado con el MEC durante 11 semanas (dos sesiones de 50 minutos semanales) en ambos centros educativos donde se aplicaron las principales estrategias de enseñanza. Se siguieron los contenidos de las programaciones didácticas del centro que están regidos por la ley educativa vigente (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa,). Los contenidos que se desarrollaron en este estudio estaban relacionados con el multideporte: iniciación al baloncesto, fútbol sala y voleibol. Concretamente, en el fútbol sala se desarrollaron contenidos asociados a: pases, control del balón, actividades globales de cooperación/oposición; en baloncesto se desarrollaron contenidos relacionados con los distintos tipos de pase, entradas a canasta, táctica defensiva, táctica ofensiva, desmarques y situaciones reducidas de juego de cooperación/oposición (2 vs 3 y 2 vs 2); en cuanto a voleibol los contenidos fueron: diferentes tipos de golpeo, saque, situaciones reducidas de juego modificadas (cooperación), situaciones reales de juegos globales (cooperación/oposición). A continuación, se presenta una tabla donde se especifica la intervención que se realizó con la hibridación de estos modelos, teniendo en cuenta los niveles y estrategias de responsabilidad, distintos aspectos del MEC y ejemplos que se pusieron en práctica.

Tabla 8. Semanas, objetivos, contenidos, niveles de responsabilidad, estrategias y ejemplos de tareas durante la intervención.

Semana de intervención	Objetivo	Contenido	MEC (principio y problema táctico)	MEC. Ejecución de la habilidad, ejemplo de tarea	MRPS (nivel de responsabilidad: estrategias)	MRPS. Ejemplo de estrategia de responsabilidad
Semana 1	Iniciar a los alumnos en futsal.	Futsal: la toma de decisión con la posesión del móvil.	Conservar la posesión del móvil. ¿A quién pasar?	Por grupos de 6 alumnos, forman un círculo (rondo) y un alumno se coloca en medio intentando robar el balón mientras se realizan pases.	Nivel 1: se establecieron unas normas de clase en consenso con el alumnado.	Los alumnos realizaron un mural donde apareciesen las normas de comportamiento de clase que realizaron ellos mismos para colocarlo en la pared del pabellón.
Semana 2	Comprender aspectos tácticos ofensivos y defensivos del futsal.	Futsal: la toma de decisión con la posesión del móvil.	Avanzar con el móvil e invadir el campo del adversario. ¿Pasar o avanzar?	3 alumnos atacan y 2 defienden, el objetivo de la actividad consiste en alcanzar una línea de meta pasando el balón al jugador que queda libre sin recurrir al regate.	Nivel 1: se configuraron equipos de forma aleatoria para trabajar el respeto entre los alumnos.	Se realizó un círculo de debate en la parte final de la sesión donde los alumnos debían adoptar actitudes de respeto como: levantar la mano antes de hablar o respetar el turno de palabra.

Semana 3	Conocer aspectos de la táctica defensiva del futsal.	Futsal: situaciones de táctica defensiva	Evitar la puntuación. ¿Dónde debo colocarme?	2 alumnos defienden y 2 atacan, los alumnos que defienden la portería deben evitar que los atacantes tengan opción de disparo	Nivel 2: se redefinió el éxito en las distintas actividades para fomentar la participación y el esfuerzo	Se propusieron actividades donde no se tenían en cuenta el resultado de la competición sino el esfuerzo que realizase el grupo, valorado por el resto de los compañeros.
Semana 4	Aprender aspectos tácticos complejos.	Futsal: desplazamientos sin balón: desmarques.	Atacar sin balón ¿Cuál es el mejor espacio al que desplazarme?	En grupos de 3 los alumnos debían pasar el balón a los compañeros que llegasen corriendo a una zona delimitada con conos cercana a la portería para conseguir el punto.	Nivel 2: se trabajó con una escala de intensidad , para que los alumnos pudiesen medir su grado de esfuerzo del 0 al 10.	Los alumnos disponían de una ficha durante las actividades que realizaban durante esta semana para marcar el esfuerzo percibido al acabar la actividad del 1 al 10.
Semana 5	Iniciar a los alumnos en voleibol.	Voleibol: la toma de decisión entre los distintos tipos de golpeo	Controlar el móvil ¿Qué golpeo nos ayuda más a colocar el	Por parejas, los alumnos deciden qué tipo de golpeo utilizar para lograr el mayor número de toques sin que la pelota caiga al	Nivel 2: se realizó una modificación de las tareas dependiendo del grupo que las estuviese trabajando para promover	Los alumnos con mayor competencia motriz debían alcanzar un mayor número de golpes a mayor distancia mientras para el resto de los grupos, el

			móvil a un suelo. compañero?		la participación.	objetivo era superarse durante la actividad.
Semana 6	Conocer aspectos reglamentarios del voleibol.	Voleibol: reglamento, rotaciones y puntuación.	Conocer las normas de juego ¿Cuáles son las distintas zonas de campo?	Se llevo a cabo una situación de juego reducida (3 vs 3) donde un alumno asumía el rol de árbitro para poder explicar a sus compañeros los aspectos reglamentarios de juego.	Nivel 3: se llevó a cabo un reparto de tareas , el docente explica la actividad, pero deben ser los alumnos los que se organicen de forma autónoma para desempeñar los distintos roles e ir rotando. (entrenador, arbitro, jugador).	Se realizó una simulación de partido y los propios alumnos debían asumir roles de árbitro, jugador, entrenador, preparador físico y anotador.
Semana 7	Aprender a trabajar en equipo voleibol.	Voleibol: comunicación de equipo, situaciones modificadas de juego.	Comunicar acción ¿Cómo debemos comunicarnos durante la jugada?	Grupos de 4. Un jugador saca desde el otro lado, el jugador que recepciona grita "mía" y el jugador que coloca dice el nombre del jugador hacia el que va el móvil para que esté preparado y	Nivel 3: se promovió el trabajo independiente de los alumnos , estableciendo una serie de problemáticas de juego a las que debían dar solución y ofrecer actividades para poder	El docente realizó un juego donde los alumnos que tuviesen ideas brillantes para dar soluciones a la problemática planteada disponían de una recompensa.

				la pase al campo contrario.	desarrollarlas.		
Semana 8	Iniciar a los alumnos en baloncesto.	Baloncesto: la toma de decisión entre los distintos tipos de pases.	Conservar la posesión móvil. ¿Qué tipo de pase realizar?	la	Por parejas, los alumnos realizaban pases entre ellos, mientras se desplazan lateralmente eligiendo el tipo de pase dependiendo de la distancia que les separa	Nivel 3: se facilitó un plan de trabajo personal , los alumnos disponían de una ficha que indicaba las instrucciones de la tarea.	Un alumno se encargaba de leer la tarea a su grupo y el resto se encargaba de organizar la tarea de forma autónoma, sin recurrir a la ayuda del docente.
Semana 9	Conocer aspectos tácticos defensivos del baloncesto.	Baloncesto: táctica defensiva y marcajes.	Recuperar la posesión móvil. ¿Cómo debo defender?	la	2 vs 1, el objetivo de la actividad consiste en que el alumno que defiende impida el pase al compañero que no tiene la pelota.	Nivel 3: durante esta semana, el alumnado siguió utilizando la estrategia del plan de trabajo personal .	Se elegía a un alumno-docente, que siguiese las instrucciones del plan de trabajo, este se encargaba de explicar las actividades al resto de la clase.
Semana 10	Seleccionar los lanzamientos a canasta.	Baloncesto: situaciones jugadas de cooperación-	Conseguir lanzar a canasta encestar.	Se juega un partido a una canasta 3 vs 3, el equipo atacante debe lanzar desde unas	Nivel 4: los alumnos establecieron unos objetivos de grupo y se ayudaron para lograrlos	Los alumnos proponían objetivos adicionales a cada actividad como, por ejemplo: pasa el balón a	

		oposición	¿Desde dónde puedo ser más eficaz?	zonas delimitadas para que la canasta puntúe doble.		todos los compañeros. Además del objetivo de la actividad los alumnos se ayudaban entre ellos para lograr este objetivo de grupo.
Semana 11	Resolver situaciones de cooperación oposición en baloncesto.	Baloncesto: Principios estratégicos de ataque y defensa, bloqueos.	Evitar la puntuación. ¿Dónde debo colocarme?	Partido de baloncesto 5 vs 5 a una sola canasta, los alumnos que bloquean un lanzamiento del adversario logran la misma puntuación que una canasta.	Nivel 4: se llevó a cabo una enseñanza recíproca , los alumnos con mayor bagaje en el deporte ayudaban a los compañeros de su grupo a mejorar en ciertos aspectos.	Se eligieron a unos capitanes de grupo para que enseñasen a sus compañeros aspectos técnicos y tácticos del baloncesto durante la realización de las actividades, dejando un “tiempo muerto”.

*Nota: Nivel 1: Respeto; Nivel 2: Participación y esfuerzo; Nivel 3: Autonomía Personal; Nivel 4: Ayuda a los demás.

Durante el programa de intervención, se diseñó un cronograma donde se establecían las sesiones que iban a ser grabadas para otorgar retroalimentación a los docentes encargados de desarrollar el programa de intervención y las sesiones que iban a ser grabadas para obtener datos para el presente estudio. Las sesiones analizadas fueron un total de 13, de las cuales 6 de ellas pertenecían al grupo experimental (GE), 3 de cada uno de los docentes y 7 sesiones analizadas del grupo control (GC).

En cuanto a las estrategias que debían implementar, los profesores fueron motivados para conseguir que se llevaran a cabo, al menos una vez en cada sesión, cada una de las 12 acciones contempladas en el instrumento adaptado del TARE con el MEC: (1) ser ejemplo de respeto, comunicándose con su alumnado de forma respetuosa y promoviendo el respeto por las opiniones de los demás; (2) fijar expectativas, haciendo partícipes a los alumnos de los objetivos de la sesión y de las actividades; (3) dar oportunidades de éxito, mediante la adaptación de los objetivos de las actividades para que todos los alumnos puedan alcanzar sensación de éxito; (4) promover la interacción social, proponiendo actividades que requieran la interacción alumno-alumno, trabajo en equipo o resolución de problemas; (5) asignar tareas, mediante el reparto de responsabilidades tales como: encargado de material o director de calentamiento; (6) liderazgo, mediante la asignación de roles de dirección de grupo como: entrenadores, alumnos-docentes o capitanes; (7) concesión de posibilidad de elección y voz, mediante la realización de preguntas reflexivas a su alumnado, posibilidad de voto o actividades donde puedan compartir su opinión; (8) rol en la evaluación, involucrando a los alumnos en la evaluación de la sesión, del docente o su propio desempeño durante el final de la sesión; (9) transferencia, poniendo ejemplos cotidianos donde los alumnos pueden estar aplicando el nivel de responsabilidad que se trabaja en clase; (10) modificación del juego deportivo, mediante la propuesta de actividades que supongan una variación de la situación real deportiva por exageración o simplificación; (11) conciencia táctica, mediante la formulación de preguntas reflexivas al alumnado para implicarlos de forma cognitiva y que ellos ofrezcan solución al problema y (12) ejecución de la habilidad, mediante la propuesta de actividades modificadas, dedicadas a desarrollar el objetivo táctico que se pretende trabajar durante la sesión de forma aislada.

Atendiendo a como se llevaron a cabo las sesiones con esta hibridación y basándonos en la propuesta de Hellison (2003), las sesiones siguieron una estructura

adaptada en cuatro partes: (1) toma de conciencia, (2) la responsabilidad en acción, (3) encuentro de grupo y (4) autoevaluación y coevaluación. Dentro de esta estructura del MRPS se realizó la hibridación con el MEC, la cual tenía lugar en la parte (2) responsabilidad en acción del MRPS. En ella se realiza una adaptación de Kirk y MacPhail (2002), (1) forma jugada, (2) conciencia táctica, (3) ejecución de la habilidad y (4) repetición de la forma jugada o evolución de la misma (García-López y Gutiérrez, 2016). Durante el encuentro de grupo (tercera parte de la estructura de sesión de la propuesta de Hellison), se llevaban a cabo aspectos reflexivos relacionados con el MEC.

5.2.4.2. Formación de los docentes

Para implementar cualquier tipo de programa educativo, es necesario el desarrollo profesional específico de los docentes (Barba-Martín et al., 2020). Por ello, los docentes que aplicaron la metodología hibridada fueron formados utilizando un enfoque de dos fases (Lee y Choi, 2015):

(1) Formación previa o inicial: se realizaron dos cursos de instrucción (5 horas en el MRPS y de 5h en el MEC) donde se les explicó las estrategias globales y específicas de cada metodología de enseñanza y la forma de abordar la hibridación. Además, se les proporcionó una “guía modelo” para revisar las estrategias.

(2) Formación continua: de forma secuencial y progresiva, los docentes recibieron retroalimentación, apoyo y orientación en la aplicación de modelos. Concretamente, un experto en los modelos se encargaba de asistir periódicamente a las sesiones del grupo experimental para registrar las conductas de los docentes. Posteriormente, se fijaba una reunión para otorgar feedback a los docentes encargados de la intervención.

El investigador principal se reunió con los docentes participantes antes del inicio de la intervención para ayudar a preparar las primeras sesiones, desarrollando las características principales de los modelos pedagógicos hibridados. Se propusieron temporalizaciones de contenidos, ejemplos de actividades y progresiones desde el enfoque de la hibridación, ejemplos de situaciones de actuación, directrices a cumplir en cada sesión de forma progresiva y aclaración de dudas.

El procedimiento que se siguió para llevar a cabo la formación continua durante la intervención fue: la segunda semana de grabación se elegía una sesión de cada

docente, a esa sesión asistía el investigador principal y utilizando el instrumento TARE+MEC, anotaba las estrategias que se abordaban durante la intervención en intervalos de 5 minutos (Camerino, Valero-Valenzuela, Prat, Manzano-Sánchez y Castañer, 2019). Siete días después, el propio investigador principal realizaba un segundo análisis exhaustivo de la grabación desde casa, a partir de ahí se elaboraba un documento con aquellos aspectos que se estaban desarrollando correctamente para animar al docente a que los siguiera llevando a cabo y también se ofrecían propuestas de mejora, consejos o próximos objetivos para que el docente tuviese en cuenta en las próximas sesiones. Además, se tenía una reunión con cada uno de los docentes experimentales para comentar los aspectos que aparecían en el documento redactado (Anexo VI). Este mismo procedimiento se repitió durante toda la intervención, una vez se otorgaba la retroalimentación al docente se dejaba una semana para que el docente aplicase las nuevas directrices y en la segunda semana se repetía el mismo proceso para conocer la evolución del docente. Además, al final de cada sesión se animó a los docentes a que valorasen con los alumnos el desempeño del docente y la sesión realizada para fomentar la propia reflexión sobre la implementación del modelo.

Los estudiantes fueron avanzando en los diferentes niveles de responsabilidad a lo largo de las 11 semanas. Sin embargo, el nivel 5 que trataba de la transferencia fuera del ámbito educativo estuvo presente durante toda la intervención.

5.2.4.3. Fidelización del registro del programa hibridado

Antes de llevar a cabo la intervención de este estudio, se instruyó al investigador principal en la realización de un registro adecuado del desempeño del profesor en relación con las dimensiones descritas anteriormente (Hastie y Casey, 2014). Finalmente se alcanzó una fiabilidad interobservador superior al 80% que permitió el inicio del análisis de las sesiones. Se calculó con la siguiente fórmula: $AT = TA / A + D$ (total acuerdo = AT; total acuerdos = TA; acuerdos = A; desacuerdos = D) (Hemphill, Templin y Wright, 2015).

La observación se utilizó como un medio para recoger información a través del instrumento TARE adaptado. Se grabaron un total de 13 sesiones, la duración media de las sesiones fue de unos 50 minutos aproximadamente. Además, cada sesión que se grabó contaba con la participación de un experto en la metodología que se encargaba de realizar un primer análisis con esta herramienta, visualizando in situ la

sesión. Posteriormente, pasada una semana ese mismo experto realizaba otro análisis de esa misma sesión para ver si superaba el 80% fiabilidad, realizando así una fiabilidad intraobservador.

5.2.4.3 Procedimiento de entrevistas

Al finalizar la intervención se concertaron entrevistas de forma telemática con los docentes que formaban parte del grupo experimental. Se realizaron las entrevistas semiestructuradas de forma individual mediante una reunión en la plataforma Skype, con una duración de 30 minutos cada una.

Antes de iniciar la entrevista se contactó con los docentes implicados para comentarles el tipo de preguntas que se le iban a formular explicándoles que la entrevista iba a ser grabada y que formaba parte del estudio. Además, se concretó una fecha previa a la entrevista para realizar una prueba del sonido para asegurar que la grabación iba a ser óptima para llevar a cabo el posterior análisis cuantitativo.

Una vez se realizaron las entrevistas se procedió a la transcripción de estas en un documento Word, para poder ser analizadas en el programa Atlas ti. V. 7.1.3. Las preguntas que se llevaron a cabo quedan detalladas en el Anexo VII.

5.2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó la versión 24 del programa de análisis estadístico SPSS. Y en cuanto a los resultados cualitativos, se analizaron mediante el programa ATLAS ti. V. 7.1.3, obteniendo una familia de códigos de percepciones positivas y negativas y un recuento de aquellos códigos que hacían referencia a una misma dimensión.

En cuanto a los datos cuantitativos, en primer lugar, se calculó la fiabilidad de las distintas variables que se medían en los diferentes test, se crearon las dimensiones de variables para poder trabajar con ellas posteriormente durante el análisis de datos. Se obtuvieron estadísticos descriptivos de todas las dimensiones que fueron objeto de estudio, análisis de correlación y la consistencia interna de con el coeficiente de Alfa de Cronbach.

La gran mayoría de los coeficientes superaban los valores .70 de fiabilidad que son consideradas como aceptables para las escalas psicológicas (Nunally, 1978). Las únicas dimensiones que se encontraban por debajo de estos valores fueron el pre-test

de la autonomía con .69, la dimensión post test de aburrimiento con .61 valor que ambas se definen como aceptable según Sturmey, Newton, Cowley, Bouras y Holt, (2005). Por último, la dimensión pre-test de necesidades psicológicas referentes a la relación tuvo .56 de consistencia interna que se define como válido si es una escala de pocos ítems (Hu y Bentler, 1999).

Posteriormente, para lograr un análisis más complejo de la intervención y conocer así el efecto de la implementación se realizaron pruebas de homogeneidad utilizando un análisis multivariante de medidas repetidas (MANOVA) de las distintas variables atendiendo al tiempo y grupo. Para conocer los resultados de este programa hibridado se tuvieron en cuenta los resultados de pre y post test que tuvieron tanto el grupo control como el grupo experimental, observando las diferencias significativas en el tiempo entre ambos grupos.

5.3. Resultados

5.3.1. Resultados de las estrategias utilizadas por los docentes

Para poder conocer la validez de la implementación del programa educativo y si el docente estaba aplicando de forma idónea la metodología propia de esta hibridación de modelos, se evaluaron las estrategias de la herramienta TARE adaptada con el MEC (Tabla 9).

El análisis descriptivo reflejó que el GE tuvo valores superiores en la U de Mann Whitney en todas las estrategias propias de los modelos y reflejó diferencias significativas a favor del GE en: “dar oportunidades de éxito”, “fomenta la interacción social”, “concesión de elección y voz”, “rol en la evaluación”, “transferencia”, “toma de conciencia táctica” y “ejecución de la habilidad”.

Tabla 9. Frecuencias de las estrategias de enseñanza de la hibridación de modelos.

	Docentes (GE) (N = 2)		Docentes (GC) (N = 2)		U de Mann Whitney p-valor
	M	DT	M	DT	
Ejemplo de respeto	98.33	4.08	100	0.00	.280
Fija expectativas	94.40	6.19	87.23	9.63	.103
Da oportunidades de éxito	73.07	9.98	44.19	14.82	.008**
Fomenta la interacción social	76.63	7.41	50.43	16.44	.006*
Asigna tareas	21.52	5.60	30.61	17.73	.517
Liderazgo	16.75	11.81	17.06	10.23	.942
Concesión de elección y voz	62.32	8.98	15.39	8.17	.003**
Rol de la Evaluación	12.82	4.69	0.00	0.00	.001**
Transferencia	11.15	7.07	0.00	0.00	.004**
Juego deportivo modificado	39.93	4.24	41.53	6.43	.505
Toma de conciencia táctica	26.88	10.30	0.00	0.00	.001**
Ejecución de la habilidad	23.42	6.98	0.00	0.00	.001**

NOTA: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; GE = Grupo experimental; GC = Grupo control; M = Media; DT = Desviación típica.

Observando la tabla 9, los porcentajes relativos al uso de todas las estrategias por parte de los docentes del GE son superiores al 60-70% en todas las categorías excepto en las de asignar tareas, liderazgo, rol de la evaluación y transferencia. El trabajo no específico, sobre todo, de estas dos últimas estrategias ha podido ser la consecuencia de las puntuaciones inferiores. En la misma línea, el porcentaje inferior

al 40% de las variables específicas del MEC (juego deportivo modificado, toma de conciencia táctica y ejecución de la habilidad) también podría deberse al uso puntual de esas estrategias en la sesión.

Respecto a las puntuaciones del uso de las estrategias del docente del GC presentaron valores inferiores, sobre todo en las estrategias de concesión de elección y voz, evaluación, transferencia, juego deportivo modificado, toma de conciencia táctica y ejecución de la habilidad donde sus porcentajes de utilización no superan el 10%.

Los valores de la U de Mann Whitney reflejan las diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las estrategias utilizadas entre los docentes grupo experimental. Podemos destacar las estrategias que obtienen mejoras significativas en cuanto a las estrategias que miden el grado de fidelización del docente con el MRPS (oportunidades de éxito, fomenta la interacción social, concesión de voz y voto, rol en la evaluación, transferencia), donde todas ellas reportan beneficios a favor del grupo experimental. También encontramos la toma de conciencia táctica y la ejecución de la habilidad como estrategias propias del modelo MEC que obtienen una mejora significativa del grupo experimental con respecto al control.

5.3.2. Resultados del análisis inferencial de los cuestionarios.

Para evaluar los efectos del programa de intervención en cada grupo, se llevó a cabo un MANOVA de medidas repetidas. Los resultados muestran que hay diferencias significativas en el factor intrasujeto Tiempo (Wilks' Alfa = .688, $F(3.255) = 12$, $p = .001$) y se quedan muy cerca a nivel del factor Grupo (Wilks' Alfa = .796, $F(1.842) = 12$, $p = .054$). Sin embargo, no existen diferencias significativas en la interacción Tiempo*Grupo (Wilks' Alfa = .844, $F(1.326) = 12$, $p = .219$).

A continuación, se analizaron estos resultados a nivel univariante para observar aquellas variables que presentaban diferencias significativas. Para el nivel intrasujeto, se observaron diferencias significativas para el factor tiempo en las variables de motivación autónoma ($F = 10.943$, $p = .001$), desmotivación ($F = 6.667$, $p = .011$), IAD ($F = 6.509$, $p = .012$), relación ($F = 12.958$, $p = .001$), autonomía ($F = 5.488$, $p = .021$), IMP ($F = 7.026$, $p = .009$), diversión ($F = 12.913$, $p = .001$), responsabilidad personal ($F = 4.341$, $p = .040$), responsabilidad social ($F = 7.963$, $p = .006$) e intención de ser físicamente activo ($F = 9.037$, $p = .003$). En cuanto al factor intersujeto Grupo, el

análisis univariante mostró diferencias significativas en la variable de motivación autónoma ($F = 8.645$, $p = .004$).

La tabla 9 muestra la media y las desviaciones típicas de las diferentes variables en el pretest y en el posttest diferenciando entre grupos. Se incluyen también los p-valores obtenidos al comparar dichas medias estimadas (utilizando la corrección de Bonferroni). Se encuentran diferencias significativas en el posttest en las variables de motivación autónoma ($p = .000$), IAD ($p = .011$) e intención de ser físicamente activo ($p = .029$), a favor del grupo experimental.

Por otro lado, al comparar las variables entre el pretest y el posttest para cada grupo, se puede observar que solo hay diferencias significativas para la variable relación ($p = .035$) en el grupo control. Sin embargo, en el grupo experimental han aumentado las puntuaciones de las variables motivación autónoma ($p = .000$), IAD ($p = .005$), relación ($p = .004$), autonomía ($p = .017$), IMP ($p = .004$), diversión ($p = .001$), responsabilidad personal ($p = .015$), responsabilidad social ($p = .001$) e intención de ser físicamente activo ($p = .000$), mientras que se ha reducido la desmotivación ($p = .017$).

Tabla 10. Análisis multivariante de la intervención (MANOVA)

	Grupo	Pre-Test		Post-Test		Diferencia entre Pre y Post	Inter Grupos Diferencia de means	
		Mean	DT	Mean	DT	p-valor	Dif	p-valor
MAutónoma	Control	5.636	0.762	5.711	0.804	.504	0.075	.001
	Experimental	5.824	0.919	6.304	0.575	.000**	0.480	
	p-valor + η^2	.270	0.013	.000**	0.149			
MControlada	Control	3.991	1.297	4.064	1.335	.672	0.073	.211
	Experimental	3.980	1.300	4.230	1.429	.194	0.250	
	p-valor + η^2	.967	0.000	.551	0.004			
Desmotivación	Control	1.796	0.968	1.623	0.774	.293	-0.173	.011
	Experimental	1.994	1.452	1.534	0.852	.013*	-0.460	
	p-valor + η^2	.417	0.007	.589	0.003			
IAD	Control	9.350	3.545	9.709	3.526	.535	0.359	.012
	Experimental	9.639	4.945	11.486	3.179	.005**	1.847	
	p-valor + η^2	.736	0.001	.011*	0.065			
Competencia	Control	4.532	1.079	4.323	1.271	.210	-0.209	.887
	Experimental	4.579	1.186	4.824	1.272	.190	0.244	
	p-valor + η^2	.835	0.000	.054	0.038			
Relación	Control	5.296	1.055	5.646	1.028	.035*	0.350	.001
	Experimental	5.159	0.937	5.693	1.226	.004**	0.534	
	p-valor + η^2	.504	0.005	.834	0.000			
Autonomía	Control	5.030	1,234	5.151	1.024	.430	0.121	.021
	Experimental	5.144	1.058	5.561	1.068	.017*	0.417	
	p-valor + η^2	.629	0.002	.056	0.037			
IMP	Control	4.952	0.842	5.040	0.859	.476	0.087	.009
	Experimental	4.961	0.792	5.359	0.921	.004**	0.398	

		p-valor + η^2	.980	0.000	.078	0.032			
Diversión	Control	4.367	0.578	4.494	0.506		.162	0.127	.001
	Experimental	4.300	0.692	4.659	0.435		.001**	0.359	
	P- valor + η^2	.600	0.003	.090	0.029				
Aburrimiento	Control	1.609	0.820	1.481	0.666		.244	-0.127	.082
	Experimental	1.420	0.828	1.261	0.523		.193	-0.159	
	P- valor + η^2	.260	0.013	.076	0.032				
Responsabilidad Personal	Control	5.161	0.741	5.200	0.786		.724	0.039	.040
	Experimental	5.120	0.816	5.425	0.566		.015*	0.305	
	P- valor + η^2	.795	0.001	.113	0.026				
Responsabilidad Social	Control	5.218	0.667	5.262	0.600		.610	0.044	.006
	Experimental	5.081	0.569	5.403	0.598		.001**	0.321	
	P- valor + η^2	.273	0.012	.249	0.014				
MIFA	Control	4.029	0.706	4.036	0.826		0.961	0.004	.003
	Experimental	4.000	0.646	4.341	0.506		.000**	0.341	
	P- valor + η^2	.833	0.000	.029*	0.048				

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; IAD = Índice de Autodeterminación; IMP= Indicador de mediadores psicológicos; MIFA= intencionalidad de ser físicamente activo; η^2 = Tamaño del efecto (Cohen's D); Dif = Diferencia de medias

5.3.3. Resultados de las entrevistas

El análisis de las entrevistas reveló un total de 15 códigos que fueron ordenados según la cantidad de extractos que fueron seleccionados dentro de cada uno de los códigos. A su vez, los códigos de ambos docentes fueron incluidos en las denominadas Familias de códigos, que resultaron ser un total de tres familias (Fig. 14).

Para el desarrollo del presente apartado, se partió de cada una de las familias: “Modelo de Responsabilidad Personal y Social”, “Enseñanza Comprensiva” y “Conceptos y sugerencias generales” (Fig. 14) para describir los resultados:

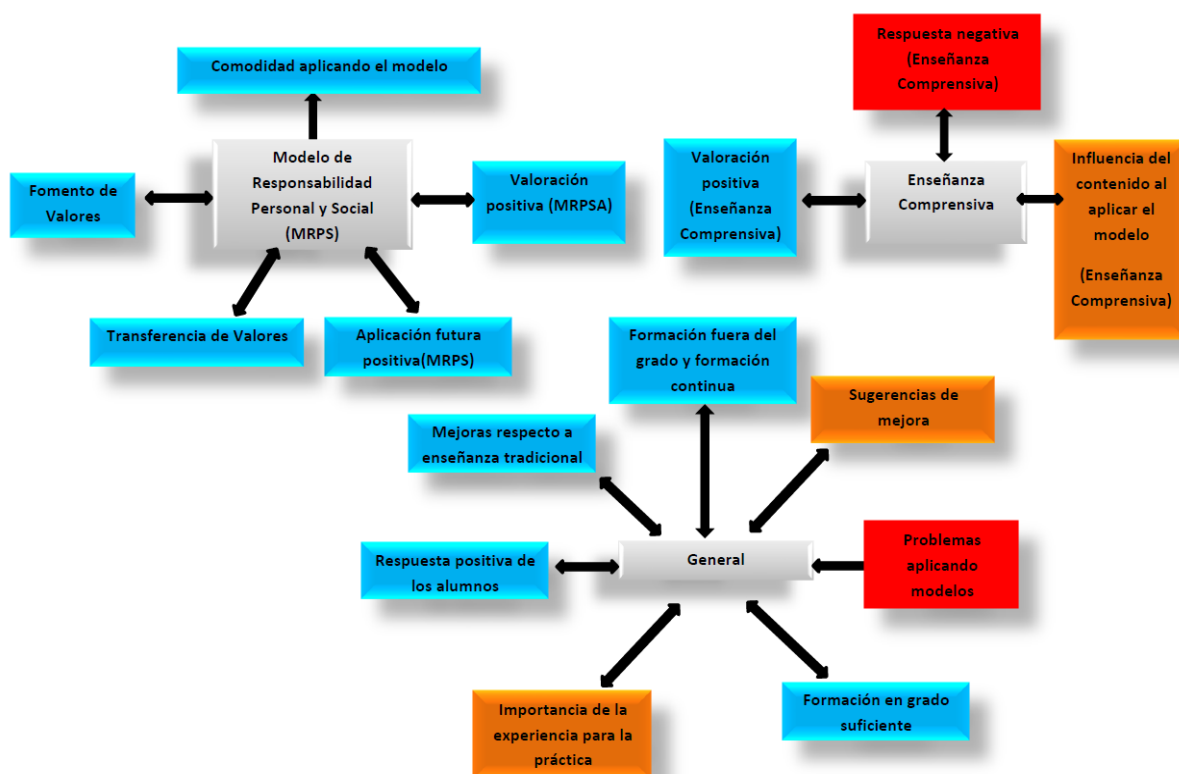


Figura 14. Valoraciones docentes sobre la implementación de los modelos pedagógicos en EF.

Modelo de Responsabilidad Personal y Social: los cinco códigos de esta familia fueron considerados como positivos, destacando la valoración positiva con 15 extractos indicando aspectos como los sugeridos por el docente B “Siguiendo un poco las respuestas de antes, por un lado, sí, el modelo de Responsabilidad si estaba bastante ajustado a las necesidades de los alumnos”. Del mismo modo, también se valoraron otros códigos como la transferencia de valores o el fomento de valores, como indicaba el docente A “al ser alumnos que están recién llegados al instituto si les

vino bien el reforzar los valores con los distintos niveles de responsabilidad, sobre todo por su edad de preadolescencia, les puede ayudar bastante a manejarse en un contexto social, ya sea con familia, amigos o profesores”. Además, se formaron los códigos de “comodidad aplicando el modelo” o la aplicación futura del mismo como dice el docente A “Por lo que el modelo de Responsabilidad si lo usaría en el futuro”, hablando exclusivamente del MRPS.

Enseñanza Comprensiva: esta familia se compuso de tres códigos, considerándose el que tuvo más extractos el de respuesta negativa por parte del alumnado, ya que dicho código solo fue referido por ambos docentes cuando hablaba de esta metodología con 12 extractos, así pues, el docente A si bien decía que las primeras semanas fueron lo más difícil “sobre todo las primeras semanas fueron las más inseguras porque veía que no funcionaba muy bien con los alumnos porque era un modelo nuevo para ellos y para mí”. Por otro lado, tuvo un código neutro denominado “influencia del contenido al aplicar el modelo”, donde unos contenidos se mostraron más óptimos que otros, y un código positivo “valoración positiva” (enseñanza comprensiva) con 6 extractos como indica el docente A “En cuanto al modelo comprensivo al tener ellos clara la estructura de la sesión conforme avanzaban las sesiones ayudaba a que los alumnos tuviesen mejor actitud y comportamiento”.

Conceptos y sugerencias generales: incluyendo aspectos de la formación del profesorado y aquellos que hacían referencia a ambos modelos. Se destaca el de “problemas aplicando modelos”, con 16 extractos, sobre todo indicando como dice el docente A que “se tiene que invertir mucho tiempo en la explicación y el tiempo de actividad física es bastante reducido”. Si bien tan solo este fue el código que fue negativo, ya que el resto fueron considerados como neutros (sugerencias de mejora e importancia de la experiencia para la práctica). Por otro lado, los aspectos positivos involucraron códigos como el de “Mejora respecto a la enseñanza tradicional” muy importante de cara al uso de modelos “Con otro modelo más tradicional creo que al no estar tan estructurada la sesión puedes conseguir mucho compromiso motor en algunas ocasiones pero en otras puede haber más descontrol” (docente B), la recepción de una adecuada formación durante el curso y la importancia de la formación continua “Este feedback me ayudo a reconducir un poco mi idea de los modelos y el enfoque que le estaba dando. Si noté que fue útil y que me ayudó a mejorar como docente dentro de ese modelo y a poder impartirlo con garantías” (docente B), además de la respuesta positiva del alumnado “pude observar que

muchas chicas que suelen ser menos participativas se implicaron más” (docente B) mejorando de esta forma la adherencia deportiva de los alumnos que menos actividad física practicaban y mejorando directamente sus hábitos saludables.

Teniendo en cuenta esta imagen (Fig. 15), podemos observar aquellos códigos que más se repiten durante las entrevistas a ambos docentes. A continuación, se va a exponer a que hace referencia los aspectos que se repiten con mayor frecuencia:

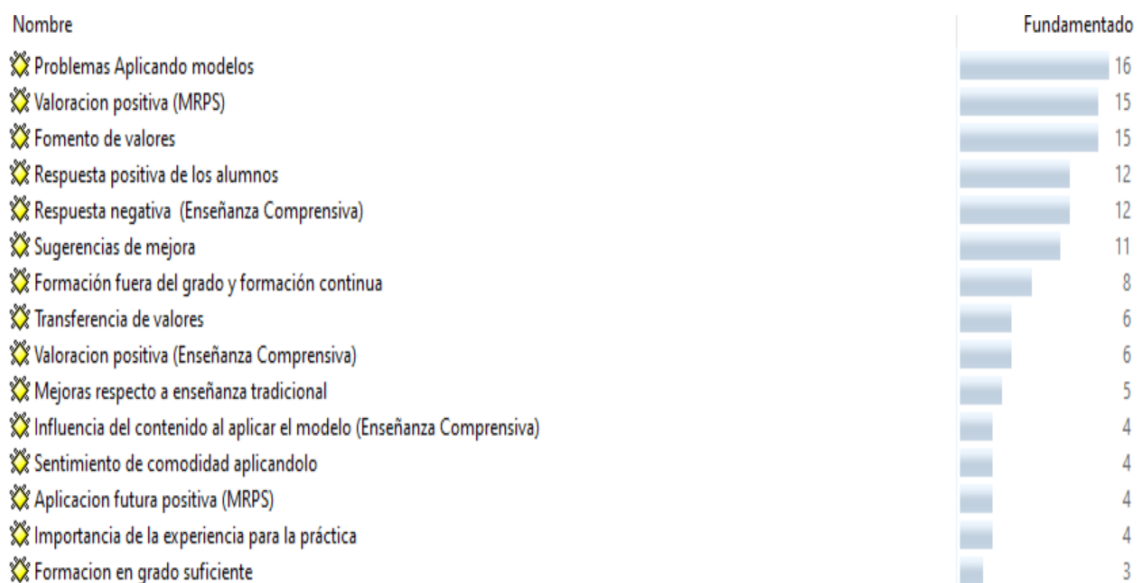


Figura 15. Códigos y extractos totales de cada código de las entrevistas

Ambos docentes exponen durante la entrevista los “*problemas aplicando modelos*”, principalmente con sus declaraciones, coinciden en que se tiene que invertir mucho tiempo en la explicación de aspectos de estos modelos y en la mayoría de las ocasiones el tiempo de actividad física que se quiere destinar disminuye.

La “valoración positiva” hacia el modelo MRPS queda reflejado en la entrevista de manera clara. Los docentes hacen hincapié en que el modelo se ajusta fácilmente a las necesidades de su alumnado y es muy sencillo de aplicar sin que modifique los contenidos planificados.

Por otro lado, se han obtenido muchas referencias al “fomento de valores”, Esto supuso una mejora también en el aspecto de la autonomía sobre todo en las últimas sesiones del modelo hibridado. Uno de los docentes expone: que en el recreo se escuchaba a algunos alumnos tener en cuenta estos niveles de responsabilidad por lo que existía realmente la transferencia.

Se obtuvo bastante repetibilidad en el código de “respuesta positiva de los alumnos” según los docentes: los estudiantes lograron ciertas mejoras una vez avanzaron en el modelo, sobre todo en cuanto al comportamiento de los éstos ya que el primer nivel de responsabilidad era “el respeto” y fue el que más se trabajó, dio pie a que los educandos lo interiorizaran más y mejorara su comportamiento, de forma individual y colectiva. Además, se observó que muchos alumnos que participaban poco en las sesiones comenzaron a tomar mayor protagonismo.

También se apreciaron muchas “respuestas negativas” por parte de los docentes en cuanto al MEC. Concretamente, afirmaban que las primeras semanas fueron difíciles tanto para los alumnos como para los docentes porque no se adaptaban al modelo y se apreciaba que no funcionaba bien, los alumnos necesitan un periodo de adaptación para que los alumnos entren en la dinámica.

Otro de los códigos que resaltaron fue la importancia de la “formación continua” para que los docentes implementasen las estrategias correctamente.

Por último, también cabe destacar por la puesta en acuerdo de ambos docentes los siguientes aspectos:

- La gran cantidad de tiempo de compromiso motor que se perdía en las sesiones, principalmente intentando cumplir con la estructura de sesión del MEC.
- El modelo de responsabilidad personal y social es valorado satisfactoriamente por ambos docentes, incluso aseguran que lo utilizarían en un futuro.
- El MEC está limitado por la falta de madurez de algunos alumnos para poder llevarlo a cabo, la necesidad de un periodo de adaptación para que se empiecen a obtener buenos resultados y como se ha comentado, la pérdida de tiempo.

5.4. Discusión del estudio II

El objetivo principal del estudio fue conocer los efectos de la aplicación de la hibridación entre el modelo MRPS y el MEC sobre motivación, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, responsabilidad, intencionalidad de ser físicamente activo y diversión en la EF. Por otro lado, se persiguió conocer la percepción de los docentes sobre la implementación del programa hibridado, sus ventajas, inconvenientes y propuestas de futuro.

En primer lugar, los resultados del estudio referentes a las variables psicológicas reflejan diferencias estadísticamente significativas en la motivación más autodeterminada y la intención de ser físicamente activo entre los grupos participantes, a favor del experimental. Estos resultados van en consonancia con los encontrados por Gil-Arias et al. (2017), que tras la aplicación de un programa basado en la hibridación del modelo de Educación Deportiva (SE) y del MEC durante 16 sesiones, se observó un incremento de la motivación y de la intención de ser físicamente activo en los estudiantes. Siguiendo a Merino Barrero et al. (2019) las mejoras que aparecen en estas variables dejan evidencia de la contribución de este programa educativo a la salud de los adolescentes ya que la responsabilidad, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada predicen la intención de ser físicamente activo y los estilos de vida saludables. En otros estudios donde se aplica el MRPS se observa que existe mejora en la educación para la salud. En este sentido Melero-Cañas et al. (2020; 2021), muestran la efectividad de la hibridación de modelos pedagógicos, en este caso, del MRPS y la Gamificación (GF) para promover un estilo de vida más activo en los adolescentes. Por otro lado, también se han encontrado evidencias de que el MRPS mejora la educación para la salud (Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Riviera y Gil, 2016).

Los resultados también muestran diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental a lo largo del tiempo en las variables de motivación autónoma, IAD, IMP (especialmente por una mejora de la autonomía y las relaciones sociales), diversión, responsabilidad personal, responsabilidad social e intención de ser físicamente activo, mientras que se redujo significativamente la desmotivación. Diferentes estudios empíricos (García-García et al., 2020; Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019; Valero-Valenzuela et al., 2020) que aplicaron el MRPS de manera independiente, en diferentes áreas y etapas educativas,

muestran la aplicabilidad y efectividad de este modelo pedagógico para aumentar la motivación, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad personal y social, el clima escolar y la intención de ser físicamente activo en el alumnado.

En relación al MEC, no existen prácticamente estudios que hayan analizado los efectos de este modelo pedagógico sobre variables psicosociales, aunque si se encuentran estudios que investigaron su efecto sobre la intencionalidad de ser físicamente activo (Gil-Arias et al., 2017) y sobre los niveles de actividad física como el de Wang y Wang (2018), donde encontraron que los estudiantes que recibieron una enseñanza bajo este modelo, lograron mayores niveles de actividad física que los estudiantes que recibieron una enseñanza convencional, concluyendo que su implementación potencia la promoción de actividades físicas intensas y permite alcanzar el tiempo recomendado de actividad física moderada-vigorosa en las clases de EF.

Tras una revisión previa de la literatura científica existente, se comprobó que no existía un instrumento como el que presenta este estudio. Se ha podido comprobar otros instrumentos similares que miden aspectos concretos de la responsabilidad desarrollada en el aula durante el proceso evaluador (Moreno, Vera y Cervelló, 2006), el clima generado en el aula de EF (Fernández-Rio et al., 2011) y el nivel de responsabilidad personal y social en estudiantes (Escartí et al., 2011). Por esta razón, se puede afirmar que no existe un instrumento que evalúe las estrategias de los docentes cuando aplican una intervención metodológica hibridada del modelo comprensivo y de responsabilidad. Se trata pues, de un avance importante en el área de la puesta en práctica de modelos pedagógicos innovadores relacionados con la actividad física y el deporte.

Los resultados obtenidos a través del análisis del instrumento comprobaron que el uso de las estrategias que tenían una frecuencia elevada por parte de los docentes del grupo experimental, tanto las relacionadas con la enseñanza de responsabilidad MRPS (TARE), (Escartí et al., 2013) como las relacionadas con el MEC, con respecto al grupo control. Además, se obtuvieron diferencias significativas a favor del grupo experimental en aquellas estrategias específicas del MRPS y en 2 de las 3 categorías estudiadas del MEC. En este sentido, estos hallazgos cobran una especial relevancia para aquellos estudios que valoran el poder asegurar que la metodología empleada por los docentes de EF se adecua a las características que presentan los modelos pedagógicos (Hastie y Casey, 2014; Hellison, 2011).

Los resultados del instrumento adaptado TARE, arrojan diferencias significativas a favor de los docentes del grupo experimental en aquellos ítems que forman parte de estrategias propias de los modelos pedagógicos hibridados como la concesión de voz y voto, el rol de la evaluación, la transferencia, la toma de conciencia táctica o la ejecución de habilidad. Estos resultados siguen la línea de diferentes estudios (Camerino et al., 2019; Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019) que encontraron diferencias significativas entre docentes que aplicaron una enseñanza directiva y aquellos que implementaron modelos pedagógicos de manera independiente o hibridada (Fernández-Río y Menéndez-Santurio, 2017; Gubacs-Collins y Olsen, 2010; Stran et al., 2012).

La evidencia científica muestra la capacidad del MEC para mejorar el aprendizaje motor, cognitivo y afectivo, así como la del MRPS para producir resultados positivos en diferentes aspectos como el social, psicológico, emocional, educativo y conductual (González-Víllora et al., 2018), beneficios que permanecen cuando se hibrida con el SE (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016a; b). Sin embargo, estos efectos positivos no se producen cuando las variables tienen un componente físico, motriz o cognitivo (Pozo et al., 2016), pudiéndose paliar con la combinación del MRPS con otros modelos pedagógicos como la Educación Deportiva (Hastie y Buchanan, 2000) o la Gamificación (Melero-Cañas et al., 2020), cuyas combinaciones han arrojado resultados positivos en dominios motrices, posiblemente por la influencia de la Educación Deportiva en la percepción de competencia y autonomía de los estudiantes, y por la influencia de la Gamificación en la participación e implicación del alumnado. Sin embargo, a pesar de la influencia del MEC sobre los niveles de actividad física (Wang y Wang, 2018), habilidades motrices y elementos técnico-tácticos (Barba-Martín et al., 2020; González-Víllora et al., 2018), y la influencia del MRPS sobre aspectos psicosociales, aún no existen evidencias científicas de la hibridación de ambos modelos pedagógicos, siendo el presente artículo la primera experiencia de su combinación. Por lo tanto, se podría constituir una nueva tendencia de investigación en el ámbito de la EF, con la capacidad suficiente para producir mejoras y consecuencias positivas en la salud de los jóvenes a nivel físico, social y psicológico.

Los hallazgos observados enfatizan la importancia de la figura del docente para el éxito de cualquier implementación metodológica en EF (Escartí et al., 2013), convirtiendo de esta forma la formación de los docentes en un requisito esencial para

poder desarrollar de forma adecuada nuevos modelos pedagógicos, siguiendo a aquellos estudios que abogan por una formación previa de los docentes y continua mediante feedback para tener éxito en el programa educativo (Camerino et al., 2019). En consonancia con lo mencionado anteriormente, también ratificamos la importancia de tener un instrumento práctico, que se adecue al contexto del profesorado y del alumnado.

Teniendo en cuenta el segundo de los objetivos del presente estudio, se observa que los docentes percibieron la hibridación como una alternativa capaz de producir mejoras con respecto a una metodología convencional, gracias a la estructura de sesión que ofrecen ambos modelos de manera independiente (Gutiérrez et al., 2014; Manzano-Sánchez et al., 2020) y que se podría potenciar con su combinación. En este sentido, los docentes también destacaron la respuesta positiva del alumnado al planteamiento metodológico ofrecido en cada sesión, resultados similares a los encontrados por otros autores que hibridaron el Cooperative Learning (CL) con el MEC (Casey y Dyson, 2009) o el SE con el MRPS (Fernández-Río y Menéndez-Santurio, 2017; Hastie y Buchanan, 2000).

Otras declaraciones que manifiestan los docentes se relacionan con la valoración positiva de ambos modelos poseen de manera independiente. Por un lado, destacan la capacidad del MRPS para fomentar valores y transferirlos a diferentes contextos de la vida cotidiana, mostrando su comodidad a la hora de implementarlo y especificando una posible aplicación futura, aspectos que se recogen en las entrevistas realizadas en los estudios de Manzano-Sánchez et al. (2020) y Manzano-Sánchez and Valero-Valenzuela (2019). Por otro lado, indican que el MEC favorece el desempeño y comportamiento del alumnado cuando avanza la intervención, gracias al establecimiento de una rutina permanente durante las sesiones. Estudios empíricos que aplicaron el MEC (Bracco et al., 2019; Hortigüela-Alcalá y Hernando-Garijo, 2017; Morales-Belando et al., 2018) encontraron un progreso del alumnado hacia actitudes más positivas, alcanzando una mayor participación, disfrute y motivación en las tareas propuestas, que conlleven a un mayor bienestar físico, emocional y psicológico.

Sin embargo, también se observan manifestaciones que hacen referencia a dificultades percibidas a la hora de aplicar la metodología hibridada, sobre todo, por el tiempo de dedicación a la explicación al inicio de la intervención. Los docentes que participaron en el estudio de Gutiérrez et al. (2014) basado en la hibridación de la Educación Deportiva y el MEC, indican esta misma problemática. Por ello, la

experiencia docente a la hora de implementar modelos pedagógicos es un factor que juega un papel fundamental (Camerino et al., 2019), especialmente cuando se trata de una hibridación (González-Víllora et al., 2018; Stran et al., 2012). Las dificultades encontradas en el presente estudio se contrarrestan según los docentes con una formación inicial detallada y una formación continua que permite recibir un feedback capaz de ofrecer solución a los problemas que aparecen en la práctica. De este modo, el entrenamiento docente se considera también un componente esencial en el uso de modelos pedagógicos (Barba-Martín et al., 2020; González-Víllora et al., 2018). Finalmente, los docentes también manifiestan que el contenido influye a la hora de aplicar los modelos, aunque esta es una de las limitaciones que se pretende solucionar con la hibridación de modelos pedagógicos, potenciando los beneficios que pueda aportar cada uno de ellos (Guijarro et al., 2020) y abarcando su implementación a un mayor número de contenidos en EF (González-Víllora et al., 2018).

Las principales limitaciones del estudio fueron la escasa muestra y tiempo de intervención en el que se implementó esta hibridación ya que el trabajo de campo tuvo lugar en 2020, teniendo en cuenta las dificultades que supuso la pandemia para llevar a cabo trabajos de investigación. Por otro lado, también habría sido interesante obtener datos previos de los docentes que intervinieron en el grupo control y experimental, para así poder comparar los resultados tras la intervención y observar las modificaciones. También sería interesante incluir otros instrumentos que nos permitan conocer si existe una mejora significativa en los niveles de actividad física que alcanzan los discentes tras haber aplicado este programa educativo

Finalmente, se pretenden abordar futuros estudios hibridando estos dos enfoques metodológicos con nuevos contenidos curriculares para obtener más evidencias acerca de la esta hibridación de modelos en el contexto escolar. Además, se pretende aplicar en futuros estudios la metodología por un mayor periodo de tiempo, para permitir una mayor adaptación del alumnado y docente y valorar así las mejoras de la intervención.

Conclusiones del marco empírico.

Se establecen conclusiones en base a los objetivos generales planteados y los hallazgos encontrados en los estudios que conforman el marco empírico de este trabajo de investigación.

En relación con el objetivo:

1. Analizar el efecto de una intervención basada en un modelo pedagógico innovador en EF sobre variables de corte psicológico y conductuales.

Los alumnos que recibieron la intervención innovadora basada en el modelo MRPS tuvieron una serie de mejoras a lo largo del tiempo:

- Aumento de la motivación autónoma e índice de autodeterminación, disminuyendo a su vez la desmotivación.
- Incremento de la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediante el índice de mediadores psicológicos, la relación con los demás y autonomía.
- Aumento de los niveles de responsabilidad personal y social.
- Mayor diversión en las clases de EF e intención de ser físicamente activos.

En relación con el objetivo:

2. Conocer la evolución de las conductas y el patrón de actuaciones docentes que se manifiestan en las intervenciones innovadoras basadas en MRPS y cómo influyen éstas en los comportamientos interactivos de los estudiantes.

Se observan diferencias entre los distintos perfiles docentes en cuanto a las estrategias propias del modelo MRPS y el estilo comunicativo utilizado:

-Docente experto: obtiene mejores resultados en cuanto a autonomía y liderazgo de su alumnado siendo el docente que más protagonismo cede a su alumnado. Además, es el docente que utiliza más estrategias propias del modelo MRPS tales como conceder voz y voto a su alumnado, liderazgo, rol en la evaluación o transferencia de los niveles de responsabilidad.

-Docente novel: Presenta una mayor evolución a lo largo del tiempo gracias al proceso de formación continua recibido ofreciendo cada sesión un mayor soporte de

apoyo de autonomía a su alumnado y logrando cambiar el estilo comunicativo impositivo hacia la promoción de la participación de su alumnado. Al final de su intervención logra aplicar con éxito las estrategias propias del modelo, probando el éxito de la formación continua que se llevó a cabo en este estudio.

En relación con el objetivo:

3. Identificar las ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora tras la aplicación de un programa educativo basado en MRPS.

Los docentes percibieron positivamente el programa educativo, destacando que su estructura de sesión les ayudaba a tener una mayor comodidad a la hora de aplicar nuevas metodologías, detallando la buena respuesta por parte de su alumnado. No obstante, consideraron la formación previa y continua como imprescindibles para hacer frente a las dificultades que pudieran surgir durante la práctica.

En relación con el objetivo:

4. Conocer la viabilidad del MRPS para ser hibridado con el MEC y garantizar la implementación del programa educativo por parte de los docentes.

Se ha podido conocer la fidelidad de la intervención hibridada gracias al análisis de las grabaciones con el instrumento TARE adaptado a la hibridación, orientando en todo momento al docente mediante el programa de formación continua. Además, también se ha tenido en cuenta las valoraciones docentes al finalizar la intervención mediante una entrevista.

Por todos estos aspectos que se han comentado, el modelo MRPS, se postula como una alternativa eficaz para dar respuesta a las necesidades que surgen hoy día en la sociedad y en el contexto educativo. Además, podemos afirmar tras la intervención hibridada que este modelo presenta gran adaptabilidad y flexibilidad para que pueda ser utilizado en cualquier situación de la enseñanza.



Capítulo 6. Aplicaciones prácticas y propuestas futuras de intervención.

6.1 Aplicabilidad práctica

Es importante que este tipo de estudios concluyan resaltando la aplicabilidad práctica en los contextos educativos ya que surgen para poder acercar el trabajo de investigación al contexto real de la docencia. Queremos con este capítulo, ofrecer a los profesionales docentes una visión de cambio metodológico que les permita embarcarse en estas metodologías en un futuro para atender a las demandas de la educación y en concreto de su alumnado.

El conocimiento que se ha extraído en este trabajo de investigación tiene como objetivo servir de guía para docentes del ámbito de la EF, entrenadores, técnicos deportivos, monitores de ocio, con la intención de probar la efectividad de este tipo de programas educativos, aconsejando a los lectores sobre aquellas conclusiones extraídas en el marco de la aplicación práctica para incentivar el uso de los modelos pedagógicos entre los profesionales de la educación.

Una de las preguntas que nos debemos hacer es: ¿para qué ha servido este estudio? Al iniciar el marco teórico destacábamos la importancia de las innovaciones educativas superfluas y sustanciales, es decir, aquellas que se ponen en práctica por meras modas, frente a otras que si tienen en cuenta los objetivos educativos y están probadas por los trabajos empíricos. En este sentido, queremos destacar que la metodología MRPS ha sido probada mediante dos estudios distintos en este trabajo, que nos permiten conocer el grado de flexibilidad y adaptabilidad que tiene a la hora de ser utilizada en un programa educativo de hibridación de modelos.

- El MRPS se considera una metodología apta para trabajar cualquier tipo de contenido ya que no está tan sujeta a contenidos como es el caso de otras metodologías orientadas a contenidos deportivos (Educación Deportiva, Teaching Games for Understanding...), ésta se centra en el desarrollo de valores durante las sesiones, pudiendo aprovechar las diversas situaciones que surgen en las sesiones para trabajar los niveles del propio modelo.
- A la hora de hibridar la metodología MRPS, encontramos que es una metodología muy fácil de combinar ya que podemos escoger las características o estructura de sesión de este modelo y hacer hincapié en él al principio de la sesión y al final durante el encuentro de grupo y la autoevaluación, mientras que, las características propias de otros modelos se pueden desarrollar durante

la parte principal de la sesión. En la hibridación que se lleva a cabo en este estudio, se utilizó como base la estructura del modelo de Hellison, pero durante la responsabilidad en acción (parte principal de la sesión) se incluía la estructura del modelo comprensivo, teniendo en cuenta que cuando se realizaba una toma de conciencia propia del modelo comprensivo se tenían en cuenta aspectos relacionados con los niveles de responsabilidad y valores y cuando se realizaban estrategias de responsabilidad al final de la sesión durante el encuentro de grupo, también se tenían en cuenta los aspectos comprensivos trabajados del deporte.

- Otro aspecto que muestra la flexibilidad de este modelo es el éxito en la intervención de distintos perfiles docentes tanto en el primer como en el segundo estudio de este trabajo, no solo por los datos cuantitativos extraídos sino por las impresiones que se han podido conocer a través de las entrevistas o con los cambios que experimenta el docente en cuanto a forma de impartir su clase a lo largo del proceso, cuando consigue desenvolverse con el modelo.

Como se ha destacado durante el estudio, la formación docente es esencial para que un profesional pueda desarrollar de manera adecuada cualquier tipo de metodología que a priori desconoce o no tiene experiencia en su aplicación. Concretamente, en este trabajo, se ha hecho un seguimiento de aquellos docentes que aplicaban el modelo por primera vez y se han evaluado las sesiones para poder realizar un proceso de formación continua que permitía al docente ir mejorando en la adecuada aplicación del programa educativo. Teniendo en cuenta la experiencia de este estudio y aunque ya hay mucha literatura sobre ello, vamos a proponer un proceso de formación y familiarización del docente con el modelo, con el objetivo de poder garantizar el éxito en futuras aplicaciones ya sea en el ámbito científico o educativo:

- 1- Presentar el modelo innovador de forma integradora y práctica a los docentes interesados.
- 2- Establecer contacto con los docentes interesados en formarse en esta metodología y que quieren ponerla en práctica en su centro.
- 3- Ofrecer en primer lugar, una formación previa que permita a los docentes conocer de forma tangible y real el modelo, mostrando ejemplos prácticos y facilitándoles material sintetizado para que ellos comiencen a manejar.

- 4- Establecer un cronograma de trabajo de forma conjunta con el docente que está decidido en aplicar la metodología, teniendo en cuenta elementos curriculares, temporalización, unidades didácticas, contexto del alumnado etc.
- 5- Realizar una formación especializada con el docente, teniendo reuniones previas antes de comenzar la intervención, programando de forma colaborativa las sesiones y actividades que se van a desempeñar, poniendo ejemplos prácticos aplicados para ir introduciendo al docente en la dinámica del modelo y el uso de sus estrategias.
- 6- Permitir que antes de comenzar el estudio, vaya poniendo en práctica diversas estrategias como la de “pulgares arriba” para la evaluación para que los alumnos entren en la dinámica, además se recomienda teniendo en cuenta que se va a llevar a cabo una formación continua durante la intervención, colocar una cámara en el pabellón o pista polideportiva para que los alumnos se acostumbren a trabajar con su presencia.
- 7- Comenzar las primeras sesiones en el modelo, marcándose objetivos reales, incluyendo poco a poco más estrategias del modelo.
- 8- Facilitar al docente una hoja de observación (se puede utilizar el mismo instrumento TARE, o una variante del mismo en caso de hibridación), para que el docente pueda ir viendo las estrategias que pone en práctica y en cuáles debe hacer hincapié.
- 9- Después de las primeras semanas de intervención los investigadores evalúan las sesiones grabadas del docente y da comienzo el sistema de formación continua. Una vez se analizan las filmaciones, se mantiene una reunión con el docente, en primer lugar, se le comentan los avances y las cosas positivas que se están haciendo para motivarlo, y se marcan a lo sumo 2 objetivos claros a conseguir para el siguiente análisis de las grabaciones, de esta forma logramos que el docente solo se centre en corregir 2 aspectos claramente definidos y se refuerza aquello que está haciendo bien, para que lo mantenga. En este proceso de formación continua, dependiendo de la duración de la intervención se mantienen reuniones periódicas para comentar las mejoras en el modelo y los aspectos a mejorar.

10- Al finalizar la intervención se mantiene una entrevista final donde se hace un balance de la intervención a nivel personal y educativa, para conocer la opinión del docente.

Además de estos 10 pasos, en este estudio se tuvo la oportunidad de acceder al centro educativo y asistir de forma presencial a las sesiones en las que se aplicaba el modelo, de forma que se podía hacer un análisis observacional in situ que luego se contrastaba con el realizado una semana posterior en el video, así los feedback de mejora y el análisis de las conductas docentes resultaba más preciso y ayudaba a conocer muchos aspectos que no se pueden apreciar con las imágenes de una cámara, es decir, el investigador era consciente del contexto real de la clase.

Este proceso de formación ha demostrado ser viable ya que en todo momento se mantiene al docente implicado y garantiza que la intervención se esté llevando a cabo de forma adecuada, pudiendo intervenir en caso de que haya que realizar alguna adaptación, el aprendizaje para los docentes es más significativo que si solo realizan una formación previa y se lanzan a aplicar el modelo ya que su experiencia docente y las rutinas que tienen establecidas a su alumnado pueden acabar influyendo en el programa educativo.

Para finalizar con las aplicaciones prácticas queremos detallar una serie de detalles que se han podido apreciar durante la asistencia a las sesiones que forman parte del estudio, así como el análisis por grabación de las mismas que pueden tener beneficios a la hora de aplicar el MRPS.

- Es muy importante que desde el primer momento el docente dedique a las estrategias del modelo el tiempo necesario, los alumnos tienen que detectar la importancia que da el docente a estas nuevas rutinas que está incorporando para que ellos puedan llegar a tomárselo en serio. Por ejemplo: si el docente por falta de tiempo decide realizar la autoevaluación en 30 segundos sin dar voz a su alumnado, carece de relevancia para los alumnos y en futuras sesiones no se encuentran participativos ya que observan que no fue importante para el docente en el pasado.

- No se debe ridiculizar al alumnado que no alcance los niveles de responsabilidad porque puede causar desánimo, debemos fomentar un clima de aula en el que el objetivo general es que todos puedan alcanzar ese objetivo y para ello hay que ayudarse entre todos.
- Cuando el alumnado se está adaptando al modelo, es esencial escoger a alumnos modelo que sean capaces de asumir responsabilidades para que sirvan como ejemplo de autonomía a otros alumnos para que ellos luego puedan desempeñar ese rol.
- El objetivo final del modelo es que exista transferencia fuera del contexto educativo, por lo que se recomienda “perder” o invertir un poco de tiempo de clase al principio, al final o durante el calentamiento para preguntar por experiencias cotidianas en las que los propios estudiantes hayan transferido los conocimientos de clase, siendo un ejemplo positivo para el resto de los compañeros.
- En un primer momento, en el estudio se aconsejó a los docentes que fueran ellos los que decidieran cuando un alumno o el grupo-clase ascendía de nivel de responsabilidad, pero una experiencia que se aprendió en este caso del docente experto de la metodología MRPS es que involucraba a su alumnado en todas sus decisiones, incluso en esa. Podía parecer difícil que el grupo pudiese decidir sobre si otro alumno promocionaba de nivel, pero realmente estamos dotando a los alumnos de responsabilidad y toma de decisiones, empoderándolos y estableciendo como objetivo que todo el grupo clase consiga el objetivo, esto consigue que los alumnos se involucren y estén más participativos que si la decisión la toma el docente. Sorprendentemente, los alumnos asumían su nivel de responsabilidad y los que iban avanzados trataban de ayudar y motivar al resto para que todos lo lograsen, es por ello que aconsejamos esta práctica.

6.2 Propuestas de futuras intervenciones

Aunque ya se ha realizado un pequeño párrafo en la discusión de cada uno de los estudios, es interesante dedicar un apartado a aquellas propuestas o líneas de trabajo que pueden surgir a raíz de las necesidades o limitaciones que ha tenido este trabajo o simplemente futuras inquietudes que se pueden resolver:

- Se pretende ampliar la muestra de docentes y alumnado para poder tener unos resultados que nos permitan reforzar las evidencias que surgen en este estudio, ya que la pandemia mundial ha restringido mucho el acceso a los centros educativos.
- Sería interesante comparar los resultados que se obtienen con la aplicación de distintos modelos pedagógicos en cuanto a variables psicológicas en muestras homogéneas, trabajando con unos mismos contenidos.
- Escoger distintos perfiles docentes para aplicar un programa educativo del modelo MRPS y comprobar la progresión en el modelo que tiene cada uno de ellos si sigue el mismo proceso de formación.
- Desarrollar distintos programas educativos hibridados con el modelo MRPS para conocer qué modelos se pueden adecuar de mejor manera a este modelo dependiendo del contexto o contenidos que se trabajen.



Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas.

- Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos*. Recuperado de <http://www.tudecideseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEducativos.pdf>
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12.
- 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.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). Does School Violence occur in pre-school and primary education? A proposal for assessment and management. *Anales De Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Amat, M., y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de innovación educativa*, 91, 10-13.
- André, A., Louvet, B., y Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risktaking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693.
- Anguera, M. T. (1985) Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 127-144.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., y Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (49), 49-70.
- Anguera, M. T., Camerino, O., y Castañer, M. (2012). Mixed methods procedures and designs for research on sport, physical education and dance. *Mixed Methods*

Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance, 3-27.

- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del deporte*, 23(1), 0123-130.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., y Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and sports sciences: moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Frontiers in psychology*, 8, 2196.
- Anguera, M. T., Magnusson, M. S. y Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82.
- Antón-Candanedo A and Fernández-Río J (2017) Hybridizing pedagogical models to improve students' tactical awareness: A study through the Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(2-3): 257-276.
- Área, M. (2002). *Manual de tecnología educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F., y Makopoulou, K. (2015). What is “effective” CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), 799–811. doi:10.1080/13573322.2015.1083000
- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F., and Makopoulou, K. (2017). What is ‘effective’CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sports Educ. Soc.* 22, 799–811. doi: 10.1080/13573322.2015.1083000
- Armour, K. M., y Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, education and society*, 9(1), 95-114.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396.
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19 (Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19). *Retos*, (39), 388-395.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Barahona, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Educación física y deporte*, 31(2), 1056-1056.
- 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. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3330.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC
- Batlle, R. (2018). L'Hospitalet de Llobregat, modelo de generalización del aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (6), 54-68.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62–71.
- Bazeley, P. (2009). Editorial: Integrating data analyses in mixed method research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203-207.
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development—What we now know.

- Belando, N., Ferriz-Morel, R., Rivas, S., Almagro, B., Sáenz-López, P., Cervelló, E y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, 11(4), 3-14. doi: 10.6063/motricidade.2969
- Bergmann, J. y Sams, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, 1st ed.; ISTE: Washington, DC, USA, 2012; pp. 34–40.
- Bice, M. R., Ball, J., Adkins, M. M., y Ramsey, A. (2016). Health Technology Ownership and Use: Implications for Adult Physical Activity. *Journal of Sport and Health Research*, 8(1), 13-22.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy y practice*, 5(1), 7-74.
- Blanco-Villaseñor, A., y Anguera, M. T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte (Vol. 2). Metodología* (p. 35-73). Buenos Aires: Efdportes (www.efdeportes.com).
- Blázquez, D. (1994): “*Los recursos en el currículum*”. Didáctica general. Ed. Marfil. Alcoy.
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: Inde.
- Bracco, E., Lodewyk, K., y Morrison, H. (2019). A case study of disengaged adolescent girls’ experiences with teaching games for understanding in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 207-225.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 173-184.
- Bredeson, P. V. (2001). Union contracts and teacher professional development. *education policy analysis archives*, 9, 26.
- Browne, T. B., Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.

- Burgess, S., y Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Recuperado de: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Buscà, F. (2011). Innovar en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. (37), 64-68.
- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194
- Caballero Blanco, P., Delgado Noguera, M. Á., y Escartí Carbonell, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain.
- Cagigal, J. M. (1984). ¿La educación física, ciencia? *Educación física y deporte*, 6(2), 49-58.
- Calderón Luquin, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda Pérez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte [CCD]*, 5(15).
- Camerino, O., Valero-Valenzuela, A., Prat, Q., Manzano Sánchez, D., y Castañer, M. (2019). Optimizing education: a mixed methods approach oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR). *Frontiers in Psychology*, 10, 1439.
- Campo, L. (2009). ¿Cómo llevar a cabo una actividad de aprendizaje servicio? *Aula de Innovación educativa*, (186), 43-47.
- Capllonch, M., y Castejón, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 8(3), 168-187.
- Capllonch Bujosa, M., Figueras, S., y Lleixà Arribas, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 149-155.

- Carreres, F., Escartí, A., Cortell-Tormo, J. M., Fuster, V., y Andreu, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal Human Sport Exercise*, 7, 671-683.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Carpena, N., Cataldi, M., y Muñiz, G. (2012). En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas. *Novos sistemas de produção*. Recuperado de http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf.
- Casarrubea, M., Magnusson, M. S., Anguera, M. T., Jonsson, G. K., Castañer, M., Santangelo, A., ... y Crescimanno, G. (2018). T-pattern detection and analysis for the discovery of hidden features of behaviour. *Journal of neuroscience methods*, 310, 24-32.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant?. *Physical education and sport pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. In C.D. Ennis (ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogy (chapter 6)*. London: Routledge.
- 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.
- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Casey, A. y MacPhail, A. (2018) Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 23(3): 294–310.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., y Jonsson, G. K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of

- SOCOP: a sequential analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167.
- Castaner, M., Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Metodos mixtos en la investigacion de las ciencias de la actividad fisica y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 112(2), 31-36.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: la sociedad red* (vol. 1). Madrid: Alianza.
- Castillejos, B. (2019). El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. Un estudio con estudiantes universitarios en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 81-98. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3238/4014>.
- Castillo, R. (2020). *Adictos al celular: los efectos psicológicos de la cuarentena*. <https://eldiario.com/2020/04/15/adictos-al-celular-los-efectos-psicologicos-de-lacuarentena/>.
- Castro, N. (2007). Propuesta de investigación de las TIC en educación física: diseño y experimentación de la WebQuest "Rompe Moldes". En M^a. P. Colás, S. Romero y J. Pablos (Coords.). *Educación física, deporte y nuevas tecnologías* (pp. 122-132). Sevilla: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265
- 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.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llaneza, R., y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 96, 34-41.
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B., y Li, F.(2020). Returning Chinese school-aged children and adolescents to physical activity in the wake

of COVID-19: Actions and precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 4–6. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003>

- Cheon, S., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- Chia, M., Sock, M., Tan, J., y Jion Jopng, Q. (2000). A critical review of the use of information and communication technology in physical education. *Computer Education* (96), 22-26.
- Clocksinn, B. D. (2006). Sequencing low adventure activities in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, May, 16-22.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). Research methods in education. London, UK: Routledge.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Conde, J.L. y Valero, A. (1997). Modelo Renovador de Iniciación Deportiva al Atletismo. *Ciencias de la Actividad Física*, 5, 109-121.
- Contreras, O. (2006). El carácter problemático del aprendizaje de los valores en el deporte. En Gil, P. y López, A. (Coords.) *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 157-180). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Contreras, O. R.; García, L. M. y Cervelló, E. (2005). Transfer of tactical knowledge from invasion games to floorball. *Journal of human movements studies*. Nº 49, 193- 213.
- Conley, L., Caldarella, P. y Young, E. (2007). Evaluation of a ropes course experience for atrisk secondary school students. *Journal of Experiential Education*, 30(1), 21-35
- Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2019). The moderating role of sportsmanship and violent attitudes on social and personal responsibility in adolescents. A clustering-classification approach. *PloS one*, 14(2), e0211933.

- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2011). *Research design*, 4rd ed. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., y Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Curtner-Smith, M. D. (2004). A hybrid sport education-games for understanding striking/fielding unit for upper elementary pupils, *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 7-16.
- Curtner-Smith, M., y Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-377.
- Cutforth, N. y Pucket, K. M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31 (2), 153-172.
- Darnell, J. (1994). Sport Education in the elementary curriculum. En D. Siedentop (ed.), *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*, (pp. 34-60). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Darnis, F., y Lafont, L. (2013). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socioconstructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, iFirst Article.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2015). Do students with different for Physical Education Respond

Differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport y Exercise*, 22, 72-82. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.06.001

DeBusk, M., y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of teaching in physical education*, 8(2), 104-112.

Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories Social Psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.

Delgado, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. *Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography* (Vol. 17). Sage.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. doi: 10.1177/001872674900200204.

Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid, Visor.

Devís, J. (1990). Renovación pedagógica de la educación física: hacia dos alternativas de acción I. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 5-7.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J., y Sánchez, R. (1996) La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (dirs.) *Aprendizaje deportivo*, Universidad de Murcia, pp. 159-181.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor y Francis Group.

- Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (43), 42-52.
- Díaz-Barahona, J., Molina-García, J., y Monfort-Pañego, M. (2019). Estudio de las actitudes y el interés de los docentes de primaria de educación física por las TIC en la Comunidad Valenciana. [Primary Physical Education teacher's attitudes and interests towards ICT in the Valencian Community]. *Retos*, 35(1), 267–272.
- Díaz-del-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., y Castejón, F. J. (2012). La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva del deporte en Educación Física estudio de casos. *Cultura y Educación*, 24(3), 273-288.
- Díaz del Cueto, M., y Castejón Oliva, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tandem: Didáctica de la educación física*, 37, 31-41.
- Dort, A., Evaul, T. y Gehris, J. (2005). The heart of adventure. *Adventurer*, winter-spring issue, 1-2.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313- 323.
- Dulamă, M. E. y Ilovan, O. R. (2016). How powerful is feedforward in university education? A case study in Romanian geographical education on increasing learning efficiency. *Educational Sciences: Theory y Practice (ESTP), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(3), 827-848. doi: 10.12738/estp.2016.3.0392.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Escaravajal, J. C., y Martín-Acosta, F. (2019) Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 97-109. doi:http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770.

- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., et al. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 119-130
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63.
- Estebaranz, A. (2000). El desarrollo curricular basado en la escuela. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 115-149). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fernández-Río, J. (1999). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. *Élide*, 1, 30-35.

- Fernández-Río, J. (2000). La trepa y la escalada: contenidos del bloque de actividades en el medio natural fácilmente aplicables dentro del marco escolar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 62, 27-31.
- Fernández-Río, J. (2003). Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas. *Actas del I Congreso Iberoamericano y III Nacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-9). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2009). 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). Sevilla: Wanceulen
- Fernández-Río, J. (2014). Another step-in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. En C. Velázquez, C. Castro y F. Vaquero (coords.) *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-16). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Merino-Barrero, J. A. y Valero-Valenzuela, A. (2019). Perceived Classroom Responsibility Climate Questionnaire: A new scale. *Psicothema*, 31, 475-481.
- Fernández-Río, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 509-524.
- Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D. y Perez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80

- Fernández-Río, J., Y Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201-206.
- Fernández-Río J. and Menéndez-Santurio J.I. (2017) Teachers and students' perceptions of a hybrid sport education and teaching for personal and social responsibility learning unit. *Journal of Teaching in Physical Education* 36(2): 185–196.
- Fernández-Río, J. y Suárez, C. (2014). Feasibility and students' preliminary views on Parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*
- Fernández-Rivas y Espada (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física, *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 69-75.
- Fraile, A. (2004). El seminario colaborativo, una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 101-122. Fraile Aranda, A. et al. (1992).
- Franco-Solà, M., y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 114-123.
- Freshwater, D. (2012). Managing movement, leading change. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(1), 3-4
- García-García, J., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Personal and Social Responsibility Programme Effects, Prosocial Behaviours, and Physical Activity Levels in Adolescents and Their Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3184. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093184>
- García-López, L. M., del Campo, D. G. D., González-Víllora, S., y Valenzuela, A. V. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 321-330.

- García-López, L. M., y Gutierrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: Inde.
- Garijo, A., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2014). *Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje*. Actas del IX Congreso internacional de Actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Gehris, J., Kress, J. y Swalm, R. (2010). Students' Views on Physical Development and Physical Self-Concept in Adventure-Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 146-166.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D., & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A. & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoSOne*, 12(6)0179876. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gil, V. M., del Villar-Álvarez, F., Práxedes-Pizarro, A., y Moreno-Domínguez, A. (2019). El cuestionamiento como herramienta fundamental para el desarrollo de la toma de decisiones de los alumnos en educación física. *Movimento*, 25, 1-14.
- Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).
- Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, Ó., y Martí Puig, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista internacional de educación para la justicia social*.
- Gómez, I. et al. (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Prisma Social*, 15, 296-351.
- Gómez Mármol, A., Calderón, A. y Valero-Valenzuela, A. (2014). Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 104-121.

- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., Valero, A., y González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 775..
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074.
- Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education y Society*, 19(6), 712–734.
- Goodyear, V. A., Casey, A., and Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport Educ. Soc.* 19, 927–943. doi: 10.1080/13573322.2013.858624
- 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.
- Graham, M. (2019). ClassDojo: Comportamientos positivos y negativos. Recuperado de <https://pe4everykid.weebly.com/class-doj.html>.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gröben, B. (2005). Kooperatives lernen im spiegel der unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 6, 48-52
- Guan, J., Xiang, P., McBride, T., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students´reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74. doi: 10.1123/jtpe.25.1.58
- Gubacs-Collins, K., & Olsen, E. B. (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>

- Guijarro, E., Evangelio, C., González Vllora, S., y Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 4(1): 49-62.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., y Pascual Baños, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutiérrez D, García-López L.M, Chaparro R, et al. (2014) Sport education model in second grade: Teachers and students' perceptions. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 14(2): 131–144.
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García López, L. M., y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria.
- 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.
- Hannon, J. C., y Ratliffe, T. (2004). Cooperative Learning in Physical Education. *Strategies*, 17(5), 29-32.
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 157-171.
- Hastie, P. A. (2010) *Student-designed games: strategies for promoting creativity, cooperation and skill development*. Leeds: Human Kinetics.
- Hastie, P.A. y Buchanan, A.M. (2000) Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71(1): 25–35.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431.

- Hastie, P. A., y Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Hein, V., Mür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC: AAHPER publications.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3re ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hemphill, M. A., Templin, T. J., y Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.
- Heras, 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-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.
- Hernando, A., Pérez, A. y Hortigüela, D. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sableespuma 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). Valladolid: La Peonza publicaciones.

Herranz, M.; López-Pastor, V. M. (2014). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal. *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 133(30-1),11-18.

Hinojo Lucena, F. J., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., Trujillo Torres, J. M., y Pozo Sánchez, S. (2020). Academic effects of the use of flipped learning in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 276.

Hodges-Kulinna, P. (2008). Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education. *Elementary School Journal*, 108(3), 219-227.

Hopper, T. (2003). Four Rs for tactical awareness: Applying game performance assessment in net/wall games. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(2), 16-21.

Höner, O., y Demetriou, Y. (2014). Effects of a health-promotion programme in sixth grade German students' physical education. *European Journal of Sport Science*, 14(1), 341-351. doi:10.1080/17461391.2012.704080

Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., y Pérez-Pueyo, A. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295-306.

Hortigüela, D. y Hernando, A (2014). ¿Te a' judo' ? el tratamiento de un deporte de adversario bajo un enfoque colaborativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coords.) *Actas del 9º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas*. Cooperando (pp. 392-402). Valladolid: La Peonza publicaciones.

Hortigüela-Alcalá, D. H., & Hernando-Garijo, A. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 17-27. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>

- Hortigüela, D., y Hernando, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student' s Motivation in Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 59, 17-27. doi: 10.1515/hukin-2017-0144
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. De qué hablamos? [Formation and professional development. What are we talking about?]. *Aula Innovación Educ.* 218, 12–15.
- Janssen, I. y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* , 7, 1-16. Doi: 10.1186/1479-5868-7-40
- Jardí, C. y Rius, J. (2004). *Mil ejercicios y juegos con material alternativo*. Editorial Paidotribo.
- Jewett, A. E., Bain, L. L. y Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown y Benchmark.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning* (pp. 31-44). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Joyce, B. y Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall International.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan publishing
- 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(2), 177-192.
- Lage, M. et al. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30– 43.

- Lamoneda, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de ciclo formativo en animación y actividad física. *Journal of Sport y Health Research*, 10(1).
- Lamoneda Prieto, J., Carter Thuillier, B., y López Pastor, V. M. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 125-142.
- Lee, O., y Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers' implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 603-625.
- Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother. *Academic Exchange Waterly*, 15(2), 1-5.
- Lessing, A., y De Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African journal of education*, 27(1), 53-67.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *The American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896. doi: 10.1086/218177
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178..
- Lifka, B. (1990). Hiding beneath the Stairwell-A dropout prevention program for hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 40-41.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169
- Lodewyk, K.R. (2015). Relations between Epistemic Beliefs and Instructional Approaches to Teaching Games in Prospective Physical Educators. *Physical Educator*, 72(4), 677-700.

- López-Pastor, V. M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Librería Diagonal.
- López Pastor, V. M. (2004) «La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física». En Fraile Aranda, A. «*Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*». Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. (265-291).
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (16), 36-40.
- López-Pastor, V.M. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 270-279.
- López-Pastor V. M., y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.
- Louw, P. J., Meyer, C. D., Strydom, G. L., Kotze, H. N. y Ellis, S. (2012). The impact of an adventure based experiential learning programme on the life effectiveness of black high school learners. *South African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18(1), 55-64.
- Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360–379. doi:10.1080/18146627.2012.722395
- MacPhail, A. y Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary

- physical education. *Assessment in Education*, 17(1), 23-Madrid, P.M., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Riviera, A. y Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36-42.
- Magnusson, M. S. (2000). Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection. *Behavior Research Methods, Instruments y Computers*, 32, 93-110. doi:10.3758/BF03200792
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641.
- Manzano-Sánchez, D., Conte-Marín, L., Gómez-López, M. y Valero-Valenzuela, A. (2020). Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project in All Participants: Teachers' Views. *Frontiers in Psychology*, 11, 579.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2020). Student and teacher perceptions of teaching personal and social responsibility implementation, academic performance and gender differences in secondary education. *Sustainability*, 12(11), 4590. <https://doi.org/10.3390/su12114590>
- Manzano, D. Y Valero, A. (2019) El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3),273-288
- Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4259.
- Martín, I. y Ortiz, M. (2014). *El aprendizaje cooperativo mediante una acampada educativa en la escuela rural*. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coords.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 142-154). Valladolid: La Peonza.

- Martinek, T., y Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 87(5), 9-13.
- Martinek, T., Schilling, T., y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Martínez Sánchez, F. (2004). Alicia en el país de las tecnologías. En F. Martínez y M. P. Prendes (Comps.), *Nuevas tecnologías y Educación* (pp. 95-214). Madrid: Pearson.
- Mayor, D. y Rodríguez-Mar, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare* 16(1), 27-46.
- Melchor, E. (2012). *Gamificación y e-Learning: un ejemplo con el juego del pasapalabra*. En *EFQUEL Innovation Forum 2012 Proceedings*. Bruselas: EFQUEL asbl.
- Melero, D., García-Ruiz, 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 E. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (427), 101-111.
- Melero-Cañas, D., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Morales-Baños, V., & Valero-Valenzuela, A. (2021). The Seneb's Enigma: Impact of a Hybrid Personal and Social Responsibility and Gamification Model-Based Practice on Motivation and Healthy Habits in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3476.
- Melero-Cañas, D., Morales-Baños, V., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Effects of an educational hybrid physical education program on physical fitness, body composition and sedentary and

physical activity times in adolescents: The Seneb's Enigma. *Frontiers in Psychology*, 11.

Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58.

Méndez-Giménez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. En C. Velázquez y A. Fraile (Comps.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*.

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.

Méndez-Giménez, A., López del Valle, A., y Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 51-57.

Menéndez, 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. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 113-121.

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>

Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos*, 32, 134-139.

Merino-Barrero, J.A., Valero-Valenzuela, A., y Belando, N. (2019). Self-determined psychosocial consequences through the promotion of responsibility in physical education. *Revista Internacional Médica de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 75, 415-430. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.003>

- Merino-Barrero, J.A., Valero-Valenzuela, A. y Moreno-Murcia, J.A. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (EEEF). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (66), 225-241. doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.002
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernandez-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., y Griffin, L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Human Kinetics, PO Box 5076, Champaign, IL 61825-5076 (ISBN: 0-7360-3851-5, \$23).
- Mitchell, S., Mitchell, S. A., Oslin, J., y Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers.
- Monguillot, M. et al. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71- 79.
- Monjas, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monsalvo, E. (2012). *Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social en Alumnos de Educación Primaria (EARSA-P)*. Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Montávez, M., y Zea, M. J. (1998). Expresión Corporal. Propuestas para la acción. *Málaga: Re-Crea*.

- Morales-Belando, M. T., Calderón, A., y Arias-Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671.
- Moreno Murcia, J. A., Gonzalez-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., & Parra Rojas, N. (2008). Adaptation of the basic psychological needs in exercise scale to physical education. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17(2), 261-267
- Moreno, J.A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731- 754.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Morris, D. B. y Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245.
- Morse, J. y Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA. Left Coast Press.
- Mosia, P. A. (2014) reats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona. Paidós.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Moy, B., Renshaw, I. y Davids, K. (2014). Variations in Acculturation and Australian Physical Education Teacher Education Students' Receptiveness to an Alternative Pedagogical Approach to Games Teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 349-369.

- Navarro-Ardoy, D., Martínez, R. y López, I. J. (2017). El enigma de las 3 eses: Fortaleza, fidelidad y felicidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (419), 73-85.
- Navarro-Patón, R. (2016). La formación del graduado con mención de Educación Física a debate. En V. Arufe (Coord.). Libro de Actas del VI Congreso Mundial del Deporte Escolar. Educación Física y Psicomotricidad (pp. 9). A Coruña: Sportis.
- Ní Chróinín, D. y Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. doi:10.1080/17408989.2012.666787.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Leary, N., y Griggs, G. (2010). Researching the pieces of a puzzle: The use of a jigsaw learning approach in the delivery of undergraduate gymnastics. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 73– 81.
- O'Sullivan, M. y Parker, M. (2018). Physical education teacher education in a global policy space. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(1), 2-6.
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2010). *Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England*. *Curriculum Journal*, 21(4), 413–431. doi:10.1080/09585176.2010.529651
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, 7, 1243.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. New York, NY: Pantheon.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J., y Puigcerver, M. (2009). Diseño y validación de contenido de un cuestionario sobre la satisfacción, participación y opinión de mejora en las clases de educación física en secundaria. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 14-26.
- Oslin, J., Mitchell, S. A., y Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of*

- Pan, Y. H., Huang, C. H., Lee, I., y Hsu, W. T. (2019). Comparison of Learning Effects of Merging TPSR Respectively with Sport Education and Traditional Teaching Model in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(7), 2057, 1-15.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 26, 236- 259. doi: 10.1123/jtpe.26.3.236
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid: Madrid.
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Parra, M., Caballero, P., y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. *Dinámicas y estrategias de recreación*, 199-260.
- Pere Molina, J., Devís Devís, J., y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2008,(33): 183-197.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (125- 140).
- Pérez-López, I.J. et al. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutr Hosp*, 34, 942-951.
- Pérez-Pueyo, A. (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*. León: Universidad de León.

- Pérez-Pueyo, A. (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, A. (2010a). *El Estilo Actitudinal. Una propuesta basada en actitudes*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2014). La improvisación como actividad cooperativa: propuesta didáctica para el bloque de expresión corporal. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coords.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 315-330). Valladolid: La Peonza.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 207-215.
- Pérez-Pueyo, A. (2018). La formación y el perfil del profesorado, reflexiones desde la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 102-106.
- Pérez-Pueyo, A., 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
- Pérez-Pueyo, A y Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?: Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 579-587.
- Pérez Pueyo, A., et al. (2010). *El fútbol a través del Estilo Actitudinal y la evaluación formativa*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C. y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (383), 45.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Fernández-Río, J., y Gutiérrez-García, C. (2020). *Rúbrica para actividades cooperativas* [documento de descarga]. Recuperado

de https://drive.google.com/file/d/1og2F7ZP-N1pq3dylsu_m-RA4Q9rd5CvU/view

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D. y Fernandez-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
- Pérez Pueyo, Á., y López Pastor, V. M. (2017). *El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa*. León: Universidad de León, 2017.
- Pérez-Ramírez, C. (1993). Evolución histórica de la Educación Física. *Educación Física y Deportes*, 33, 24-38.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perry, R. H.; Charlotte, B.; Isabella, M.; Bob, C. S. *SPSS explained*, Routledge: London, 2004
- Posso Pacheco, R. J., Otañez Enríquez, J. M., Paz Viteri, S., Ortiz Bravo, N. A., y Núñez Sotomayor, L. F. X. (2020). Por una Educación Física virtual en tiempos de COVID. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(3), 705-716.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., and Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 24, 56–75. doi: 10.1177/1356336X16664749
- Prat, Q. y Camerino, O. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(109), 44-53.
- Prat Ambrós, Q., y Camerino Foguet, O. (2012). Learning and Knowledge Technologies (LKT) in Physical Education; WebQuest as a Teaching Resource. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 109, 44-53. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/3\).109.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/3).109.04)
- Prat Ambrós, Q., Camerino Foguet, O., y Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). Introduction of ICT into Physical Education. Descriptive Study of the Current

Situation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 113, 37-44. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/3\).113.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/3).113.03)

Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., y Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 83-99. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)

Pritchard, T., y McCollum, S. (2009). The sport education tactical model. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 80(9), 31-37, 66.

Pritchard T, McCollum S, Sundal J, et al. (2014) Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. The Physical Educator 71(1): 132–154.

Prouty, D., Panicucci, J., y Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Human kinetics.

Puig, J. M. Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico. Barcelona: Editorial Graó, 2009.168 p.

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.

Rodríguez, J. P. (2016). *El aprendizaje-servicio, una metodología competencial con intervención social. Aula de innovación educativa*, (252), 51-54.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E., (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Aljibe.

Rojo, J. C. (2014). *La metodología comprensiva en Educación Física*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5098>

Romero, S. (1994). *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.

Romero Cerezo, C., López Gutiérrez, C. J., Ramírez Jiménez, V. P., Pérez Cortés, A. J., y Tejada Medina, V. (2008). La Educación Física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (38), 163-182

Rovegno, I., y Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. *Handbook of physical education*, 242.

Rubio-Castillo, A. D., y Gómez-Mármol, A. (2016). Efectos del Modelo Ludotécnico en el aprendizaje técnico, competencia y motivación en la enseñanza del baloncesto en Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 41-46.

Rubio, L. Campo, L. y Sebastiani, E. (2014) *Aprendizaje servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE.

Ruíz, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: CCS.

Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J. y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194. 26-28.

Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M.L. y Cachón-Zagalaz, J. (2021). Uso del Smartphone, Actividad Física y Autoconcepto. Relación entre los tres constructos (Use of the Smartphone, Physical Activity and Self-Concept. Relationship between the three constructs). *Retos*, (39), 764-768.

Sánchez Bañuelos, F. (1992). Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. *Gymnos, Madrid*.

Sánchez-Guette, L., Herazo-Beltrán., Galeano-Muñoz, L., Romero-Leiva, K., Guerrero-Correa, F., y MancillaGonzález, G. (2019). Comportamiento sedentario en

estudiantes universitarios. *Rev. Latinoamericana de Hipertensión*, 14(4), 232-236.

Sánchez, R., Navarro, V., y Devís, J. (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la educación física y el deporte*, N°16 (3), 197-213.

Sánchez-Gómez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en Educación Secundaria* (Doctoral dissertation, Universitat de València).

Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A., y Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social*. Saarbücken, Deutschland: Editorial Académica Española.

Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz, E., y Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., y De La Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz, E. y Díaz-Suárez, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9 (18), 16-26.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez Ramírez, C., Valero Valenzuela, A. y Gómez Marmol (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 755-762.

Sánchez-Alcaraz, B.J. Valero-Valenzuela, A. y Navarro-Ardoy, D. (2021) (Eds.). *Metodologías emergentes en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Wanceulen SL.

- Sánchez-Oliva, D., Leo-Marcos, F.M., Amado-Alonso, D., Cuevas- Campos, R. & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sein-Echaluze, M.L, Fidalgo-Blanco, A., y Alves, G (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. y van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A., Hastie, P. A., y Prusak, K. A. (2007). Situational motivation during seasons of Sport Education. *The ICHPER-SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport y Dance*, 2(1), 43.
- Slentz, T. C. y Chase, M. A. (2003). Climbing mount Everest. A new challenge for physical education adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 74(4), 41-43.
- Soto, A., Camerino, O., Iglesias, X., Anguera, M. T., y Castañer, M. (2019). LINCE PLUS: Research Software for Behaviour Video Analysis. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 149-153. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.11](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.11)
- Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308. <https://doi.org/10.1177/1356336X12450789>
- Sturmey P, Newton JT, Cowley A, Bouras N, y Holt G. (2005). The PAS-ADD Checklist: independent replication of its psychometric properties in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 186(4), 319-323.

- Suarez, C., y Fernandez-Rio, J. (2012). *El parkour en la escuela*. Ed. Lulú.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2017) El aprendizaje basado en el pensamiento. *Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Editorial SM.
- Tabachnick BG and Fidell LS (2013) *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Taras, M. (2005). Assessment Summative and Formative, some theoretical reflections, *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 466-478.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, 6(1), 61-77.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- Téllez-Infantes, A., Sánchez-Colodrero, V., y Martínez-Guirao, J. E. (2016). LA INCLUSIÓN COMO ELEMENTO DE EMPODERAMIENTO: Trabajo colaborativo entre un centro ocupacional y un CEIP de la provincia de Alicante. *Revista Prisma Social*, (16).
- Thorpe, R.; Bunker, D. y Almond, L. (1986) (eds.). *Rethinking games teaching*. Loughborough University Press. Loughborough.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York; John Wiley. doi: 10.1002/9781118270011.ch3
- Valero, A. (2004a). El enfoque ludotécnico como alternativa a la enseñanza tradicional del atletismo en la educación primaria. *Aula de Encuentro*, 8, 119-131.

- Valero, A. (2004b). Una nueva propuesta para la iniciación al atletismo en el colegio. *Revista de Educación Física. Espacio y tiempo*, 41-42, 33-42.
- Valero, A. (2005). El salto de altura en la Educación Primaria: Una propuesta Ludotécnica. *Aula de Encuentro*, 9, 43-60.
- Valero, A. (2013). Atletismo: enfoque ludotécnico. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 109-110.
- Valero, A. (2006). Las propuestas ludotécnicas: una herramienta metodológica útil para la iniciación deportiva al atletismo en Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 42-49.
- Valero, 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)*. Málaga: Aljibe.
- Valero, A., Conde, A., Delgado, M. y Conde, J.L. (2004a). Construcción y validación de tres instrumentos para la evaluación técnica de la marcha, salto de altura y lanzamiento de peso. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 12, 139-156.
- Valero, A., Conde, A., Delgado, M. y Conde, J.L. (2004b). Construcción y validación de un cuestionario de diversión y adherencia hacia la práctica del atletismo en la educación primaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1, 119-130.
- Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., Delgado-Fernández, M., Conde-Caveda, J. L., y De la Cruz-Sánchez, E. (2012). Effects of traditional and ludotechnical instructional approaches on the development of athletics performance, efficiency and enjoyment. *Vloga in pomen gibalno-plesnih aktivnosti pri pouku glasbe*, 51.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., y Manzano, D. (2020). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08)

- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 234-239.
- Venkatesh, E., Al Jemal, M. Y., y Al Samani, A. S. (2017). Smartphone usage and addiction among dental students in Saudi Arabia: a cross sectional study. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 10(15), 1- 6. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0133>.
- Vincent, J. W. (1995). *Statistics in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Viciano, J. y Delgado, M. Á. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(56), 17-24.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.
- Wallhead, T., y O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wang, M., & Wang, L. (2018). Teaching games for understanding intervention to promote physical activity among secondary school students. *BioMed research international*, 2018.

- World Health Organisation (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Génova: WHO
- Wright, P. M., y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and interrater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219. doi: 10.1080/1091367X.2011.590084
- Zeichner, K. M. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En A. I. Pérez Gómez (Ed.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (pp. 78-94). Madrid: Akal.
- Zhu, W. (2007). Alternative assessment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 17-18.



Anexos

Anexo I. Botonera del Instrumento SORPS-1

GUARDAR		CRITERIOS & CATEGORIAS			
Fijar Expectativas					
OBS			OBT		
Explicación Tarea					
IMP			COM		
Organización					
EST		SUG		DIS	COO
Modular Tarea					
VAP	VAN	AVA	REC	RET	COM
Respuestas alumno					
AUT		LID		REP	DES
AJE					
Síntesis De la Sesión					
SIM		SIC		SIN	
GUARDAR					

Anexo II. Informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de Murcia



INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. Gregorio García Castejón ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"El modelo de Enseñanza Personalizado y de Responsabilidad Personal y Social: su aplicación en Secundaria"*, dirigida por D. Alfonso Valero Valenzuela a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día quince de mayo de dos mil veinte¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Anexo III. Condiciones y grados de obertura de los criterios de observación

Condiciones de la observación

Inicio y final de la sesión

El inicio del registro se producirá cuando los alumnos estén dispuestos en la sala y agrupados alrededor del docente, la primera conducta que se grabará será cuando el docente se dirija verbalmente por primera vez a sus alumnos. El final del registro se producirá cuando el docente finalice las preguntas de reflexión y despida a sus alumnos.

Focalización de la observación

El registro debe tener como objetivo captar la conducta del educador y la respuesta de sus alumnos, considerando los alumnos como un bloque y por tanto hemos de ver la respuesta mayoritaria de ellos. Pero en el caso de que se produzca una actuación por parte de un grupo de alumnos diferente también pasará a ser el foco de atención

Periodo de la fijación del evento

Consideramos que cuando se produce el evento del profesor o alumno debemos esperar su consecución para valorarlo: Queremos valorar conductas grosso modo y no puntuales y por tanto debemos esperar a su finalización para valorarlas.

Disposiciones psicológicas

No valoramos el ánimo del docente ni su estado afectivo ya que esto no es conducta observable.

Persistencia del registro conductual

Cuando existe repetición de una misma conducta del educador o alumno la podemos considerar como una unidad, pero si entre estas conductas aparece otra es recomendable diferenciarla.

Dificultades encontradas y grados de obertura.

En este apartado vamos a identificar las diferencias principales de algunos criterios que pueden dar lugar a confusión a la hora del registro. Para ello vamos a utilizar verbos clave o ejemplos situacionales que ayuden en el reconocimiento de estos criterios, sabiendo el grado de obertura de cada uno de ellos.

También vamos a distinguir por colores aquellos criterios que pueden dar lugar a confusión entre ellos para centralizar la atención en sus diferencias sin tener en cuenta el resto de los criterios.

-Valoración negativa: cuando el docente emite una conducta verbal de REPROBACIÓN. (esta opción es más estricta que la reconducción, puede tratarse después de la reiteración de conductas negativas por parte del alumnado, o tras varias reconducciones del docente que no han tenido efecto en sus alumnos).

-Reconducción atención y/o respeto: cuando el docente RECLAMA (remotiva, capta la atención, busca su interés, reconduce) que el alumno se enfoque en la tarea o actividad que está realizando. (se trataría de una pequeña llamada de atención al alumno para redirigir la tarea).

*El tono de voz puede ayudar a distinguir entre estos dos últimos criterios, en el caso del primero, la actitud verbal será con un énfasis más contundente, donde la comunicación no verbal puede ser exagerada. En cuanto a la “reclamación” encontramos un tono de voz más suave y persuasivo.

-Desajuste: es una conducta propia del alumno que realiza una conducta motriz o verbal/gestual DIFERENTE a la esperada por parte del docente. Cuando el alumno se encuentra desviado de la tarea, ya sea en la actividad o actitudinalmente.

-Establecida: el docente FIJA de forma verbal la organización de la tarea sin tener en cuenta la opinión o la posible participación del alumno para preparar esta tarea (los espacios y las reglas son impuestos).

-Sugerida: el docente permite a los alumnos PROPONER variantes en la tarea o ACUERDA con los alumnos posibles reglas o modificaciones de la actividad. También ocurre cuando el docente deja elegir al alumnado entre varias actividades a realizar o deja libertad creativa para que ellos desempeñen la actividad.

-Distribución de funciones: el docente ASIGNA roles a los alumnos. Antes de la realización de la actividad el docente asigna funciones a cada alumno para el buen funcionamiento de la actividad. Por ejemplo: arbitro, capitán, evaluador, alumno-docente. También consideramos que asigna funciones cuando ordena explícitamente a un alumno la recogida del material o algún aspecto de organización en la tarea.

-Proponer reto: este criterio tiene lugar cuando el docente INCITA al alumno a lograr un resultado en la actividad, se generan unas expectativas hacia el alumno y se dan nuevas oportunidades de éxito. También puede darse si el docente durante una tarea motiva o anima a los alumnos a alcanzar una meta “A ver quién es capaz de hacer 10 pases sin que caiga la pelota”.

-Preguntas de autovaloración de la tarea: se registra cuando el docente tiene una conducta verbal que incita a que el alumno REFLEXIONE (aunque este no lo haga) sobre la tarea que está realizando o ha realizado. También puede registrarse durante la síntesis de la sesión si el docente hace que el alumno se CUESTIONE cualquier aspecto relacionado con la ejecución o comportamiento actitudinal.

-Autoevaluación: en este caso y para diferenciarlo claramente del anterior, solo tiene lugar cuando el alumno emite una conducta verbal o motriz, normalmente posterior a la DEMANDA DE REFLEXIÓN por parte del docente que tiene lugar en el anterior criterio, siempre sobre su propia actuación(auto).

-Autonomía: se trata de una conducta que el alumno realiza de forma INDEPENDIENTE. Es muy difícil distinguir en el trascurso de una actividad cuando el alumno está tomando decisiones de forma autónoma o reproduciendo la idea que ha transmitido el docente, por lo que se considera

que el registro de este criterio se da cuando el docente previamente da libertad al alumno para actuar u opinar.

Puede darse tras las “preguntas de autovaloración” donde no se esté autoevaluando sino dando ofreciendo una respuesta al problema planteado por el docente.

También se registra “autonomía” sí el alumnado está actuando sin ninguna directriz, es decir, en una actividad de carácter cognitivo o creativo.

-Autonomía y liderazgo: se refiere a la conducta del alumno, donde TOMA EL MANDO de algunas funciones de la actividad o la sesión. Se relaciona con el criterio “distribución de funciones” una vez que el docente establece las funciones y se registra en el momento en el que el alumno tiene la iniciativa para desempeñarlas.

-Reproducción: hace referencia a la conducta del alumno en la que REPLICA lo que rige el docente. No existe iniciativa, ni autonomía por parte del alumnado. Generalmente, tiene lugar después de la imposición de una tarea/actividad.

Un posible error detectado en este criterio es cuando los alumnos reproducen una rutina sin que el docente establezca o imponga nada, no la consideramos iniciativa o conducta autónoma del alumno, sino “reproducción” porque viene dada por una imposición previa del docente, ya que los alumnos han adquirido esa rutina en anteriores sesiones y la llevan a cabo sin necesidad de que el docente tenga una conducta verbal. Ejemplos: rutina de calentamiento, disposición para escuchar las explicaciones, recogida de material o rutina de hábitos de higiene.

Anexo IV. Ejemplo de registro de datos del instrumento TARE y TARE+MEC

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	INTERVALO	M	E	S	SI	T	L	V	A	TR	J	T	SE		
2	5	1	1	1		1		1		1					
3	10	1	1	1	1			1			1				
4	15	1	1	1	1										
5	20	1	1	1			1	1			1	1	1		
6	25	1	1	1	1										
7	30	1	1	1	1						1		1		
8	35	1	1	1	1						1	1			
9	40	1	1	1	1	1		1				1			
10	45	1						1	1						
11	50														
12	55														
13	60														
14	MEDIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15		100%	88.9%	88.9%	77.8%	22.2%	11.1%	55.5%	11.1%	11.1%	44.4%	33.3%	22.2%		
16		12	10.67	10.67		8	2.67	1.33	6.67	1.33	1.33	5.33	4	2.67	
17															
18															
19															
20															
21															
22															

Anexo V. Cuestionarios para estudiantes que forman parte del estudio II

TEST

El modelo de Responsabilidad Personal y Social y su hibridación con otros modelos pedagógicos para su aplicación en el ámbito de la Educación física en Secundaria.

Esta encuesta forma parte de un estudio de la Universidad de Murcia.
Por favor, dedícanos parte de tu tiempo para contestar a una serie de preguntas relacionadas con el tema que nos ocupa
En todo momento estos datos se tratarán de forma anónima; tus respuestas son totalmente confidenciales

ESTE PRIMER CUADRO NO ES PARA RELLENAR POR EL ENCUESTADO

CÓDIGO PROFESOR	CÓDIGO CENTRO	CURSO	CÓDIGO PART.	FECHA ENCUESTA

INSTRUCCIONES

- Completa las preguntas con bolígrafo azul o negro.
- En caso de equivocación, tacha completamente la casilla (X) y vuelve a marcar la respuesta que creas correcta.

P. 01. ¿Cuál es su fecha, lugar de nacimiento y sexo?

Fecha y lugar de nacimiento

Día	Mes	Año	Ciudad	País

Hombre/Mujer

Sexo

P-02. ¿Cuál es tu curso actual?

6º Primaria	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO

P-03. Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) [Perceived Locus of Causality Scale]

Participo en clase de Educación Física...

	1-Totalmente falso	2-Bastante falso	3-Algo falso	4- Neutro	5-Algo de acuerdo	6-Bastante de acuerdo	7- Totalmente de acuerdo
Porque la educación física es divertida.							
Porque quiero aprender habilidades deportivas.							
Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.							
Porque tendré problemas si no lo hago.							
Pero no se realmente por qué.							
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades.							
Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física.							
Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera.							
Porque eso es lo que se supone que debo hacer.							
Pero no comprendo por qué debemos tener educación física.							
Porque la educación física es estimulante.							
Porque quiero mejorar en el deporte.							
Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil.							
Para que el/la profesor/a no me grite.							
Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física.							
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.							
Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.							
Porque me preocupa cuando no lo hago.							
Porque esa es la norma.							
Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la educación física.							

P-04. Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (BPN-PE).

En las sesiones de Educación Física...

	1-Totalmente falso	2-Bastante falso	3-Algo falso	4- Neutro	5-Algo de acuerdo	6-Bastante de acuerdo	7- Totalmente de acuerdo
Creo que mejoro incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
Las relaciones con mis compañeros de clase son muy amistosas.							
Hacemos cosas que son de interés para mí.							
Creo que lo hago de manera correcta incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
Considero que tengo una estrecha relación con mis compañeros de clase.							
Pienso que la forma en que se imparte la educación física es tal y como a mí me gusta.							
Creo que lo hago muy bien incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
Siento que soy un miembro valioso de un grupo de buenos amigos.							
Pienso que la forma en que se imparten las clases influyen en mi forma de comportarme.							
Tengo éxito incluso en las clases que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
Siento que pertenezco a un gran grupo de buenos amigos.							
Siento como si las actividades que realizamos las hubiese escogido yo mismo.							

P-05 Escalas de satisfacción y diversión en Educación Física

En las sesiones de Educación Física...

	1-Totalmente en desacuerdo	2-Algo en desacuerdo	3-Neutro	4-Bastante de acuerdo	5- Totalmente de acuerdo
Normalmente me divierto en las clases de Educación Física.					
En las clases de Educación Física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente.					
En las clases de Educación Física, normalmente me aburro.					
En Educación Física deseo que la clase termine rápidamente					
Normalmente encuentro la Educación Física interesante					
Cuando hago Educación Física parece que el tiempo vuela.					
Normalmente participo activamente en las clases de Educación Física					
Normalmente me lo paso bien haciendo Educación Física					

P-06. Responsabilidad personal y social.

Es normal comportarse bien y mal. Estamos interesados en cómo te comportas normalmente en tus clases de Educación Física. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que mejor representa tu comportamiento.

	1-Totalmente en desacuerdo	2-Bastante en desacuerdo	3-Algo en desacuerdo	4-De acuerdo	5-Bastante de acuerdo	6-Totalmente de acuerdo
Respeto a los demás						
Respeto a mi profesor						
Ayudo a otros						
Animo a los demás						
Soy amable con los demás						
Controlo mi temperamento y emociones						
Colaboro con los demás						
Participo en todas las actividades						
Me esfuerzo						
Me propongo metas						
Trato de esforzarme, aunque no me guste la tarea						
Quiero mejorar						
Me esfuerzo mucho						
No me propongo ninguna meta						

P.07 Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo (MIFA)

Respecto a la intención que tengo de practicar alguna actividad físico-deportiva...

	1- Totalmente en desacuerdo	2- Algo en desacuerdo	3- Neutro	4- Bastante de acuerdo	5- Totalmente de acuerdo
Me interesa el desarrollo de mi forma física					
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte					
Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento					
Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activ@					
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre					

¡ESTO ES TODO! ¡GRACIAS POR TU ATENCIÓN!

Anexo VI. Ejemplo de informe de retroalimentación para el docente.

Hoja de feedback post análisis. 2ºA y 1ºA IES EL CARMEN

Tras analizar 2 sesiones, estos son los resultados (los resultados numéricos se pueden consultar en la hoja de registro correspondiente). He de recalcar que las sesiones de orientación son más difíciles de analizar debido a que el docente tiene menor implicación con los alumnos y el trabajo es más autónomo.

Aspectos positivos

Ejemplo de respeto. Este apartado es el mejor valorado en ambas sesiones con diferencia. El docente durante ambas sesiones es un ejemplo de respeto, a pesar de las dificultades que le proponen algunos alumnos.

Liderazgo. En la sesión de multideporte utiliza de forma acertada a una alumna que no puede realizar Educación Física para implicarla, dando rol de árbitro dentro de un grupo.

Dar oportunidades de éxito. Fomenta que los alumnos participen en las sesiones y pongan en práctica los conocimientos de forma correcta.

Concesión de voz. Un aspecto que destaca en prácticamente todos los intervalos de la sesión, el docente mantiene contacto verbal directo con distintos alumnos de forma grupal e individual, en la sesión de multideporte va pasándose por los distintos grupos y permite que sus alumnos se expresen cuando él hace alguna aclaración o pregunta sobre la situación de aprendizaje.

Aspectos a mejorar

Autoevaluación. Se realiza de forma excelente durante la sesión de orientación, donde se ponen ejemplos de transferencia, se permite que los alumnos expresen su opinión y también realiza una valoración general de la sesión, así como de los distintos niveles de responsabilidad que se están trabajando o se han trabajado. Durante la sesión de multideporte la autoevaluación queda un poco más escasa, probablemente debido a la falta de tiempo. Falta algún ejemplo de transferencia durante la sesión. Aconsejaría

que se siguiese el guion que se ha seguido en la sesión de orientación y que se brinde el tiempo necesario a esta parte ya que es de las más significativas del modelo. En cuanto a la sesión de multideporte es también importante conocer si los alumnos han percibido mejora táctica o comprensión del juego del elemento trabajado.

Asignación de tareas. El ítem relacionado con liderazgo y asignación de tareas se puntúa positivamente cuando tienen lugar al menos 1 o 2 veces durante la sesión, con eso es suficiente. Se aconseja en cuanto a la asignación de tareas que establezca momentos de la sesión simples que actualmente se llevan a cabo como rutina para cumplir este ítem, por ejemplo, nombrar encargados para dirigir el calentamiento o encargados para recoger o repartir el material, con estos detalles estaríamos cumpliendo el ítem sobradamente.

Fijación de expectativas. Durante la explicación de las actividades el docente propone lo que espera de sus alumnos, también podemos cumplir este ítem dando feedback positivo o de motivación de lo que esperamos de que un alumno o grupo de ellos logren.

De forma global, en cuanto al modelo comprensivo se está llevando de forma adecuada, se proponen variantes del juego deportivo modificado con el fin de que los alumnos alcancen el objetivo táctico. No obstante, reuniría a la clase entera para realizar la toma de conciencia y establecería un guion de preguntas enfocado a que los alumnos pudiesen encauzar las respuestas a las que queremos llegar. (preguntas dirigidas y lluvia de ideas)

Aspectos generales

Se aconseja dar explicaciones asegurándonos de que todos los alumnos están prestando atención para que no se tenga que repetir la actividad posteriormente grupo por grupo ya que esto puede conllevar que el primer grupo que se le explica tenga menos tiempo de actividad que al último cuando llega el final de la clase. En la autoevaluación es recomendable que se sienten en semicírculo de manera que todos mantengan contacto visual directo con el docente. También se recomienda incluir de

cara a las siguientes sesiones algún rol nuevo como el tribunal de la responsabilidad para dar más peso al aspecto de los valores durante la autoevaluación.

Para trabajar el modelo comprensivo se ha acordado con el docente que, debido a la edad de los alumnos, su desarrollo y competencia motriz se aborden objetivos tácticos simples.

En resumen, se han llevado a cabo 2 sesiones muy buenas teniendo en cuenta que solo se trata de la primera sesión de análisis, el docente domina ambos modelos y trata de que los alumnos entren en la dinámica de estos. La puesta en práctica de los modelos está siendo óptima y progresiva, se recomienda marcar en gran grupo cuando cambiamos de actividad o parte de sesión en el modelo comprensivo.

Anexo VII. Preguntas realizadas durante las entrevistas a los docentes del grupo experimental del estudio II.

Guion Entrevista.

Intro--Buenos días, debido a la presente tesis doctoral denominada "*El modelo de Responsabilidad Personal y Social y su hibridación con otros modelos pedagógicos para su aplicación en el ámbito de la Educación física en Secundaria: consecuencias psicosociales en el centro educativo y en familias*" y la implicación que has tenido como docente de prácticas vamos a llevar a cabo una entrevista para poder conocer su opinión, así como para conocer como ha sido su experiencia durante el proceso.

- 1- Al comenzar la intervención... ¿Te sentías preparado y con seguridad para poder aplicar los modelos de enseñanza? ¿Sentías que ha sido suficiente la formación en los modelos?
- 2- Durante la aplicación de los modelos... ¿Has encontrado algún problema a la hora de programar o desarrollar alguna sesión con algún contenido en concreto?
- 3- ¿Cómo te sentías al aplicar el modelo?
- 4- ¿Te hubiese gustado cambiar o adaptar algún aspecto metodológico propio del modelo para mejorar las clases?
- 5- Habiendo asistido a las clases del grupo control... ¿Aprecias alguna diferencia significativa en cuanto a conducta del alumno con respecto a las clases donde se aplicaba el modelo innovador?
- 6- ¿Crees que funcionaría mejor alguno de los modelos con otro grupo de alumnos (edades, contexto...)? ¿Por qué lo consideras así?
- 7- ¿Has observado algún contenido que pueda ser más apropiado para la aplicación del modelo o en caso contrario, alguno que no permita llevarlo a cabo o tenga mayor complejidad?
- 8- ¿Has notado una mejoría en cuanto a valores, actitudes y comportamientos sociales durante la aplicación del modelo?
- 9- ¿Crees que la aplicación de uno o varios modelos pedagógicos resta tiempo al trabajo de los contenidos propios del área o contribuye a lograrlos además de otros beneficios?

- 10- ¿Consideras que las actividades que se llevan a cabo con estos modelos están mejor ajustadas a las necesidades e intereses de los alumnos?
- 11- ¿Te ha resultado útil la formación continua en ambos modelos para su implementación mediante feedback tras el análisis de las sesiones previas? ¿Has notado una mejora en tu conducta docente con respecto al modelo gracias a este feedback?
- 12- ¿Consideras que la hibridación de ambos modelos ha sido positiva para el alumnado y su aprendizaje?
- 13- ¿Qué ventajas e inconvenientes has encontrado en la aplicación de esta metodología con respecto a las sesiones convencionales?
- 14- ¿Seguirías aplicando algunas de las metodologías que has puesto en práctica en un futuro?

Comenta cualquier aspecto que te apetezca destacar y que no se haya comentado durante la entrevista.