

Análisis de la percepción de estudiantes y docentes sobre propuestas de educación física en torno al arte contemporáneo: un estudio de caso

Analysis of the perception of students and teachers about physical education proposals around contemporary art: a case study

Irene López Secanell

Florida Universitaria (España)

Resumen. Introducción. Se presentan los resultados y las conclusiones derivadas de un estudio de caso que investiga la percepción de docentes y estudiantes sobre la introducción del arte contemporáneo en la metodología de educación física de un centro educativo. Método. En esta investigación se utiliza una metodología de estudio de caso y se engloba dentro del paradigma socioconstructivista y el modelo de investigación-acción práctico. La finalidad es analizar las percepciones de estudiantes y docentes sobre propuestas de EF en torno al arte contemporáneo. Para ello se utilizan tres instrumentos de análisis: 1 entrevista a las dos maestras de infantil y primaria, 18 grupos focales a los estudiantes de 2º y 5º de Primaria y análisis de un diario de aprendizaje. Resultados. Se describen los beneficios aportados por la incorporación del arte en las clases de EF y se constatan algunas dificultades, a las cuáles se trata de dar respuesta. Discusión. Al término de la investigación, se revela que la EF basada en el arte resulta ser una metodología educativa enriquecedora que promueve romper los modelos de educación física que los docentes y estudiantes tienen integrados, fomenta la creatividad, la libertad y la autonomía del alumnado y deviene un recurso para transformar las normas de los deportes. Asimismo, se aboga por ampliar la investigación analizando experiencias similares en otros contextos y en educación secundaria.

Palabras clave: educación física; arte contemporáneo; Educación Primaria; Educación Infantil; creatividad.

Abstract. Introduction. The results and conclusions derived from a case study that investigates the perception of teachers and students about the introduction of contemporary art in the PE methodology of an educational center are presented. Method. This research uses a case study methodology and is included within the socio-constructivist paradigm and the practical action research model. The purpose is to analyze the perceptions of students and teachers on EF proposals regarding contemporary art. For this, three analysis instruments are used: 1 interview with the two infant and primary school teachers, 18 focus groups with the 2nd and 5th grade students and analysis of a learning diary. Results. The benefits provided by the incorporation of art in PE classes are described and some difficulties are noted, to which an attempt is made to respond. Discussion. At the end of the investigation, it is revealed that PE based on art turns out to be an enriching educational methodology that promotes breaking the PE models that teachers and students have integrated, fosters creativity, freedom and autonomy of students and becomes a resource to transform the rules of sports. Likewise, it is advocated to expand the research by analyzing similar experiences in other contexts and in secondary education.

Keywords: physical education; contemporary art; primary education; child education; creativity.

Fecha recepción: 31-01-23. Fecha de aceptación: 23-04-23

Irene López Secanell
 irlopez@florida-uni.es

Introducción

En los últimos años la Educación Física (EF) ha vivido una renovación pedagógica, mediante la introducción de experiencias innovadoras que buscan ir más allá de los discursos de rendimiento basados en técnicas deportivas que suelen imperar en nuestra materia (Martos, et al. 2014). A diferencia de otras asignaturas que implican un esfuerzo cognitivo, la EF es extrínseca, pues se utiliza para otros propósitos que no son educativos (tener mejor salud, enseñar valores, entre otros). En este contexto encontramos diferentes intentos de justificar la práctica de la EF de acuerdo con tres tradiciones: aquellas que aceptan que las actividades físicas no tienen valor educativo en sí mismas y, por tanto, proveen otro tipo de justificaciones para su inclusión en el currículum; aquellas que adaptan el contenido de los programas de EF de manera que tengan más peso las actividades que impliquen un razonamiento teórico; y aquellas que ofrecen una concepción alternativa de educación que pueda acomodar actividades prácticas y físicas, así como teóricas y académicas (García y Chiva, 2018).

En su libro *Physical Education Futures*, Kirk (2010) nos

ofrece la oportunidad de orientarnos entre todas estas tradiciones. El autor presenta tres futuros escenarios si la idea de una *EF como técnica deportiva* continúa dominando y si la idea de la EF no se entiende de una manera adecuada. El primer escenario, a corto plazo, sería “más de lo mismo”. El segundo escenario, a largo plazo, trataría de mantener el futuro de la EF produciendo un cambio radical en la idea de la EF. Esta idea debería evitar el enfrentamiento con las tendencias dominantes y dar cabida a las diferentes tradiciones existentes dentro de su discurso pedagógico. Finalmente, el tercer escenario, a largo plazo, sería la consecuencia del primer escenario: la extinción.

El presente estudio recoge el órdago lanzado por Kirk (2010) y plantea un cambio radical en la idea de la EF que dé cabida a las diferentes ideas existentes. Para lograr este aspecto es importante incidir en la formación de los docentes de EF para la creación de las oportunidades de aprendizaje del alumnado que no se basen únicamente en la competitividad, que fomenten su creatividad y que sean capaces de ejercer la docencia de forma integral e innovadora (Carreiro da Costa, González y González, 2016; Montás y Sánchez, 2022).

En esta línea se plantea el objetivo de analizar las per-

cepciones de docentes y estudiantes de la escuela el Bosc de la Pabordia que han aprendido EF en torno al Proyecto ARMO. Este proyecto utiliza una metodología basada en el arte contemporáneo (López, 2021) y en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las clases de EF. Respecto al ABP, las condiciones o requisitos a tener en cuenta en la aplicación de esta metodología son las siguientes: deben estar centrados en el interés del alumnado, partiendo de sus preguntas y exploraciones, han de contribuir al desarrollo integral de sus capacidades y facilitar un aprendizaje activo, que se construye por su indagación personal y colectiva y que se fortalece con la coparticipación de toda la comunidad educativa (Pozuelos, 2007).

Junto al ABP, el Proyecto ARMO se basa en el arte contemporáneo como elemento generador de proyectos en las clases de EF, y también como un recurso para transformar los deportes que comúnmente conocemos. Según Bonnin-Arias, Alarcón y Colomer-Sánchez (2021) y Dalla y Maria (2017), las artes son un artefacto educativo porque nos educan, construyen, legitiman e instruyen, nos enseñan modos de ver y de ser vistos, de ser y estar, y potencian las visiones del mundo y la construcción de las concepciones; son también, un artefacto evocador, porque hacen que nuestra atención se detenga, nos movilizan y potencian, y nos permiten reconfigurar las relaciones, haciendo emerger nuevas ideas, pero respetando el conocimiento previo de las personas; y son un artefacto cautivador, porque nos seducen, aprisionan y afectan. El arte nos problematiza, nos conecta con nuestra realidad y nos enriquece con nuevas formas más creativas, críticas y reflexivas de entender el mundo que antes no habíamos concebido. En consecuencia, interrelacionar el arte con la EF se plantea como una posibilidad para explorar otra EF que se complementa con los discursos existentes y que conecte con la esencia del juego, y que permita a los jugadores desarrollar un proceso de subjetivación desde lo lúdico.

El arte también nos permite el desarrollo de la creatividad motriz. El trabajo de Newton y Beverton (2012) nos afirma que la expresión corporal, el teatro y la danza (tres contenidos presentes en la educación física), son los que nos permiten desarrollar más la creatividad, por lo que nuestra materia deviene un punto clave para su desarrollo. No obstante, Torrents, Casals y Castañer (2015) concluyen que la creatividad es un concepto que precisa de una mayor clarificación, ya que existen distintas concepciones sobre qué es creativo o no, haciendo que algunos profesionales valoren más el proceso y otros el producto final.

Conscientes de la importancia de la incorporación de las artes en la educación, el presente estudio tiene el objetivo de analizar la percepción de docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria sobre la introducción del arte contemporáneo en la metodología de educación física de un centro educativo.

El uso del arte en la EF: ejemplos prácticos

La incorporación del arte en la metodología de ABP

viene reforzada por numerosas evidencias que defienden sus beneficios para el desarrollo cognitivo y neurológico (Dunbar, 2008; Wandell et al., 2008; Hetland et al., 2007). Junto a estos beneficios, los trabajos de Burnaford, et al. (2007), Hardiman (2016) y López (2021) plantean la necesidad de integrar las artes en cualquier asignatura para promover conexiones entre distintas disciplinas. Además, según Acaso (2017) el arte y la creatividad permiten revolucionar la forma de enseñar en el aula. Estos aspectos justifican la incorporación del arte en los proyectos educativos de algunos centros. No obstante, actualmente no existen muchos referentes de escuelas que utilicen el arte de forma transversal en proyectos. Algunos de ellos son el Proyecto Álber de la escuela Príncipe de Viana de Lleida, Escuela 2, centro cooperativo de la Comunidad Valenciana y la escuela el Bosc de la Pabordia en Girona.

Si los referentes del uso del arte en ABP en las escuelas son escasos, aún lo son más cuando nos centramos en la asignatura de EF. Entre los principales referentes encontramos el trabajo de López (2021) desarrollado en el Bosc de la Pabordia de Girona y en la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia). La autora nos manifiesta que el uso del arte en la EF puede ir más allá de la expresión corporal. Por eso nos expone que pensar artísticamente significa incorporar en nuestras formas de ser y sentir todo lo que las artes evocan y provocan: reflexión, crítica y creatividad.

Desde el enfoque del Proyecto ARMO, el arte, cuando lo aplicamos en la EF, lo podemos llevar a la práctica en ABP o para transformar los deportes. Un ejemplo es una de las experiencias que forman parte del marco de este estudio y que se llevó a cabo en la escuela El Bosc de la Pabordia (Girona). En este caso el proyecto se inició en la "Semana de Ficciones", donde seis artistas de Girona fueron a la escuela para transformar algunas aulas en instalaciones artísticas. Durante esta semana el alumnado se sentaba delante de la instalación y la maestra preguntaba: "¿Qué observáis en esta obra?". Esta era la pregunta catalizadora de una serie de comentarios que llevaban al alumnado a establecer relaciones con aspectos relacionados con su vida o con contenidos curriculares que habían trabajado en el aula y que, aparentemente, se alejaban de la finalidad de la instalación. El maestro anotaba los comentarios y, según el nivel educativo, el alumnado apuntaba en su libreta lo que consideraban más relevante.

Después de la visita a todas las instalaciones, cada maestro inició un mapa conceptual con las preguntas y conceptos que habían emergido durante la visita a las instalaciones. Mapa que iría evolucionando y sería el reflejo del proceso de aprendizaje durante el curso. Una vez realizado el primer vaciado de ideas, empezaron a tirar del hilo a partir de las preguntas que surgían y se plantearon una serie de actividades en las clases de EF que permitieron resolver y profundizar sobre las cuestiones que fueron apareciendo. Un ejemplo sería una de las instalaciones de arte que se hicieron en la escuela donde se utilizaron espejos, telas y fotografías de distintas texturas (ej. textura de

una tela de ropa, de madera, de vidrio, entre otros.). El alumnado interactuó con la obra mediante el juego y la experimentación. Al finalizar esta parte, la profesora se sentó con el alumnado y empezaron a reflexionar sobre los materiales que había en la sala y cómo habían interactuado con ellos. A partir de esta conversación la maestra les provocó preguntas como: “¿Las texturas son naturales o las ha hecho alguien?” o “¿Dónde podemos encontrar estas texturas?”. Estas preguntas derivaron a hacer una ruta al exterior para fotografiar texturas en la naturaleza. En esta salida un alumno comentó: “La escultura del duende que

tenemos en la escuela es de hierro, también se pueden hacer esculturas de hierro y así son más fuertes y la lluvia no las destroza.”. Este comentario fue el estímulo para trabajar las características de los materiales y las esculturas de la ciudad de Girona, las cuales se trabajaron mediante el acrogimnasia o la expresión corporal (figura 1). A través de estas dinámicas, se entiende el arte desde la perspectiva de Camnitzer (2014), que afirma que debe servir para adquirir y ampliar el conocimiento en lugar de continuar siendo un medio de producción de objetos.

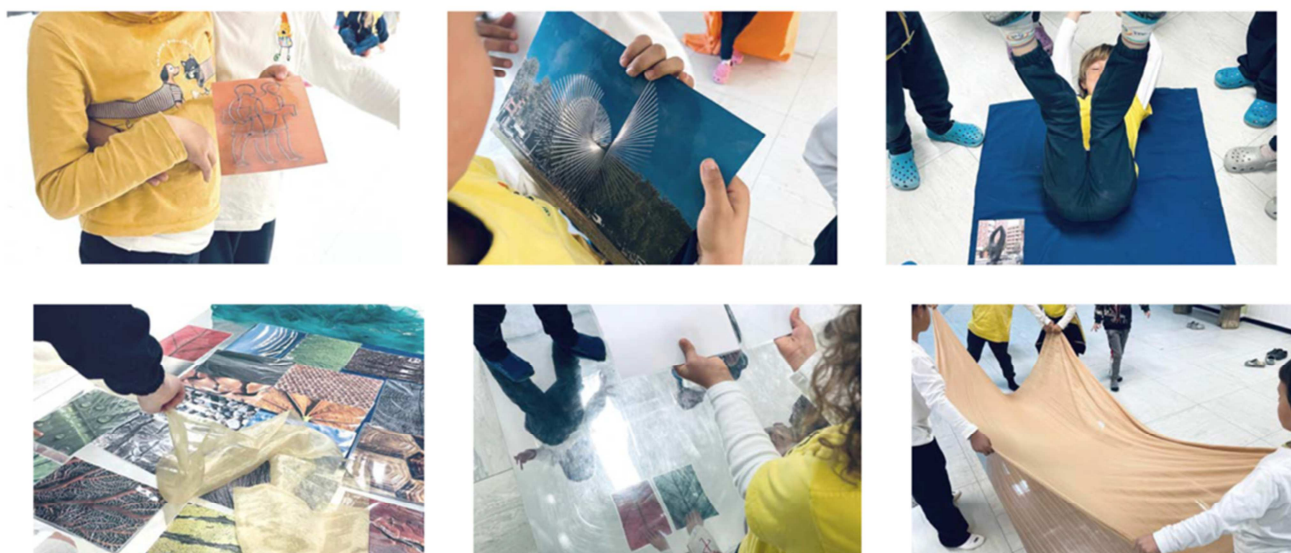


Figura 1. Momentos de aprendizaje del Proyecto ARMO. Fuente: Núria Sánchez.

Por otra parte, cuando utilizamos el arte para transformar los deportes estamos buscando que el alumnado vaya más allá de las normativas que conoce del juego. En este caso nos basamos en el trabajo de López (2021) quién especifica tres fases a seguir en este proceso de reinención. A continuación, vamos a explicar cada una de las fases con un ejemplo práctico del Proyecto ARMO donde se trabaja el fútbol con el alumnado de 5º de primaria de El Bosc de la Pabordia:

- Fase preracional: se propone al alumnado que sea consciente de las infinitas posibilidades de jugar sin modificar la esencia del juego. El método pedagógico que se asocia con esta fase es la enseñanza técnico-deportiva. En este primer momento pedagógico del proceso de subjetivación, el alumnado adquiere conocimientos sobre las técnicas y tácticas básicas de los distintos deportes mediante instrucción directa. En el Bosc de la Pabordia decidieron realizar tres sesiones para que el alumnado se familiarizase con la técnica y la táctica del fútbol. Se aprendieron las normas básicas, se realizaron ejercicios individuales y por parejas para trabajar la conducción y recepción del balón, se practicaron los tiros a portería en parado y en carrera y se practicaron movimientos básicos de defensa y ataque en situación de juego.

- Fase racional: pedimos al alumnado que reflexione sobre la técnica y la táctica del deporte. El método

pedagógico que se relaciona con esta fase es el TGfU (Teaching Games for Understanding). A través del TGfU, el profesorado modifica el juego con la intención de generar tensión entre la práctica lúdica y las técnicas y tácticas adquiridas (por ejemplo, mediante el cambio de tamaño de la pelota, de las dimensiones del campo o de las reglas). Posteriormente, el alumnado elimina dicha tensión a través de la reflexión sobre el sentido de su práctica de una manera más profunda y compleja. En el Bosc de la Pabordia se decidió dividir el campo en tres partes. En una se realizaba el juego de los 10 pases, en la otra situación de 2 contra 2 y en la otra un partido. Cuando habían pasado 5 minutos de juego, en la pista de los 10 pases se cambió la pelota y se puso una de tenis, en el partido se redujeron las dimensiones del campo y en el 2 contra 2 se redujo el tamaño de la portería. Después de jugar 5 minutos se reflexionó sobre cómo había cambiado la técnica y la táctica mediante los cambios incorporados. Posteriormente se volvió a las condiciones iniciales y después de un periodo de juego se realizó una reflexión final escrita y oral sobre lo aprendido.

- Fase transaccional: se le otorga autonomía y libertad al alumno/a para escoger un juego dentro del currículum, dándole el papel protagonista en la sesión. En esta fase el alumno/a experimenta el deporte como una práctica corporal singular y única que busca trascender de

manera continua cualquier saber sobre la técnica y táctica de dicho deporte. Para desarrollar esta fase utilizamos el arte contemporáneo como catalizador de experiencias transformadoras. Contextualizando esta fase en el Bosc de la Pabordia, la profesora decidió partir de las instalaciones de arte de la “Semana de Ficciones”. Para eso se les proporcionó fotografías de las distintas instalaciones creadas por los artistas, fijándose sobre todo en los tipos de materiales. A partir de aquí, la profesora hizo cuatro grupos de trabajo y cada grupo tenía que elegir una de las instalaciones para diseñar una propuesta de transformación del fútbol. Esta propuesta la tuvieron que debatir y escribir en unas fichas (figura 2). Las sesiones posteriores fueron para que cada alumno hiciera de profesor para poner en práctica sus propuestas con sus compañeros.



Figura 2. Trabajo en grupo para reinventar el deporte del fútbol. Fuente: Laia Nogüero.

Tabla 1.

Descripción de los criterios de inclusión de los participantes.

| Participantes | Criterios de inclusión |
|---------------|--|
| Maestras | Conocer la metodología de ABP. Haber participado en un curso de formación sobre educación física a través del arte y ABP realizado por la investigadora principal de este estudio. Tener experiencia como docente de educación física. |
| Estudiantes | En este caso el muestreo fue aleatorio, ya que los estudiantes dependían de los grupos asignados por el equipo directivo a cada una de las maestras. |

Método

Participantes

En este estudio han participado dos maestras (una mujer maestra de Educación Infantil y otra mujer maestra de Educación Primaria), 23 alumnos/as de Educación Infantil (5 años), 44 alumnos/as de 5º de primaria y 24 alumnos/as de 2º de primaria de la escuela pública El Bosc de la Pabordia de Girona.

La selección de los participantes se realizó de forma intencional, ya que, en este enfoque, los participantes se seleccionan intencionalmente en función de criterios específicos, como su experiencia, conocimientos o características particulares. En el caso de este estudio, las dos maestras se seleccionaron porque tenían formación en psicomo-

tricidad y educación física y porque habían participado en un curso de formación sobre el ABP con la investigadora principal de este trabajo. Consecuentemente, los criterios de inclusión (ver tabla 1) de las dos maestras fueron los siguientes.

Proceso

El Proyecto ARMO se inició con una reunión con el equipo directivo para concretar las docentes y los cursos que participarían en el proyecto. En la reunión inicial se dio el consentimiento para realizar esta investigación, realizar fotografías y grabar las sesiones de entrevista tanto con el alumnado como con el profesorado. Además, se decidió que el proyecto se iniciaría en enero de 2022 y terminaría a finales de mayo del mismo año. Las profesoras seleccionadas fueron dos; una de Educación Infantil y otra de Educación Primaria. En este caso, la profesora de Educación Infantil era la tutora del grupo y, por lo tanto, pasaba todo el tiempo con el mismo alumnado y, en el caso de la profesora de Educación Primaria era especialista de EF en quinto y segundo curso. En este último caso decidimos participar con ambos cursos. Los criterios de selección de las maestras fueron por su formación previa en trabajo por proyectos y por tener formación relacionada con la EF.

Durante el proyecto se dedicaba una sesión semanal a hacer EF, tanto a Infantil como en Primaria. Complementariamente, las dos maestras de la escuela realizaban una reunión semanal junto a la investigadora de este estudio para hacer un seguimiento de sus intervenciones, así como para resolver dudas que iban emergiendo durante el proceso.

Metodología de investigación e instrumentos de análisis

En esta investigación se utiliza una metodología de estudio de caso. El foco de este trabajo ha sido comprender qué supone el uso del arte en la EF para las docentes y para el estudiantado. Consecuentemente, el estudio se engloba dentro del paradigma socioconstructivista (Guba y Lincoln, 2000) porque nos centramos en una construcción social del conocimiento mediante un aprendizaje activo y participativo. Junto a este paradigma se ha utilizado el modelo de investigación-acción práctico, ya que el estudio se centra en la mejora de la práctica profesional a través de la reflexión y la colaboración entre los participantes involucrados.

Los instrumentos de análisis utilizados han sido los siguientes: 1 entrevista estructurada a las dos maestras de infantil y primaria, 18 grupos focales a los estudiantes de 2º y 5º de Primaria y análisis de un diario de aprendizaje. Para la entrevista con las dos maestras se realizaron preguntas sobre 5 temáticas: Arte (¿Qué ha observado que aporta la incorporación del arte a las clases de EF al alumnado?), Objetos (¿Cómo valora la incorporación de objetos “diferentes” a los convencionales de EF en sus sesiones?), Emocionales (¿Qué emociones positivas y/o negativas ha sentido a lo largo de la realización de las sesiones?),

Participación (¿Durante las sesiones ha podido ver que el alumno participa más?), Dificultades (¿Qué dificultades ha encontrado durante la realización del proyecto?).

Respecto a las preguntas realizadas en los grupos focales con los estudiantes, se utilizaron preguntas sobre 5 categorías: arte (¿De qué crees que te sirve incorporar el arte a las clases de EF?), EF (¿Qué diferencias encuentras entre las sesiones de EF y arte que has hecho este año con las que hiciste el año pasado?), Participación (Si lo comparas con la EF del año pasado, ¿consideras que puedes participar más en las sesiones de EF donde utilizamos el arte?), Interdisciplinariedad (¿Encuentras relaciones entre las sesiones de EF y el proyecto de aula?), Emocionales (¿Cómo se ha sentido en las sesiones donde hemos utilizado el arte?).

Tabla 2.
Categorías y subcategorías del análisis cualitativo

| Categoría | Subcategoría |
|--|--|
| Categoría 1: Metodología de trabajo del profesor | Subcategoría 1.1.: Explicación de las fases del proyecto |
| | Subcategoría 1.2.: Tipología de actividades |
| Categoría 2: Objetivos del proyecto | Subcategoría 2.1: Objetivos didácticos del proyecto de aula |
| Categoría 3: Aprendizajes didácticos | Subcategoría 3.1. Contenidos curriculares |
| | Subcategoría 3.2. Competencias transversales |
| Categoría 4: Papel del profesorado | Subcategoría 4.1. Roles del profesor |
| Categoría 5: Papel del alumno/a | Subcategoría 5.1. Roles del alumno/a |
| | Subcategoría 5.2. Actitudes hacia el proyecto |
| Categoría 6: Relaciones con el arte | Subcategoría 6.1 Obra/s de arte utilizada/s |
| | Subcategoría 6.2. Relaciones entre arte y contenidos didácticos. |
| Categoría 7: Evaluación del proyecto | Subcategoría 7.1. Instrumentos de evaluación |

El diario de aprendizaje consiste en un documento elaborado por las dos maestras. El uso de este instrumento es obligatorio para todo el profesorado del centro y se empiezan a elaborar en el mes de septiembre y se finalizan la primera semana de junio. Su objetivo es describir los procesos de aprendizaje y actividades que se desarrollan en el aula. En este diario incorporan fotografías, vídeos (mediante Qrs) y transcripciones de comentarios del alumnado realizados en clase.

Los criterios de análisis del diario se han dividido en ca-

tegorías y subcategorías (Tabla 2) que fueron elaboradas ad hoc (inductivo), es decir, se fueron concretando a medida que se iban seleccionando los fragmentos del diario y éstos se categorizaban según la temática. Se han establecido siete categorías ad hoc.

Análisis de la información

Para el análisis de todos los instrumentos se ha utilizado el programa MAXQDA 2022, un programa para apoyar el análisis cualitativo que permite gestionar los proyectos de investigación importando datos de entrevistas o/y grupos focales. Su uso nos ayuda a agilizar acciones complejas como la codificación y la segmentación del texto en citas (Gibbs, 2012).

Para realizar el análisis se siguieron estos pasos:

- Importar y preparar los datos mediante la importación de los fragmentos de texto del diario a MAXQDA
- Crear códigos o categorías que representen los temas o conceptos que se identifican en los fragmentos del diario.
- Asignar códigos a los fragmentos de texto. Luego de crear los códigos, se asignan a los fragmentos de texto del diario.
- Revisar y refinar las categorías. En este apartado se crearon las subcategorías.
- Realizar análisis de los datos categorizados

En la tabla 3 se muestra la relación entre los instrumentos de investigación y el análisis realizado en cada uno de ellos:

Después de analizar todos los instrumentos, se decidió que se englobarían los resultados en base a cuatro preguntas que, a criterio de la investigadora, permiten presentar los resultados de una forma más clarificadora: ¿Cómo transforma el arte la EF?, ¿Cómo ayuda el arte a transformar los modelos que tenemos integrados?, ¿Qué dificultades aparecen cuando utilizamos el arte en la EF? y ¿Qué emociones emergen de la incorporación del arte en la EF? Esta organización permite responder las cuestiones con fragmentos provenientes de los diferentes instrumentos, creando una forma más global e interrelacionada de comprender los resultados.

Tabla 3.
Descripción de los procesos de análisis de datos para cada instrumento

| Instrumentos de análisis | Análisis de los datos |
|--|---|
| 1 entrevista estructurada a las docentes participantes (una maestra de Educación Infantil y otra de Educación Primaria.) | La entrevista se realizó online una vez terminado el proyecto en una hora acordada entre las maestras y la investigadora. Se ha realizado una transcripción de la entrevista y se ha categorizado. Posteriormente se ha analizado la información. |
| 18 grupos focales (11 grupos focales con alumnado de 5º de primaria y 6 grupos focales con alumnado de 2º de primaria). Cada grupo focal era de 4 alumnos/as. | Los grupos focales se realizaron durante una hora de clase donde las maestras debían salir a los estudiantes en grupos de 4 alumnos/as para ir a una sala anexa a realizar la entrevista con la investigadora. Se ha realizado una transcripción de los grupos focales y se han categorizado y se ha analizado la información. Durante los grupos focales se utilizó la técnica de la fotoelicitación. La fotoelicitación se define como un análisis reflexivo que se produce observando fotografías o videos como base para hacer cuestiones que permitan profundizar en ciertos aspectos de la investigación (Pink, 2004). En este caso, antes de empezar el grupo focal se enseñaba al entrevistado todas las fotografías para poderlas consultar o hacer referencia a ellas durante la entrevista. |
| Análisis del diario de aprendizaje | Se realizó un análisis del diario escrito por ambas profesoras. Se extrajeron fragmentos del diario y se realizó la categorización. |

Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos se utilizan acrónimos correspondientes a cada uno de los instrumentos de análisis. Los acrónimos siguen la siguiente estructura:

- Entrevista a las docentes: ENT1-INF (comentarios de la maestra de infantil) y ENT1-PRI (comentarios de la maestra de primaria)
- Grupos focales: Para el grupo de 5º de primaria se utilizó el siguiente acrónimo: GF5+número del grupo (Ej. GF5-1). Para el grupo de 2º de primaria se utilizó el siguiente acrónimo: GF2+número del grupo (Ej. GF2-3).
- Diario de aprendizaje: DA1-subcategoría analizada (Ej. DA1-5.2)

Resultados

¿Cómo transforma el arte la EF?

Antes de iniciar el proyecto ARMO, las maestras participantes hicieron un proceso reflexivo sobre qué entendían ellas sobre la relación entre la EF y el arte. Ambas docentes afirman que nunca se habían planteado que la EF se podría trabajar de forma distinta, ya que, “normalmente cuando hablas de EF te viene a la cabeza la obra de teatro o el acrosport”. (ENT1-PRI).

Los modelos previos sobre la EF que tenían las dos docentes también se extrapolaban al alumnado. Algunos de ellos preguntaban a su maestra si aquello que estaban haciendo era EF (DA1-5.2), lo cual hizo que el alumnado se justificase diciendo que no lo era porque no jugaban a juegos tradicionales o porque no competían tanto y reflexionaban mucho (GF5-1) (DA1-1.2). En sus comentarios observamos como emergen aquellos modelos de EF que habían realizado años anteriores donde la competición y el juego por el juego eran las finalidades de las clases. (DA1-1.2)

“Al inicio cuando empecé a incorporar el arte en la EF, los alumnos me decían: ¿pero esto es EF? Porque claro, ellos siempre, cada curso, han hecho lo mismo, la EF tradicional, donde el profesor les decía lo que tenían que hacer y ellos lo hacían. No se han planteado nunca que en EF ellos pueden elegir, inventar...lo que ya saben, ¿no? Claro, esto me llevó a mí a pensar si era EF y al ver todo el proceso de aprendizaje a través del movimiento que se estaba creando, lo vi claro, que sí.” (ENT1-PRI)

Este aspecto no surgió tanto entre el alumnado de Educación Infantil porque, como afirma la propia maestra, “no tienen ese bagaje de juegos deportivos y por ello sí veo que el rol que cogen es siempre como muy creativo y libre.” (ENT1-INF). El cuestionamiento inicial se fue diluyendo a medida que el alumnado entendió la finalidad y la dinámica de las clases (ENT1-INF, ENT1-PRI.). A partir de este punto las maestras comentan que la incorporación del arte en la EF realiza varias aportaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de ellos es la relación con los materiales propios de la materia:

“A nivel psicomotriz yo pienso que depende mucho del material que pones, puesto que al principio nos costaba sacar las habilidades motrices básicas. Entonces hemos visto que dependiendo de los materiales hemos sabido aportar mayor movimiento.” (ENT1-INF)

Respecto a los materiales también mencionaron cómo los objetos están condicionados por nuestras experiencias previas:

“Muchos son materiales de desecho que no hay un estereotipo marcado. Entonces, cuando encuentran un objeto que no esté catalogado, yo creo que todos estos prejuicios no los tienes y tienes que crearlos directamente, por ejemplo, una tela cualquiera tiene muchas finalidades distintas.” (ENT1-INF)

“Sí, la variabilidad de los materiales. Yo creo que no existe una idea muy predeterminada sobre estos objetos o que presentados dentro de otro contexto no se reciba con su función.” (ENT1-PRI)

Respecto a este tema, el propio alumnado afirmaba que habían utilizado materiales distintos a los que solían utilizar otros años en las clases de EF y que eso les había resultado difícil a la hora de crear nuevos juegos:

“Bueno, con el material ha sido un poco diferente, porque no estamos acostumbrados a utilizarlos, pero me he sentido bien, aunque algo diferente. Era una poco difícil porque no sabemos qué crear, pero luego, pensando ya sí.” (GF5-4)

Junto a los materiales, también se observa cómo la incorporación del arte en la EF fomenta la interdisciplinariedad (DA1-3.1). El alumnado afirma que incorporar el arte en clase les ha permitido establecer relaciones con lo que trabajaban en la hora de proyectos del aula:

“Yo sí que encuentro relación con los objetos cotidianos de los que habla nuestro proyecto y con EF, porque nosotros hacemos servir esos objetos del proyecto a través de la EF, creando y ... jugando...y en clase estamos aprendiendo cómo son los materiales... pues podemos unir el proyecto con la EF. (GF2-5)

Este aspecto también es corroborado por las mismas maestras cuando afirman que a partir de una obra “pueden ver más allá y que puedan surgir conceptos de matemáticas, de lengua... la transversalidad.” (ENT1-INF)

Otro tema era a nivel de metodología didáctica. Las maestras afirman que la incorporación del arte en las clases de EF les permite hacer una reflexión previa sobre “por qué lo estamos haciendo, cómo lo queremos y qué finalidad tenemos incorporando el arte.” (ENT1-PRI), culturizarse mediante el “conocimiento de diferentes artistas y tener un banco de recursos al que poder recurrir para cualquier proyecto. (ENT1-INF) (DA1-1.2), crear ambientes más motivadores y con factor sorpresa tanto en infantil como en primaria, ya que “el arte es un elemento motivador”. (ENT1-INF, ENT1-PRI) y también favorece que el alumnado sea más creativo y autónomo (ENT1-INF) (DA1-5.1). Respecto a este último aspecto, la maestra de infantil menciona lo siguiente:

“Tienen la libertad de recrear desde lo artístico y creo que ahora en el aula son más creativos, ya que ahora con cuatro materiales ellos mismos montan una instalación. Por eso, pienso que todo es más elaborado y aporta esa riqueza.” (ENT1-INF)

El hecho de que incorporar el arte fomenta la creatividad del alumnado, también se evidencia en la voz del alumnado:

“Porque si decimos que se ha de relacionar el área de EF, entonces es más creativo. (...) Yo encuentro un poco de diferencia en que antes (años anteriores) eran juegos como más fáciles y no era tan creativo y no teníamos el arte y yo creo que ahora con el arte son más creativos y más difícil.” (G2-5)

¿Cómo ayuda el arte a transformar los modelos que tenemos integrados?

La incorporación del arte en las clases de EF hizo que se tuviera que cambiar la metodología didáctica que el alumnado llevaba realizando en los anteriores cursos. Consecuentemente, hubo un cambio en los modelos didácticos que el alumnado tenía integrados, los cuales se basaban principalmente en la práctica de juegos tradicionales y metodologías basadas en la competición (ENT1-PRI). En las propuestas basadas en el arte el alumnado tenía más libertad para ser ellos quienes reinventaran las propuestas didácticas a partir del arte. En este proceso, las maestras observaron un cambio de rol en los estereotipos del alumnado de Educación Primaria:

“En primaria hay roles muy marcados.(...) Han roto roles muy marcados en la hora de jugar y la creación del juego también les ha ayudado a hacer otros grupos porque siempre recurren a hacer los mismos grupos. Las niñas, cuando hacían los deportes que transformaban, los deportes como el fútbol o el baloncesto disfrutaban y en ningún momento sentí decir comentarios que “tu no juegas a fútbol” o “tu no juegas a baloncesto”, por eso creo que esta transformación hizo que no surgiesen esos comentarios tan desafortunados que antes sí que oíamos.” (ENT1-PRI)

En este sentido, la maestra de infantil no detecta un cambio de roles en su alumnado. En cambio, en Educación Primaria la maestra sí que observó un cambio en la forma de relacionarse, sobre todo en el papel de las chicas. La maestra remarca que este cambio sobre todo se daba en la fase transaccional, es decir, en el momento que se transformaban los juegos a partir del arte:

“En la transaccional es donde yo veía más motivadas a las chicas y donde eran más creativas. Han disfrutado más a la hora de la creación del juego, a la hora de exponer y de jugar.” (ENT1-PRI)

Aunque manifiesta un claro aumento de interés por parte de las chicas, también quiere recalcar que “muchos niños también han disfrutado en la fase transaccional, sobre todo en la que diseñaban el juego y jugaban.” (ENT1-PRI). Si analizamos esta temática desde la visión del alumnado, observamos que algunas de las chicas mencionan que el hecho de reinventar los juegos les permite disfrutar más de

las clases:

“A mí a veces, por ejemplo, ahora estamos haciendo el proyecto del fútbol, y a mí y a ella, no nos gusta el fútbol y si no nos gusta reinventamos una actividad como un poco diferente.” (G5-2)

Por último, se da mucha importancia a cómo el uso del arte les permitía romper con los modelos de EF que conocían. Por una parte, se cuestionaban si en las clases de EF tenía cabida la reflexión:

“Veo más preocupante lo que me verbalizaron los niños de que no veían que después de una sesión de EF debía hacerse una reflexión de lo que habíamos aprendido. Veo preocupante que no vean que en una clase de EF pueden reflexionar.” (ENT1-PRI)

En cambio, en Educación Infantil no se cuestionaban si tenían que reflexionar o no, porque lo tenían integrado en sus rutinas. (DA1-1.1)

Por último, rompieron con los modelos que tenían integrados sobre cómo pueden jugar en EF. En este caso, observaron que con la incorporación del arte podían repensar cómo utilizar los materiales y a la vez, cambiar aquellas normas de los juegos que siempre se les había estipulado. En este sentido, se les abría un espacio de libertad para reinventar lo que ya conocían:

“Pues parece que podemos ser más creativos con el arte, porque cuando creamos un juego, podemos poner el que queremos, no hace falta utilizar las normas hechas, puede opinar todo el mundo.”G2-5

¿Qué dificultades aparecen cuando utilizamos el arte en la EF?

Las maestras encontraron varias dificultades a la hora de llevar a la práctica la metodología del proyecto. Una de ella fue la elección de los materiales para las sesiones:

“Lo primero que nos encontramos fue qué materiales poníamos.” (ENT1-INF)

“Yo también.” (ENT1-PRI).

“Por tanto, yo creo que la primera dificultad es pensar materiales que sí que puedas conseguir con el efecto o la función.” (ENT1-INF)

Otra de las dificultades era que tenían que dedicar mucho tiempo a diseñar las propuestas, hecho que acatan a la falta de experiencia en el uso de esta metodología (ENT1-INF). Relacionado con la falta de tiempo, las maestras mencionan que esta metodología es muy difícil de llevar a cabo si no eres tutor del grupo:

“Yo pienso que la tutora del grupo fue la que facilitó que el alumnado hiciera las relaciones de EF al proyecto. Pero yo que era especialista me costaba mucho porque no estaba todo el tiempo con ellos y entonces me tenía que coordinar con la tutora del grupo y esto era difícil por falta de tiempo y porque ellas no terminaban de comprender lo que hacíamos en EF. (...)” (ENT1-PRI)

“Sí, yo en cambio que estaba todo el día con ellos, era mucho más fácil hacer las relaciones con el proyecto.” (ENT1-INF).

En este sentido las maestras proponen la necesidad de

que si se quiere trabajar de forma interdisciplinar se trabaje desde la tutoría o se programen espacios de coordinación donde los especialistas se puedan encontrar con los tutores. De esta forma, se “ayudaría al alumnado a establecer relaciones y generar un aprendizaje más holístico.” (ENT1-INF).

En línea al aspecto temporal de las sesiones y sobre el papel de los tutores y los especialistas, las maestras mencionan que sería conveniente que para esta metodología las sesiones durasen “una hora y media, para que la parte de reflexión pues no desaparezca.” (ENT1-PRI)

¿Qué emociones emergen de la incorporación del arte en la EF?

La incorporación de una nueva metodología en el aula despertó distintas emociones, tanto en las maestras como en el alumnado. Respecto a las primeras, destacan la motivación antes de cada sesión, ya que era algo nuevo y querían ver qué respuesta generaban las propuestas que habían diseñado:

“Positivas, yo creo que motivación porque cada sesión era distinta y pienso que no era aburrido. Además, la motivación esta y la expectativa de ver cómo ese material que yo he pensado tanto como acaba saliendo.” (ENT1-INF)

También mencionaron la falta de tiempo, la maestra remarcaba que se podría solucionar “contando con alguna persona que esté de refuerzo, tanto para montar como para recoger evidencias, documentando o tomar fotos.” (ENT1-INF)

En relación a las emociones que vivió el alumnado, sobre todo destacan las de alegría, libertad y la diversión en las sesiones transaccionales:

“La libertad, ya que te sientes libre de jugar como tú quieras, o, por ejemplo, si quieres jugar a algo, pero le cambiarías alguna cosa con el arte, pues se lo cambias y ya te gusta mucho más el juego.” (G5-3)

No obstante, algunos de ellos mencionaron la sorpresa y la incertidumbre de no saber qué pasaría y la emoción de aburrimiento en aquellas partes que requerían reflexionar sobre lo trabajado:

“A mí lo que me gusta es tener contacto con los compañeros y pues hacerlo en equipo, eso es lo que nos gusta, lo que no nos gusta es lo que tenemos que pensar y escribir. A veces estamos haciendo eso y se hace aburrido y lo que nos gusta de eso es que estamos en equipo y pensamos juntos.” (G5-3)

Discusión

Centraremos este apartado en reflexionar sobre el proceso de investigación desarrollado y en dar respuesta al objetivo de esta investigación: el análisis de la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso del arte contemporáneo en las clases de EF.

Uno de los resultados obtenidos es que el Proyecto ARMO permite a los docentes transformar aquellos modelos de EF que tenían integrados, los cuales se basaban prin-

cialmente en la competitividad y en los deportes y que suelen ser comunes en los centros educativos (Stolz, 2014). Autores como Sullivan (2021), López y Jové (2017) y Sharp y Green (1975), afirman que los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como estudiantes durante toda nuestra escolarización que por lo que podemos aprender durante la formación para ser maestros, a no ser que en ella se expliciten, se reestructuren, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y concretar formas distintas. Este aspecto también se ve reflejado en el alumnado de Educación Primaria quiénes, en comparación con los de Educación Infantil que no tenían tantos modelos previos en los que basarse, estaban influenciados por las clases de EF que habían realizado años anteriores.

El cambio de perspectiva que realizaron las profesoras son las que han permitido el planteamiento de las distintas sesiones donde el arte, más allá de ser utilizado en la expresión corporal (López 2021), permite generar proyectos y transformar los deportes. Se ha evidenciado que los materiales que se utilizan en las clases condicionan las experiencias del alumnado. En este sentido, los artistas contemporáneos permiten repensar las formas de uso de los objetos. Este aspecto se relaciona con la Filosofía Orientada a los Objetos de Harman (2018), el cual se focaliza en los objetos —en el caso de la EF, podría ser cualquier objeto que se utiliza en dicha asignatura— y se sustenta en una ontología radical e imaginativa que no solo afirma que los objetos (humanos, no humanos, naturales, culturales, reales o ficticios) existen más allá del punto de vista humano, sino además afirma que su existencia no es directamente accesible desde el modo en que comúnmente los experimentamos. Así, los objetos se pueden usar de formas distintas de las que normalmente conocemos. Por ejemplo, los conos para delimitar espacios, la portería para marcar goles, las redes para jugar a deportes como voleibol o tenis, etc. De esta manera, se agotan las capacidades de los objetos, porque no se crean condiciones para explorarlos en otros contextos o con otros materiales. Los materiales se pueden utilizar desde su capacidad funcional o relacional (López, 2021). Utilizarlos desde su capacidad funcional implica usarlos con la finalidad con la que fueron fabricados. Por ejemplo, una red de voleibol la utilizamos para jugar a dicho deporte. En cambio, utilizar los materiales desde su capacidad relacional implica otorgar una nueva funcionalidad a los objetos que queremos explorar, o dicho de otra forma, se investiga un objeto desde la perspectiva de su capacidad relacional con otros objetos no comúnmente asociados a él. Por ejemplo, utilizamos una red de voleibol como si fuese un “mar” o ponemos la red de voleibol junto a unas pelotas de “bosu ball”. Los artistas contemporáneos son expertos en utilizar materiales desde su capacidad relacional. Es por ello por lo que cuando utilizamos artistas en nuestras clases de EF, el alumnado puede ver materiales que aparentemente no mantienen ninguna relación y eso los lleva a utilizarlos para reinventar aquellos

juegos que ya conocen.

Los materiales están estrechamente relacionados con la metodología didáctica. En relación a este aspecto, el trabajo concluye cómo el uso del arte en las clases de EF permite a las profesoras reflexionar sobre la finalidad del uso de las obras en sus sesiones, culturizarse, crear ambientes más motivadores y sorprendidos y favorecer situaciones de aprendizaje que ayudan a fomentar la interdisciplinariedad, la creatividad, la libertad y la autonomía del alumnado. En relación a este aspecto se ha evidenciado como en la fase transaccional, es decir, dónde el alumno parte del arte y tiene libertad para transformar los juegos, el género femenino tiene un mayor nivel de participación en relación al resto de fases. Estos resultados van en consonancia a los estudios como los de Barbeira, Navarro y Rodríguez (2017) que afirman que el género femenino tiene preferencias a actividades más pasivas y sociales, frente a las actividades de competición por parte del género masculino. No obstante, los mismos autores concluyen la importancia de encontrar el equilibrio para poder mantener la motivación de todo el alumnado en las clases de EF.

En relación a la metodología, el estudio realizado nos muestra ciertas dificultades a la hora de poner en práctica el Proyecto ARMO. Una de ellas es el tiempo que dedicar en el diseño de las propuestas, hecho que las profesoras acatan a la falta de experiencia con esta metodología y a la dificultad de llevarla a la práctica si eres maestra especialista y no tutora. Este resultado nos invita a cuestionarnos si es posible generar proyectos educativos interdisciplinares desde las especialidades. En este caso, hemos analizado un caso de una maestra de Infantil que tenía a su alumnado durante toda la jornada escolar y una maestra de Primaria era solamente estaba con el alumnado en las horas de EF. Los resultados nos permiten concluir que la maestra especialista, en comparación con la de Infantil, ha tenido muchas más dificultades para establecer relaciones entre las clases de EF con las horas del proyecto, remarcando la necesidad de tener más horas para poder coordinarse con las tutoras del alumnado y que las sesiones de EF durasen una hora y media para no prescindir del proceso reflexivo que exige un ABP. Este aspecto es de especial relevancia, ya que la Ley Orgánica 3/2020 refuerza la necesidad de trabajar de forma interdisciplinar mediante metodologías como son los ambientes o el ABP.

Conclusiones

El proceso de investigación desarrollado en este estudio nos ha permitido reflexionar sobre la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso del arte contemporáneo en las clases de EF. Podemos concluir que el Proyecto ARMO ha permitido a los docentes transformar los modelos de enseñanza basados en la competitividad y los deportes, que suelen predominar en los centros educativos. Esto ha sido posible a un cambio de perspectiva de las docentes hacia la EF, lo cual ha permitido, principalmente, incorporar el arte como una estrategia que empodera al alumnado

para transformar los juegos y/o deportes que ya conocen.

Se ha observado que los materiales que utilizamos en las clases de EF condicionan nuestra experiencia y que los artistas contemporáneos nos permiten repensar sus formas de uso. Utilizar los materiales desde su capacidad relacional, es decir, explorarlos en junto a objetos y contextos inusuales, permite al alumnado reinventar los juegos, así como fomentar la interdisciplinariedad y la creatividad.

En conclusión, el uso del arte dentro del Proyecto ARMO, ha demostrado tener un impacto positivo en la transformación de los modelos de enseñanza, en la exploración de nuevos materiales y en la creación de ambientes motivadores y favorecedores de un aprendizaje autónomo. A partir de las conclusiones obtenidas en este estudio, sería necesario seguir investigando cómo la incorporación del arte a las clases de EF favorece modelos de enseñanza-aprendizaje que sean más inclusivos y creativos. En este sentido, sería interesante hacer una comparativa de los resultados de este estudio con estudiantes de secundaria, para así poder tener datos de los tres niveles educativos (infantil, primaria y secundaria). Además, es necesario reflexionar cómo podemos fomentar espacios dentro de los horarios de los docentes que permitan la coordinación entre tutores y especialistas, ya que este ha sido uno de los problemas más reclamados por las docentes que han participado en este estudio.

Referencias

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo transformar la educación a través de las artes*. Barcelona: Paidós.
- Barbeira, S., Navarro, R. & Rodríguez, J.E. (2017). Hábitos deportivos y de actividad física en escolares de Educación Primaria en función de la edad y el género. Orientaciones desde el área de didáctica de la educación física. *EmásF, Revista Digital de EF*, 8(44), 94-111.
- Bonnin-Arias, P., Alarcón, E. y Colomer-Sánchez, A. De la escena a las aulas: los artistas y la incorporación de la danza española y el baile flamenco a las enseñanzas generales, *Retos*, 40, 393-403.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration frameworks, research and practice*. Washington: Arts Education Partnership.
- Camnitzer, L. (2014). *Un saber realmente útil: pensar en torno al arte y a través de él*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Dalla, L. & Maria, J. (2017). A potência edu(vo)cativa das artes visuais. En S. Rangel y R. Saballa (eds.), *Arte contemporânea e educação infantil. Crianças observando, descobrindo e criando* (pp.5-127). Medição.
- Dunbar, K. N. (2008). Arts Education, the Brain and Language. En C. Asbury, & B. Rich (Eds), *Learning Arts and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp.81-92). The Dana Foundation.
- García, W. & Chiva O. (2018). El juego como proceso de subjetivación en educación física y su justificación cu-

- ricular. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 38(13), 147-156. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1070>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Guba, E. C & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C.A. Denman y J.A. Haro (eds.), *Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Hardiman, M. (2016). Education and the Arts: Educating Every Child in the Spirit of Inquiry and Joy, *Creative Education*, 7, 1913-1928. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714194>
- Harman, G. (2018). *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything*. Londres: Penguin Books.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: The real benefits of arts education*. Teachers College Press.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Londres: Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 - 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, I. (2021). *Aprendiendo educación física en torno al arte*. Barcelona: INDE.
- López, I. & Jové, G. (2017). (De)Construyendo la educación física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la EF y el Deporte*, 19(2-3), 226-256. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.226-256>
- Martos, D., Torrent, G., Durbà, V., Saiz, L. & Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: un estudio de caso colaborativo en secundaria, *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 26, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34386>
- Montás, M. y Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos*, 46, 529-537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Newton, L. y Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *International Journal of science education*, 32(15), 1989-2005. <https://doi.org/10.1080/09500690903233249>
- Pink, S. (2004). Visual methods. En C. Searle, G. Gobo, F. Gumbrium y D. Silverman (eds.), *Qualitative research practice* (pp. 391-406). Sage.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: Descripción, investigación y experiencias*. Madrid: Ediciones MCEP.
- Sharp, R. & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Stolz, S. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A New Perspective*. Londres: Routledge Taylor and Francis.
- Sullivan, L. (2021). *Is PE in crisis? Leading meaningful change in physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Torrents, C., Casals, M. y Castañer, M. (2015). Concepción de la creatividad motriz entre profesores de artes escénicas. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 249-257.
- Wandell, B., Dougherty, R., Ben-Shachar, M., Deutsch, G., & Tsang, J. (2008). Training in the Arts, Reading, and Brain Imaging. En C. Asbury y B. Rich (eds.), *Learning Arts and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 51-59). The Dana Foundation.