

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

## En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física

### In search of agreement on the pedagogical aims to be pursued in Physical Education

David Hortigüela-Alcalá<sup>1</sup>, Ángel Pérez-Pueyo<sup>2</sup>, Alejandra Hernando-Garijo<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Burgos. <sup>2</sup>Universidad de León. <sup>3</sup>Universidad de Burgos

Autor de correspondencia: David Hortigüela-Alcalá. [dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)

**Cronograma editorial:** *Artículo recibido 30/12/2021 Aceptado: 22/01/2022 Publicado: 01/05/2022*

<https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

#### **Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:**

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Hernando-Garijo, A. (2022). En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. *Sportis Sci J*, 8 (2), 255-282 <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

**Contribución específica de los autores:** Los tres autores han participado de manera proporcionada en la elaboración de cada una de las partes del manuscrito.

**Financiación:** No existió financiación.

**Consentimiento informado participantes del estudio:** No procede.

**Conflicto de interés** Los autores no señalan ningún conflicto de interés.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

## Resumen

Actualmente son numerosos los desacuerdos en torno a la enseñanza de la Educación Física (EF), incluso hacia sus intenciones, finalidades y funciones. Esta variedad de enfoques, en muchos casos opuestos, se agudiza notoriamente por la influencia de las redes sociales. La búsqueda del “like” y el halago inmediato deriva en un reduccionismo de la materia, más mediatizado por la ocurrencia de la actividad concreta que por la evidencia científica. Esto, junto a otros factores, limita que la asignatura goce del prestigio social y curricular que merece. El objetivo del presente artículo es intentar arrojar luz sobre los principios fundamentales que han de estructurar la enseñanza de la EF. A través de la revisión de la literatura, se presentan diez elementos clave: 1.- Plantear propuestas con coherencia pedagógica; 2.- Crear una identidad corporal dentro de la cultura de la actividad física y el deporte; 3.- Generar un clima social positivo en el aula; 4.- Trabajar la inclusión y romper estereotipos; 5.- Utilizar los modelos pedagógicos; 6.- Aplicar la evaluación formativa y compartida; 7.- Evidenciar el aprendizaje generado; 8.- Fomentar la autorregulación; 9.- Promover la transferibilidad del aprendizaje; 10.- Conocer/transformar el entorno y el servicio a la comunidad. El texto, sin ninguna pretensión de sentar cátedra, busca la reflexión pausada y profunda del profesorado de EF, un colectivo de gran dinamismo, potente y con infinidad de posibilidades para conseguir que la asignatura siga creciendo y evolucionando.

## Palabras clave

Concordancia; principios educativos; reflexión docente; enseñanza; aprendizaje.

## Abstract

There are currently numerous disagreements about the teaching of Physical Education (PE), including its intentions, aims and functions. This variety of approaches, in many cases opposed to each other, is made more acute by the influence of social networks. The search for "likes" and immediate praise leads to a reductionism of the subject, more influenced by the occurrence of the specific activity than by scientific evidence. This, together with other factors, limits the subject from enjoying the social and curricular prestige it deserves. The aim of this article is to try to shed light on the fundamental principles that should structure the teaching of PE. Through a review of the literature, ten key elements are presented: 1.- Proposing proposals with pedagogical coherence; 2. - Creating a corporal identity within the culture of physical activity and sport; 3.- Generating a positive social climate in the classroom; 4.- Working on inclusion and breaking stereotypes; 5. - To use pedagogical models; 6.- To apply formative and shared evaluation; 7.- To demonstrate the learning generated; 8.- To encourage self-regulation; 9.- To promote the transferability of learning; 10.- The text, without any pretensions of setting up a chair, seeks the slow and deep reflection of PE teachers, a highly dynamic and powerful group with infinite possibilities to ensure that the subject continues to grow and evolve.

## Keywords

Concordance; educational principles; teacher reflection; teaching; learning.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

## Introducción

En las últimas décadas, el tratamiento de la EF se ha regido bajo dos postulados claramente diferenciados; a) el rendimiento y b) el aprendizaje (Aarskog et al., 2019). El primero, enmarcado bajo una racionalidad técnica (López-Pastor & Gea, 2010), se centra en el tratamiento fisiológico y de la condición física como objetivo prioritario. El segundo, orientado hacia una racionalidad práctica (López-Pastor & Gea, 2010), atiende a aspectos más pedagógicos vinculados con la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Si bien pudiera pensarse que estas dos visiones se han ido acercando y complementando entre ellas con el paso del tiempo, la realidad demuestra que, en algunos casos, la polarización es todavía elevada (Butz, 2018). Bajo la demanda de la necesaria tercera hora semanal, este aumento horario se justifica con el único argumento de reducir los niveles de sobrepeso y obesidad entre los escolares, centrándose en enfoques de enseñanza y rendimiento (León-Díaz, et al., 2020). No hay duda de la especial relevancia que tiene abordar esta situación, pero la EF no puede convertirse en una herramienta enfocada exclusivamente desde una perspectiva biomédica. Si esto acabara sucediendo, su tratamiento pedagógico, y, por ende, su status curricular, terminaría claramente dañado (Quennerstedt et al., 2021), razón que ha llevado a algunos autores a intentar mediar con propuestas que intenten acercar posiciones para reflexionar sobre los intereses de unas y otras posturas (Pérez-Pueyo, et al., 2020).

Actualmente coexisten otros planteamientos más dispares y heterogéneos, que van desde la búsqueda de la salud (Aguareles, et al., 2015; Generelo, Julián, & Zaragoza, 2009) hasta la delimitación de enfoques gamificados (Escarvajal, & Martín, 2019; Fernández-Río, et al., 2019). Esta variedad de enfoques, que en sí misma podría enriquecer la EF, no debería acabar perjudicando la idiosincrasia de la asignatura. En este sentido, el crecimiento imparable de las redes sociales hace que todo se comparta y difunda de manera inmediata sin ningún tipo de filtro, primando en muchos casos la reproducción de prácticas ocurrentes por encima de propuestas rigurosas sustentadas en la generación de aprendizaje y la evidencia científica, derivando en una “pirotecnia educativa” (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020) o al “síndrome del posturo” (Flórez & Fernández-Río, 2021). Ante esto, cada vez existen

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

más referencias sobre los efectos que la enseñanza de la EF puede tener en diversidad de variables psicológicas, sociales y motivacionales (Sevil, et al., 2014). Por ello, atender a esta certidumbre es fundamental si se pretende dotar de rigor a la materia. En este sentido, es imprescindible que los resultados de estas investigaciones lleguen al mayor profesorado posible, utilizando los resultados contrastados como pautas estructurales que rijan las prácticas del día a día (Lovins et al., 2020). Ante esto, deberíamos replantearnos las razones por las que, en más casos de los debidos, determinadas publicaciones y difusiones de manuales o materiales (sin ningún tipo de fiabilidad y revisión externa) son utilizadas por el profesorado de EF como fuentes fundamentales de su acción pedagógica. Lo más peligroso es que puede caerse en la irreflexión como forma habitual de proceder, primando el “todo vale” sobre el rigor científico y curricular. Quizás, y si se utilizara la evidencia científica (que la hay y mucha) como elemento fundamental de planificación y programación, los debates y los cuestionamientos sobre la materia seguirían existiendo, pero más en la búsqueda de la suma y del aporte que en la de los posicionamientos enfrentados (Svendsen & Svendsen, 2017).

La EF debe gozar del estatus curricular que merece. Para ello, es imprescindible que se manifieste, con contundencia y de forma consensuada, identificando la esencia y los fines principales de aprendizaje de la misma, yendo mucho más allá de la prevención de la obesidad y el sobrepeso (Hortigüela-Alcalá et al., 2020) o de los intereses particulares de algunos docentes o colectivos por convertirla en un campo de investigación biomédica. Nadie duda de la importancia de la salud física y, en consecuencia, de la necesidad de realizar más Educación Física, pero es ¿suficiente para alcanzar las finalidades de una EF integral? (Pérez-Pueyo, et al, 2020). Hammeleck (1976) afirmaba que la educación es mucho más que la EF, pero muy poco sin ella. Si se acepta esta afirmación, la finalidad de la EF será más que la salud física, intentando que el alumnado consolide un estilo de vida activo, asiente el conocimiento de la propia corporalidad, disfrute de las manifestaciones culturales de carácter motor, integre actitudes ecosocialmente responsables o afiance el desarrollo de todos los procesos decisionales que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Todos ellos contribuyen a construir y a consolidar una verdadera competencia de carácter corporal, que va

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

mucho más allá de lo eminentemente motor, pero que se asienta sobre este ámbito tan importante para el desarrollo integral del alumnado.

En cualquier caso, es fundamental que el colectivo docente busque acuerdos generalizados e irrenunciables que permitan seguir avanzando. El potencial pedagógico de la materia es incuestionable, y para que este redunde de manera significativa en el aprendizaje del estudiante se ha de atender a los dominios afectivo, cognitivo, motor y social (Bjørke & Mordal Moen, 2020). Estos dominios deberían de ser trabajados de forma equilibrada en cada uno de los contenidos que se implanten, siendo la motricidad el eje fundamental sobre la que ha de girar toda la acción educativa. Por ello, el tratamiento del cuerpo tiene que entenderse como medio y no como fin en sí mismo, abordándose de manera transversal y transferible a diversidad de ámbitos, tanto dentro como fuera del aula (Gleddie & Morgan, 2021).

Si bien cada etapa educativa es diferente por diversidad de factores (desarrollo psicoevolutivo, relacional, madurativo...), la EF es igual de relevante en todas ellas. Es en ese acompañamiento pedagógico, desde infantil hasta bachillerato, donde se debe justificar con evidencias por qué, para qué y cómo ha de abordarse la asignatura. Para ello, no puede perderse la visión de que las experiencias del alumnado son clave para reconfigurar las propuestas aplicadas en el aula, siempre bajo la premisa inexcusable de la generación de aprendizaje (Ramos & McCullick, 2015).

Por todo ello, el presente estudio tiene un carácter reflexivo, en el que se presentan, a través de la justificación de evidencias, 10 principios fundamentales que deberían sustentar una EF pedagógica y didácticamente rigurosa.

## **Principios fundamentales de aplicación en la Educación Física**

### ***1. Plantear propuestas con coherencia pedagógica***

La coherencia pedagógica, y más cuando se aborda el ámbito corporal, ha de ser un principio irrenunciable dentro de la asignatura (Hortigüela-Alcalá et al., 2016). Para ello, en el contexto español, el proceso de concreción curricular establecido a nivel de aula a través del concepto de unidad didáctica (UD), existente hasta el momento actual, ha buscado precisamente este fin, al establecer contenidos con orden y coherencia altamente interrelacionados. Sin embargo, en muchos casos se observa el trabajo de contenidos

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

puntuales, en actividades específicas, que no se enmarcan dentro de una globalidad que tenga un claro sentido de aprendizaje y que se centra exclusivamente en la realización del contenido. Ante esto, podemos preguntarnos cuál es la lógica a la que se debería atender para estructurar los contenidos de aprendizaje en EF. Una adecuada temporalización es mucho más que el establecimiento de progresiones motrices, algunas de las cuáles no siempre ofrecen el resultado esperado cuando se aplican a determinado grupo-clase por el nivel de heterogeneidad que lo conforman (Pérez-Pueyo, 2010). Se trata de potenciar el desarrollo de habilidades motrices que puedan ser adaptadas a diversidad de disciplinas y contextos (Buszard et al., 2016). El cuestionarse el por qué y para qué de las propuestas, tanto a nivel de programación de aula como de actividades, es algo fundamental para que el marco de actuación docente cobre un verdadero sentido; un sentido que vaya mucho más allá de la tarea en sí misma (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2021). En este sentido, los aspectos emocionales, sociales y motivaciones han de ser integrados de manera intencionada en las propuestas aplicadas, huyendo de las recetas estándar en pro de la búsqueda del logro colectivo del grupo clase; y precisamente esto es unas de las claves de las metodologías activas (León-Díaz, et al., 2020). Por ello, los resultados que se pretende que los estudiantes adquieran al finalizar una UD no pueden centrarse en un resultado motriz inmediato, sino en un constructo de mayor dimensión que genere un andamiaje estrechamente relacionado con la identidad profesional del docente (González-Calvo et al., 2021). Es necesario, por lo tanto, no centrarse exclusivamente en los contenidos a impartir, sino en la manera de impartir los mismos, atendiendo intencionadamente a estructuras metodológicas y organizativas que favorezcan el aprendizaje a través de tratar pedagógicamente lo corporal. Plantearse la interrelación existente entre las propuestas/proyectos llevados a cabo, las razones que atienden a la elección de esos contenidos y no otros, así como el rol que desempeña el docente en el aula por y para los estudiantes, deberían ser decisiones de primer nivel a la hora de estructurar el proceso de enseñanza.

Sin embargo, la nueva LOMLOE (2020) y los Reales Decretos que la desarrollan establecen un cambio para el desarrollo curricular y la concreción a nivel de aula denominadas “situaciones de aprendizaje”. Estas serán establecidas en los nuevos decretos de currículo de las CCAA, aunque parece que el enfoque competencial que deben desarrollar

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

únicamente aumentará el enfoque global del que se está proponiendo en este apartado y orientado a la generación de una adecuada identidad corporal en el alumnado.

## ***2. Crear una identidad corporal dentro de la cultura de la actividad física y el deporte***

Si hay algo que todo docente de EF pretende es la generación en sus estudiantes de valores positivos a través de la práctica de la actividad física y el deporte, aunque no todos tienen el mismo enfoque al estar regidos bajo marcos de racionalidad diferentes (López-Pastor & Gea, 2010; Tinning, 1992). Sin embargo, estos valores, tanto dentro como fuera del aula, solamente pueden ser transmitidos si las enseñanzas de los contenidos en clase van asociados a la generación de experiencias positivas en todo el alumnado, sin exclusión, fundamentadas en el respeto y la aceptación de los demás, independientemente de sus características (Overton et al., 2017; Pérez-Pueyo, 2015). Para ello, y si se parte de la idea de que la motricidad ha de ser un elemento que acompañe y se integre en el desarrollo psicoevolutivo del estudiante, debemos atender con intencionalidad a la creación de una identidad corporal del alumnado. Esta identidad corporal tiene un carácter global y multidisciplinar, atendiendo a aspectos relativos a miedos, inseguridades, adherencia hacia la práctica de la actividad física y la reflexión crítica sobre los factores sociales, culturales y políticos que inciden en la dimensión de la actividad física y del deporte como el consumismo, la influencia de los medios de comunicación, el dopaje, el sexismo, la violencia o las faltas del respeto a los demás. Además, profundizar en esta cultura motriz supone establecer las bases pedagógicas para que los estudiantes valoren la importancia que tiene integrar la práctica de actividad física y del deporte en sus vidas de manera activa, transferible y perdurable en el tiempo (Coulter & Ní Chróinín, 2013).

La identidad corporal va asociada al conocimiento, experimentación y aprendizaje de diferentes manifestaciones de la cultura motriz. Además de los enfoques más habituales asociados a la condición física y los deportes, también se abarcan otros fundamentales para generar esta identidad en una parte del alumnado como el conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea y el deporte como manifestación cultural, todos ellos sin dejar de lado la importancia de la perspectiva de género y los factores que lo condicionan. En este sentido, y para atender a las necesidades de todo el alumnado,

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

será necesario que las experiencias positivas se generalicen, lo que requiere de la creación de un clima social de aprendizaje adecuado en el aula, que no siempre es sencillo.

### **3. Generar un clima social positivo en el aula**

El ámbito social es uno de los factores clave en la generación de aprendizaje (Baumi et al., 2013). Esto se agudiza exponencialmente cuando la motricidad está presente, ya que las posibilidades de interacción a través del cuerpo son mucho mayores (Lawson, 2020). Por ende, en las clases de EF, las relaciones sociales entre compañeros son constantes, lo que hace reflexionar acerca de la importancia que ha de tener el docente para garantizar que estos vínculos sean positivos. No se puede dar por hecho que determinados contenidos trabajados en el aula, por sí solos, vayan a generar un clima social positivo, pues, si esto no se regula intencionadamente desde la metodología de enseñanza o el modelo pedagógico, no se obtendrán los resultados deseados.

En este sentido, han sido numerosos los autores que han aclarado que no se debe confundir trabajar en grupo con cooperar (Barba, 2010; Fernández-Río, 2011; Pujolás, 2008; Velázquez, 2004, 2010), del mismo modo que colaborar y cooperar son dos términos con connotaciones distintas (Pérez-Pueyo, 2015), por lo que trabajar de forma grupal no siempre es suficiente para generar un clima social idóneo en clase. En este sentido, es necesario tener claro qué se quiere conseguir y para qué, y así poder elegir el modelo pedagógico más adecuado para alcanzarlo. Por ejemplo, si en la clase de EF en general se quiere dar el salto a la cooperación, aunque se trabajen los deportes colectivos, habrá que tener presente que la lógica en la estructura del aula ha de enfocarse hacia el logro individual y colectivo, fomentando el respeto entre compañeros y la responsabilidad individual dentro del grupo (Hortigüela-Alcalá et al., 2019a). Para ello, es necesario concebir el grupo como la suma de unas individualidades que pueden y deben aportar en función de sus características y capacidades, vinculando lo motriz con el plano más social. Sin embargo, esto no implica que los deportes se puedan denominar como situaciones de cooperación-oposición y considerar que en el deporte hay cooperación por jugar en equipo.

En la actualidad, las aportaciones de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, la cooperación y la actividad física y Educación Física se tienden a denominar acciones de colaboración-oposición (López-Pastor, 2017). Se debe entender que, al oponerse

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

un equipo a otro, dentro de un mismo equipo se colabora y no se coopera, pues cooperar implica que nadie gana y nadie pierde (Velázquez, 2013) y en la cooperación no cabe la exclusión (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020). Sin embargo, que no se deba denominar al deporte colectivo como una situación de cooperación-oposición, no implica que no se pueda utilizar el aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza de los deportes, aunque es cierto que su aplicación no es demasiado fluida (Fernández-Río, 2002; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016), lo que ha generado que se haya apostado por experiencias de hibridación, por ejemplo, del Teaching Game for Understanding (Casey & Dyson, 2009; González-Víllora, et al., 2018, 2019) con excelentes resultados en cuanto a las relaciones y el clima social. Por todo ello, y analizando el aprendizaje cooperativo tanto en sus orígenes (Johnson & Johnson, 2009; Johnson, Johnson, & Holubec, 2000; Kagan, 2000) como en los desarrollos posteriores en la EF (Orlick, 2002; Pujolás, 2008; Velázquez, 2013), no se excluye el uso de determinadas situaciones competitivas en momentos concretos, siempre y cuando la victoria y la derrota se gestionen adecuadamente y se entiendan como una parte más del juego.

No se debería olvidar, en ningún caso, que la generación de un clima social adecuado está directamente relacionada con el nivel de motivación que consigamos producir en el alumnado en relación al logro o la sensación de competencia percibida (Cecchini, González, Carmona & Contreras, 2004; Deci & Ryan, 1985). En este sentido, es poco probable que un alumnado sin experiencias de logro positivas en las clases llegue a tener un nivel de motivación elevado hacia la EF (Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2013; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2019).

#### ***4. Trabajar la inclusión y romper estereotipos***

Un tratamiento inclusivo es lo que otorga un verdadero sentido pedagógico a cualquier asignatura curricular (Ríos, 2009). Esto cobra todavía más relevancia en la EF, ya que la motricidad, si no es abordada bajo un enfoque participativo y de aprendizaje, puede generar baja competencia percibida en aquellos estudiantes con menor habilidad motriz (Esteban et al., 2021). Esta inclusión ha de ser abordada como algo que va más allá de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, entendiendo que cada estudiante tiene unas características específicas que le hacen diferente a los demás. Esta diferenciación atiende a

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

aspectos muy diversos, que van desde su propio desarrollo psicoevolutivo, su implicación emocional, hasta su nivel de desempeño motor; lo que implica un desarrollo simultáneo de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo, donde lo motriz en esta materia se convierte en un medio y no en un fin (Pérez-Pueyo, 2015). Además, la EF es idónea para romper con sesgos subjetivos que en muchos casos se producen en el aula y que reproducen estereotipos culturales y sociales vinculados con el género, la etnia, la identidad sexual... Conseguir que toda esta serie de necesidades se alcancen requiere de la elección del modelo pedagógico más adecuado (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2021). Educar por y a través del movimiento mediante una pedagogía que fomente en el alumnado la reflexión crítica y el cuestionamiento de las imposiciones imperantes por los medios de comunicación, permite lograr una EF más evolucionada y emancipadora (Varea et al., 2019).

### ***5. Utilizar los modelos pedagógicos***

La concepción, divulgación y el empleo de los modelos pedagógicos en EF se ha incrementado significativamente en los últimos años en nuestro país (Pérez-Pueyo et al., 2021). La prolija evidencia científica generada ha conllevado que cada vez con más asiduidad los docentes los incorporen en sus clases, existiendo formaciones, congresos y documentos didácticos al respecto de acceso gratuito por parte del profesorado (León, et al., 2020). Sin embargo, su utilización ha de regirse bajo una serie de principios que respeten sus elementos y características esenciales que, sin pretender ser rígidos, permitan servir de guías orientativas a todo docente interesado en su puesta en práctica. Actualmente, no pueden servir de excusa cuestiones como el desconocimiento de los modelos o la dificultad existente para acceder al diseño de experiencias y el enfoque de las mismas, ya que se dispone de literatura, con claro carácter práctico, así como evidencia científica, aplicada en diversidad de contextos (Fernández-Río et al., 2021; García-González, 2021; Morente, González-Fernández, & Sánchez-Fernández, 2020, Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2021; Sánchez-Alcaraz, et al., 2020). No obstante, y a pesar de la manifiesta potencialidad demostrada a la hora de hibridar los modelos, es claramente aconsejable utilizar con convicción y dominio un modelo antes de combinarlo con otros/s.

En determinadas ocasiones, la falta de conocimiento y de rigor en la puesta en práctica de los modelos por parte del profesorado está llevando a algunos docentes a creer que hibridar

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

es mejor que aplicar un único modelo. Creer que unir dos buenos modelos produce un resultado mejor, no siempre es cierto. Híbrido requiere haber encontrado una carencia (entendida como debilidad o flaqueza) en la aplicación de un modelo en un contexto o a un tipo de alumnado determinado, en relación a lo que se pretende alcanzar con él. La hibridación se produce porque se considera que combinar un modelo con otro, que posee precisamente una fortaleza en lo que flaquea el primero, lo compensará (Hernando-Garijo, Hortigüela-Alcalá, & Pérez-Pueyo, 2021).

Se necesita rigurosidad en su tratamiento y su implementación ha de ser progresiva y controlada, garantizando siempre el control del aula, así como sobre lo que se pretende enseñar. Además, la implantación de un modelo, cuando es la primera vez, requiere del docente reflexión y análisis sobre lo que no ha funcionado adecuadamente, pues generalmente los problemas están en la competencia del docente para aplicar algo nuevo sin interferencias de su metodología anterior. Sin embargo, también puede ocurrir que el alumnado requiera de un tiempo de adaptación al cambio por el nuevo modelo, que no siempre es fácil; sobre todo, cuando se pasa de un enfoque eminentemente competitivo a otro de carácter participativo centrado en la colaboración, la cooperación y la inclusión. Del mismo modo, es claramente aconsejable tener tranquilidad a la hora de pretender generar cambios tras su implantación, ya que en multitud de ocasiones estos cambios de enfoque pedagógico provocan resistencias entre los estudiantes y los propios compañeros del docente (Casey & MacPhail, 2018). En este sentido, la evaluación se antoja clave, tanto si se desarrolla con carácter formativo asociada a los modelos (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2020) que permita evidenciar el cambio, como si se centra en la práctica docente, por la reflexión y la autocrítica que genera en el docente.

#### ***6. Aplicar la evaluación formativa y compartida***

La evaluación ha de entenderse como el principal cambio pedagógico de cualquier metodología que se haga llamar activa (MacPhail & Halbert, 2010). De hecho, Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Gutiérrez-García (2019) consideran que la evaluación formativa es el primer cambio metodológico. En este sentido, la forma en la que el docente aborde la evaluación en el aula y el sentido que le otorgue como herramienta para generar aprendizaje serán claves para conseguir percepción de logro en el estudiante. La evaluación ha de ser

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

sinónimo de aprender, y para ello hay que proporcionarle intencionalidad en cada contenido que se imparta en el aula (Quinlan & Pitt, 2021; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Esto ofrece todavía más transcendencia a la EF, donde tradicionalmente han imperado enfoques sustentados en el rendimiento físico del alumnado bajo la calificación de test de condición física. Para ello, se debería entender la evaluación como un proceso objetivo que implique al alumnado de manera activa, ya que, si se permite que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su proceso evaluador y gestionar así sus tiempos en la realización de las tareas, el aprendizaje será mucho más significativo (Hortigüela-Alcalá et al., 2019b). Estos procesos dialógicos, en relación a la evaluación, favorecen la transparencia sobre aquello que se pretende enseñar, entendiendo la calificación como una consecuencia final, como una lógica del trabajo (Pérez-Pueyo, 2010) y no como una herramienta de control y de poder. Naturalizar la emisión de juicios de valor entre iguales en torno a la motricidad mejora la consciencia del aprendizaje, por lo que el reto del docente ha de ser cómo integrar los feedbacks en el aula, a través de qué procedimientos, con qué instrumentos y cuáles son los momentos idóneos para implicar a los estudiantes en la misma (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

### ***7. Evidenciar el aprendizaje generado***

¿Tiene sentido enseñar sin ser capaces de evidenciar el aprendizaje adquirido por el alumnado? ¿El aprendizaje se evidencia con un test o con un examen? ¿Es suficiente con la opinión del docente sobre el esfuerzo que hace o que podría realizar el alumnado? En EF no siempre ha sido fácil definir hacia dónde ha de orientarse la enseñanza y, por ende, cuáles han de ser los aprendizajes de los estudiantes (Hortigüela-Alcalá et al., 2021). Bajo este planteamiento, nada baladí, surgen una gran cantidad de aristas que limitan en cierto modo poder responder categóricamente a estas preguntas. Algunos docentes, atendiendo al currículo, orientan la adquisición de estos aprendizajes desde una visión puramente cognitiva, siendo el tratamiento corporal una consecuencia del conocimiento de diversidad de conceptos, grupos musculares o manifestaciones de las capacidades físicas básicas, entre otros muchos contenidos. Otros profesores utilizan la práctica de actividad física (y los resultados que derivan de la misma) como eje sustancial del proceso de enseñanza, mientras que demasiados consideran que la actitud y el esfuerzo “percibido” por el docente es suficiente para valorar (y

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

desgraciadamente calificar) el resultado de lo aprendido en EF, sin otra evidencia que la utilización del “ojímetro” como instrumento de medida.

En cualquiera de los casos, y partiendo de la necesaria relación entre teoría y práctica, ¿cómo se constata el aprendizaje adquirido del estudiante? ¿De qué manera se le permite demostrar lo aprendido? Esas dos preguntas deberían incitar la reflexión acerca de cómo el plano motor ha de incidir de manera intencionada en la toma de decisiones individuales y colectivas del alumnado, su autogestión emocional, su autorregulación de las tareas, la asunción de roles en grupo, así como la aceptación y el aprovechamiento de sus capacidades en función de los objetivos de las tareas. Es por eso que en diversas ocasiones “menos es más”, pudiendo ser más interesante desarrollar menos unidades didácticas/ situaciones de aprendizaje, pero que permitan al estudiante implicarse activamente en las propuestas y poder evidenciar su aprendizaje mediante el análisis de sus producciones. Por ello, es fundamental aportar claridad sobre los fines de aprendizaje que se pretenden adquirir, estableciendo estructuras metodológicas sólidas para conseguirlos e incorporar procesos de evaluación formativa con instrumentos claros para huir de la inmediatez y la mera diversión puntual.

Si conseguimos diferenciar divertirse de disfrutar, conseguiremos entender que el disfrute requiere del trabajo y el esfuerzo que debe desarrollar el individuo para lograr satisfacción por el logro alcanzado; pero, sobre todo, que este proceso requiere de la personalización del aprendizaje y de la capacidad para autorregularse.

#### **8. Fomentar la autorregulación**

La autorregulación del aprendizaje (también conocida como “aprendizaje autorregulado”) ha sido ampliamente estudiada en la literatura a nivel general (Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman & Schunk, 2011; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). Al igual que en el aprendizaje general, la motivación del estudiante se asocia en múltiples ocasiones a las posibilidades que se le otorgue para demostrar lo aprendido en relación a la EF (Roberts, 2014). Si bien es importante dotarle de recursos de aprendizaje, lo es mucho más darle oportunidades para que los aplique en diversidad de contextos y situaciones, fomentando de este modo su responsabilidad y autonomía. Sin duda, existen múltiples estrategias para generar autonomía, sin embargo, los procesos basados en la autorregulación del aprendizaje son los que más garantías ofrecen para ayudar al alumnado a ir adquiriéndola

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

progresivamente (Heras, Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Herrán, 2020). De hecho, Fernández-Río (2020) considera que la autorregulación debe ser el punto de partida de una nueva forma de enseñar la EF, pues se ha identificado como fundamental para prevenir el fracaso escolar (Fernández-Río, et al., 2017).

Bajo esta autonomía, y siempre que los procesos de enseñanza se estructuren bajo propuestas de tareas secuenciadas con coherencia, la autorregulación de las mismas es un aspecto de clara incidencia en el aprendizaje (Heras-Bernardino et al, 2020; 2021). Por ejemplo, cuando se trabaja la condición física, se produce una mejora generalizada en la percepción de autoeficacia, lo que incide directamente en la mejora del aprendizaje y una interpretación más ajustada de sus capacidades, de las exigencias de la tarea y de las posibilidades de éxito. Además, incrementa de manera efectiva la capacidad del alumnado para trabajar de manera autónoma, a través de su implicación en los procesos de planificación, monitorización y evaluación de su propio trabajo (Heras-Bernardino, Pérez-Pueyo, & Herrán, 2017a,b; Heras-Bernardino, et al., 2019).

Sin embargo, también se traduce en una mayor capacidad para enfrentarse y resolver la gran variedad de situaciones con las que se encuentran en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en la elaboración de los montajes finales (sombras, combas, malabares, acrobacias...), se les puede dejar decidir sobre el cómo y el cuándo de la elaboración de los mismos. Para ello, es preciso otorgar un bagaje inicial de recursos que les permita conocer y experimentar la temática. A partir de ahí, y bajo la delimitación clara de aquello que tienen que ser capaces de conseguir tanto individualmente como en grupo, facilitar espacios y tiempos en el aula para que busquen acuerdos, metas parciales y realicen los ensayos pertinentes. Estas prácticas de autorregulación en torno a la motricidad conexionan directamente con la gestión de sus habilidades emocionales, de especial incidencia en el desarrollo psicoevolutivo del estudiante cuando se asocian a tareas abiertas con posibilidad de realización en diversidad de momentos (Papastergiou & Mastrogiannis, 2021). Un factor importante en torno a la aplicación de la autorregulación de las tareas, a través de la propuesta de planes de trabajo, de mayor o menor tiempo de duración, es su aplicabilidad en cualquier contenido e incluso en cualquier asignatura, lo que favorece la propuesta de planteamientos estructurales en búsqueda de la generación de autonomía del estudiante. Quizás, lo más

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

importante de adquirir la capacidad de autorregularse es la transferibilidad de la misma a otros contextos.

### **9. Promover la transferibilidad del aprendizaje**

Los modelos trans-contextuales en el ámbito de la actividad física han demostrado en los últimos años la incidencia que tienen las experiencias vivenciadas por los estudiantes en las clases de EF en su adherencia a la práctica en su tiempo de ocio (Barkoukis & Hagger, 2013). La generación de motivación autodeterminada, influenciada por la competencia, relación y autonomía que caracteriza a las necesidades psicológicas básicas, favorece positivamente esta transferencia (Koka & Hagger, 2010). La búsqueda de esta motivación intrínseca hacia la asignatura atiende específicamente a los fines esenciales de la materia, entendiendo que lo que suceda en el aula debe poderse transferir al día a día de los estudiantes, porque... ¿De qué manera incide el aprendizaje del estudiante de EF en los aspectos que se demandan en la sociedad? ¿Cómo el aprendizaje a través de la vivencia corporal construye la identidad social y cultural del estudiante? Para poder responder a estas cuestiones, hay que tener presente que el eje motriz ha de tener un peso didáctico en dos direcciones fundamentales: a) específico; vinculado directamente con los contenidos disciplinares de la asignatura; b) transversal, incidente en diversidad de ámbitos. Bajo esta combinación es donde se encuentra la verdadera transcontextualidad, siempre que se atienda a la percepción de los estudiantes de manera longitudinal (Erdugan, 2020). Lo más relevante es que estos enfoques incidan de manera positiva en la personalidad del estudiante, generando hábitos hacia la práctica de actividad física y, que, sobre todo, les permitan disfrutar de la motricidad desde su expresión más amplia. De hecho, las nuevas posibilidades que les ofrece la actividad física y el deporte les acercan hacia experiencias relacionadas con la aplicación de sus conocimientos y la adquisición de nuevos aprendizajes vinculados al servicio a la comunidad y/o la transformación de su entorno, junto su aportación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

### **10. Conocer/transformar el entorno y el servicio a la comunidad**

El impacto más inmediato que se puede generar en los estudiantes es aquel que se lleva a cabo en su entorno más cercano. La práctica de la actividad física y la aplicación del aprendizaje que deriva de la motricidad puede y debe transferirse a aquellos lugares en los

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

que al alumnado le sea más factible ponerlo en práctica (Merriman et al., 2020). Para ello, la enseñanza de la EF debe trascender de lo que acontezca únicamente en el aula, proponiendo alternativas viables que conecten con sus intereses. Las prácticas motrices son más significativas y viables cuando, individual y/o grupalmente, puedan ser replicadas y desarrolladas en diversidad de contextos, ya sean en entornos de ciudad, rurales o estrechamente vinculadas con el medio natural (Chen et al., 2019). Además, en muchos casos, el alumnado desconoce, por ejemplo, los eventos deportivos que se organizan desde sus municipios, por lo que la EF se convierte en una asignatura fundamental para generar hábitos que, basados en un principio de autonomía, les permita autorregular y gestionar la práctica de actividad física en su tiempo libre. Por lo tanto, es de verdadera relevancia que las estructuras metodológicas docentes tengan un carácter emancipatorio y transformativo, favoreciendo la reflexión del por qué y para qué, facilitando vías para que los estudiantes puedan sentirse protagonistas y competentes en sus prácticas.

En este sentido, cobran especial relevancia las propuestas vinculadas al aprendizaje-servicio (Carson & Raguse, 2014; Sotelino-Losada, Calvo-Varela, & Rodríguez-Fernández, 2019), los recreos activos (Martín-Acosta, & Escaravajal Rodríguez, 2019) o los retos saludables (Abarca-Sos, et al., 2015), los que, a través de propuestas sencillas, pueden conseguir una elevada implicación de los estudiantes en diferentes contextos educativos de cara a la transformación de diferentes realidades (Pérez-Pueyo et al., 2019). En esta línea, las familias se convierten en un factor clave, por lo que hacerlas partícipes, en la medida de lo posible, en nuestras propuestas, otorgará una mayor dimensión al proceso de enseñanza.

A modo de síntesis, y con el fin de establecer de un modo más visual los diez principios establecidos, en la figura 1 se presentan los mismos. Ha de quedar claro que la clave se encuentra en su tratamiento de forma integral. A pesar de no ser dependientes los unos de los otros, se han presentado de una forma secuenciada, con el propósito de otorgar una secuencia lógica y graduada que pueda ser aplicada a cualquier propuesta y contexto.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>



Figura 1. Diez principios fundamentales para la enseñanza de la Educación Física

## Conclusiones

En el presente artículo se han presentado 10 principios fundamentales sobre los que debería regirse la EF actual. Nos encontramos en un momento trascendental para el tratamiento de la asignatura, ya que existen diversidad de postulados, enfoques y reivindicaciones curriculares que demandan más cantidad de horas semanales de EF, pero en muchas ocasiones sin un objetivo pedagógico claro y fundamentado. Más allá de planteamientos basados en el reduccionismo de la obesidad o del plenamente lúdico, es momento de que, como colectivo, nos hagamos fuertes y sólidos para defender una EF rigurosa a través de la utilización de enfoques metodológicos que garanticen un aprendizaje transferible al ámbito motor, social y emocional. Es el momento de pararnos a reflexionar sobre el establecimiento de pautas comunes y conscientes que nos permitan progresar con

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

más unanimidad a lo largo del paso del tiempo. Es el momento de pensar más en el buen hacer, sin prisas, que no en la búsqueda instantánea de la superficialidad de acciones concretas. Es el momento de sembrar semillas robustas y desterrar otras que han demostrado no tener demasiada validez, para obtener a medio plazo frutos que demuestren la incuestionable importancia que tiene la asignatura. La EF tiene un poder de transformación y emancipación incalculable, y es ahí en donde se debe incidir, no siendo tan importante el qué, como el cómo y el para qué se hacen las cosas, la forma en la que las proponemos y la proyección en el día a día de quiénes somos y pretendemos ser en el aula.

### Referencias bibliográficas

- Aarskog, E., Barker, D., & Borgen, J.S. (2019). What Were You Thinking? A Methodological Approach for Exploring Decision-Making and Learning in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 24(8), 828-840. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2018.1491836>
- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián-Clemente, J. A., Generelo, E., & Zaragoza, J. (2015). La Educación Física:¿ Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* 28, 155-159
- Aguareles, I., Domingo, J., López, S., Marrón, D., & Julián, J. A. (2015). Desarrollo y evaluación de identidades activas y cívicas. Un modelo pedagógico relacionado con la salud. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 50, 32-38.
- Barba, J.J (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 18, 14-18.
- Barkoukis, V., & Hagger, M.S. (2013). The Trans-Contextual Model: Perceived Learning and Performance Motivational Climates as Analogues of Perceived Autonomy Support.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

*European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 353-372.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0118-5>

Baumi, M., Field, S.L., & Ledbetter, M. (2013). Immigration, "Any Small Goodness," and Integrated Social Studies. *Social Studies and the Young Learner*, 26(1), 17-21.

Bjørke, Lars & Mordal, K. (2020). Cooperative Learning in Physical Education: A Study of Students' Learning Journey over 24 Lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600-612. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>

Buszard, T., Machar, R., Rich, M., & Farrow, D. (2016). Scaling Tennis Racquets during PE in Primary School to Enhance Motor Skill Acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(4), 414-420.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2016.1216653>

Butz, J.V. (2018). Applications for Constructivist Teaching in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 31(4), 12-18.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2018.1465868>

Carson, R.L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>

Casey, A & MacPhail, A., (2018). Adopting a Models-Based Approach to Teaching Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>

Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

Chen, B., et al (2019). Integrate Classroom Physical Activity in Schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 10-19. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2019.1649577>

Coulter, M., & Ní Chróinín, D. (2013). What is PE? *Sport, Education and Society*, 18(6), 825-841.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Gleddie, D.L., & Morgan, A. (2021). Physical Literacy Praxis: A Theoretical Framework for Transformative Physical Education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 50(1), 31-53. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09481-2>

Erdugan, F. (2020). Contribution and Importance of Student Ideas in Physical Education Lessons: From a Literature Review towards a New Approach. *African Educational Research Journal*, 8(2), 258-261.

Escarvajal, J. C. & Martín, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en educación física. *Revista iberoamericana de ciencias de la actividad física y del deporte*, 8(1), 97-109.

Esteban, I. et al. (2021). Examining Early Adolescents' Motivation for Physical Education: Associations with Actual and Perceived Motor Competence. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 369-374. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1806995>

Fernández-Río, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.

Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de aprendizaje cooperativo, táctico y educación deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. En A. Méndez (Coord.). *Modelos actuales de iniciación*

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

*deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (p. 193-236). Wanceulen.

Fernández-Rio, J. (2020). Apuntes metodológicos para una educación física post-covid-19. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 66, 89-75. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com>

Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Frontiers in Psychology*, 8. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>

Fernández-Río, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020) Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 509-524. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>

Fernández-Río, J., Hortigüela-Acalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (11-24). Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>

Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.

Florez, G, & Fernández-Río, J. (2021). Gamificación. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río, (coords). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 382-399). Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

García-González, L. (2021). *Cómo motivar en educación física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Generelo, E., Julián, J. A., & Zaragoza, J. (2009). Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela. INDE.

González-Calvo G., Gerdín, G., Philpot, R., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school physical education and the development of professional teacher identities. *Sport, Education and Society*, 26(8), 931-944. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1812563>

Hammeleck, O. (1976): *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. “La Educación es mucho más que Educación Física, pero es muy poco sin ella”. INEF. Ed. COLEFC. Canarias.

Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, A., Casado-Berrocal, O. M., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán-Álvarez, I., & Sobejano-Carrocer, M. (2021). Autorregulación. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, J., *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 403-433). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Herrán, I. (2020). Capítulo 1 La condición física en la etapa secundaria desde el Estilo Actitudinal: Incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en España. En V.T. Muñoz, P. Reynaga-Estrada, J.J. Morales, J.R. López & M.F. González (coords.) *Actualidades en educación física y deporte 2020*. Universidad de Guadalajara: Guadalajara (México)

Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017a). Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 462-469.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017b). Aprender a nadar a ritmo: ejemplo de intradisciplinariedad mediante el uso de estrategias de autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 470-478.

Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el Estilo Actitudinal. En F. Ruiz-Juan, J. A. Gonzalez & Á. Calvo (Coords.), *Educación Física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 171-178). Sevilla: FEADDEF-APEF

Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2021). Por qué y para qué de la hibridación de los modelos pedagógico. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, J., *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 320-349). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>

Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Pérez-Pueyo, A. (2020). ¿Por qué quiero ser profesor de educación física? análisis del cambio de percepción durante la formación universitaria y los primeros años de la carrera docente. *Movimiento*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93430>

Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2019a). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su11247005>

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019b). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., González-Calvo, G., Hernando-Garijo, A. (2021). Debatir reflexivamente sobre el rol de la educación física en la escuela con Twitter como elemento de feedback. En C. Hamodi y R. Barba-Martín (coords). *Evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en educación superior* (229-237). Dextra.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y Costa Rica. *Movimento*, 22(4), 1049-1062. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59897>

Johnson, D. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2000). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.

Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear* (4ª ed.). Barcelona: Paidotribo.  
Koka, A., & Hagger, M.S. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86.

Quinlan, M., & Pitt, E. (2021). Towards signature assessment and feedback practices: a taxonomy of discipline-specific elements of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(1), 191-207. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1930447>

Lawson, H. (2020). The Physical Education System as a Consequential Social Determinant. *Quest*, 72(1), 72-84. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2019.1627224>

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

León, O., Martínez-Muñoz, L. F. & Santos, M.L. (2019). Gamificación en educación física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista iberoamericana de ciencias de la actividad física y del deporte*, 8(1), 110-124.

León-Díaz, Ó., Arija-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(38), 587-594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>

López-Pastor, V. L. & Gea, D. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.

López-Pastor, V. M. (2017). ¿Qué significa programar por “dominios de acción motriz” y qué ventajas tiene para el profesorado de educación física? *EmasF, Revista digital de Educación Física*, 44, 5-10.

Lovins, T., Prewitt, S., Henderson, H., & Brusseau, T. (2020). Curricular Approaches Used by Adapted PE Teachers. *Physical Educator*, 77(4), 695-707. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I4-8761>

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). ‘We had to do intelligent thinking during recent PE’: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>

Martín-Acosta, F., & Escarvajal Rodríguez, J. C. (2019). Análisis bibliográfico sobre los programas de recreos activos. *Revista Iberoamericana Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1) 125-135 <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5790>

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. & Cecchini-Estrada, J. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

Merriman, W., González-Toro, C.M., & Cherubini, J. (2020). Physical Activity in the Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 56(4), 164-169. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2020.1813518>

Morente, H., González-Fernández, F. T., & Sánchez-Fernández, A. S. (2020). *Metodologías activas en la práctica de la educación física*. Ediciones Morata.

Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>

Papastergiou, M., & Mastrogiannis, I. (2021). Design, Development and Evaluation of Open Interactive Learning Objects for Secondary School Physical Education. *Education and Information Technologies*, 26(3). <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-020-10390-2>

Pérez-Pueyo, A. (2015). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo A., Hortigüela-Alcalá, D., González-González, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183-198. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735>

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 639-647. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (coords) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Santos Rodríguez, L. (2020). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos*, (39), 345-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>

Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.

Quennerstedt, M., Barker, D., Johansson, A., & Korp, P. (2021). The Relation between Teaching Physical Education and Discourses on Body Weight -- An Integrative Review of Research. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 287-305. <http://dx.doi.org/10.1080/25742981.2021.1894407>

Ramos, N.O., & McCullick, B. A. (2015). Elementary Students' Construct of PE Teacher Credibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 560-575.

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114

Roberts, G. (2014). Time to Demonstrate How We Impact Student Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2013.872490>

Sánchez-Alcaraz, B., Valero, A., Navarro, D., Merino, J. A. (2020). *Metodologías emergentes en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Wanceulen SL.

Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., & García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 108-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34410>

Revisión. En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. Vol. 8, n.º 2; p. 255-282, mayo 2022. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues, and educational applications*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.

Sotelino-Losada, A., Calvo-Varela, D., & Rodríguez-Fernández, J.E. (2019). El aprendizaje-servicio en Educación Primaria: una propuesta metodológica desde la Educación Física. *Trances*, 11(2), 325-346.

Svendsen, A.M., & Svendsen, J.T. (2017). Contesting Discourses about Physical Education: A Critical Discourse Analysis of 20 Textbooks Used in Physical Education Teacher Education in Denmark. *European Physical Education Review*, 23(4), 480-498. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X16657279>

Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia.

Varea, V., González-Calvo, G., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019). The influence of consumerism on Spanish physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25(4), 949-963. <https://doi.org/10.1177/1356336X18789196>

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Roulledge.