

Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica

Active methodologies in Physical Education. A look from practical reality (1)

*Óscar León-Díaz, **Luis Fernando Martínez-Muñoz, **María Luisa Santos-Pastor

*Universidad de Nebrija (España), **Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen. Tradicionalmente, los procesos de renovación pedagógica e innovación han aludido a unos desafíos relacionados con la mejora de la enseñanza, enfatizando el protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje. En los últimos años, múltiples innovaciones agrupadas dentro de las denominadas metodologías activas están tratando de dar respuesta a estas demandas. Afrontar estos retos en la Educación Física, justifica la proliferación de experiencias que abogan por el empleo de nuevas (y renovadas) perspectivas metodológicas. Estas se enmarcan en enfoques constructivistas, activos, sociales y conectados con la vida del alumnado. El objetivo de este estudio se ha centrado en conocer y comprender en profundidad la aplicación de metodologías activas en Educación Física en Secundaria, así como sus posibilidades para adaptarse al proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, se ha desarrollado un diseño con estudios multicaso en tres contextos educativos diferentes. Los resultados muestran que las metodologías activas posibilitan el desarrollo competencial del alumnado, así como su autonomía y un aumento de su motivación hacia la práctica. El proceso debe ser planificado, con participación del alumnado y el desarrollo de una evaluación formativa y compartida. A pesar de ello, el profesorado percibe ciertas carencias formativas en este sentido y el alumnado presenta cierta inmadurez para afrontar estas metodologías. Finalmente, se establecen algunas recomendaciones para una aplicación de calidad en el ámbito de la Educación Física.

Palabras clave: pedagogía activa, enseñanza secundaria, competencia motriz, estudio de casos colectivo, modelos pedagógicos, innovación educativa.

Abstract. Traditionally, the processes of pedagogical renewal and innovation have alluded to challenges related to the improvement of teaching, emphasizing the protagonism of students in the learning process. In recent years, multiple innovations grouped within the so-called active methodologies are trying to respond to these demands. Facing these challenges in Physical Education justifies the proliferation of experiences that advocate the use of new (and renewed) methodological perspectives. These are framed in constructivist, active, social and connected to the students' lives approaches. The aim of this study has focused on knowing and understanding in depth the application of active methodologies in Physical Education in Secondary Education, as well as its possibilities to adapt to the teaching and learning process. Specifically, a multi-case study design has been developed in three different educational contexts. The results show that active methodologies enable the development of students' competences, as well as their autonomy and an increase in their motivation to practice. The process must be planned, with student participation and the development of a formative and shared evaluation. In spite of this, teachers perceive certain training deficiencies in this sense and students show a certain immaturity to face these methodologies. Finally, some recommendations are established for a quality application in the field of Physical Education.

Keywords: active pedagogy, secondary education, motor competence, collective case study, pedagogical models, educational innovation.

Fecha recepción: 04-10-22. Fecha de aceptación: 01-03-23

Óscar León Díaz

o.leon.diaz@gmail.com

(1) Este estudio se enmarca en el Estudio de Investigación de la Tesis Doctoral desarrollada por Óscar León-Díaz en el programa de doctorado en Ciencias de la Actividad física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid. Octubre 2020.

Introducción

En las últimas décadas han ido surgiendo diferentes discursos que apuestan por un cambio pedagógico en pro de la mejora de los sistemas educativos (OCDE, 2019, PISA, 2018). Se reclama la transformación de los planteamientos actuales (TALIS, 2018; UNESCO, 2019) para adecuar la enseñanza-aprendizaje a los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento en el marco de una formación competencial (UNESCO, 2021). En este escenario, el inmenso escaparate que se ofrece en los medios digitales y su idoneidad para atender las necesidades educativas y sociales actuales, han propulsado las denominadas Metodologías Activas (MA) o “pedagogías del siglo XXI”, como expresa Carbonell (2015).

Estos procesos de renovación pedagógica e innovación educativa han tenido como desafíos la mejora de la enseñanza para incrementar el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje (Trilla, 2007). Las MA no son una moda pedagógica actual, en tanto que se vinculan con

ideas pedagógicas del siglo pasado, que apuestan por el aprendizaje experiencial, autónomo y cooperativo, incorporando las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). De igual manera, se considera la diversidad de mecanismos cognitivos que rigen la memoria y el aprendizaje, así como los factores socioemocionales, con incidencia tanto en la motivación como en la construcción del conocimiento.

En el marco de la Educación Física (EF), estas transformaciones implican superar un enfoque de aprendizaje-enseñanza tradicional, centrado en metodologías directivas y analíticas, orientado a la competición y al rendimiento deportivo (Kirk, 2020; Fitzpatrick, 2019; Tinning, 1996) y que, como apuntan diferentes estudios, es predominante en la EF escolar actual (López-Pastor et al., 2016). Por su parte, León-Díaz et al. (2020) corroboran esta tesis en la que argumentan la escasa presencia de las MA en las clases de EF en Educación Secundaria, donde existe un predominio de los estilos de enseñanza instructiva a través de modelos reproductivos (Zapatero et al., 2018).

En este sentido, diferentes estudios reclaman un cambio profundo en el aprendizaje de la EF para adecuarse a las necesidades de la sociedad actual (COLEF, 2017; LOMLOE, 2020; UNESCO, 2015). De hecho, surgen alternativas pedagógicas activas centradas en los modelos pedagógicos que aspiran a una formación competencial y un enfoque holístico de la EF (Arufe-Giraldez, et al., 2023; Casey & Kirk, 2020; Fletcher et al., 2021; Garduño-Durán et al., 2023; Morente-Oria et al., 2020; Peiró-Velert & Julián-Clemente, 2015; y Pérez-Pueyo et al., 2021). Los fundamentos de los modelos pedagógicos buscan la implicación activa del alumnado con el propósito de alfabetizarle motrizmente (Bessa et al., 2019; Walseth et al., 2018). Sin embargo, estos planteamientos necesitan ser contextualizados, adaptados a la diversidad del alumnado y generar climas motivacionales de aula que incrementen la interactividad (Kjerland & Annerstedt, 2021; León-Díaz et al., 2022). Así, también han de prestar atención tanto a los procesos internos del alumnado como a sus emociones (Bermúdez-Torres & Sáenz-López, 2019; Hernández-Álvarez, 2004; Lavega, 2018) y contemplar su bienestar físico, mental y social durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2015).

Esta concepción de la EF basada en el aprendizaje por competencias no es una idea innovadora del nuevo marco curricular (LOMLOE, 2020). Sin embargo, la proliferación de los modelos pedagógicos genera la necesidad de indagar sobre la aplicación de las MA en la EF, analizando estas innovaciones con base científica desde los principios de una EF educativa (Casey & Kirk, 2020; Pérez-Pueyo & Hortigüela, 2020). Además, será fundamental evaluar las fortalezas y debilidades de estos planteamientos pedagógicos (Fernández-Río & Iglesias, 2022; Leenknecht et al., 2020) para mejorar la calidad de la EF.

De esta manera, esta investigación trata de recoger y analizar diferentes planteamientos pedagógicos de la EF que dan protagonismo al alumnado y fomenta su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el objetivo de la investigación que se presenta es conocer y comprender el valor de las MA desde la práctica de la EF en la etapa de Secundaria.

Método

El presente estudio pretende identificar las finalidades y principios educativos que justifican la implementación de las MA en EF, concretar las claves para su puesta en práctica y conocer las percepciones del profesorado y del alumnado. Para ello, se emplea un enfoque de investigación cualitativa. En concreto, se desarrolla un diseño con estudios de casos colectivo o multicaso (Stake, 1998), con el fin de conocer la particularidad de cada caso seleccionado (un modelo pedagógico concreto), para después relacionar lo común y lo diverso de cada uno de ellos. El estudio de caso tiene como principal característica el trata-

miento de fenómenos, situaciones y realidades de distinta naturaleza (personas, grupos, instituciones, etc.) que comparten características comunes de relevancia (Jorrín, 2006) y nos permiten comprender su complejidad desde lo particular (o inductivo). Desde esta perspectiva, la persona investigadora se convierte en el principal instrumento, aportando su particular forma de entender el fenómeno estudiado (Creswell, 2013).

Para responder a los propósitos de la investigación se ha estructurado el estudio de casos colectivo a través de los siguientes elementos.

Problemas de la investigación

Tal y como se indica en la figura 1, la investigación trata de delimitar las intenciones educativas y los fundamentos pedagógicos de las MA en EF en Secundaria, así como comprender su integración en la práctica educativa y valorar la percepción del profesorado.

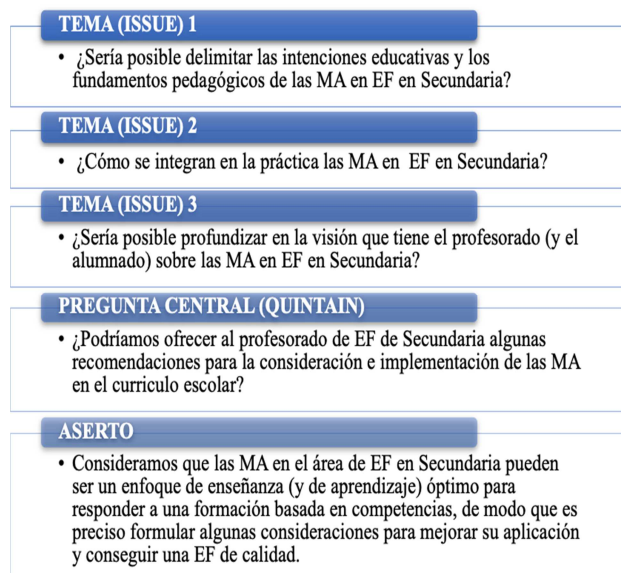


Figura 1. Temas y finalidades del estudio multicaso de la investigación

Técnicas e instrumentos de recogida de información

La selección de los contextos (casos) y de las personas participantes se realizó en función de unos criterios previamente establecidos en diferentes fases (ver Tabla 1). En la primera fase, se recogió información del profesorado y el uso que realizaban de las MA en las clases de EF en Secundaria a través de un cuestionario exploratorio (León-Díaz et al., 2020). En una segunda fase, a partir de la información obtenida, se seleccionaron tres contextos educativos (ver Tabla 2). En la tercera fase se procedió a recoger información en cada contexto sobre la aplicación de las MA en EF en Secundaria. Se realizaron observaciones, entrevistas al profesorado y grupos focales con el alumnado participante (ver Tabla 3).

Tabla 1.

Criterios de selección de los estudios de caso

CRITERIOS DE SELECCIÓN	
Centros educativos o docentes que imparten enseñanzas de secundaria en la Comunidad de Madrid	
Que implementen MA en el área de Educación Física.	
Que estén, de forma voluntaria, dispuestos a compartir sus ideas y prácticas en relación con las MA en Educación Física.	
Que disponga de tiempo para organizar la recogida de información.	
Que sean fáciles de acceder y nos permitan identificar profesorado y alumnado dispuestos a dar su opinión sobre determinados aspectos relevantes para la investigación.	
OTRAS CONSIDERACIONES	
Centro educativo público, concertado y/o privado.	
Profesorado masculino y/o femenino.	
Implementación de MA con al menos 1 año de antigüedad.	
Implementación de MA en los diferentes cursos de la etapa de Secundaria.	
Implementación de MA en al menos 50% de la programación del curso escolar.	
Implementación de MA con diferentes contenidos de EF.	
Implementación de diferentes estrategias metodológicas activas (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje cooperativo, clase invertida, etc.).	

[Fuente: elaboración propia]

Tabla 2.

Principales características de los estudios de casos

	La Escuela de los Proyectos	El Instituto de las Actitudes	El Colegio del Juego
Tipología	Privado	Público	Concertado
Etapas educativas	Todas/línea 3-5 ampliable	IES y FP/línea 3-5	Todas/línea 3-5 ampliable
Zona geográfica	Norte, periferia	Sur, ensanche	Noroeste, ensanche
Nivel socio/económico	Medio-alto	Medio	Medio-alto
Horas EF/Semana	5 h/semana	4 h/semana	2 h/semana
Metodología	Aprendizaje Basado en Proyectos	Estilo actitudinal	Gamificación
Estatus docente	Alice: Doctora, docencia en Formación Inicial y ESO, 4 años	Delors: Licenciado, docencia en Formación Inicial y ESO, 14 años	Ludens: Licenciado, docencia en ESO y Primaria e Infantil, 4 años
Cursos participantes	4º ESO y 1ºBACH	2ºESO, 3ºESO y 1ºBACH	1º ESO y 2º ESO

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 3.

Técnicas e instrumentos seleccionados para recoger información en el estudio de casos

Técnicas	Instrumentos	Objeto de información
Análisis documental	Ficha de lectura	Programaciones didácticas
Observación no participante Casos: 1 (54); 2 (24); 3 (16)	Registro anecdótico	Clases de EF – participantes Casos: 1 (60); 2 (80); 3 (50)
Entrevista (3)	Guion de la entrevista	Docentes de EF (3)
Grupos focales - participantes Casos: 1 (20); 2 (28); 3 (19)	Guion de la discusión	Alumnado de EF (67)

[Fuente: elaboración propia]

Tabla 4.

Declaraciones temáticas y preguntas informativas identificadas en el estudio multicaso.

Declaraciones temáticas	Preguntas informativas
Contextualización	-Características del entorno y del centro educativo. -Señas de identidad pedagógica y de la acción educativa.
Planteamiento de EF	-Papel y enfoque de la EF en el centro educativo. -Tratamiento de los elementos curriculares: contenidos, metodología y evaluación.
Estrategia metodológica	-Fundamentación y adecuación de la propuesta metodológica. -Elementos característicos de su aplicación: actividades (tareas) de enseñanza y aprendizaje y recursos y espacios utilizados -Aportes y limitaciones de la estrategia.
Actividad docente	-Conocimiento y formación específica. -Interacción y comunicación didáctica. -Diseño y organización de la práctica. -Gestión e intervención en el aula. -Seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
Participación alumnado	-Intereses y motivaciones hacia el aprendizaje de la materia. -Momentos de participación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: planificación, intervención y evaluación. -Características de la participación del alumnado durante las clases. -Valoración y comprensión de la utilidad de prácticas vivenciadas.

[Fuente: Elaboración propia]

Ética de la investigación

La investigación ha tenido en cuenta los procedimientos establecidos por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid, donde se enmarca el estudio. Se

Análisis de la información

La información recogida ha sido triangulada mediante diferentes procedimientos y técnicas (Denzin, 2017). En un primer momento, se procedió a identificar los temas emergentes del estudio (inducción). Posteriormente, se relacionaron los temas con las principales teorías sobre el objeto de estudio (deducción). Para el análisis de la información se han organizado diferentes núcleos temáticos, en consonancia con el registro de datos realizado, atendiendo a las características particulares de cada caso: contextualización, planteamiento de la EF, estrategias metodológicas, actividad docente y participación del alumnado (ver Tabla 4).

concretaron los acuerdos y compromisos de colaboración mediante un contrato de investigación y consentimiento informado con las personas participantes (personas expertas, profesorado y alumnado).

Resultados y discusión

Con el fin de mejorar la comprensión del conocimiento de la realidad sobre la aplicación de las MA en EF, se presentan los resultados más relevantes junto con su discusión. En este sentido, se tratará de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, integrando las evidencias recogidas en la realidad con los estudios actualmente existentes.

¿Cómo se justifica el uso de las metodologías activas en Educación Física en Secundaria?

Los principales argumentos que se esgrimen para justificar las MA son: (1) adquisición de competencias clave; (2) desarrollo de la autonomía del alumnado; y (3) incremento de la motivación hacia la práctica.

Adquisición de competencias clave

Los resultados obtenidos indican que el uso de MA pretende garantizar y asegurar un compendio de aprendizajes (desempeño) encaminados a la adquisición de competencias, acorde con las necesidades actuales.

“La EF puede contribuir al desarrollo de las competencias a través del cuerpo y del movimiento, juntamente con el resto de las materias... con los proyectos puedo trabajar en mayor medida todas ellas”. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.2)

Este planteamiento, coincide con otros estudios (Fletcher, 2019; Pérez-Pueyo & Casanova-Vega, 2012) en los que las propuestas de carácter deductivo son más respetuosas con la naturaleza transversal de las competencias, al presentar una mayor concordancia curricular y pedagógica. De acuerdo con nuestro estudio, dar el salto a un enfoque más competencial ha tenido como consecuencia reducir la carga de contenidos específicos de la EF, para priorizar aprendizajes de carácter más interdisciplinar y transversal.

“Un enfoque competencial implica dejar o reducir la carga de contenidos en EF para poder centrarnos en otro tipo de aprendizajes, dado que este tipo de metodologías convierte el aprendizaje en un proceso más lento, más significativo, pero más lento”. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 3-5)

Este tratamiento integral de los contenidos de EF desvela una doble perspectiva: por un lado, los contenidos han de ofrecer un abanico de experiencias motrices de diferente naturaleza; y, por otro, la funcionalidad de los aprendizajes ha de orientarse hacia la formación de hábitos de vida del alumnado.

“Yo creo que aquí se enseñaron cosas que eran bastantes más trascendentales, aunque la actividad no salió del todo bien, pero aprendimos a representar, a valorar la expresión corporal, a perder la vergüenza. Esto sí que tiene una trascendencia e importancia bastante grande en tu vida”. (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p.4)

Esta interpretación competencial de los contenidos no solo sirve como herramienta para permitir que el alumna-

do supere los diferentes problemas motrices planteados en su vida cotidiana, tal y como refiere Ruiz-Pérez (2021), sino que también pueden servir como medio para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida. En definitiva, a través de la incorporación de las MA, el valor transversal de la EF puede hacerse mucho más evidente, facilitando un enfoque de la EF competencial (Blázquez-Sánchez & Sebastiani-Obrador, 2010; Leenknecht et al., 2020).

Los resultados obtenidos ponen en valor una concepción de la EF con un denominador común: el de la adquisición de competencias, que traspasa y amplía las barreras de la motricidad, para dar cabida a aprendizajes de carácter transversal.

Desarrollo de la autonomía

La implementación de MA promueve en el alumnado la capacidad de aprender por sí mismo (Walseth et al., 2018). Se fomenta el desarrollo de su autonomía y la consideración de que la práctica motriz sea un elemento central a lo largo de su vida. Los resultados obtenidos muestran que el uso de MA tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, para lograr su participación y potenciar la autorregulación en el aprendizaje.

“Fundamentalmente, se centra en la competencia de aprender a aprender, utilizando estrategias vinculadas a la autorregulación, donde el alumnado empieza a tomar decisiones de qué hacer y cómo hacer, lo que nos lleva a desarrollar la autonomía”. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.9)

De hecho, estas estrategias atienden a las experiencias y conocimientos del alumnado, implican una progresiva cesión de la responsabilidad del profesorado y evolucionan según el ritmo del alumnado. Así, se vuelve a poner de relevancia que la adquisición de un mayor nivel de autonomía tiene más valor educativo que el propio desarrollo de su motricidad.

“Cuanto tú lo que vas planteando es un incremento progresivo de la dificultad al alumnado, llega un momento que no son capaces de seguir ese ritmo (...). Por este motivo, diseñamos propuestas de aula comprendidas bajo el concepto de secuencia más que de progresión, entendiendo que la dificultad o el aumento puede no estar en lo motor, pero si en otro tipo de capacidades, como, por ejemplo, en las interpersonales”. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.7)

Este propósito concuerda con lo que señalaron Moss-ton & Ashworth (1993), quienes propusieron la aplicación de estrategias que van desde la absoluta dependencia del profesorado hasta la máxima autonomía del alumnado. Además, este planteamiento de EF está en consonancia con paradigmas socio-motrices (Casey & Kirk, 2020; Devís-Devís & Peiró-Velert, 1993) que han sido avalados por distintos modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2016). No obstante, a partir de los hallazgos del estudio

(ver Tabla 5), cabe señalar que la autonomía del alumnado difícilmente se puede aplicar desde las MA en EF, cuestión ya avanzada por Fernández-Rio et al. (2018) y por Hendrickson (2019). Para ello es necesario hacer un proceso de

transición en el que el alumnado consiga de manera progresiva la capacidad para tomar decisiones y actuar de manera autónoma (Casado-Berrocal et al., 2019).

Tabla 5.

Principales aportaciones de los estudios de casos

	La Escuela de los Proyectos	El Instituto de las Actitudes	El Colegio del Juego
Contexto y fundamentación	Educación alternativa Concepción experiencial E-A Proyecto educativo y arquitectónico integrado Vinculación con el entorno cercano	Educación de calidad Concepción social E-A Proyecto educativo de excelencia Vinculación con la formación profesional	Educación innovadora Concepción individual del proceso E-A Proyecto educativo bilingüe e integrador de las nuevas tecnologías Vinculación con el mercado laboral
Planteamiento de EF	Enfoque transversal Concepción educativa útil y funcional Planes específicos de EF Tratamiento curricular competencial y ampliado	Enfoque participativo y social Concepción orientada hacia la salud y hacia la autonomía Proyecto de especialización deportiva Tratamiento curricular competencial y ampliado	Enfoque tradicional Concepción recreativa y de valores Proyecto motivacional Tratamiento curricular físico-deportivo
Enfoque metodológico	ABP Desarrollo integral del alumnado Trabajo en grupo e interdisciplinar Flexibilidad y adaptabilidad de la práctica Dificultad de integrar el elemento motor	Hibridación de MA Favorecer la autonomía del alumnado Tratamiento de las actitudes y utilización de estrategias de autorregulación Desarrollo de experiencias positivas de aprendizaje	Gamificación Motivar la participación del alumnado Introducción de elementos de juego Uso e incorporación de una plataforma virtual Desvinculación de las necesidades de aprendizaje
Actividad docente	Formación pedagógica Adecuación de la materia a diseños interdisciplinares Intervención colaboradora Evaluación integrada y reflexiva Colaboración entre el profesorado y otros agentes Gran carga de preparación y de los proyectos y necesaria experiencia en la práctica	Investigación y formación permanente Planificación secuencial de las actitudes Mediación y orientación en la autonomía Solicitud de permisos y preparación del material de apoyo orientado hacia el aprendizaje Dependencia del éxito y de la observación en la práctica	Motivación y formación específica Diseñador soportes y ambientes de contextos lúdicos Motivar la participación y guiar la acción Actualizar los logros alcanzados y disponer las recompensas Capacidad para difundir y las propuestas
Participación alumnado	Detención de sus intereses y motivaciones en la planificación Evaluación formativa y compartida Gestión y organización de la práctica Construcción del conocimiento de forma compartida Dependencia de las interacciones sociales Gran exigencia de responsabilidad y de compromiso	Implicación progresiva en la planificación Evaluación y calificación dialogada Autogestión de la práctica Cooperación en el aprendizaje Necesidad de formación, conocimientos y experiencias previas Gran inversión de tiempo a disposición durante la toma de decisiones	Dinámica de competición Realización de retos y desafíos dentro y fuera de la clase Intervenciones durante la práctica mediante el trabajo en grupo Asunción de diferentes roles durante la propuesta Clima de competencia y condicionado Falta de reflexión y conciencia sobre su actuación

[Fuente: Elaboración propia]

En definitiva, la viabilidad de las MA en EF encaminadas a fomentar la autonomía del alumnado se apoya, en gran parte, en el compromiso del profesorado para promover la colaboración del alumnado y asumir parte de las responsabilidades que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kjerland & Annerstedt, 2021).

“Cuando uno trabaja por la autonomía del alumnado, sobre todo cuando son más inexpertos, los procesos son lentos y complicados (...). En cuanto tienes que darle la responsabilidad y el testigo de la toma de decisiones, aquello no es fácil. Hay que gestarlo de manera muy paulatina, poco a poco”. (El Instituto de las Actitudes, ENT p.11)

Por tanto, es preciso secuenciar y avanzar hacia este tipo de estrategias que fomentan la autonomía del alumnado, para favorecer la transición hacia las MA en EF.

Motivación hacia la práctica

Los resultados obtenidos indican que el uso de las MA tiene como propósito aumentar la motivación del alumnado hacia la práctica de la EF. En este sentido, parece que lo

más importante no son las diferentes formas de adquirir y construir el aprendizaje, sino en los procesos que ayudan al alumnado a querer aprender.

“A través del uso de ciertos elementos presentes en los juegos (narrativa, insignias, puntos, niveles, avatares, etc.) el alumnado aumenta su nivel de implicación en las actividades y retos llevados a cabo, así como su predisposición a seguir con ellos”. (El Colegio del Juego, DOC, WEB4)

Según los resultados obtenidos, la utilización de este tipo de estrategias son un buen recurso metodológico en la EF, pues favorece el aprendizaje y la mejora de la motivación del alumnado (Fletcher et al., 2021; García-De las Bayonas & Baena-Extremera, 2017). Sin embargo, coincidiendo con otros estudios (Flores-Aguilar et al., 2018; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020), un uso abusivo de estos elementos (estrategias y recursos) puede ser contraproducente, pues deja de ser novedosa y aminora la motivación del alumnado. De esta forma, lo que aparentemente puede ser buena estrategia para adquirir los aprendizajes establecidos, se puede convertir en una losa

que mercantiliza el aprendizaje del alumnado por medio de recompensas y premios, alejados de su realidad educativa y social. Pese a estas afirmaciones, de acuerdo con Granero-Gallegos et al. (2012), es esencial la búsqueda de la motivación intrínseca del alumnado a través de las MA, para ofrecerle una mayor satisfacción y disfrute de la acción, y, en consecuencia, una mayor predisposición hacia la práctica de la EF. Así, coincidiendo con Alcaraz-Rodríguez et al. (2018) es imprescindible que el profesorado esté involucrado para encauzar y mantener la motivación del alumnado hacia su aprendizaje.

“Otro aspecto que sale entre el profesorado en las reuniones es que, quizás, el alumnado de este centro esté tan acostumbrado a hacer cosas diferentes que ya no les resulte atractivo”. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.8)

Por tanto, las MA pueden facilitar la creación de un clima motivacional positivo y generar experiencias favorables de aprendizaje en EF, debiendo conectar con las demandas educativas y necesidades sociales (Hendrickson, 2019). Todo ello, incidirá en una predisposición positiva hacia el aprendizaje de la EF y en un incremento de la participación del alumnado.

¿Cómo se integran las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física?

Los procesos de planificación y evaluación constituyen una parte inseparable de las MA. En este sentido, se analiza de qué manera se alinean las fases de planificación, intervención y evaluación cuando se emplean MA.

Planificación contextualizada, flexible y participativa

A partir de los resultados obtenidos, se ha podido comprender de qué manera, desde la planificación de la EF, las MA han aportado diferentes mecanismos para atender a la diversidad del alumnado, la búsqueda de su participación y la vinculación de los contenidos a sus intereses y motivaciones, contribuyendo a generar una práctica adaptada a sus expectativas y posibilidades.

“Se han llevado a cabo consultas para adaptar o modificar los contenidos programados durante el curso (La Escuela de los Proyectos, OBS, 11) o para considerar contenidos futuros, tal y como señala Alice: “*Al final de curso se pide que elaboren unos trípticos para que elaboren proyectos, de los cuales, surgen ideas para desarrollar al año siguiente*” (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.5), y el alumnado: “*En este centro se toma en cuenta nuestra opinión para el desarrollo de las clases*” (La Escuela de los Proyectos, GF, 4ESO, p. 5).

En consonancia, a partir de la literatura revisada (Contreras-Jordán & Gutiérrez-Del Campo, 2017; Ruiz-Montero & Baena-Extremera, 2019), se tiene al alumnado como punto de partida en la programación. De hecho, la posibilidad de que tome decisiones sobre su aprendizaje es uno de los principales principios pedagógicos integrados por las MA durante la fase de planificación. Igualmente, esta fase se asocia con la creación de diferentes herramien-

tas para organizar su práctica (plantillas, infografías, rúbricas), así como la utilización de algunas aplicaciones virtuales (canales audiovisuales, mensajería electrónica, plataformas virtuales) orientadas a facilitar la gestión y seguimiento del proceso formativo en EF. Parece que este tipo de instrumentos ofrecen mayor autonomía al alumnado para guiar su aprendizaje, así como son capaces de generar nuevos ambientes y actividades de aprendizaje.

“Si le pides al alumnado que busque en una enciclopedia, igual te dice que no sabe qué es eso y que prefiere buscarlo en Google. Pero si encima le dices que has creado un reto, puedes verlo en la web y que se puede descargar una aplicación para facilitarle el trabajo, se siente más identificado con este tipo de planteamientos porque es algo que no les resulta extraño”. (El Colegio del Juego, ENT, p.8).

Asimismo, durante esta fase de planificación, se abre la posibilidad para que otros agentes educativos externos puedan enriquecer el proceso de aprendizaje con nuevas miradas. En línea con lo planteado por Chiva-Bartoll & Gil-Gómez (2018), este elemento genera múltiples y transferibles contextos de aprendizaje para el alumnado y puede contribuir a favorecer una cultura de interacción dinámica entre la comunidad educativa y la sociedad.

“El planteamiento de este tipo de metodologías implica la movilización y colaboración de otros agentes educativos, ya sea profesorado del departamento u otras personas expertas para impartir ponencias sobre temáticas vinculadas con la EF”. (La Escuela de los Proyectos, OBS 1, 18, 19, 22 y 40)

En definitiva, la implementación de las MA nos invita a replantear la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en EF para crear nuevos ambientes y actividades de aprendizaje, tomando como punto de partida al alumnado, creando diferentes herramientas para organizar su práctica e introduciendo otros agentes educativos.

Intervención subordinada (dependiente) y participación autorregulada

Los resultados hallados muestran la relevancia que tiene la toma de decisiones durante la intervención. Se trata de un proceso bidireccional, en el que el profesorado observa detenidamente a su alumnado para ajustar la intervención educativa y adaptarla a sus intereses, posibilidades y/o niveles, tal y como indican Fernández-Río & Méndez-Giménez (2016). Estas consideraciones condicionan la acción del profesorado y el planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje para adecuarlos a las demandas de la realidad.

“Dentro del rol docente, una de las claves es hacerle ver al alumnado que tiene un papel activo. Este activismo tiene sus consecuencias y el profesorado tiene que estar en esos momentos para hacerle ver las consecuencias de esas decisiones que empieza a tomar (...). Bajo este papel docente en la intervención, es fundamental guiar las decisiones que toma el alumnado”. (El Instituto de las Actitudes, ENT p. 7)

Igualmente, los resultados obtenidos indican que cuando se utilizan MA se atribuye gran importancia a las estrategias cooperativas, donde aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino que promueve las interacciones sociales durante la práctica. Estas condiciones, según afirman Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía (2010) promueven la creación de ambientes de trabajo positivos y cooperativos durante la gestión de la práctica. Además, parece evidente que el trabajo en grupo puede crear una conciencia colaborativa.

“Aprendemos trabajando en equipo porque nos ayudamos mutuamente para realizar los retos planteados. De esta manera, prefiero trabajar en equipo porque si hay algo que no puedo hacer, el resto me puede ayudar para lograrlo”. (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.2)

Por otra parte, los resultados de la investigación (ver Tabla 5) muestran que las TIC son un ingrediente básico en ciertas propuestas de MA, cuyo fin es captar la motivación del alumnado, aumentar el conocimiento y la comprensión de los contenidos a trabajar. No obstante, conviene tener en cuenta que, si no se plantea con fines didácticos, su efecto sobre el aprendizaje puede no ser el deseado.

“Respecto al uso de las TIC, creo que es un aspecto motivacional importante para el alumnado, pero ese factor podemos perderlo si es utilizada de forma reiterada (...). Desde la EF y en las diferentes propuestas educativas, el alumnado utiliza aplicaciones que le permiten autorregularse. Por ejemplo, en el trabajo de capacidades físicas, realiza ejercicios de fuerza mediante una app, diseña sus rutinas, utiliza aplicaciones en orientación, etc., o como recurso para obtener información de manera rápida”. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.10)

Por tanto, el uso de las MA replantea la acción docente y la participación del alumnado. En este sentido y, de acuerdo con Casado-Berrocal et al. (2019), es necesario progresar paulatinamente en la cesión de responsabilidades para aplicar un modelo de transición activa. Así, la toma de decisiones va aumentando de manera progresiva según la madurez alcanzada por el propio alumnado, afectando a factores vinculados con los tiempos de actuación, organización de las tareas, control del grupo y distribución de los materiales a utilizar.

Procesos de evaluación integrados como tareas de enseñanza y aprendizaje

En los contextos investigados se ha observado que la evaluación estaba integrada en el proceso de aprendizaje y sintonizada con la metodología. De este modo, el alumnado es protagonista en los procesos de evaluación formativa y compartida.

“No podemos pasar a usar una metodología activa sin ir de la mano con el proceso de evaluación formativa y compartida. La evaluación se pone al servicio como una opción metodológica más del aprendizaje del alumnado (...)”. (El Instituto de las Actitudes, ENT, p. 8)

En este sentido, tanto el profesorado como el alumna-

do comparten la tarea de analizar, valorar, reflexionar y realizar propuestas de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EF. De acuerdo con Bores-García et al. (2021) y Hortigüela et al. (2019), la evaluación formativa es necesaria para responder a las expectativas planteadas desde las MA, en tanto que proporciona información al alumnado sobre el proceso de aprendizaje y permite que el profesorado adquiera una mayor competencia docente. En definitiva, son acciones que fomentan la promoción de la democracia y la dignidad en la educación (Quennerstedt, 2019).

“Hay dos partes en este sentido, cómo es: la participación del alumnado y que la evaluación sea formativa. Por un lado, formativa, que demos feedback constante al alumnado de mejora, dónde están y dónde queremos que lleguen. Por otro lado, la participación del alumnado, que se trabaja durante las clases y al final de cada trimestre, utilizando los mismos instrumentos para autoevaluarse o coevaluarse, llevando a cabo un proceso de autoevaluación y autocalificación”. (La Escuela de los Proyectos, ENT, p.4)

Así, en el contexto de las MA en la EF, la evaluación formativa y compartida tiene un gran potencial para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el éxito en la transformación metodológica viene acompañado de una evaluación orientada hacia el aprendizaje del alumnado (Leenknecht et al., 2020).

¿Cómo son percibidas las MA por el profesorado y el alumnado de EF en Secundaria?

En el estudio realizado se ha considerado esencial recoger la visión del profesorado y del alumnado con respecto a sus creencias, reflexiones y experiencias sobre las MA en EF en Secundaria.

El profesorado: las metodologías activas, una oportunidad de reinventar la docencia

Tal y como se desprende de los resultados obtenidos en la investigación (ver Tabla 5), el profesorado tiene la convicción de que el uso de MA contribuye a la adquisición de aprendizajes más significativos y transferibles. Así, de acuerdo con recientes informes sobre el estado actual de la EF (UNESCO, 2015, COLEF, 2017), el profesorado enfoca los aprendizajes desde dos perspectivas diferenciadas: (1) la EF (integrando contenidos específicos) puede ayudar en la adquisición de competencias, bajo una temática común y global, de especial relevancia social y en colaboración con otras materias; y (2) la EF puede intervenir en exclusividad desde una visión que traspasa las barreras de la motricidad, para dar cabida a situaciones de aprendizaje de carácter más competencial y con una mayor transferencia a su vida cotidiana.

“(…) las MA, desde mi punto de vista, son las únicas que consiguen generar aprendizajes funcionales y significativos para el alumnado (...). Yo creo que, en general, son opciones metodológicas muy amplias, y no creo que tengan que ser cerradas, de manera que, en muchas ocasiones,

hay propuestas de aulas que hibridan en modelos pedagógicos y es lo que consigue que las propuestas funcionen en el aula". (El Instituto de las Actitudes, ENT, p.4)

De forma general, podemos intuir que el profesorado es capaz de defender y poner en práctica un enfoque de la EF basado en competencias, utilizando como medio las diferentes manifestaciones motrices e integrar el desarrollo de otras dimensiones (cognitiva, afectiva, social y comunicativa). No obstante, las MA incluye opciones de aplicación muy diversas (González-Villora et al., 2019). De hecho, proliferan las combinaciones o hibridaciones de modelos pedagógicos para dar más sentido a la práctica educativa (Peiró-Velert & Julián-Clemente, 2015). Así, el profesorado reconoce las posibilidades que ofrecen las MA como una oportunidad para mejorar la enseñanza de la EF, aunque también se aprecian limitaciones derivadas de ciertas carencias formativas.

El alumnado: las metodologías activas, un proceso que socializa y enmaraña su participación

La aplicación de MA pone de manifiesto que el alumnado es consciente de su protagonismo en el aprendizaje, así como de la importancia de la actuación docente para motivar su proceso (Hendrickson, 2019). Perciben los beneficios que tiene un ambiente de trabajo estimulante y autónomo, así como el disponer de una mayor capacidad de obrar y de manifestarse. De hecho, el alumnado reconoce la responsabilidad que implica esta forma de aprender.

"Por ejemplo, en mi otro colegio, te decían lo que tenías que hacer, lo hacíamos y ya está, se terminaba la clase. En cambio, aquí, nos deja que nosotros pensemos por nosotros mismos en la clase". (El Instituto de las Actitudes, GF, BACH, p. 3)

De este modo, coincidiendo con Aguado-Gómez et al. (2016), es preciso atender más a las necesidades del alumnado relacionadas con los ritmos de aprendizaje y con el fomento de sugerencias y participación. Estas percepciones que tiene el alumnado coinciden con los resultados de otras investigaciones (Casey & Kirk, 2020; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016), por lo que se deduce que este tipo de modelos pedagógicos tiene enormes posibilidades en el ámbito de la EF, permitiendo al alumnado mejorar sus habilidades, no solo del ámbito físico, sino también a nivel cognitivo, social y afectivo.

"Esta forma de participar en equipo nos ayuda a saber convivir con el resto, sobre todo a respetar a otras personas que no son siempre de tu agrado. Poder hablar con alguien que normalmente no hablas, te permite relacionarte". (El Colegio del Juego, GF, 2ESO, p.3)

En último lugar, pero no por ello menos reseñable, ponemos de manifiesto la percepción que tiene el alumnado con respecto a su participación en este tipo de metodologías. Aunque reconocen un punto de dificultad en los momentos iniciales con respecto a su organización, debido fundamentalmente a su falta de experiencia y de madurez, perciben cómo sus posibilidades de aprendizaje se han

visto considerablemente aumentadas gracias a estas nuevas formas de trabajo.

"Al principio es difícil asimilar la práctica autónoma, pero después con la costumbre parece útil, pero terminando pereza" (La Escuela de los Proyectos, GF, BACH, p.6).

En definitiva, la percepción positiva del alumnado para aprender de manera activa avala las MA en EF. No obstante, este cambio metodológico ha de proveer al alumnado de un cambio de mirada y de herramientas para ser protagonista activo de su aprendizaje.

Consideraciones finales

La implementación de las MA considera un enfoque de la EF que va más allá del desarrollo de la motricidad. Así, incorpora contenidos de carácter más interdisciplinar y transversal, facilitando un planteamiento alternativo de la EF, afín a la adquisición de las competencias. Igualmente, fomenta la autonomía del alumnado y facilita aprendizajes integrados e integrales, aplicables a diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana. Las MA permiten generar un clima estimulante y motivador para el aprendizaje.

El profesorado de EF valora positivamente las posibilidades de las MA para generar aprendizajes significativos y aplicables a la vida. Igualmente, el alumnado percibe la aplicación de MA como una oportunidad para mejorar su formación integral, ensalzando los vínculos afectivos y emocionales. No obstante, reconoce el aumento de responsabilidad que tiene que asumir durante la práctica.

A modo de conclusión, se esbozan algunas recomendaciones para la aplicación de MA en la EF en la etapa de Secundaria.

1. Comprender la EF desde una mirada inclusiva, democrática, social y constructiva del aprendizaje.
2. Apostar por un enfoque didáctico de la EF transversal, integral y emancipatorio, encaminado a crear una alfabetización motriz.
3. Situar al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de las competencias clave.
4. Favorecer la autonomía del alumnado, la autorregulación de su aprendizaje y la autogestión de la práctica, así como otros aprendizajes de carácter social y emocional del alumnado.
5. Integrar una cultura de evaluación formativa y compartida en EF.
6. Proponer una enseñanza adaptada, mediante la combinación de modelos, estrategias, técnicas y estilos que atienda a la diversidad.
7. Incluir diseños abiertos y flexibles en la EF, que conecten con las necesidades de aprendizaje del alumnado y sean transferibles a situaciones de su vida real.
8. Orientar el desempeño del alumnado durante la práctica para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo.
9. Estimular una disposición favorable hacia la práctica

de la EF, haciéndoles sentirse competentes, disponiendo de experiencias de éxito, acorde con sus capacidades, necesidades e intereses.

10. Crear dinámicas de trabajo cooperativas en EF, sustentadas por principios de igualdad, reciprocidad, solidaridad y respeto, y disminuir las dinámicas individuales y competitivas.

Agradecimientos

A todas las personas participantes de la investigación, que han prestado su tiempo y pensamiento de forma voluntaria.

Referencias

- Aguado-Gómez, R., López-Rodríguez, Á., & Hernández-Álvarez, J. L. (2016). Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Retos*, 31(31), 300–305. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53506>
- Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez, A. J., & Grimaldi, M. (2018). El gran juego salvando a gea: gamificación y nuevas tecnologías en actividades físicas en medio natural. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9(54), 148-158.
- Arufe-Giráldez V, Sanmiguel-Rodríguez A, Ramos-Álvarez O, Navarro-Patón R. News of the Pedagogical Models in Physical Education—A Quick Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; 20(3):2586. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032586>
- Bermúdez-Torres, C., & Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597–603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., et al. (2019). What Do We Know About the Development of Personal and Social Skills within the Sport Education Model: A Systematic Review. *Journal of Sports Science Medicine*, 18(4), 812-829.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & González-Calvo, G. (2021). Análisis de la motivación del alumnado hacia la expresión corporal a través del uso de la evaluación formativa y compartida. *Retos*, 40, 198–208. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83025>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro
- Casado-Berrocal, Ó. M., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2019). MITTA: Modelo integral de transición activa hacia la autonomía. *Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria*. Universidad de León.
- Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Contreras-Jordán, O. R., & Gutiérrez Díaz-Del Campo, D. (2017). *El aprendizaje basado en proyectos en educación física*. Inde.
- Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8–16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Devis-Devis, J., & Peiró-Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde.
- Fernández-Río, J., & Iglesias, D. (2022) What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fernández-Río, J. M., & Méndez-Giménez, A. (2015). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29(29), 201–206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55–75. <https://doi.org/https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425>
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57–80. <https://doi.org/https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695/604>
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Fletcher, T., Chroinin, D. N., Gleddie, D., & Beni, S. (Eds.). (2021). *Meaningful Physical Education. An Approach for teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003035091>
- Flores-Aguilar, G., Fernández-Río, J., & Prat-Grau, M. (2021). Gamificando la didáctica de la educación física. Visión del alumnado universitario. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 21(83), 515–533. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.007>
- García de las Bayonas-Plaza, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(1), 387–402. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10481/47514>
- Garduño-Durán, J., Ruiz-Omeñaca, J.V., Velázquez, C., & Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte*. Quartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Hendrickson, P. (2019). Effect of active learning techniques on student excitement, interest, and self-efficacy. *Journal of Political Science Education*, 17(2), 311–335. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1629946>
- Hernández-Álvarez, J.L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En Fraile-Aranda, A. (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-58). Biblioteca Nueva.
- Hernández-Álvarez, J. L., & Velázquez-Buendía, R. (2010). *La educación física a estudio: el profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Grao.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*

- va, 12(1), 13-27.
<https://doi.org/10.15366/riece2019.12.1.001>
- Jorrin, I. M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid.
- Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
- Kjerland, G. Ø., & Annerstedt, C. (2021). Applying learning theories in learning how to teach physical education: a study of teacher education students collaborative learning processes in a project. *Sport, Education and Society*, 27(6), 689–702. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902799>
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una Educación Física moderna. *Acción Motriz*, 20, 73-87. <http://hdl.handle.net/10459.1/64795>
- Leenknecht, M. Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- León-Díaz, Ó. (2020). *Concepciones teóricas y realidades prácticas de las metodologías activas en la Educación Física. Un estudio en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/693839>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2022). Significados y valor pedagógico de las metodologías activas. Una mirada experta desde la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 575-585. <https://doi.org/10.5209/rced.76330>
- León-Díaz, Ó., Arijá-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587–594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. n°340, de 30 de diciembre de 2020. LOMLOE. <http://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos*, 29, 182–187. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018: Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. <https://doi.org/847-19-059-6>
- Morente-Oria, H., González-Fernández, F. T., & Sánchez-Fernández, A. S. (2020). *Metodologías activas en la práctica de la educación física*. Morata.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. E. H. Europea.
- OCDE (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA. OECD <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Peiró-Velert, C. & Julián-Clemente, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 50, 9-15.
- Pérez-Pueyo, Á., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579–587. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Pérez Pueyo, Á. L., Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, J., Calderón, A., García López, L. M., González-Villora, S., ... & Sobejano Carrocera, M. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Ruiz-Montero, P. J., & Baena-Extremera, A. (2019). *Metodologías activas en ciencias del deporte* (Vol.1). Wanceulen
- Ruiz-Pérez, L. M. (2021). *Educación física y baja competencia motriz*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Sexta Edición. Morata
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 123-134. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71637>
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó
- UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad (EFC) - Guía para los responsables políticos*. <https://doi.org/978-92-3-300012-4>
- UNESCO (2019). *Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas. Manual para docentes de educación primaria*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371382>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Zapatero, J. A., González-Rivera, M. D., & Campos-Izquierdo, A. (2018). Consolidação das metodologias ativas em educação física nas escolas de ensino médio. *Movimento*, 24(2), 509–526. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.70291>

Anexo: <https://drive.google.com/drive/folders/1zkfVsSwTR45RsFmW0NgpTTFfwSIDabW-?usp=sharing>