

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

**ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DE UN DOCENTE DE
EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE SU PRÁCTICA
EDUCATIVA**

Doctorando:

Javier Palacios Gómez

Directores:

Dr. David Hortigüela Alcalá

Dra. Alejandra Hernando Garijo

2024

RESUMEN

La investigación explora en profundidad la construcción de la identidad profesional (IP) de un docente de Educación Física (EF) a partir de su práctica educativa, centrándose especialmente en el aprendizaje percibido y los miedos e inseguridades tanto del docente como del alumnado. Este estudio se sitúa dentro de un marco conceptual que considera la IP como un proceso dinámico, influido por las vivencias personales y profesionales, las interacciones con el alumnado y la constante reflexión crítica sobre la práctica docente.

Dicha investigación se ha llevado bajo el paradigma cualitativo, de corte autoetnográfico, durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. Nos hallamos con los sujetos de estudio, por un lado, el docente de EF, y por otro, alumnado perteneciente a la etapa de Educación Primaria (9-12 años). Desde un enfoque reflexivo, se examinan los relatos autobiográficos, lo que permite una comprensión introspectiva de las transformaciones personales y profesionales a lo largo del ejercicio educativo. La autoobservación, un elemento central, facilita identificar cómo las decisiones pedagógicas, las percepciones del entorno educativo y los desafíos diarios contribuyen a moldear la identidad profesional, resaltando la importancia de los procesos de reflexión como medio de aprendizaje y evolución.

Uno de los ejes centrales es el aprendizaje percibido, que se desglosa en dos dimensiones: la del docente y la del alumnado. En el caso del docente, se analiza cómo su práctica evoluciona a partir de la implementación de metodologías pedagógicas y reflexiones críticas sobre sus resultados. Estas metodologías no solo consolidan sus competencias pedagógicas, sino que también influyen en su capacidad para ajustar sus estrategias en función de las necesidades del alumnado y del grupo. Por otro lado, se aborda el aprendizaje percibido por el alumnado, explorando cómo las estrategias del docente fomentan su capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, y valorar el impacto de las estrategias, metodologías y tareas.

El análisis de los miedos e inseguridades constituye otro aspecto inherente a la evolución identitaria. Desde el lado del docente, las inseguridades abarcan desde la implementación de nuevas metodologías hasta la gestión de conflictos en el aula, pasando por la presión de cumplir con las expectativas educativas. Estas emociones son vistas no solo como un desafío, sino también como un catalizador de aprendizajes significativos que contribuyen a la evolución de su IP. En el caso del alumnado, las inseguridades están ligadas a la percepción de su competencia motriz, la comparación con sus compañeros y la exposición física que caracteriza

a la EF. Estas emociones condicionan su implicación en las tareas, pero también representan una oportunidad para que el docente ajuste sus estrategias y cree un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador.

La investigación destaca cómo el aprendizaje percibido y la gestión de los miedos se interrelacionan para conformar un enfoque pedagógico reflexivo y adaptativo. Este enfoque busca cerrar la brecha entre teoría y práctica, permitiendo al docente no solo implementar estrategias innovadoras, sino también ajustar su identidad profesional en función de los resultados observados. Al mismo tiempo, fomenta en el alumnado una mayor autonomía y confianza, ayudándoles a superar sus inseguridades y a desarrollar una relación más positiva con la asignatura.

A su vez, también destaca el impacto transformador de la EF, más allá de los logros motrices, como un espacio para la transmisión de valores, la construcción de relaciones sociales y el desarrollo de habilidades reflexivas. A través de este enfoque, se posiciona al docente como un agente de cambio, capaz de promover aprendizajes significativos tanto en el ámbito individual como grupal.

En resumen, esta investigación proporciona un marco comprensivo para entender cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje en EF, a través de la gestión del aprendizaje percibido y los miedos e inseguridades, pueden contribuir de manera sustancial a la construcción de la identidad profesional del docente y al desarrollo integral del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Educación Física; Identidad Profesional Docente; Aprendizaje Percibido; Miedos e Inseguridades.

ABSTRACT

The research explores in depth the construction of the professional identity (PI) of a Physical Education (PE) teacher based on his or her educational practice, focusing especially on the perceived learning and the fears and insecurities of both the teacher and the students. This study is situated within a conceptual framework that considers PI as a dynamic process, influenced by personal and professional experiences, interactions with students and constant critical reflection on teaching practice.

This research has been carried out under the qualitative paradigm, with an autoethnographic approach, during the academic years 2019/2020 and 2020/2021. The subjects of the study were, on the one hand, the PE teacher, and on the other, pupils belonging to the Primary Education stage (9-12 years). From a reflective approach, autobiographical accounts are examined, allowing for an introspective understanding of personal and professional transformations throughout the educational exercise. Self-observation, a central element, facilitates the identification of how pedagogical decisions, perceptions of the educational environment and daily challenges contribute to shaping professional identity, highlighting the importance of reflective processes as a means of learning and evolution.

One of the central axes is perceived learning, which is broken down into two dimensions: that of the teacher and that of the students. In the case of teachers, we analyse how their practice evolves through the implementation of pedagogical methodologies and critical reflections on their results. These methodologies not only consolidate their pedagogical skills, but also influence their ability to adjust their strategies according to the needs of the students and the group. On the other hand, student-perceived learning is addressed, exploring how the teacher's strategies foster their ability to reflect on their own learning process, to reflect on their own learning process, identify their strengths and weaknesses, and assess the impact of strategies and weaknesses, and assess the impact of strategies, methodologies and tasks.

The analysis of fears and insecurities is another inherent aspect of identity development. From the teacher's side, insecurities range from the implementation of new methodologies to conflict management in the classroom, as well as the pressure to meet educational expectations. These emotions are seen not only as a challenge, but also as a catalyst for significant learning that contributes to the evolution of their PI. In the case of students, insecurities are linked to the perception of their motor competence, the comparison with their peers and the physical exposure that characterises PE. These emotions condition their engagement in tasks, but also

represent an opportunity for teachers to adjust their strategies and create a more inclusive and motivating learning environment.

The research highlights how perceived learning and fear management interrelate to form a reflective and adaptive pedagogical approach. This approach seeks to bridge the gap between theory and practice, enabling teachers not only to implement innovative strategies, but also to adjust their professional identity based on observed outcomes. At the same time, it fosters greater autonomy and confidence in students, helping them to overcome their insecurities and develop a more positive relationship with the subject.

At the same time, it also highlights the transformative impact of PE, beyond motor achievements, as a space for the transmission of values, the construction of social relationships and the development of reflective skills. Through this approach, the teacher is positioned as an agent of change, capable of promoting meaningful learning at both individual and group levels.

In summary, this research provides a comprehensive framework for understanding how teaching-learning processes in PE, through the management of perceived learning and fears and insecurities, can contribute substantially to the construction of the teacher's professional identity and the holistic development of students.

KEYWORDS

Physical Education; Professional Teacher Identity; Perceived Learning; Fears and Insecurities.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	9
2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3 MARCO TEÓRICO.....	14
3.1 Conceptualización de la construcción de la identidad profesional docente	14
3.2 Construcción de la identidad profesional del docente de Educación Física.....	25
3.3. Influencia de la formación docente y la inserción laboral en la construcción de la identidad profesional.....	33
3.3.1 <i>Formación inicial y permanente del profesorado</i>	34
3.3.2 <i>Las competencias del docente de Educación Física como construcción de identidades</i>	38
3.3.3 <i>Inserción laboral del docente novel de Educación Física</i>	45
3.4 Aprendizaje percibido durante la construcción de la identidad profesional.....	49
3.4.1 <i>Uso de metodologías en Educación Física</i>	50
3.4.2 <i>Inserción y uso de la evaluación en Educación Física</i>	54
3.5 Miedos e inseguridades originadas de la práctica educativa	58
3.5.1 <i>Responsabilidad respecto a la profesión, miedos e inseguridades</i>	58
3.5.2 <i>Miedos e inseguridades por parte del alumnado</i>	62
4 METODOLOGÍA	67
4.1 El paradigma de la investigación cualitativa	67
4.2 La investigación cualitativa en educación.....	71
4.2.1 <i>Etnografía</i>	73
4.2.2 <i>La autoetnografía</i>	75
4.3 Participantes	78
4.4 Instrumentos de recogida de datos.....	81
4.4.1 <i>Codificación de los instrumentos</i>	87
4.5 Diseño y procedimiento.....	87

4.6	Análisis de resultados	91
4.6.1	<i>Triangulación y saturación de datos</i>	91
4.6.2	<i>Tratamiento de los datos y generación de categorías</i>	91
5	RESULTADOS	95
5.1	Aprendizaje docente	95
5.1.1	<i>Metodologías implementadas por el docente</i>	95
5.1.2	<i>Autonomía y autorregulación del alumnado</i>	98
5.1.3	<i>Implicación y participación del alumnado</i>	101
5.2	Aprendizaje del alumnado	104
5.2.1	<i>Aprendizaje respecto a las metodologías</i>	104
5.2.2	<i>Clima grupal</i>	106
5.2.3	<i>Participación e implicación en tareas</i>	110
5.3	Miedos e inseguridades del docente	113
5.3.1	<i>Percepción de la Educación Física por parte del alumnado</i>	113
5.3.2	<i>Competición versus cooperación</i>	120
5.3.3	<i>Formación de agrupamientos</i>	123
5.3.4	<i>Asunción de responsabilidades por parte del alumnado</i>	129
5.4	Miedos e inseguridades del alumnado	135
5.4.1	<i>Inseguridades respecto a las tareas</i>	135
5.4.2	<i>Inseguridades respecto a sus iguales</i>	138
5.4.3	<i>Inseguridades respecto a las metodologías implementadas</i>	144
6	DICUSIÓN	148
6.1	Aprendizaje docente	148
6.1.1	<i>Metodologías implementadas por el docente</i>	148
6.1.2	<i>Autonomía y autorregulación del alumnado</i>	149
6.1.3	<i>Implicación y participación del alumnado</i>	151
6.2	Aprendizaje del alumnado	152

6.2.1 Aprendizaje respecto a las metodologías	152
6.2.2 Clima grupal.....	154
6.2.3 Participación e implicación en tareas.....	155
6.3 Miedos e inseguridades docentes	157
6.3.1 Percepción de la Educación Física por parte del alumnado	157
6.3.2 Competición versus cooperación.....	159
6.3.3 Formación de agrupamientos.....	160
6.3.4 Asunción de responsabilidades por parte del alumnado.....	162
6.4 Miedos e inseguridades del alumnado.....	163
6.4.1 Inseguridades respecto las tareas	163
6.4.2 Inseguridades respecto a sus iguales	164
6.4.3 Inseguridades respecto a las metodologías.....	166
7 CONCLUSIONES	167
8 LIMITACIONES	173
9 BIBLIOGRAFÍA	175
10 ANEXOS	211
Anexo I – Extracto cuaderno de campo docente	211
Anexo II – Extracto diario reflexivo docente	215
Anexo III – Extracto grupo de discusión.....	219

1 INTRODUCCIÓN

La motivación de esta tesis surge de la necesidad de reflexionar sobre cómo los docentes, particularmente en el ámbito de la Educación Física (EF), construyen y consolidan su identidad profesional (IP). Este camino introspectivo sirve para detectar la propia evolución y mejora del profesorado, con la finalidad de ser la mejor versión de sí mismo. A través de la autorreflexión y el aprendizaje continuo al que nos vemos sometidos, los docentes logramos superar los retos que se plantean en nuestra práctica diaria, alcanzando un crecimiento tanto personal como profesional.

Nos hallamos en un contexto donde el cuerpo docente juega un rol crucial en el desarrollo holístico del alumnado. La EF no solo educa en el cuerpo, sino también en la mente y en las relaciones sociales, exigiendo una constante redefinición del papel del docente en un entorno en continua evolución. Así, surge la necesidad de analizar cuáles son los procesos internos y externos que construyen y reconstruyen la identidad del docente, considerando las particularidades de la materia y los desafíos que ésta impone.

Esta investigación atiende al desafío al que el profesorado se enfrenta, navegando entre su formación inicial y continua, su inserción en el mundo laboral y la constante evolución a la que se ve sometido debido a los contextos educativos. Del mismo modo, resalta cómo IP docente se ve afectada por factores tanto individuales como estructurales, como la interacción con el alumnado, políticas educativas y el marco institucional en el que se desenvuelven. Como consecuencia, genera un proceso emocional de incertidumbre, donde la duda se convierte en un aliado constante que permite superar cualquier adversidad. El estudio enmarca la necesidad de profundizar sobre el papel del docente como agente del cambio. A través de un análisis detallado de sus vivencias y experiencias profesionales, pretende arrojar luz sobre la importancia de la construcción crítica y reflexiva del docente. En este sentido, se demuestra que, la práctica educativa, desde sus inicios, hasta su estabilidad laboral se convierten en un campo fértil para el desarrollo personal y profesional.

El concepto de IP se percibe como complejo debido a su condición dinámica y cambiante. Atiende a las transformaciones sociales y culturales, así como a las demandas del alumnado. El docente se adapta y readapta a todos estos cambios y con ello se construye a sí mismo. Si bien, es preciso comenzar por identificar en primera instancia quién es uno mismo. Dicha autorreflexión permite establecer cuál es su configuración, cuáles son sus fortalezas y debilidades para iniciar el camino de reconstrucción. Un camino que comienza pero que nunca

termina. Es el recorrido el que proporciona una fuente de aprendizaje constante, propio e inherente de cada docente.

En lo que respecta al campo de la EF y la reconstrucción identitaria del docente, existe un hándicap añadido, y éste se centra en la percepción tradicional que se mantiene sobre la materia. Los conflictos internos que se desprenden de la misma se ven sometidos a constantes debates sobre su verdadera utilidad, cómo abordarla o cómo promover su aceptación social. El papel que desempeña el docente de EF atiende a la elección e impartición de contenidos que sean considerados como válidos para el desarrollo integral del alumnado. Pero, la mera transmisión de conocimientos no garantiza un éxito en el aprendizaje, si detrás no existen unas bases pedagógicas que otorguen un valor significativo a dichos aprendizajes. Esta fusión se postula como un desarrollo competencial del propio docente, siendo capaz de articular conocimientos de distinta índole que atiendan a toda la casuística emergida de su quehacer diario.

Tras la formación inicial y su inserción en el mundo laboral, aparecen con mayor fuerza los miedos e inseguridades. Hacer frente a un grupo de alumnos, a una asignatura o a las innumerables decisiones, que, en muchas ocasiones, se realizan en solitario, suponen el primer punto de inflexión para el desarrollo de su práctica. La responsabilidad respecto a la profesión, y a la presión a la que el profesorado se somete, genera dudas a la hora de asumir situaciones de las cuales no conoce la respuesta exacta. Dicho control puede generar el conocido síndrome de *burn out*, o incluso, el abandono de la profesión. Psicológicamente puede provocar una tensión interna que condicione el estado emocional del docente, incidiendo en su labor.

Por otro lado, nos encontramos al alumnado. Ellos son sujetos receptores. Las propuestas llevadas a cabo por el docente pueden generar incertidumbre en el alumnado. Surgen distensiones entre lo que el docente pretende enseñar y cómo estos atienden a sus demandas y se desenvuelven para alcanzar dichas pretensiones. El alumnado se enfrenta a un escenario incierto en el que decide constantemente cómo actuar para desarrollar los aprendizajes que se le demandan. El éxito de las sesiones les pertenece también a ellos, y eso genera estados de desconcierto que muchas veces no saben gestionar. Sus miedos internos se relacionan con su autoconcepción y sentimiento de competencia, y cómo asumir dicha realidad para establecer vías de aprendizaje. Por otro lado, deben atender al rol que cumplen dentro de las propuestas didácticas y metodológicas, en muchas ocasiones novedosas para ellos, así como inciertas. La falta experiencial supone un mar de dudas que promueve una dependencia docente, rompiendo con la autonomía en su propio aprendizaje y en las herramientas que ponen en liza para su desarrollo personal. Como última pieza del puzzle, se añaden las interrelaciones personales,

siendo en muchas ocasiones un engranaje difícil de encajar, postulándose como fuente de fuertes conflictos, tanto educativos como sociales. Es por ello por lo que el manejo del clima social del aula favorece la disposición proactiva por el aprendizaje en todos los factores que configuran la EF.

Aunque parezca negativo, todo miedo es lo que nos ayuda a evolucionar. Las dificultades solo son un escalón más de aprendizaje, sacándonos de nuestra zona de confort que ayuda a buscar la mejor versión de nosotros mismos. Todas esas inseguridades promueven aprendizaje que es percibido por todos los agentes educativos inmersos en esta investigación.

El uso de metodologías específicas propias de la asignatura permite establecer una mayor coherencia en los aprendizajes. La adecuación de éstas configura unos aprendizajes con mayor sentido, permitiendo que sean realmente significativas y perdurables en el tiempo. Para el docente sujeto a estudio, el uso de metodologías concretas (aprendizaje cooperativo, estilo actitudinal, modelo deportivo, modelo comprensivo del juego, modelo ludotécnico, evaluación formativa y compartida) ha supuesto un punto de inflexión en cuanto al crecimiento personal. Bien es cierto que, desde sus conocimientos teóricos y vivencias prácticas ha implementado dichos modelos pedagógicos. Sin embargo, esto no garantiza el éxito, ya que la adecuación de estos a los contenidos y al grupo-aula, han supuesto momentos de dificultad y crisis. Los errores cometidos han desembocado en la percepción de carencias formativas y experienciales. La distancia entre expectativa y realidad han supuesto una fuente de aprendizaje docente que han permitido afinar la práctica educativa, permitiendo reconstruir los conocimientos para adecuar las propuestas. De este modo cambia el paradigma del docente que debe readaptarse a las concepciones teórico-prácticas, clarificando sus propuestas didácticas, e identificando qué tipo de rol asumir en cada momento. Al mismo tiempo, y de forma paralela, el alumnado también percibe su propio aprendizaje. No solo se centra de forma reduccionista el qué ha aprendido, sino cómo lo está haciendo. Esa autorreflexión permite generar herramientas para que el alumnado sea quien tenga un mayor protagonismo en su propio aprendizaje. De esta forma, el alumnado asume que no solo es receptor de contenidos de distinta índole, sino que es responsable de su propio aprendizaje. Gracias a ello, se convierte en agente activo, desarrollando una competencia con gran transferencia a otras materias y que los acompañará a lo largo de su vida académica.

La labor del docente de EF va más allá de la mera trasmisión de habilidades motrices y conocimiento teórico. Se convierte en un espacio privilegiado para la transmisión de valores, donde la resiliencia y la cooperación cobran vida a través del movimiento. En cada sesión, en

cada actividad, en cada tarea se trabaja la formación integral del alumnado, ayudándole a desarrollar herramientas para afrontar la vida más allá del aula.

Esta investigación no solo narra y describe el viaje de un docente de EF hacia la construcción de su IP, sino que se convierte en una herramienta reflexiva que permite dar a conocer cómo se produce. Aunque cada construcción es única e irrepetible, la consciencia sobre su existencia es un valioso recurso para quienes busquen fortalecer su práctica educativa y entender el poder transformador de la enseñanza en su sentido más amplio.

2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La presente tesis tiene como propósito principal explorar y analizar el impacto de la construcción de la identidad del profesional docente en el ámbito de la EF. A través de un enfoque multidimensional, se busca identificar las principales variables que influyen en constructo identitario, así como entender las interrelaciones entre estas variables. Este estudio no solo contribuirá al cuerpo teórico existente, sino que también ofrecerá implicaciones prácticas.

- Comprender e identificar los elementos que configuran la propia construcción de la IP del docente de EF y su constante evolución.
- Reflexionar sobre las vivencias y experiencias docentes de distintos niveles educativos, identificando y analizando los elementos que inciden en la construcción profesional docente.
- Conocer y exponer el aprendizaje percibido y recibido proveniente de la formación inicial y permanente, así como de las distintas experiencias educativas.
- Analizar los miedos e inseguridades que condicionan la puesta en práctica por parte del docente, así como los miedos que afronta el alumnado durante las sesiones de EF.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptualización de la construcción de la identidad profesional docente

El concepto de construcción de la IP docente aborda la integración del ser personal con el profesional, entendida como una evolución que fusiona los factores racionales y no racionales, junto con elementos de carácter emocional y afectivo, entre los cuales destaca la motivación docente. Este proceso de identidad no ocurre en un vacío, sino en interacción con elementos sociales y mediante un ejercicio constante de autocrítica. Asimismo, el desarrollo de la identidad docente se fundamenta en una reflexión práctica que permite una autocomprensión progresiva, siendo esenciales el autoconcepto y la autoestima.

La construcción de la identidad también se sustenta en ciertos pilares básicos que acompañan a los docentes a lo largo de su carrera, permitiendo que su crecimiento profesional transcurra a través de distintas etapas a lo largo de toda la vida laboral. Este proceso implica tanto la personalidad del docente como la adaptación a diversas tensiones surgidas en el camino profesional.

Los sistemas educativos se encuentran condicionados, de forma permanente a transformaciones, en aras de ofrecer respuestas a la multitud de exigencias, al ritmo cambiante de una sociedad en constante evolución (García-Ramis, 2021). Estos cambios suponen una revolución de ésta, cambiando de dirección en cuanto a objetivos, finalidades y formas de trabajo (Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarragona, 2014). Estos cambios buscan una mejora de la calidad educativa que se adecúa a las emergentes demandas sociales (Muñoz-Osuna & Arvayo-Mata, 2015). El cuerpo docente está acostumbrado a adaptarse de forma camaleónica a los nuevos contextos, tanto sociales, como políticos y educativos. Pese a que los condicionantes de la calidad educativa son diversos, es el propio docente quien se encuentra en el ojo del huracán, considerándose uno de los actores principales del cambio educativo (Wald et al., 2015). Una de las responsabilidades que se atribuye al profesorado es la mejora de la calidad educativa (Díaz-Serrano et al., 2013). Esto genera que los resultados del éxito educativo dependan de la aptitud profesional (Calatayud, 2021). Como desencadenante, las cuestiones relacionadas con las características y condiciones de la profesión docente son objeto permanente de investigación. Estas se centran en intereses que promueven la búsqueda de una evolución en la práctica profesional, afectando a la diversidad de contextos educativos (Achille-Valencia et al., 2022; Beijaard et al., 2004; Gajardo-Asbún, 2019).

En este punto nos encontramos con la idea de establecer la importancia de que el docente construya su propia IP. En este sentido, Beijaard et al. (2004) exponen que reflexionar sobre la

identidad supone preguntarse inicialmente “¿quién soy yo en este momento?” A esto, Marcelo & Vallian (2011), complementan con la búsqueda de la respuesta de: “¿quién quiero llegar a ser?”. Este concepto se postula complejo y arduo de atajar, con multitud de enfoques atendiendo a los intereses personales, profesionales y sociales, y, en función de individuos y culturas (Beauchamp & Thomas 2009; Cordingley et al., 2019). Esta construcción de identidad configura la unión de conceptos teóricos, desde su formación inicial, unida a la formación continua, y en relación con el componente experiencial y vivencial dentro de un contexto concreto (Akkerman & Bruining, 2016). Supone un aprendizaje constante, cambiante y único, marcado por la inestabilidad, la realidad social, las políticas educativas, los cambios o innovaciones pedagógicas, la motivación laboral, los miedos e inseguridades docentes o el autoconcepto y la autoestima, entre otros condicionantes (Andreucci-Annunziata & Morales, 2020; Blanchard & Procópio, 2021). A pesar de todas esas variables, la verdadera complejidad radica en la propia subjetividad que cada individuo construye sobre sí mismo (Bolívar et al., 2014).

Si es cierto que existe un umbral entre identidad y profesionalidad. La identidad, es conceptualizada como la percepción que surge de las vivencias, experiencias y la percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social. Mientras tanto, la profesionalidad, atiende a unos criterios más exclusivos de calidad, en relación con los objetivos, conocimientos y competencias docentes (Bolívar et al., 2014).

Atendiendo a la percepción de IP, ésta es comprendida como la representación que el propio docente tiene sobre sí mismo, en cuanto a la construcción de su ser profesional y su evolución (Vanegas-Ortega & Fuentealba-Jara, 2019). A su vez, es un proceso continuo y multidimensional, dinámico y cambiante (Devís Devís et al., 2010), debido a los agentes, tanto internos e individuales que atañen al propio docente (Marcelo & Vaillant, 2011), como externos: la estabilidad o inestabilidad educativa, crisis, situaciones político-sociales y cambios tecnológicos (Mulone, 2016). Asimismo, tiene un carácter más personal, centrado en la transformación del conocimiento, las experiencias, y la competencia docente, que se plasma en el aula durante el desempeño de su quehacer diario (Falcón-Linares & Arraiz-Pérez, 2020).

Mediante estas experiencias, se pretende vislumbrar la evolución individual, identificar nuevos aprendizajes como vía de desarrollo profesional, y reforzar la identidad docente atendiendo a las nuevas demandas tanto educativas como sociales (Schepensa et al., 2009). Sin embargo, dicha construcción va ligada a un contexto específico, no pudiendo extrapolarse a otras situaciones (Jarauta-Borrasca & Pérez-Cabrera, 2017). Las variables que entran en juego en

cada situación profesional suponen un crecimiento basado en hechos biográficos individuales (Dubar, 2000). El docente se desenvuelve en las situaciones que le van aconteciendo, las hace únicas e irrepetibles, y genera caminos evolutivos adheridos a su persona.

Villegas-Reimers (2003) sintetiza ciertos rasgos que configuran las principales características del desarrollo docente, tal y como se recoge en la tabla 1. Cada uno de los elementos detalla cómo estos aspectos permiten al docente evolucionar a través de su experiencia y reflexión, adaptándose a los cambios y al contexto.

Tabla 1

Características desarrollo docente

Constructivismo	El docente es un sujeto activo que evoluciona en su aprendizaje de forma activa, como consecuencia de su implicación en tareas concretas de enseñanza.
Proceso a largo plazo	Permite estrechar el cerco entre conocimientos previos y las experiencias laborales que va acumulando durante su vida profesional.
Contexto	El desarrollo se asume dentro de un marco y características específicas, debido a que las formaciones prácticas no atienden a estos espacios concretos, y no se relacionan con las experiencias eficaces que se producen en las escuelas.
Reforma escolar	La construcción profesional está relacionada con la evolución constante que sufre la escuela, como en la reconstrucción de su cultura.
Práctica reflexiva	El docente comienza su profesión con conocimientos previos, y, a través de su reflexión sobre su experiencia, basada en la práctica diaria, es capaz de desarrollar nuevos conocimientos.
Proceso colaborativo	Se adquieren nuevos aprendizajes debido al contacto entre sus iguales.
Adaptabilidad	El docente puede adoptar diferentes versiones en función de la diversidad de contextos, evaluando en función de sus propias

necesidades, creencias y prácticas, para tomar decisiones respecto a qué puede ser más beneficioso para cada una de las situaciones.

Elaboración propia.

Como se ha comentado antes, Akkerman & Meijer (2011) describen la identidad docente como un proceso continuo, donde convergen las interacciones entre el individuo y el propio desempeño profesional. Esto genera que se produzca una construcción consciente, aunando el ser personal con el profesional:

Ser alguien que “enseña” o “identidad docente” no pueden verse como un objetivo, sino como un proceso continuo de negociación e interrelación de posiciones del yo, de manera que se pueda mantener un sentido de identidad relativamente consistentemente, preservado por medio de participaciones e inversiones personales en su vida (laboral). (Akkerman & Meijer 2011, pp.317–318)

De acuerdo con Bolívar (2007), la construcción está condicionada por factores racionales y no racionales, interaccionando entre sí, fusionando la motivación, actitud y compromiso que el docente tiene para y por su trabajo. Desde ambos entes, el docente converge entre sus conocimientos y habilidades teórico-prácticas, pero no las puede separar de las emociones que siente y padece a raíz de la puesta en práctica de estas:

La identidad es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo. (Bolívar, 2007, p. 14)

Dentro de esa parte emocional y afectiva, encontramos la motivación docente, siendo entendida como un factor psicológico condicionante, necesario para un adecuado y correcto rendimiento en el desempeño profesional (Sánchez-Oliva et al., 2014). Esta es considerada como un elemento imprescindible en la construcción de la identidad, siendo el motor interno que impulsa, no solo el desempeño laboral diario, sino también su propia evolución. En ocasiones, esas ganas que impulsan esta profesión se ven apagadas y coaccionadas, lo que produce que esa pasión interior se apague (González-Calvo, 2020b). De hecho, existen estudios que han demostrado la estrecha relación entre bajos niveles de motivación, consecuencias negativas en la calidad educativa, actitudes como falta de preparación y formación, escasa dedicación en la preparación de sesiones, bajos niveles de empatía hacia el alumnado, y quizá, la más condicionante en cuanto a la construcción de una IP, escaso compromiso con la profesión

docente (Burke et al., 1996; Maslach & Leiter, 2005). Autores como García-Martínez (2019), Hortigüela-Alcalá et al. (2020), Josso (2014) o Martínez-Pérez & Herraiz-García (2013) entre otros, destacan esta relación, posicionándola como el eje de la propia práctica docente, y dentro del ámbito educativo. La motivación por el quehacer, en relación con la del alumnado, influye en los logros y aprendizajes de estos, traduciéndose en un mayor índice de participación, compromiso e implicación (Bernaus et al., 2009; Freire, 2002; Pelletier et al., 2002).

Por su parte, Sachs (2005) se centra en el “ser” individual, siendo la primera piedra para un crecimiento profesional, mediante sus propias connotaciones y creencias. Un punto de vista desde el cual partir para construir su “ser” identitario, en relación con una ética profesional:

La identidad profesional docente es por lo tanto el eje de la profesión docente. Ofrece un marco para que los docentes construyan sus propias ideas sobre ‘quién ser’, ‘cómo actuar’ y ‘cómo comprender’ su trabajo y lugar en la sociedad. (Sachs, 2005, p. 15)

Además, Marcelo & Vaillant (2011), remarcan esta idea de responsabilidad individual, configurada por su recorrido histórico, para apuntar hacia una reconstrucción colectiva. El docente parte desde sus experiencias biográficas, individuales, para insertarse en una construcción colectiva, por la condición de que no evoluciona de forma aislada, sino que se reconstruye también por sus compañeros de profesión y vivencias:

Como una dimensión común a todos los docentes, y con una dimensión específica, en parte individual, y en parte ligada a los diversos contextos de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve. (Marcelo & Vaillant, 2011, p.35)

Sin embargo, Galaz-Ruiz (2015), atribuye que existen otras variables, tanto sociales, ya sean individuales o colectivas, como institucionales, que emiten una autopercepción de sí mismo, y a su vez, la percepción recibida por el entorno social. Bajo la misma idea anterior, no solo el docente evoluciona dentro de un contexto, sino que se inserta en éste, buscando una posición y reconocimiento social, ya sea de su entorno más cercano (docentes), o más lejano (instituciones educativas):

En este proceso confluyen variables subjetivas (la historia personal), sociales (modelos profesionales asignados) y contextuales (condiciones institucionales). Al ser puestas en juego dichas variables, los profesionales se dotan de un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, proyectos,

etcétera, que permiten el dominio (percepción de Sí) y el reconocimiento (social/oficial”).
(Galaz-Ruiz, 2015, p.308)

Continuando con ese carácter social, se construyen unos mecanismos sujetos a dicho reconocimiento profesional, permitiendo poder reconocerse a sí mismo, y siendo reconocidos por miembros iguales, promoviendo una relación de sentimiento, pertenencia y valoración profesional (Balduzzi & Egle, 2010; Gysling-Caselli & Castillo-Narváez, 1992; Hirsch-Adler, 2013; Mulone, 2016). Gee (2000) añade que también influye la voluntad por participar en un conjunto de prácticas compartidas. El docente es reconocido como un tipo de persona, o distintos tipos de persona, dependiendo del contexto de adecuación, siendo un proceso de construcción-socialización. Hargreaves (2005), resalta ese aprendizaje en el entorno social como un ente en crecimiento constante, pero no solo por la condición de dicho contexto social, sino que también interfiere en que el individuo quiera hacerlo. Al igual que su evolución es constante en el tiempo, su entorno socio-profesional también lo es. Eso implica que existan dos evoluciones paralelas, que convergen en sí mismo.

Todos estos agentes que ayudan al constructo deben de ir acompañados de un proceso de autocrítica. Los procesos reflexivos suponen una característica inherente a la condición humana, la cual no podemos aislar, independientemente de su grado o profundidad (Domingo-Roget & Gómez-Serés, 2016). Esta tiene un gran peso sobre el proceso de construcción identitaria, ya que nos hace destacar las experiencias vivenciadas, incidiendo en procesos de reflexión-acción (Vanegas-Ortega & Fuentealba-Jara, 2019). Ensalza nuestro “*ser*” profesional aplicado a un cúmulo de situaciones educativas. Dewey (1967) enfatiza la idea de la reflexión como consecuencia de la experiencia, permitiendo reestructurarla y organizarla en futuras acciones, obteniendo así una práctica reflexiva. Aristizábal-Fúquene (2019) propone como estrategia crear espacios de reflexión permanente, en los que se oriente y dirija de forma consciente su construcción, llevando a un autodescubrimiento que, de un mayor sentido a las experiencias vividas, y permita analizar y revisar sus conocimientos. Este movimiento empuja al docente a nuevas interpretaciones de la realidad, y, dota de mayor sentido las decisiones y acciones que realiza (Martín-Gutiérrez, 2014; Ravanal-Moreno, 2019; Schön, 1983). En otras palabras, saca a la palestra nuestras actuaciones, cómo han sido recibidas o realizadas, emitiendo juicios de valor que giran en torno a su validez o error. Ofrece una visión sobre las fortalezas y debilidades, qué ha sido óptimo, y qué se puede mejorar, siempre y cuando esté bajo un enfoque constructivista.

Vanegas-Ortega (2016) comenta que esta reflexión sobre la propia actuación interrelaciona procesos cognitivos y afectivos, promoviendo una atención consciente de pensamientos y actuaciones, cuestionándonos las prácticas que parecen cómodas o naturales. Dicha naturalidad puede cegarnos ante la realidad que está sucediendo, condicionados por ese factor afectivo, y, por tanto, condicionando los posibles aprendizajes que el docente pueda esclarecer:

Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas. (Vanegas-Ortega, 2016, p. 58)

En este punto se tiende el puente de una reflexión crítica a una reflexión práctica. Ésta, proveniente del desenvolvimiento educativo en el aula, posee su propia singularidad, ya que, debido a su entorno único, configura una personalidad docente exclusiva, e inherente a uno mismo (Perrenoud, 2010). Sin embargo, este tipo de reflexión tiene que producirse en profundidad, desarrollando y analizando minuciosamente los procesos llevados a cabo para su disertación (Domingo-Roget, 2021). Las vivencias no solo se configuran como punto de partida hacia la reflexión, sino que se trata de un vehículo que también permita explorar creencias, percepciones y autoidentidad (Spector-Mersel, 2016). Así, Brockbank & McGill (2002), enfatizan en esta idea, la cual expone que un diálogo reflexivo y crítico, promueve la inserción de la persona en estas, llevándolos al extremo de cuestionar todo aquello que conocen y vivencian:

El diálogo reflexivo que permite el aprendizaje críticamente reflexivo compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo. (Brockband & McGill, 2002, p. 73)

Fernández-March (2020), estructura en tres niveles el proceso reflexivo por el cual el docente transcurre, partiendo de la práctica reflexiva, y sobre la que se desarrolla su práctica educativa, en aras de su evolución de conocimiento pedagógico más complejo:

1. El docente aspira a una mayor efectividad, analizando dificultades o aspectos que pretende mejorar, enfocados en ciclos de reflexión-acción, producidos de sus propias experiencias.
2. Se produce un análisis de la propia docencia, sacando a relucir las carencias y dificultades a las que hacer frente, recogiendo información para establecer un diagnóstico inicial y diseñando intervenciones que mejoren su práctica educativa.
3. La evolución pedagógica se basa en la indagación e investigación, fundamentada en conocimientos científicos más sólidos y actualizados respecto a su disciplina y consolidando su práctica.

A consecuencia de la reflexión crítica, el docente configura dos elementos interpersonales, el autoconcepto y la autoestima (Caballero-Rodríguez, 2019). Estos dos factores psicológicos son primordiales debido a que rigen sus comportamientos y acciones, tanto dentro como fuera del contexto educativo, afectando, entre otros elementos, a su rendimiento profesional (Sebastiani, 2012). A priori, suele haber una difícil conceptualización entre ambos, y en ocasiones tienden a asemejarse. Sin embargo, el autoconcepto tiene un matiz más racional y cognitivo, mientras que la autoestima está determinada por un componente más emocional que proviene del primero, provocando sentimiento de satisfacción o frustración (Peñaherrera-León et al., 2014).

El término autoconcepto se refiere a la idea que se tiene de sí mismo, tanto en el plano personal como en el profesional, y está influenciado por las experiencias no solo presentes, sino también pasadas y los significados personales que cada individuo le atribuye (Martínez-Torres, 2020). Burns (1990) explica que, está cargado de connotaciones emocionales y evaluativas de uno mismo, en el cual, realizamos un proceso de autoevaluación constante, donde el individuo pone a prueba y examina los actos, capacidades y criterios personales. Este proceso no deja de ser una herramienta de construcción personal y profesional, mediante la cual se pone a prueba la valía como docente, comparando expectativas versus realidad. Sebastiani (2012) comenta que el autoconcepto docente influye en el rendimiento y viceversa, siendo una retroalimentación en ambas direcciones. Si el docente confía en sus aptitudes, promoverá un esfuerzo por la consecución de resultados, y como consecuencia, en un mejor aprendizaje para el del alumnado. Esa imagen que se va configurando será el referente por el cual el docente se sentirá confiado, y se mantendrá motivado hacia una continua mejora de su práctica.

Respecto a la autoestima, podemos entenderla como una apreciación de la valía y competencia de sí mismo, siendo el elemento afectivo no solo en el desarrollo profesional, sino también en el desarrollo integral del alumnado (Buitrago-Bonilla & Sáenz-Salcedo, 2021). No deja de ser

un proceso evaluativo sobre el autoconcepto, complementando la imagen que tenemos de nosotros mismos, fusionada con las emociones derivadas del producto educativo que generamos en nuestro desempeño. Huici (2000) ahonda en la idea del proceso cognitivo pedagógico del docente sobre la valoración de la autoestima, y, cómo determina la forma de pensar, sentir y actuar dentro del contexto educativo. Lleva al docente a una valoración emocional sobre sus conocimientos sobre la asignatura, y, extrapolándola a su alumnado, le lleva a promover un ejercicio profesional más humano y profesional. Por tanto, el autoconcepto y la autoestima forman un tándem irrompible en el constructo identitario. Al igual que el docente no puede separar su racionalidad de su irracionalidad, tampoco puede separar la imagen que tiene sobre sí mismo, sin emitir juicios de valor de dicha percepción.

Marcelo & Vaillant (2011), comentan que, el proceso de construcción de identidad supone un cambio evolutivo, pero su construcción comienza cuando éste es capaz de interpretarse a sí mismo dentro de un contexto. Asimismo, cuando el sujeto es consciente de su ser profesional, comienza el proceso de reconstrucción de su identidad. Durante todo el proceso evolutivo, se va insertando nuevos conocimientos adquiridos durante la formación inicial y experiencia laboral, siendo enlazados con los sentimientos que se generan en función de su éxito.

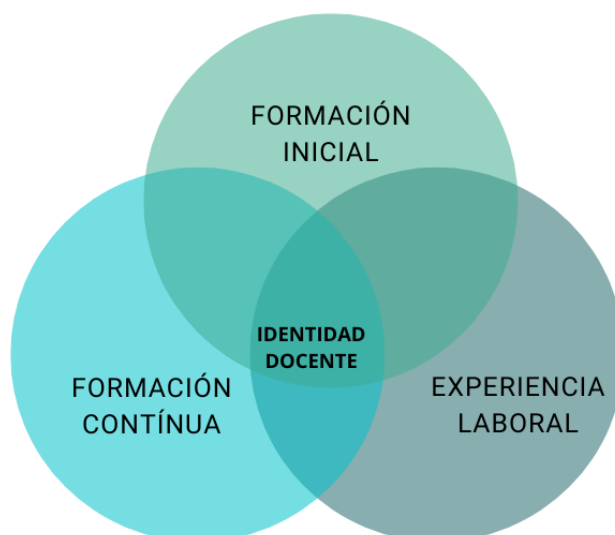
Los pilares que configuran la identidad docente comienzan en su formación inicial, y se complementa con la formación continua y su desempeño profesional dentro de las aulas (ver figura 1):

- Formación inicial: en este periodo, se produce la primera modelación identitaria, la cual condiciona las creencias y valores que los futuros docentes insertan en su ser profesional (Bolívar et al., 2014).
- Formación continua: esta se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral, y permite mantener una actualización respecto a los conocimientos ya desarrollados (Sotomayor & Walker, 2022). Sin embargo, esta permite suplir las desconexiones que existen entre teoría y práctica (Vezub, 2007). De esta forma, el docente desarrollará nuevos conocimientos en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, potenciando las habilidades y destrezas dentro del aula (Contreras-Colmenares & Pernía-Barragán, 2018).
- Experiencia laboral: influye directamente en la construcción de la identidad, debido a que es el escenario donde se van acumulando aprendizajes, tanto positivos como negativos. Las primeras experiencias suponen el estadio más frágil, sometido a un

proceso de reinterpretación de su ser profesional (Alcalá et al., 2014). Esto hace revisar y cambiar sus creencias teórico-prácticas, adaptarse a las necesidades del alumnado, e ir configurando su identidad atendiendo a las necesidades ambientales a las cuales ha de hacer frente.

Figura 1

Pilares de la identidad profesional



Elaboración propia.

Estos factores promueven una reconstrucción identitaria, desde sus comienzos en la formación inicial, como en su propio desarrollo, dibujando un paralelismo entre los principios que rigen el aprendizaje de los estudiantes y el de los docentes (Vermunt & Endedijk, 2011). Todo ello desemboca en un desarrollo de sus propias competencias, asentando el conocimiento teórico y reconociendo el contexto para su puesta en práctica (Marcelo & Vaillant, 2011).

Huberman et al., (1998), clasifican el desarrollo de la IP en distintas etapas a lo largo de toda la vida laboral:

1. Inicio de la carrera, de uno a tres años, marcada por ser un periodo de exploración de la práctica educativa.
2. Estabilización, de cuatro a seis años, destacando la consolidación de un repertorio pedagógico.
3. Diversificación/cuestionamiento, de siete a dieciocho años, mantenimiento de una actitud crítica.
4. Serenidad/conservadurismo, de diecinueve a treinta años, definido por un auge en el desarrollo profesional, marcada por el equilibrio.

5. Preparación para la jubilación, más de treinta años, produciéndose un abandono respecto a las responsabilidades profesionales.

Galaz-Ruiz (2015), exhibe que la construcción identitaria se caracteriza por la personalidad del docente, su unión entre lo que es, lo que puede ofrecer y cómo este asume dicho proceso. En función de la relación de estos dos elementos, expone las siguientes percepciones:

1. Modelo técnico: Se centra en el sentido de competencia, comprendida cómo aquellas acciones palpables en cuanto a la evaluación de la consecución de objetivos o logros.
2. Práctico reflexivo: No solo se basan en implementar teorías o estrategias generales, sino que interpretan el contexto y replantean acciones educativas específicas, construyendo su saber profesional.
3. Crítico reflexivo: Permite articular nuevos conocimientos desde una posición crítico-constructivista, ante los conocimientos y condicionamientos sociales.

Sin embargo, Kaddouri & Vandroz (2008), indican que el desarrollo de la IP pasa por diferentes tensiones, en las cuales se produce una evolución en cuanto al docente y la percepción que tiene sobre esta:

1. Confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad, como primer peldaño de su percepción como “yo” docente.
2. Identidad atribuida a la formación y la identidad comprobada, a través de sus primeras prácticas educativas, contrastando ideales desarrollados en la formación, y llevadas a cabo en contexto cotidiano laboral.
3. Proyecto identitario personal, siendo la experiencia práctica la lanza para construir el “yo” profesional que desearía ser.

Leithwood (1992), estructura el desarrollo profesional en cuatro etapas, en cuanto a la adquisición de competencia profesional y la evolución de esta:

1. Desarrollo de destrezas de supervivencia, en las cuales el docente comienza a dominar destrezas respecto a la gestión de la clase, modelos de enseñanza, pero sin llegar a ser reflexivos.
2. Competencia en las destrezas básicas de enseñanza, en las que consolida las destrezas anteriores, sumadas a la evaluación formativa del alumnado.
3. Desarrollo de flexibilidad instruccional, en las que ya tiene automatizadas destrezas respecto al control del grupo-aula, pero comienza a ser consciente de la necesidad de implementar otros modelos de enseñanza, partiendo del análisis de los intereses del

alumnado. Esta es considerada como la etapa álgida del docente, en la cual se produce el mayor nivel de desarrollo.

4. Competencia profesional, de carácter reflexivo. Se posee un dominio experto de un abanico de modelos de enseñanza. La evaluación del alumnado se lleva a cabo desde un matiz formativo y sumativo, añadiendo mayor variedad de técnicas.

A pesar de que todas estas etapas se desarrollan de manera longitudinal, Day (2019) subraya la importancia de que los docentes sean capaces de reflexionar con rigor crítico en cada una de estas, manteniendo claridad sobre la manera en que configuran sus identidades profesionales. Esto implica una comprensión profunda y sólida de la noción de compromiso, de los valores que asumen en su rol profesional y de un conjunto de pedagogías flexibles, capaces de ajustarse a las demandas específicas del aprendizaje de cada estudiante. De esta forma, el profesorado puede consolidar una IP coherente y adaptable, orientada a responder de manera efectiva a los desafíos educativos contemporáneos.

3.2 Construcción de la identidad profesional del docente de Educación Física

La crisis identitaria del docente de EF viene originada por su cuestionamiento aporte educativo en el contexto escolar. A pesar de los esfuerzos legislativos por equipararla a otras materias, persiste una percepción negativa, tanto entre la comunidad educativa como entre los propios docentes. Además, se enfrenta a la dualidad enfrentada de cómo abordarla, desde el rendimiento físico, o, desde un enfoque pedagógico. La EF tradicional se ha centrado en valores obsoletos como la competitividad y el individualismo, relegando los aspectos cognitivos y socioafectivos a un segundo plano. Por la contra, nos encontramos con una EF más práctica, que no solo aborda por los elementos motrices, sino también cognitivos y socioafectivos, ampliando las miras por una signatura más holística. Además, la falta de claridad en los objetivos de la asignatura y la divergencia en enfoques metodológicos entre los propios profesores han agravado esta crisis. A nivel profesional, los futuros docentes desarrollan su identidad influenciados por sus experiencias previas y por la formación recibida, y, de forma paralela, con dichas formas de comprender la EF escolar. Por otro lado, la percepción social del cuerpo del docente de EF también juega un papel crucial en su credibilidad profesional, y, por ende, en la construcción de su IP. Finalmente, la satisfacción laboral del docente está condicionada no solo por su competencia, sino también por el apoyo institucional, lo que influye en su desarrollo profesional y personal.

La EF ha sido considerada una de las áreas más perjudicadas dentro del contexto escolar, debido a su bajo estatus educativo, y la escasa valoración por parte de la comunidad educativa (Acha

et al., 2007). Las distintas leyes educativas pretenden dar una igualdad curricular a la asignatura, pero la realidad es que sigue sin estar presente en la mentalidad de la comunidad educativa (López-Pastor et al., 2005). A su vez, la crisis interna y las percepciones que tiene el cuerpo docente especialista genera una ruptura de ideología sobre la propia asignatura, polarizada en una EF bajo el discurso físico-deportivo y enfocada al rendimiento, por contra de otro ideal de carácter más participativo y con fines educativos claros (López-Pastor et al., 2003). Hortigüela-Alcalá et al. (2022) enfatizan la diferenciación de dos perspectivas de la EF, ahondando en cómo abordarla y sobre qué pilares debiera construirse. Ambas conviven actualmente en nuestras aulas, siendo un claro ejemplo de la dificultad para llegar a acuerdos pedagógicos que favorezcan una construcción más sólida de la asignatura. Lejos de encontrar caminos que converjan y beneficien a ambas posturas, genera una división que abre el estrecho entre ambos ideales.

La EF tradicional se ha regido por la competición y el logro individual, centrándose de manera exclusiva en el plano motor y olvidando los aspectos emocionales, sociales y cognitivos que permiten el desarrollo integral del alumnado. Su enfoque, usando el cuerpo como instrumento y no como fin, conlleva a una EF basada en la condición física y el talento deportivo, teniendo el valor de aprendizaje en el resultado de test o pruebas muy concretas (López-Pastor, 2008). La concepción de una EF basada en la condición física y las habilidades motrices condiciona y estrecha el círculo a las metodologías que se llevan a cabo, viéndose absorbidas por el resultado y no por el proceso. Además, el uso y abuso del factor lúdico como único medidor de aprendizaje, ha generado la exclusión del trasfondo pedagógico de la materia (Almoacid-Fierro, 2012; Jaramillo & Quilindo, 2006). A esto se le añade un aura negativa, que induce a que apenas contribuye al desarrollo personal y profesional para la vida adulta, ahondado aún más en la crisis de identidad del área y, por ende, de los propios docentes (González-Calvo, 2015). Esto magnifica que sea percibida como una asignatura de relleno, considerada como una prolongación de actividades extraescolares, cuyo fin último es el juego, la diversión y la recreación (González-Calvo et al., 2018). Además, estos ideales no solo han recaído sobre el área, sino también sobre el profesorado, los cuales tienen que lidiar con un cuestionamiento continuo respecto a su relevancia educativa y social (Crum, 2012). Pese a la lucha constante por defender el estatus que la EF aporta al contexto educativo, sigue existiendo una polarización que distorsiona el aporte educativo (Butz, 2018). Incluso el propio colectivo docente de EF se haya en confrontación, debido a que los fines últimos de la asignatura no se encuentran bien definidos, o, existen discrepancias entre las diversas formas de percibirla, entre los aspectos

cognitivos y motrices, o, aquellas que atienden solo al esfuerzo percibido (López-Pastor et al., 2016). El discurso de la EF como medio para la promoción de una vida activa y saludable, teniendo experiencias puramente motrices para educar el cuerpo, y la pedagogía de esta para generar aprendizajes más allá que los motrices, parecen no estar aún alineados (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). En este sentido, la falta de una visión compartida sobre los fines pedagógicos de la EF obstaculiza su desarrollo integral. En lugar de percibirla solo desde una dimensión de salud o como un medio recreativo, es esencial avanzar hacia un enfoque equilibrado que abarque también dimensiones afectivas, cognitivas y sociales. Según Hortigüela-Alcalá et al. (2022), establecer un acuerdo común sobre los principios y objetivos educativos de la EF permitiría que esta sea más que un simple instrumento de actividad física, integrando aprendizajes transferibles al desarrollo personal y colectivo del alumnado. Esta perspectiva inclusiva no solo aumentaría el rigor de la EF, sino que mejoraría su reconocimiento en el ámbito escolar y social.

Ya no solo existe un problema identitario respecto a su valor educativo y social desde el exterior, también existe una crisis interna respecto a qué contenidos trabajar, y que metodologías implementar para llevarlo a cabo (Pérez-Pueyo et al., 2021). Son varios los argumentos que abogan por una EF escolar con repercusión educativa, que atienda a una practicidad educativa y a una inclusión de todo el alumnado (López-Pastor, 2008). A mediados del siglo XX, la EF parecía tener un objetivo más o menos claro. Se enfocaba hacia el rendimiento físico y deportivo, mediante el desarrollo de las capacidades físicas básicas y habilidades motrices (López-Pastor et al., 2016). En este enfoque, la implementación metodológica no tenía gran peso ya que se centraba en estilos directivos por parte del docente, con alto componente técnico y competitivo. Ya en los últimos años de este siglo, se empezó a considerar y dar mayor importancia al desarrollo intelectual, social y afectivo, a parte de la faceta física (Miñana-Signes & Monfort-Pañego, 2020; Pérez-Pueyo, 2016). Otro de los argumentos que se postulan para que la EF tenga mayor carga lectiva y mayor presencia en las escuelas es la promoción de la salud. Esta pretende ser usada como herramienta para la adherencia física y para la promoción hacia un estilo de vida saludable. La percepción bajo este paraguas es que, la EF escolar es la solución a problemas de sobrepeso y sedentarismo (González-Calvo et al., 2022; Pérez-Pueyo et al., 2021). Obviamente, la asignatura impulsa un valor educativo sobre los beneficios de la práctica continuada de la actividad física, y por su componente motriz, es la única que atiende a esta demanda dentro del horario lectivo. Sin embargo y a pesar de considerarse una razón de peso, no puede postularse como el baluarte

estrella para exigir un mayor reconocimiento, tanto social, como administrativo. No puede usarse el argumento basado en parámetros biomédicos para que la EF sea la herramienta que solucione dichos problemas (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). Solo generaría que el currículum, desde su perspectiva más pedagógica, se viera afectado y dañado (Quennerstedt et al., 2021). La EF favorece el desarrollo evolutivo del alumnado, en todas sus etapas, pero no solo atendiendo al aspecto motriz, sino también al cognitivo, afectivo y social (Bores-García et al., 2020; Fernández-Río et al., 2016; López-Pastor, 2009; Sevil-Serrano et al., 2015). Si percibimos la EF desde un enfoque multidisciplinar, ésta ha demostrado ser clave en el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, ya no solo por la mejora de las capacidades cognitivas, motoras y socioafectivas, sino por la generación positiva de su autoestima, impulsado por su autoconocimiento personal de todos estos elementos (Sevil-Serrano et al., 2016). A medida que superan desafíos y progresan en sus habilidades, el alumnado construye una imagen más positiva sobre sí mismos, percibiendo sus propios logros, y generando una mayor autovaloración de estos (Martín-Sánchez, 2015).

Por ello, nos hallamos con una EF práctica, enfocada en el aprendizaje, basada en una racionalidad práctica y pedagógica, en la que el alumnado es protagonista en su propio aprendizaje (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). Por ello, no solo ha de atenderse a la salud física y estilo de vida activo, sino también al conocimiento de la propia corporeidad, disfrute de las manifestaciones corporales culturales, actitudes ecosociales y la resolución de diversas situaciones motrices. Por ello, tras este conglomerado de diversas percepciones y aplicaciones de la EF, Hortigüela-Alcalá et al. (2022) proponen unos acuerdos en cuanto a los fines pedagógicos de la EF para otorgar una mayor coherencia a la asignatura y aunar los distintos enfoques:

- 1- Plantear propuestas con coherencia pedagógica, en la que se articulen los contenidos seleccionados, el rol del docente y estructuras metodológicas. Todas estas han de estar adecuadas al grupo destinatario de los aprendizajes y a sus capacidades motrices, cognitivas y socioafectivas.
- 2- Crear identidad corporal de la actividad física y el deporte, a través de los valores positivos originados de su práctica. Esto genera una identidad corporal en el alumnado.
- 3- Generar un clima social positivo del aula, siendo la motricidad una potente herramienta de socialización. Por ello, la metodología se vertebra como eje fundamental.

- 4- Trabajar la inclusión y la ruptura de estereotipos, enfocando la motricidad desde un enfoque participativo, siendo generador de competencias, partiendo de sus individualidades para evitar sesgos subjetivos.
- 5- Uso de modelos pedagógicos para articular la práctica educativa. Estos han de implementarse de forma progresiva y controlada para la aceptación del alumnado, a la vez que genera un aprendizaje reflexivo del docente sobre su puesta a punto.
- 6- La evaluación formativa y compartida como herramienta pedagógica que vislumbre en el alumnado qué y cómo están llevando a cabo sus aprendizajes, generando una autopercepción. Así, se introduce al alumnado de una forma activa, favoreciendo la autogestión.
- 7- Evidenciar el aprendizaje generado basado en las decisiones individuales y colectivas, la autogestión emocional, la autorregulación en las tareas, asunción de roles dentro de las agrupaciones y la valoración y aceptación de las propias capacidades de cada individuo.
- 8- Fomentar la autorregulación, dotando al alumnado de herramientas para aplicar en diversos contextos, aumentando la percepción de eficacia.
- 9- Transferibilidad de los aprendizajes, pudiendo extrapolarlo a su ocio, y generando una adherencia a la actividad física.
- 10- Conocer el entorno el servicio a la comunidad, dando a saber dónde puede poner en práctica los conocimientos adquiridos, siendo una alternativa fuera de las aulas.

Para que la identidad docente evolucione, es fundamental que el docente tenga claro el propósito pedagógico de la EF, permitiendo así una alineación coherente con el proceso de reconstrucción y desarrollo profesional futuros.

Estos principios contribuyen de manera significativa a la construcción de la IP del docente, ya que ofrecen un marco pedagógico centrado en el desarrollo integral del alumnado. Al implementar estos principios, el docente se enfrenta a desafíos que requieren reflexión y adaptación constantes, lo que fomenta una IP dinámica, consciente de su impacto en la formación social y personal del alumnado. Al mismo tiempo, exige una responsabilidad en el docente especialista, ya que es sobre quien recae inicialmente mantener el estatus de la materia (Fernández-García & Piedra de la Cuadra, 2010). Es por ello por lo que existe relevancia sobre el conocimiento y construcción de la IP del docente de EF, y el papel que desempeña en la educación en los distintos niveles y etapas del sistema (Montero & Gewerc, 2018).

Por otro lado, nos encontramos con el alumnado. La visión de éste, sobre la EF, puede condicionar la actuación docente. La tendencia es que el alumnado posee una visión distorsionada, que choca con los fines reales de la asignatura. Perciben su desarrollo como espacio para la diversión y el esparcimiento, relacionándolo casi en exclusiva con un fin motor. López-Pastor et al., (2016) destacan que esta concepción de la EF está amparada ante el bajo profesionalismo del cuerpo docente: enfoque exclusivo de la materia hacia la condición física y habilidad, juego libre sin fundamento, escasez de programación y organización o propuesta incoherente de juegos motores. Esta forma de implementar la materia, perpetuada en el tiempo, genera en el alumnado una idea de EF con fines superficiales, poco útiles y bastante difusos. Aun así, asocian emociones positivas respecto a la importancia de la actividad física y el desarrollo de hábitos saludables, de una forma activa y significativa (Murphy et al., 2022). Sin embargo, estas percepciones pueden transformarse cuando el docente adopta y transmite un enfoque de EF orientado al desarrollo integral del alumnado. Al exponer una visión que va más allá de la percepción inicial que el alumnado tiene de la materia, el docente promueve una comprensión más profunda y multidimensional de la EF, fomentando que los estudiantes redefinan su perspectiva sobre su verdadero propósito y valor (Hortigüela-Alcalá et al., 2016).

La construcción de la identidad del profesional de EF comienza incluso antes de su ingreso en la universidad. Los futuros docentes ponen el primer ladrillo a su identidad durante las experiencias motrices vividas como alumnos, así como la actividad física y deporte realizados fuera de las clases (Cisternas-Villalobos et al., 2023; González-Calvo et al., 2020). La percepción que se les ha presentado sobre la asignatura, las propuestas y las exigencias como alumnos suponen una primera configuración de EF que tienden a reproducir, como si de un molde se tratara. Córdoba-Jiménez (2015) señala que el futuro profesorado replica a los profesores que han tenido en el ámbito escolar, y que les han dejado huella a través de la vivencia de experiencias, tanto positivas como negativas. Una vez en la universidad, la formación práctica se postula fundamental para consolidar la IP (Muñoz-Arias et al., 2024). López-Pastor et al. (2016) ponen en liza el condicionante de la formación que se reciba. Existen diferencias dependiendo de si el futuro docente es egresado en el Grado de Educación Primaria, o, si lo es en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Estos primeros, por condición de generalistas, desarrollan una identidad más pedagógica, mientras que los segundos, atienden al desarrollo de conocimientos teórico-prácticos más deportivos, biomédicos y psicológicos. Además, Romero-Chouza et al. (2020) recalcan que, estos segundos, tienen un enfoque de la asignatura menos catártica.

Este periodo supone la unión entre sus experiencias previas y presentes, asociadas al desarrollo de unos conocimientos pedagógicos que van modulando la identidad. Esos nuevos conocimientos en desarrollo tienden a fomentar tensiones internas, en las que comienza a descubrir que su futura práctica es más compleja que esa primera identidad primitiva (Flores, 2020). Se va produciendo un andamiaje identitario, en la que sus experiencias previas dan paso a nuevos conocimientos, con la experimentación motriz en primera persona de prácticas educativas específicas. Desde la formación inicial, no solo se deben aportar nuevos conocimientos, sino también fomentar una conciencia crítica que se integre en la identidad del docente, contribuyendo así a reducir la distancia entre los conocimientos actuales y aquellos aún por alcanzar. Así, el cuerpo docente puede mostrar una mayor predisposición por su evolución, reduciendo la brecha entre teorías emergentes y prácticas (Redondo-Temporal et al., 2020).

Tras la inserción laboral, el docente tiene una construcción histórica y social, al interactuar con los contextos en los que se encuentra (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018). Comienzan partiendo de experiencias e identidades previas, con una clara intención pedagógica y aunado a un carácter más experiencial (González-Calvo et al., 2020). En esta reconstrucción, a través de su quehacer diario, es el profesorado quien tiene que adquirir nuevos conocimientos de su especialidad, así como otros que deben ser dominados (Ramos, 2008). Se produce un primer modelado identitario, siendo reconstruido por la influencia del contexto al que se somete. Este proceso dota a los docentes de una identidad particular, pudiendo desenvolverse de forma óptima durante sus sesiones, y mejorando la toma de decisiones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Correa et al., 2010). De este modo, las primeras tomas de contacto con la realidad educativa suponen una prueba de nivel sobre los conocimientos y competencias desarrolladas durante la formación inicial. Cambia el paradigma de educando a educador, con lo que sale de una zona de confort y se enfrenta a nuevas exigencias educativas.

En el caso del docente de EF, su identidad también se ve afectada por las subjetividades corporales. Se percibe al profesorado especialista de acuerdo con un físico determinado y a un modelo corporal ideal, deportivo, escultural (González-Calvo et al., 2017). La percepción que se tiene de los cuerpos de estos especialistas tiende a seguir unos cánones mediatizados en relación con el deporte, que condicionan la credibilidad profesional, generando dificultades en desarrollar un sentido crítico (González-Calvo et al., 2018). Estos ideales son percibidos también por el docente de EF, extendiendo la perspectiva de que sus cuerpos y su salud al enseñar, deben estar ajustados a su rol profesional, como si una tarjeta de presentación se tratara

(González-Calvo, et al., 2017). Incluso, el docente se ve condicionado en su forma de vestir, y qué marcas albergan su ropa, promoviendo un curriculum oculto (Varea et al., 2019). Estos cánones culturales generan un ecosistema sobre la figura del docente de EF, llegando a convertirse en un indicador de su validez como profesional. Supone un condicionante que los docentes especialistas asuman ser reconocidos y percibidos bajo este prisma cultural.

La EF, por su configuración, ofrece espacios de aprendizaje distintos al resto de asignaturas. Por tanto, requiere de estrategias y metodologías concretas y específicas para no caer en la singularidad y sencillez de la materia. Una vez que el docente comienza su recorrido laboral, comienzan las primeras exploraciones prácticas, desarrollando sus conocimientos teórico-prácticos (Leithwood, 1992). Sin embargo, por su condición de novel, estos son rudimentarios, más basados en conocimientos teóricos que prácticos, emergiendo sus debilidades y necesidades, sobre todo a nivel experiencial. Las primeras experiencias en la profesión docente suponen un conjunto de situaciones estresantes y de vulnerabilidad que afectan a la identidad (Devos et al., 2012). Esto se acompaña de miedos e inseguridades, por su falta de conocimiento y gestión de situaciones. Surge entonces, un choque entre las expectativas que uno tiene y la realidad que se encuentra y sobre la que debe actuar de forma autónoma (Vargas-Castro, 2015). En este punto de inflexión, se produce una reconstrucción de identidad derivada de la acción y reflexión práctica y crítica. El docente incorpora nuevas estrategias y saberes para hacer frente a las demandas contextuales, más allá de los contenidos instrumentales del área, en la que se produce un desarrollo de la competencia docente (Lleixà et al., 2016). Cuando el docente indaga en su conocimiento, también se produce un cambio respecto a la autoestima y su motivación dando lugar a una mayor estabilidad emocional, profesional, y confianza por su desempeño (Gajardo-Asbún, 2019). Esto se traduce en una mayor satisfacción, tanto personal como profesional que lleva a una mayor implicación (Cáceres-Muñoz, 2016; Trede et al., 2012). Si bien, Hagenauer & Volet (2013) destacan que, durante este proceso, el docente asume situaciones que no puede controlar, lo cual lleva a estados emocionales negativos como ansiedad, nerviosismo o inseguridad. Es probable que estas emociones sean las más predominantes durante las etapas iniciales, pero bien es cierto que van unidas al entusiasmo por la profesión (Jakhelln, 2010). En contrapunto, las primeras practicidadades docentes, y el sentimiento originado por implementar las primeras sesiones de forma correcta, empuja a una emocionalidad positiva hacia la profesión, y, por tanto, hacia una motivación intrínseca (Cistermas-Villalobos et al., 2023).

A parte de que el profesional de EF busque una evolución, también debe hacer frente a luchas sociales, incluso dentro de sus propios entornos de trabajo. Según Sáenz-López et al. (2011), la EF supone un espacio con elementos adicionales diferentes al resto de materias que se imparten, debido al bajo estatus social entre el colectivo docente, al movimiento del alumnado o la falta de instalaciones adecuadas, entre otras, generando un desgaste físico y mental añadido. Así es cómo, la satisfacción laboral, no solo está influenciada por la competencia del docente, sino también por el apoyo de las administraciones y las propias escuelas respecto a la asignatura (Eirín-Nemiña et al., 2020). El docente asume un nuevo rol, en el cual proyecta una imagen social, ya no sólo de cómo uno mismo es, sino de cómo los demás lo perciben e identifican (Montes-Ornelas, 2022). Ante este proceso de reconstrucción, se produce una crisis de identidad, en el cual existe una tensión entre el profesor ideal y el profesor real (Cantón-Mayo & Tardif, 2018). Es el propio docente quien establece unas pretensiones elevadas de lo que quiere llegar a ser, sobre todo, entre la consciencia que se tiene en cuanto al ser profesional de EF, y la perspectiva del especialista en la que se quiere convertir.

3.3. Influencia de la formación docente y la inserción laboral en la construcción de la identidad profesional

La formación docente y la inserción laboral son fundamentales en la construcción de la IP del educador. Si bien, este proceso comienza mucho antes de la universidad, desde nuestra propia experiencia como estudiantes y a lo largo de las distintas etapas educativas, y continúa a lo largo de la vida profesional.

El periodo en el que el docente finaliza su formación inicial y comienza el camino hacia su inserción laboral, unido a sus primeras experiencias como profesional dentro del ámbito educativo, establece un momento clave de construcción identitaria. Se haya marcado por una construcción más consciente por los nuevos retos profesionales, fomentando una mayor coherencia profesional.

La inserción laboral de los docentes noveles constituye un momento crítico en la construcción de su IP. Durante esta fase, los nuevos docentes deben integrar su formación inicial con las demandas específicas del entorno educativo en el que comienzan a trabajar. Se enfrentan a desafíos que incluyen la adaptación a nuevas situaciones, la gestión de cargas laborales, y la reflexión crítica sobre su práctica. Estos aspectos son determinantes para su desarrollo profesional y para la calidad de la educación que ofrecen.

3.3.1 Formación inicial y permanente del profesorado

La formación inicial del profesorado en educación superior se expone como el primer escalón formal en la construcción de nuevos conocimientos específicos profesionales. Realmente la formación comienza en la adolescencia, en la que el modelado y la imitación prevalecen en la construcción identitaria, incluso antes de comenzar la etapa universitaria (González-Valero, 2018; Marcelo & Vaillant, 2013). Madrid-Vivar & Mayorga-Fernández (2017), añaden que se produce incluso desde el comienzo de su escolaridad en la etapa de infantil. Sancho-Gil & Correa-Gorospe (2016), en su investigación sobre formación inicial del profesorado, amplía este concepto de experiencias previas, en la que los estudiantes universitarios tienen en mente un modelo, ya bien como referencia para emular, o para hacer todo lo contrario, debido a las experiencias negativas que han tenido como alumnado.

El comienzo de la andadura universitaria también atiende a los diferentes caminos por los que cada uno avanza, ya que no todo el mundo ha partido de una misma formación inicial, y por ello, no tiene la misma percepción de la educación (García-Martínez, 2019). Una de las controversias en la futura construcción de identidades aborda la relación de conocimientos y las posibilidades de convertirse en un docente con pensamiento crítico (Raikou et al., 2017). Sigue surgiendo una distopía, ya que se ha demostrado que, en la formación de docentes de EF, influye la implementación de metodologías tradicionales y contenidos que rodean al entorno deportivo perdiendo el enfoque pedagógico ante las nuevas demandas educativas, y, sobre todo, de perspectiva de la EF como agente socializador (Richards et al., 2018). González-Calvo et al. (2019), exponen que esta formación debe ser la primera piedra para la concienciación de las futuras identidades, pudiendo realizar un aporte al desarrollo de la materia y de la evolución de la escuela. En el estudio de Cifuentes et al., (2010) se resalta que el pensamiento del alumnado universitario se construye bajo concepciones cotidianas y generalizadas, alejadas de la propia experiencia. Por ello, Cardina & James (2018) promueven una conexión entre las habilidades y conocimientos de los futuros docentes de EF, y, las posibles oportunidades de desarrollo profesional. Esto, unido a las necesidades que la escuela requiere para un trato óptimo de la asignatura, ofreciendo contextos de reflexión reales. Esta responsabilidad es también atribuida a la figura del formador de formadores, quienes han de crear profesionales con sentimiento de inquietud formativa (Cáceres-Muñoz, 2016). Las entidades encargadas de la formación inicial y permanente deben estrechar la distancia entre la formación y la práctica. El sinsentido de teoría aislada, llevada a cabo durante las sesiones, no contribuye a comprender y orientar las

futuras prácticas docentes, promoviendo una desconexión entre formación inicial e inserción laboral (Sancho-Gil & Correa-Gorospe, 2016).

Tanto Romero (2004) como Hortigüela-Alcalá (2017) entienden que esta preparación de futuros docentes no sólo debe atender al desarrollo del papel del enseñante como transmisor de conocimientos, sino también como educadores con actitudes críticas y reflexivas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Andreucci-Annunziata (2012), configura dicha formación con un enfoque al desarrollo autónomo, crítico e indagativo, junto a competencias comunicativas, capacidades para la toma de decisiones y habilidades para desenvolverse bajo la incertidumbre. Por ello, la formación debe ser específica, tanto en la etapa como en la materia, recibiendo propuestas curriculares que aporten al desarrollo de contenidos y valores.

Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía (2010) añade que se debe adquirir la práctica de la propia EF como un compromiso ético con la mejora de la sociedad y de sus individuos, y, por tanto, se deben promover experiencias corporales positivas desde los entornos universitarios. La formación universitaria, no solo debe atender a los contenidos instrumentales y específicos del área de EF, sino también generar alumnado con pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que aprenden, para asegurarnos la construcción de identidades (Hortigüela-Alcalá, 2017). El empleo de enfoques basados en pedagogía crítica, son fundamentales para que los futuros docentes reflexionen sobre la practicidad de toda su formación, cuestionando aquello que les rodea (Philpot, 2016).

La reflexión crítica sobre la propia práctica comienza en los periodos de prácticum. Durante este tiempo, existe una transferencia de los aprendizajes adquiridos en formación inicial a situaciones educativas reales. En este momento, se pretende que el docente siga su construcción de forma más integral y extensa, más allá de la frontera universitaria (Carless & Prodan, 2003; Cortés-González et al., 2022). Este es el primer punto de inflexión en el que el docente tiene la oportunidad de llevar a cabo su reflexión práctica y crítica, desarrollando competencia en contextos reales (Susinos-Rada & Sáiz-Linares, 2016). Recordemos que, existe una disertación entre la escuela vivida, y la nueva imagen profesional que el futuro profesorado va construyendo, creando unas expectativas de lo que puede suponer en su futuro (Jarauta & Pérez, 2017).

Korthagen et al. (2006), compararon diferentes programas formativos universitarios y establecieron unas líneas maestras para garantizar el éxito profesional en la enseñanza de la EF:

1. Centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional.
2. Basarse en el conocimiento como una materia a construir.
3. Cambiar el énfasis desde el currículo hacia el alumnado.
4. Promover la investigación del docente en formación.
5. Trabajar entre iguales para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
6. Relacionarse de forma significativa con las escuelas.
7. Jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

Villalta-Páucar & Palacios-Díaz (2014) exponen que la formación inicial debe ir enfocada a minimizar la disonancia entre las expectativas del futuro docente y la realidad educativa, usando metodologías reflexivas. Todo esto no sólo genera los primeros asentamientos sólidos de identidades, sino que también establece las proyecciones futuras que puede tener el alumnado en formación (Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015).

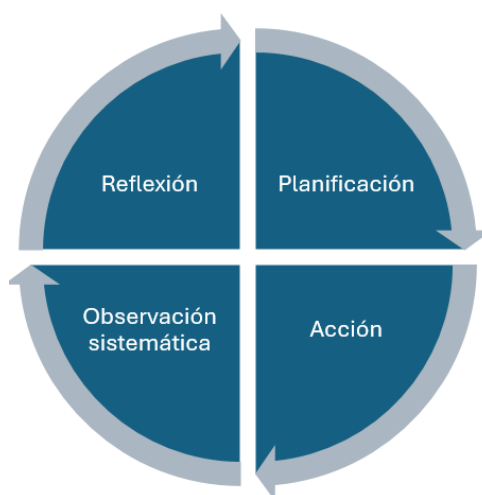
La formación docente no termina con el fin de su formación inicial. Entran en juego mecanismos que permiten su identidad siga evolucionando, desde un punto de vista distinto, su inserción en el mundo laboral. Esto supone que el docente no solo consolide los conocimientos adquiridos en su etapa universitaria, sino que se encuentre en formación constante ante nuevas ideas y conocimientos emergentes. López-Pastor et al., (2016) diferencian entre expertos y aplicadores técnicos. Los expertos realizan un trabajo más teórico y exploran nuevas vías de desarrollo. Se dedican principalmente a la investigación y creación de teorías y enfoques pedagógicos innovadores, con el objetivo de mejorar la enseñanza de la EF. Su labor consiste en generar conocimiento que pueda transformar las prácticas educativas, proporcionando nuevas perspectivas y estrategias para los docentes. Mientras tanto, los aplicadores técnicos son quienes implementan dichos conocimientos en la escuela. Estos docentes se encargan de llevar a la práctica los enfoques y metodologías desarrollados por los expertos, adaptándolos al contexto escolar y a las necesidades particulares del alumnado. Su función es hacer que las propuestas teóricas se conviertan en experiencias educativas efectivas, asegurando que la teoría se materialice de forma práctica y significativa en el aula. En diversas ocasiones, esto produce una desconexión entre el trabajo teórico más puro y su viabilidad práctica, dando lugar a una confrontación entre teoría y práctica. Su separación implica que el conocimiento científico, sin su puesta en escena, genere conflictos de validez, produciendo un sesgo que lleva a un vacío, lejos de una evolución educativa eficaz y de calidad. La diferenciación de estas dos posturas

conlleva a que la construcción del conocimiento científico esté basada en ocurrencias y no en evidencias (Flecha, 2015).

Fraile-Aranda (2004) expone que, los ciclos de investigación-acción son fundamentales para aunar ambas partes. Se trata de un proceso que se desarrolla bajo una espiral introspectiva, basado en la planificación, acción, observación sistemática y reflexión (ver figura 2). La idea de ciclo es que, cuando este finalice, se repite el mismo proceso, para así superar las limitaciones que ha tenido anteriormente (Barba-Martín et al., 2015). Por ejemplo, al implementar una metodología basada en roles específicos, el docente planifica actividades diseñadas para fomentar la inclusión y asegurar una participación equitativa de todo el alumnado. Durante su desarrollo, observa tanto el funcionamiento de la actividad como las actitudes del alumnado hacia las funciones asignadas. Si detecta que los roles no logran equilibrar la participación o implicación de los estudiantes, reflexiona sobre los ajustes necesarios, ya sea en el diseño de la actividad o en las finalidades atribuidas a cada rol. Posteriormente, incorpora estas mejoras en el siguiente ciclo, asegurando una evolución progresiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 2

Ciclos de investigación-acción



Elaboración propia.

A través de estos ciclos, no solo se desarrolla la capacidad reflexiva y crítica, sino que se estructura dicha autorreflexión, pudiendo llegar a estratos más profundos y atendiendo a mayor número de variables que condicionan la propia práctica educativa. Los ciclos abren la puerta a tomar un mayor control del aula, debido a que estos atienden con exclusividad a resolver los problemas que acontecen (Barba-Martín et al., 2015). Esta idea no solo se presenta como una

alternativa a la formación tradicional, sino también como una filosofía que el profesorado debiera adoptar para que su evolución profesional esté más ajustada a sus características. Fraile-Aranda (2004) ensalza la autonomía profesional como uno de los principales beneficios que aporta la aplicación de la investigación-acción. Estos ciclos no han de ser aplicados por un solo docente, también existen grupos de trabajo o seminarios que, de forma colaborativa, conjugan experiencias para presentación de propuestas (Pascual-Arias et al., 2019). Pedraza-González & López-Pastor (2015), en su investigación sobre docentes en entornos rurales, comprobaron que la adaptación al contexto y la metodología tienen un gran impacto en los procesos de reflexión de los maestros noveles.

Para aunar esta practicidad teórica y práctica, y que estas atiendan a las demandas identificadas por los propios docentes, entran en escena los cursos de formación permanente del profesorado. Estas ofrecen importantes vías de actualización y renovación de conocimientos, permitiendo que el docente desarrolle IP desde su contexto específico y a su IP actual. Según Pedraza-González & López-Pastor (2015), las opciones de las que dispone el cuerpo docente para adherirse a estos tipos de formación incluyen: los planes de formación permanente en los centros docentes, los programas de formación para equipos de profesores, los grupos de trabajo y seminarios, así como la participación en congresos y jornadas. Este tipo de formación, caracterizada por ser voluntaria y autónoma, permite a los docentes responder a sus necesidades específicas, adaptar sus enfoques a las nuevas exigencias educativas y mantenerse actualizados en metodologías innovadoras. Asimismo, facilita el contraste y la reflexión entre sus conocimientos actuales y la potencial evolución de estos, promoviendo una práctica pedagógica en constante desarrollo. Los docentes valoran más positivamente las formaciones que se centran en propuestas prácticas, ya que estas pueden ser aplicadas en sus aulas a corto plazo (Bailey et al., 2009). Además, la flexibilidad y variedad de la oferta de formación permanente permite al docente adaptar sus elecciones en función de su preferencia metodológica. Esto propicia un cambio metodológico en la IP del docente, incidiendo en los ciclos de investigación-acción y reforzando las experiencias que aportan a su desarrollo profesional (Hortigüela-Alcalá et al., 2015).

3.3.2 Las competencias del docente de Educación Física como construcción de identidades

Los cambios educativos que han surgido en el siglo XXI, y más específicamente en el caso de la EF, exigen que el docente asuma unas competencias distintas a las que tradicionalmente estaba encasillado. Estas competencias profesionales deben permitirles afrontar cualquier

contexto educativo, bajo unos parámetros de calidad (Friedrichsen et al., 2009; López-Pastor et al., 2016).

El término competencia, se define como la capacidad o habilidad que posee y desarrolla el individuo en la ejecución de tareas o situaciones de diversos contextos de forma efectiva, movilizand o las actitudes, habilidades y conocimientos, de forma conjunta e interrelacionada (Cano, 2005; Perround, 2005; Zabala & Arnau, 2008). Coronado (2009), además, incorpora los valores presentes en el contexto específico y destaca la importancia de la toma de decisiones en situaciones concretas, como ocurre durante las sesiones de EF.

Zabala (2007), desgrana la competencia en tres elementos subyacentes: a) nivel de dominio que se posee en relación con algo, en este caso, en relación con la esencia de los aprendizajes que la EF promueve; b) capacidad para utilizar el conocimiento específico de forma práctica; c) dimensiones vinculadas a cada titulación, como las genéricas.

La competencia docente es la concreción de habilidades, actitudes y conocimientos, llevadas a cabo dentro del contexto educativo. Se entiende como una competencia específica dentro de un marco concreto de carácter social, donde convergen el desarrollo personal y profesional del docente en relación con el alumnado (Fullama et al., 2013; Pavié, 2011). No deben priorizarse exclusivamente los conocimientos, ya sean teóricos o pedagógicos, sino que también deben integrarse las habilidades y actitudes. Todas ellas, interrelacionadas, deben aplicarse de manera conjunta en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se buscan desarrollar (Hortigüela-Alcalá et al., 2016; Lleixà et al., 2016; Zabala & Arnau, 2007). En este marco, las competencias docentes incluyen aspectos tanto genéricos como específicos. Solanes-Puchol et al., (2008) diferencian dos tipos de competencias: genéricas o transversales, relacionadas con características personales y los fines generales del sistema educativo; y específicas, que se refieren directamente al área de conocimiento, como en el caso de la EF. Las genéricas abarcan habilidades de gestión de la información, adaptación a los cambios y disposición hacia la calidad (Pazo-Haro & Tejada-Mora, 2012). Por su parte, las competencias específicas proporcionan conocimientos epistemológicos singulares, incluyendo diseño de programaciones didácticas, metodologías propias y otros aspectos únicos de la asignatura de EF (Corominas et al., 2006; Palacios-Picos et al., 2019).

Este conglomerado de factores que definen a un docente competente suele estar asociado a situaciones en las que interactúa con el alumnado *in situ*, primero durante sus prácticas universitarias, para después hacerlo de forma autónoma en su inserción laboral. No se puede

olvidar que dichas competencias específicas también condicionan las tareas previas a las actuaciones docentes. El diseño, planificación y toma de decisiones sobre la práctica son elementos clave para configurar propuestas didácticas coherentes e intencionadas, que promuevan aprendizajes articulados, dejando menos espacio a la improvisación (Arjona-Fernández, 2010).

En ocasiones, el docente en construcción consciente de su identidad, y más en EF, se centra en plantear recursos prácticos para la asignatura, pero sin integrar adecuadamente los aspectos competenciales necesarios (Hortigüela-Alcalá et al., 2016). García-García et al. (2021) relacionan esta percepción con una deseabilidad profesional, que se convierte en herramienta para el cambio. Así, el docente de EF desarrolla un proceso de metamorfosis más complejo y profundo, dando un salto cualitativo profesional.

La Comisión Europea (2013), expone unas orientaciones para la construcción competencial docente, resaltando habilidades cognitivas y metacognitivas: a) aprender a pensar como docentes; b) aprender a saber cómo docentes; c) aprender a sentir como docentes y d) aprender a actuar como docentes.

Sin embargo, las competencias específicas que debe tener un especialista de EF deben atendiendo a las características propias de la asignatura. Si se pretende que el docente posea un control sobre la asignatura en general y la efectividad de las sesiones en particular, se ha de desarrollar competencialmente en ciertos ejes, sobre los cuales se va a articular la EF (Blázquez-Sánchez, 2016). Aunque el número de competencias y subcompetencias puedan ser innumerables, el docente de EF debe poseer unas competencias básicas (ver figura 3).

Figura 3

División de subcompetencias del docente de EF



Elaboración propia.

- Conocimiento de los contenidos curriculares: Hace referencia a los contenidos específicos de la EF (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2010). No solo su conocimiento, sino también la identificación de aquellos destacables para su transferencia a las situaciones de aprendizaje (Lavega-Burgués, 2008).
- Habilidad para diseñar, concebir y preparar la clase: Aborda el qué y cómo se estructura la clase, es decir, en qué fases se divide ésta. Además, se debe decidir los componentes didácticos que intervienen en la consecución de objetivos y competencias por parte del alumnado (Blázquez-Sánchez, 2016). El siguiente escalón atiende a la tipología y diseño de actividades, así como a los recursos y herramientas didácticas (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2010). Esto implica la competencia de aplicar los conocimientos de manera contextualizada, ajustándolos a las necesidades y características del alumnado.
- Implementación de estrategias metodológicas: El docente ha de poseer un amplio abanico de habilidades técnicas para la enseñanza: qué métodos o estrategias existen, qué finalidad o características tiene cada uno de estos, cuándo implementarlos, cómo se

adecuan a cada tipo de propuesta, cuál es más beneficioso para el alumnado o el contexto en el que se desarrolla... aportando eficacia en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Carreiro da Costa, 2006; Lavega-Burgués, 2008). Esto permite que el docente se pueda adaptar a cualquiera de las necesidades educativas que se le presenten, así como las características del alumnado, otorgando mayor gestión de los aprendizajes por parte del docente (Blázquez-Sánchez, 2016). Además, ofrecer variedad de estrategias metodológicas no solo brinda una mayor riqueza en sus aprendizajes, sino también en cuanto a habilidades y competencias.

- Habilidad para evaluar el aprendizaje: La habilidad para evaluar aprendizajes en EF debe ser una meta por conseguir, mejorando la percepción de esta y generando diferentes estrategias y herramientas, para evaluar al alumnado (heteroevaluación), y para que ellos mismos se evalúen (autoevaluación, coevaluación) (Hamodi-Galán et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2018).
- Gestión del grupo-aula: Esta subcompetencia implica, por un lado, la creación y el mantenimiento de un ambiente positivo, donde las normas, rutinas y disciplina sean claras, lo cual optimiza el espacio de aprendizaje (Blázquez-Sánchez, 2016). La gestión adecuada de estos elementos genera un clima en el que el alumnado se siente cómodo y motivado para participar (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2010). Por otro lado, se enfoca en la organización social del grupo y en cómo las relaciones socioafectivas impactan en el éxito de las actividades, adaptándolas a la estructura y funcionamiento del grupo (Blázquez-Sánchez, 2016).
- Gestión de recursos y espacios materiales: Los espacios y materiales condicionan la práctica pedagógica, así como la metodología y los contenidos (González-Calvo et al., 2018). Si se consigue rentabilizar estos condicionantes, se podrán maximizar los logros de aprendizaje en el alumnado (Blázquez-Sánchez, 2016).
- Análisis de la enseñanza: Permite al docente identificar, tanto los resultados, como los puntos fuertes y débiles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la evaluación del propio docente. De esta forma, podrá adecuar cambios para futuras ocasiones, aprendiendo de sus experiencias (Carreiro da Costa, 2006). Para que se produzca una buena enseñanza por parte del docente, es preciso que estos crezcan de forma personal, paralelo a su desempeño profesional (Hernández-Álvarez, 2010). En este punto la realización de ciclos de investigación-acción puede otorgar una mayor

coherencia a dichos aprendizajes, promoviendo un cambio docente efectivo, y percibido por el alumnado (Gómez-Rijo et al., 2015; López-Pastor et al., 2016).

- Motivación del alumnado: El docente debe desarrollar habilidades hacia la detección de la motivación (o falta de ésta), para dar un mayor significado al proceso de aprendizaje (Blázquez-Sánchez, 2008; MacPhail, 2011). Del mismo modo, el docente debe generar herramientas que produzcan efectivamente ese interés y motivación por parte del alumnado.

Esta evolución competencial profesional docente debe desarrollarse dentro del ámbito al que pertenece, ya que cada situación y sus particularidades condiciona el asentamiento de estas habilidades. Estas se construyen durante la formación inicial y continua, así como durante su experiencia laboral. En este sentido, éstas deben alinearse a los fines de la EF (López-Pastor et al., 2016):

- Promover el desarrollo físico-motriz integral del alumnado, fortaleciendo sus habilidades básicas y específicas, necesarias para la vida cotidiana y la práctica deportiva.
- Fomentar la construcción de una cultura física activa y saludable, generando hábitos de vida sostenibles que combinen el bienestar físico, emocional y social.
- Facilitar aprendizajes transversales que contribuyan a la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la toma de decisiones responsables, dentro y fuera del ámbito motriz.
- Impulsar la alfabetización física y el disfrute del movimiento, ayudando al alumnado a comprender y valorar el significado del ejercicio como parte de su identidad y bienestar global.
- Contribuir al desarrollo integral del alumnado como individuos críticos y comprometidos, fomentando valores democráticos, inclusivos y solidarios.

La investigación de Cañadas et al., (2019) reflejan una diferencia entre las competencias docentes percibidas por el alumnado en formación inicial y por los docentes en centros educativos. Ambos grupos indican su alta percepción sobre los contenidos teóricos y pedagógicos adquiridos, sin embargo, los docentes en ejercicio muestran una mayor seguridad en el dominio de los contenidos. Esta diferencia podría explicarse por el impacto de la experiencia práctica, que permite a los docentes en activo integrar de manera más efectiva los conocimientos teóricos con las demandas reales del aula. Asimismo, este contacto directo con

el alumnado fomenta una reflexión crítica que fortalece su confianza y competencia profesional.

La percepción competencial que tiene el docente atiende a distintos factores. Sin embargo, Del Valle et al., (2015), lo centran en dos ejes fundamentales: diseño de la programación y propuestas didácticas (atendiendo a las competencias, objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y tipología de actividades) y, los recursos metodológicos, materiales y personales necesarios para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pese a las competencias específicas mencionadas anteriormente, el docente centra su eje de autopercepción competencial en aspectos esenciales, siendo estos más controlables por sí mismo, y, que han tenido un mayor peso específico durante la formación inicial. Durante su desempeño en la escuela, donde aún los fines de la EF, con el papel que el docente desenvuelve en estos, se produce una evolución en su identidad, ampliando las competencias que cree que debe dominar.

Durante la inserción laboral, los docentes suelen experimentar inseguridades en el control y organización de las sesiones, lo cual perciben como fundamental para facilitar un aprendizaje significativo. Esta estructura no solo refuerza el aprendizaje del alumnado, sino que también impulsa su participación y motivación en clase, promoviendo un clima de éxito y confianza que resulta clave para el docente en su desempeño (Bores, 2005). Asimismo, dicha organización puede condicionar al propio docente, que estima que el tiempo de aprendizaje no llegue a ser el adecuado, pudiendo llegar a ser causa de estrés y generando sensación de insatisfacción (Del Villar, 2001; Fejgin et al., 2005).

Para crear ese grado de consciencia sobre la evolución identitaria ya en el marco laboral, el profesorado debe desarrollar unas habilidades previas para alcanzar dicha autopercepción. Los planteamientos que se establecen en la formación inicial del profesorado son claves, no solo para el desarrollo de los conocimientos pedagógicos, sino también para la creación de cauces que permitan una evolución profesional. Cañadas et al. (2019) reflejan la importancia de usar la evaluación formativa y compartida durante esta etapa, para ayudar al alumnado a poner en práctica competencias docentes, establecer su grado de consecución, y, establecer vías de desarrollo que le permitan reflexionar sobre su propia práctica. Esto repercute en una formación más profunda permitiendo un desarrollo profesional más sólido. Black & William (2012) clarifican que, aunque durante la formación inicial no se haya conseguido un óptimo o alto grado competencial, sí que permite al futuro docente otorgarle información sobre lo que puede mejorar. Promueve que los nuevos aprendizajes, en contextos educativos reales, permita vertebrar los conocimientos presentes, junto a los caminos que va desarrollando originados de

su práctica. Así, la formación inicial no solo sienta las bases teóricas y pedagógicas, sino que orienta al futuro docente hacia un desarrollo continuo, ajustado a las necesidades y retos de su contexto profesional.

3.3.3 Inserción laboral del docente novel de Educación Física

El docente novel es aquel que comienza su andadura profesional dentro de un contexto educativo específico de forma autónoma. En esta fase, permite aunar la formación inicial junto al contexto específico de desempeño. Se produce un proceso de reconstrucción mediante el cual se adapta, aprende y resuelve problemas profesionales y personales (Cantón-Mayo et al., 2013). Este periodo contribuye a afianzar su identidad docente, así como a potenciar las competencias profesionales que optimizan la gestión eficiente del aula, y sus relaciones y compromisos con la comunidad educativa (Kruse, 2013). En este sentido, ocurre que, en ocasiones, los futuros docentes no están lo suficientemente preparados para los desafíos de la vida escolar, lo que supone un choque de realidad (Richards et al., 2013). La falta de experiencias profesionales autónomas, identifican una IP frágil, ante la incertidumbre contante a la que se hallan.

Perroud (2011) recoge las dificultades más comunes que el docente novel suele experimentar en su paso a docente profesional:

- 1- Crisis de identidad por el paso de estudiante a profesional.
- 2- Angustia, estrés y miedo en los comienzos, que va reduciéndose con el tiempo.
- 3- Desgaste en su concentración y tiempo para afrontar problemáticas.
- 4- Sobrecarga cognitiva por la carga de trabajo que debe asumir.
- 5- Dificultades para integrarse con el resto de los compañeros.
- 6- Autopercepción de no dominar con eficacia las funciones de su profesión.

El docente novel se caracteriza por encontrarse en una fase de iniciación, denominada “de inducción o socialización con la profesión” (Imbernón-Muñoz, 2007, p.57). Este momento se distancia de las experiencias prácticas en centros educativos, ya que tiene que asumir las mismas responsabilidades que cualquier otro docente en ejercicio, independientemente de su recorrido, pero con el condicionante añadido de que parte desde un punto de inexperiencia (Shoffner, 2011). Como desencadenante del quehacer diario, y del comienzo de sus experiencias, tanto individuales frente al aula, como colectivas por pertenecer a un conjunto, construye sus nuevos y propios aprendizajes, vislumbra sus limitaciones y las acepta (Marcelo & Vaillant, 2015; Vezub & Alliaud, 2012).

Atendiendo al caso del docente novel de EF, sus preocupaciones giran en los problemas de disciplina, uso de metodologías eficientes, planificación y organización óptima de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la motivación del alumnado (Shoval et al., 2010). En este momento, se produce un choque entre el periodo de practicum y la auténtica realidad (Cortés-González et al., 2020; Pérez-Ferra & Quijano-López, 2018). Esto se traduce en sensación de incapacidad, ya que se pasa de un contexto práctico general, y supervisado, a la soledad individual, que genera momentos de incertidumbre (González-Calvo, 2013). Al igual que en la formación inicial, cada docente no comienza de igual forma su inserción laboral, ya que parten desde experiencias percibidas distintas, debido a su formación en centros educativos. A pesar de ello, la realidad contextual es cambiante y única. Enfrentarse a nuevas situaciones promueve que el docente se adapte de forma específica y aporte lo que pretenda a la comunidad educativa reacondicionando y adaptando sus experiencias previas (Vaughn & Parsons, 2013).

Pese a las debilidades que puedan ser percibidas por los docentes noveles, también son quienes presentan mayor preocupación por aprender y ser más críticos con su trabajo respecto a los docentes experimentados (Méndez-Alonso et al., 2016). La percepción del docente novel también cree que, si la clase no ha salido cómo idealizaba en sus expectativas, es debido a un error de diseño y planificación por su parte, mientras que el docente experimentado es más realista ante los problemas, prefiriendo la calidad a la cantidad (Sebastiani, 2012). La diferencia de visión entre ambos es que, este primero, idealiza los resultados esperados tras el diseño de las sesiones, y por su carencia experiencial, no vislumbra las dificultades que puedan originarse. Mientras tanto, el docente experimentado, posee una mayor capacidad de adaptación para solventar las problemáticas emergidas, y gracias a su bagaje, aporta soluciones instantáneas.

A medida que el docente avanza en su carrera profesional y acumula experiencia, empieza a dominar aspectos fundamentales que optimizan, tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la gestión del tiempo en clase. Estos aspectos son clave para garantizar una enseñanza más eficaz, adaptada a las necesidades del alumnado y al contexto educativo. Según Muñoz-Moreno et al. (2017), estos elementos se interrelacionan para mejorar la calidad educativa y la organización dentro del aula. Estos son los siguientes:

1. Tiempo de compromiso motor: atiende al tiempo efectivo durante el cual el alumnado está activamente involucrado en actividades motrices, lo que maximiza su aprendizaje y participación.

2. Ambiente y clima de clase: implica crear un ambiente positivo y motivador, donde el alumnado se sienta cómodo y dispuesto a participar, favoreciendo la interacción y el aprendizaje.
3. Información frecuente y de calidad: persigue el ofrecer una retroalimentación continua y útil al alumnado, ayudándoles a mejorar su rendimiento y avanzar en su aprendizaje.
4. Organización del trabajo de la clase: involucra la planificación adecuada de las actividades y recursos, asegurando que el tiempo disponible se aproveche de manera eficiente y se alineen con los objetivos establecidos.

A pesar de las diferencias existentes entre un docente novel y otro experimentado, es cierto que, este primero sale con una predisposición más renovada, mientras el segundo, debe adaptarse a los nuevos cambios y tendencias (Ball, 1989). Cada perfil docente tiene unas fortalezas distintas. La diferencia de experiencia supone un hándicap en contra del docente novel, pero, en esa transición hacia la acumulación de experiencia, compensa con un ímpetu por aplicar los conocimientos.

Este cambio hacia una mayor madurez profesional comienza bajo la implementación de un prisma crítico en su labor (Lleixà et al., 2016). Este enfoque permite que en la vivencia práctica se generen cambios y haya mejora de la calidad educativa. Un docente reflexivo es capaz de dilucidar su propia evolución, desarrollando nuevos conocimientos y competencias mucho más precisas, partiendo de sus experiencias y adaptándose a los contextos de mejor manera (Perrenoud, 2010). El uso de relatos autobiográficos, a través del diario de clase y la historia de vida, se presentan como herramientas útiles que permiten una reflexión profunda. Esta estrategia permite que se puedan realizar reflexiones pausadas, y, por tanto, más críticas, modelando la visión sobre la profesión (González-Calvo & Barba, 2013).

Pese a que el docente de EF busca su evolución, la marginalidad de la materia y la ausencia de recursos como consecuencias, instaura una dificultad para un desarrollo continuo y profundo, afectando a su motivación, y repercutiendo sobre las sesiones que imparte (Gambau i Pinasa, 2015). El problema de la repercusión educativa de la EF, puede conllevar a una desmotivación y desdén por la asignatura que rompa con las expectativas de crecimiento docente.

Campos-Mesa et al., (2011) demuestran que los recientes egresados en el mercado laboral valoran más sus competencias profesionales durante sus primeros trabajos. En el comienzo laboral los docentes nóveles identifican que, para ejercer la profesión, deben aplicar unas competencias profesionales que han trabajado de forma superficial, por su posición como

estudiantes en contexto distinto al escolar. Este es el momento en el que el docente novel identifica cuáles son sus carencias formativas, las cuales se convierten en fuente de inseguridades. Desde esta introspección competencial, pueden analizarse las debilidades, sirviendo como primera piedra para comenzar la evolución. Romero-Cerezo (2009) afirma que los maestros que ya están ejerciendo destacan la competencia de “saber hacer”, como elemento primordial para ejercer su profesión.

Esta apreciación proviene de la cantidad de experiencias acumuladas por el individuo. En el caso de los nuevos egresados, y atendiendo a los planes de estudio de Grado en Educación Primaria, el docente novel solo ha vivenciado dos periodos de prácticas. Esto complica aún más su andadura profesional cuando solo uno de estos es referente a la especialidad de EF. Cortés-González et al., (2020) en su estudio respecto a la percepción del futuro profesorado, refleja la insatisfacción de estos por su brevedad en el tiempo. Aun así, este periodo permite al discente analizar y reflexionar sobre el nivel de sus conocimientos y poner en práctica competencias que no ha desarrollado en la universidad a través de otras materias, y que le serán exigidas para el ejercicio de la docencia (González-Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011). Y es que, la complejidad de la vida escolar no puede abordarse en tan poco tiempo, y menos, llegar a afrontar toda su comprensión.

El cuerpo especialista de EF novel prioriza los resultados del aprendizaje, por encima de las aptitudes físicas del alumnado (Adamakis & Dania, 2020). Durante los primeros años de la práctica docente, los especialistas de EF presentan dificultades con la progresión de las tareas y la claridad de éstas (Tsangaridou et al., 2022). Conoce bases pedagógicas para aplicar diversidad de conocimientos, y cantidad de tareas para desarrollar los conocimientos. Sin embargo, puede tener dificultades para adecuar las tareas a la diversidad del alumnado. Eso conlleva a que el docente no consiga los aprendizajes esperados, teniendo que realizar múltiples cambios en la enseñanza de las tareas. La acumulación de experiencias, la autorreflexión crítica sobre la propia práctica permite crear una identidad flexible, siendo capaz de ir consolidándola con una capacidad adaptativa a las necesidades del grupo-aula, junto a los recursos materiales disponibles.

Por todo ello, los seminarios y grupos de trabajo, se convierten en un recurso excelente que aporta en el desarrollo de la construcción identitaria (Córdoba-Jiménez et al., 2016). Este tipo de formación puede tener un carácter más práctico, dialógico y democrático. Al mismo tiempo, puede aportar un mayor conocimiento por el intercambio de experiencias que se producen. Proporciona al docente novel modelos de práctica efectiva para manejar de forma más solvente

las complejidades del aula (Smith & Ingersoll, 2004). Supone un punto de inflexión a su formación continua, al ser un aprendizaje situado, que atiende a diversidad de contextos, con el fin de mejorar la aplicabilidad de los conocimientos más teóricos adquiridos durante la formación inicial (Putman & Borko, 2000). A su vez, este tipo de grupos puede convertirse en una mesa redonda en la que se compartan distintas experiencias que sirvan de antecedente ante las posibles debilidades y fortalezas, a favor de un bagaje colectivo.

Pertenecer al cuerpo docente no solo atiende a habilidades y conocimientos que favorezcan el aprendizaje del alumnado, siendo este el último nivel de concreción curricular. Durante todo el año académico, existen un sinnúmero de gestiones administrativas que, a parte de la labor pedagógica, también se deben atender. Para un docente novel, su primer contacto con dichas gestiones comienza en su inserción laboral, destacando las carencias que presenta la formación inicial ante la casi completa omisión de estos conocimientos al futuro profesorado (Sandoval-Estupiñán et al., 2009). La carga burocrática absorbe tiempo y recursos que el docente no puede invertir en el desarrollo de sus propuestas didácticas. Rubio-Hernández & Olivo-Franco (2020), exponen que dicha carga es una de las mayores preocupaciones entre el mundo del profesorado. Genera frustración y desolación por la impotencia generada, y la visión de que quita tiempo para planificar y ejecutar la práctica docente del día a día (Moliner & Ortí, 2016). Esta reducción de tiempo se ve afectada en la calidad educativa por parte del cuerpo docente.

Todas estas cargas laborales que suponen un tiempo extra para el docente, muchas veces fuera del horario escolar, supone fuente de estrés y saturación por la profesión. La conciliación laboral y personal es un aspecto crítico para los docentes noveles, que puede influir significativamente en su bienestar y satisfacción personal. La sobrecarga de trabajo desencadenada por la preparación de clases, responsabilidades administrativas, atención a familias y todo aquello que el docente debe hacer frente, supone un gran desequilibrio entre la vida laboral y personal (Kyriacou, 2001). En este sentido, se han encontrado que los altos niveles de estrés laboral pueden llevar a un agotamiento profesional temprano, que hacen plantearse el abandono de la profesión (Luekens et al., 2004). Por eso, es importante desarrollar la capacidad para gestionar el tiempo, buscar un equilibrio y prevenir el agotamiento. El hecho de que el docente consiga conciliar dichos aspectos hace que su perspectiva sobre su trabajo sea más positiva (Flores & Day, 2006).

3.4 Aprendizaje percibido durante la construcción de la identidad profesional

El aprendizaje percibido se refiere a la forma en que el alumnado interpreta y valora su propio proceso de aprendizaje, influenciado por las metodologías empleadas y los sistemas de

evaluación utilizados. Este aprendizaje incluye tanto la percepción de los logros alcanzados como la identificación de las áreas de mejora, aportando una visión integral de su desarrollo. Este concepto no solo implica cómo el alumnado experimenta los contenidos, sino también cómo reflexionan sobre su desarrollo y progreso. Por ello las metodologías implementadas por el docente son el eje central del aprendizaje. Las teorías que las rodean, junto a sus evidencias y las posibilidades que ofrecen marcan uno de los parámetros más importantes en la evolución identitaria. La EF como asignatura posee todo un cúmulo de estrategias y herramientas que, en función de cómo se articulen, ofrecerán unas respuestas pedagógicas más sólidas. En concreto, el uso de modelos pedagógicos en EF favorece un desarrollo más consolidado respecto a metodologías denominadas tradicionales, las cuales infieren en la tipología de actividades, así como el papel que desempeña el alumnado y el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, la evaluación en EF supone un punto de inflexión. Tan marginada como determinante en la evolución del alumnado, supone un punto de conflicto identitario, por la concepción tradicional tan arraigada. Conociendo su trasfondo y posibilidades, se abre una nueva ventana para concebir y utilizar la evaluación como un elemento diferenciador que determinará el aprendizaje.

La articulación de estos dos elementos genera una potente herramienta que mejora los espacios de reflexión para una mayor y mejor adecuación y actuación docente.

3.4.1 Uso de metodologías en Educación Física

La forma en la que se enseña EF sigue estando en un punto crítico. López-Pastor et al. (2016), comentan que llevamos más de 20 años enseñando de la misma forma. En el caso de la etapa secundaria, basada fundamentalmente en condición física. En el caso de la etapa primaria, basada en baterías de juegos motores, sin clara finalidad pedagógica, dando igual qué contenidos se trabajan. Estos autores exponen que, la EF escolar toma nuevos caminos y percepciones, pero que la falta de formación permanente del profesorado genera que no se avance. La confrontación de paradigmas entre una EF tradicional y una EF práctica y pedagógica influye en la adopción de metodologías que el ser docente construye en su identidad. Además, como dificultad añadida, está la idea presente de que no se llega a un consenso general sobre la asignatura, y, no todo el cuerpo docente tiene la misma percepción sobre sus fines (Hortigüela-Alcalá et al., 2022).

Por ello, supone un reto importante el cambio metodológico que debe acompañar la reconstrucción docente, ampliando las miras de la propia EF. De hecho, Hortigüela-Alcalá et al. (2022), en los acuerdos que el cuerpo docente especialista debe acordar, enfatizan la coherencia pedagógica, interrelacionando contenidos y metodologías implementadas. Instan al uso de modelos pedagógicos como herramienta que la IP debe poseer para generar un aprendizaje intencionado e interrelacionado entre todos los elementos que hay en juego.

El concepto de metodología se entiende como un conjunto de técnicas y herramientas que se implementan para alcanzar los objetivos planteados (Sicilia-Camacho & Brown, 2008). En este contexto, la EF está experimentando un cambio metodológico significativo, avanzando desde metodologías genéricas, aplicables a cualquier contenido, hacia estrategias metodológicas más específicas y optimizadas. Este cambio tiene como objetivo adaptar la enseñanza a las necesidades concretas del alumnado, fomentando la construcción de nuevos saberes y promoviendo un aprendizaje centrado en el estudiante. En cualquier caso, los docentes adoptan maneras diversas para enseñar a su alumnado, quienes muestran su diversa capacidad para aprender (Blázquez-Sánchez, 2016). En este punto, es donde aparecen los modelos pedagógicos en EF. Estos son abordados como un planteamiento didáctico que procura alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades del alumnado (Casey, 2016). Además, en su aplicación, el contexto resulta clave para la mejor y mayor transposición de los aprendizajes. Los modelos pedagógicos no sustituyen a los antiguos estilos de enseñanza, pero una de las principales diferencias entre ambos, es que, en los primeros, el estudiante es el centro del aprendizaje (Fernández-Río et al., 2016). La influencia de los modelos ha dado lugar a una reconstrucción de la propia EF, revisando sus supuestos antropológicos y pedagógicos (Tinning, 1996). Los modelos pedagógicos están contruidos por cuatro elementos: estudiante, docente, contenido y contexto (Fernández-Río et al., 2016; Haerens et al., 2011). El docente es una parte activa de la integración de dichos modelos, y sus estructuras metodológicas se ven modificadas, de acuerdo con el alumnado y el contexto. Casey & MacPhail (2018) argumentan su uso en las programaciones de EF por diversas razones: a) variedad de contenidos, centrados en el alumnado y en el docente; b) posibilitan la implicación del alumnado en lo que hacen, favoreciendo la autorregulación y la autonomía; c) permiten diversidad de aplicaciones por su posibilidad de hibridación con otros modelos; d) ofrecen la replicabilidad en gran diversidad de contextos; e) el cuerpo docente puede trabajar bajo un marco y perspectiva común; y, f) fomentan la reflexión conjunta como grupo profesional.

La inserción de los modelos en la IP permite clarificar de forma más concreta el trasfondo pedagógico de la asignatura. Además, infieren de forma positiva con relación a la participación del alumnado y su adherencia (Fernández-Río et al., 2016). Cuando el alumnado es un agente activo, ofrece espacios de reflexión al docente, ya que permite indagar sobre cómo está construyendo su propio conocimiento. El docente ya no es un simple director de aprendizajes, sino que se transforma en un conductor, gestor, observador y regulador de estos (Sebastiani, 2012). Son varias las investigaciones que respaldan la incidencia sobre la mayor motivación unida a una mayor conciencia de aprendizaje, tras la implementación de los modelos pedagógicos (García de las Bayonas & Baena-Extremera, 2017; Navarro-Ardoy et al., 2017). Sin embargo, Hortigüela-Alcalá et al. (2022) resaltan que estos deben de insertarse de forma progresiva por dos razones: la primera, el docente debe ir desarrollando los conocimientos teórico-prácticos para una implementación efectiva; y, en segundo lugar, el alumnado necesita tiempo para adaptarse al trasfondo pedagógico, permitiéndoles un conocimiento de qué aportan los modelos para una práctica más consciente.

El mundo del profesorado especialista muestra gran preocupación por la motivación e implicación del alumnado durante las clases de EF (Cheon et al., 2020; Vasconcellos et al., 2019). Gran parte de la responsabilidad proviene del diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente debe proveer espacios donde el alumnado se vea inmerso en sus aprendizajes. En estos términos, el docente debe buscar una transición desde la teoría del logro, en la que el éxito está basado en la superación de tareas, hacia la autodeterminación, donde el alumnado se centre en la realización de la tarea (Martín-Gutiérrez, 2014). Si enfocamos las tareas solamente, en torno al resultado, podemos caer de forma instintiva en la comparación entre iguales. En cambio, si el diseño se centra más en el proceso de ejecución durante la tarea, el alumnado se convierte en sujeto activo de aprendizaje (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015). La tipología de actividades enfocadas en la tarea en el que los objetivos de esta obvian el ego y el resultado individual y se centren en el desempeño, generando un cambio de percepción y de motivación del alumnado por la realización (Nicholls, 1989). En este momento es cuando el alumnado siente una sensación de disfrute por el aprendizaje, aumentando la motivación hacia dichas tareas de EF, y, por tanto, mejorando la calidad del aprendizaje del alumnado (Granero-Gallegos et al., 2012). En este sentido, los estudiantes perciben que esa forma de proceder por parte del docente (metodología empelada), aumenta su grado de interés, su implicación y potencia su autonomía y toma de decisiones (Moreno-Murcia & Cervelló-Gimeno, 2009).

Cuando existe ese interés por las sesiones de EF, enfocadas al aprendizaje y no a un fin catártico, el clima de aula se transforma, generando que el alumnado se sienta respaldado (Sebastiani, 2012). Esto transforma el aura de trabajo, pasando del individualismo al logro colectivo, dejando a un lado las comparaciones, y fortaleciendo la autoestima y la percepción de capacidad. El alumnado percibe sus habilidades de forma positiva, y, por tanto, aumenta su motivación e implicación por el aprendizaje. A su vez, también permite establecer otro tipo de relación, menos resultadista, y más centrada en el conocimiento de sus estudiantes, fomentando mayor sensación de bienestar (Iznaola-Cuscó & Gabriel-Wells, 2008). Además, los aprendizajes desarrollados bajo esta idea facilitan una transferibilidad hacia otros a otros contenidos, incluso contextos, como en la práctica de actividad física extraescolar (Hernando-Garijo et al., 2021). Hasta la inserción de modelos pedagógicos repercuten fuera de la EF, como exponen Turgut & Gülşen-Turgut (2018), que han analizado cómo los efectos del aprendizaje cooperativo han tenido replicabilidad respecto a la metodología en el área de las matemáticas.

El amplio abanico existente de modelos pedagógicos en EF permite moldear y adecuar los conocimientos previos del propio docente, o, incluso las prácticas ya llevadas a cabo por su parte. La focalización del docente por mejorar las estructuras metodológicas permite una adecuación de la praxis con la profundidad que ofertan los distintos modelos pedagógicos existentes. El alumnado percibe las estructuras organizativas que el docente lleva a cabo, facilitando así su inserción y perfeccionamiento durante sus prácticas futuras (Crisol-Moya & Caurcel-Cara, 2021). Sin embargo, para encontrar beneficios reales, los modelos pedagógicos deben ser implementados a largo plazo, ya que el cambio de paradigma sobre el rol del docente y discentes necesita un periodo de adaptación y aprendizaje (Hernando-Garijo et al., 2021). Dicha implementación, llevada a cabo de carácter longitudinal, permite asentar una IP más lúcida y sólida, favoreciendo una construcción identitaria que integra de manera práctica las experiencias acumuladas, las reflexiones sobre la propia actuación y la adaptación a las demandas reales del contexto educativo. Incluso, cabe la posibilidad de hibridar distintos modelos pedagógicos, uniendo sus elementos más característicos, permitiendo al alumnado experimentar de forma simultánea metodologías que orienten y faciliten su aprendizaje (González-Villoria et al., 2019).

Esta convergencia entre alumnado y docente favorece que este último se vea inmerso en la necesidad de ampliar sus conocimientos pedagógicos en aras de mejorar las decisiones metodológicas, así como una correcta adecuación en los sistemas de evaluación. Cuando el docente inserta en su identidad profesional el uso de los modelos pedagógicos, cambia su

percepción de la EF, ya que debe comprender sus complejidades epistemológicas, así como las dificultades que se va a encontrar (Hernando-Garijo et al., 2021). La evolución gradual que percibe el docente, así como la identificación de un mayor dominio de estrategias, produce un moldeamiento identitario, que torna desde la perspectiva más tradicional, hacia una perspectiva metodológica centrada en el estudiante (Hortigüela-Alcalá et al., 2016).

3.4.2 Inserción y uso de la evaluación en Educación Física

La evaluación en general y en EF en particular, ha sido y es, motivo de conflicto profesional y personal sobre el que el profesorado ha de hacer frente (López-Pastor et al., 2013). Uno de los principales motivos, es porque la evaluación es entendida como un proceso puramente calificativo (Blázquez-Sánchez, 2008). Se concibe como algo cuya utilidad es únicamente informar sobre el rendimiento o resultado final del alumno (López-Pastor et al., 2006).

La concepción y aplicación de la evaluación en EF está profundamente influenciada por la visión que el docente tenga sobre la asignatura. Según el enfoque que adopte, ya sea orientado al rendimiento o hacia un modelo inclusivo y pedagógico con valor educativo, el docente toma decisiones evaluativas que responden a esos objetivos, condicionando así tanto los criterios como los métodos de evaluación empleados. A esto se suma que, aplicar la evaluación en EF supone una gran dificultad en comparación con otras materias, por la subjetividad que producen el tipo de pruebas que se realizan (Herrero-González et al., 2020). De este modo, la evaluación ha sido utilizada como un medio para otorgar un valor numérico a la ejecución de habilidades motrices o resultados de test físicos (López-Pastor et al., 2006). Bajo esta perspectiva, la calificación se ve anclada en algunos parámetros superfluos de la asignatura, obviando que esta tiene mucha mayor profundidad en cuanto aprendizajes, no solo motrices. Las capacidades cognitivas, sociales y emocionales son olvidadas porque se atiende en exclusiva a la motricidad. Estas creencias vienen dadas por dos vertientes: por un lado, la idea de que la EF sólo está basada en acciones motrices concretas, relegando otros elementos que intervienen en esta; y, por otro lado, el miedo que tiene el profesorado de EF a los comportamientos indisciplinados (Mujica-Murcia, 2007). Si ya la propia percepción de los fines de la EF condiciona las estrategias y herramientas evaluativas que el docente aplica, se le añade el uso de la evaluación como método disuasorio para controlar el clima grupal del aula. Esto genera que, la IP se construya bajo parámetros con poco o ningún trasfondo pedagógico.

Una de las principales confusiones se encuentra entre los conceptos de calificar y evaluar (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Se utilizan como sinónimos y en muchas ocasiones, se antepone el valor numérico al contenido pedagógico y reflexivo. La calificación es

comprendida como una valoración (numérica) que se atribuye a un aprendizaje adquirido. En ella, se da importancia al resultado final, más que al proceso que ha generado dicho aprendizaje. Por su parte, y desde el paradigma pedagógico, la evaluación atiende a todo el proceso de aprendizaje, valorando qué y cómo está aprendiendo el alumnado y dilucidando cual está siendo su evolución (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor, 2012; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Dentro del complejo concepto de evaluación, entra en juego la evaluación formativa y compartida, que resulta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez-Pueyo et al., 2021). Este enfoque tiene como finalidad principal mejorar optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que se insertan a todos los agentes involucrados: por un lado, el alumnado, pudiendo atender a la corrección de sus propios errores; y por otro, el docente, que permita identificar y perfeccionar su práctica (López-Pastor et al., 2006). Esta idea se trata de un enfoque evaluativo en el cual el docente y el alumnado participan activamente en el proceso de evaluación, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la comprensión de los contenidos a través de un feedback conjunto, continuo y constructivo. López-Pastor et al., (2019) hacen hincapié en que esta modalidad promueve la autorregulación y el desarrollo de competencias al implicar al estudiante en la coevaluación y autoevaluación, lo que permite al alumnado identificar sus propios avances y áreas de mejora en colaboración con el docente. La evaluación formativa y compartida se centra, por tanto, en el proceso de aprendizaje en lugar de solo en el resultado final, fomentando un aprendizaje más profundo y reflexivo.

Esta pretende romper los estereotipos tradicionales, configurando un enfoque pedagógico que permite identificar los aprendizajes, tanto por el alumnado, como por parte del docente (Sanmartí, 2007). Al igual que los modelos pedagógicos, esta busca una crítica reflexiva y práctica por todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica, pretende incidir en dichos procesos, para que, por un lado, el alumnado sepa qué y cómo está aprendiendo, y, por otro lado, para que el docente, sepa qué y cómo está enseñando. Sin duda, esto promueve la reconfiguración de su identidad.

Introducir el carácter reflexivo, y la valoración de los aprendizajes alcanzados, ofrece un beneficio positivo en todos los agentes intervinientes en el proceso educativo (Gutiérrez-García et al., 2018). Ofrece crear un hábito de consciencia al alumnado sobre su nivel de aprendizaje, a la vez que sitúa al docente sobre situaciones futuras de aprendizaje (Manrique-Arribas et al., 2012). Si el docente, independientemente de su experiencia, inserta en su identidad este tipo de evaluación permitirá diseñar tareas más específicas, al mismo tiempo que podrá anticiparse al

posible aprendizaje de su alumnado, cercándolo y concretándolo al disponer de un mayor conocimiento específico de estos (Hortigüela-Alcalá et al., 2019).

La evaluación formativa y compartida se caracteriza por la articulación de los siguientes elementos: a) uso de diferentes instrumentos; b) feedback y retroalimentación; c) autorregulación; d) conciencia sobre la enseñanza y el aprendizaje.

- a) Uso de diferentes instrumentos. El docente crea instrumentos diversos (escalas de valoración, rúbricas, listas de control...) que albergan ítems y criterios claros acerca de lo que va a evaluarse (y en su caso, además, calificarse). Estos son conocidos y utilizados por los propios alumnos, además de por el propio docente (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).
- b) Feedback y retroalimentación. La evaluación formativa implica la realización de feedbacks constructivos, tanto por parte del alumnado, como por parte del docente, en aras de reflexionar para la mejora del aprendizaje (Wanner & Palmer, 2018).
- c) Autorregulación del aprendizaje. Los ritmos de aprendizaje son distintos para cada estudiante. Cada uno puede aprender de formas distintas y a velocidades dispares. Esto fomenta que el alumnado tenga una mayor responsabilidad sobre la toma de decisiones (Herrero-González et al., 2020).
- d) Conciencia sobre lo que se enseña y se aprende. Dota de coherencia y sentido a la práctica docente, aunando los conocimientos teóricos con los motrices y socioafectivos (López-Pastor, 2012). Deja a un lado las experiencias motrices aisladas, y las introduce en un marco holístico de aprendizaje cognitivo, social y emocional. Permite que el alumnado sea consciente de lo que va aprendiendo, mejorando así sus propios procesos de aprendizaje.

Actualmente, todavía existe una confusión generalizada sobre los términos que rodean al concepto de evaluación. Hamodi-Galán et al. (2015) explican las características que definen términos como heteroevaluación, autoevaluación coevaluación o evaluación colaborativa. Si es el docente quien recoge información de forma unilateral (sin que el alumnado participe), mediante pruebas escritas, orales o prácticas, se considera heteroevaluación. Pero, si el alumnado es partícipe en el proceso de evaluación, podemos diferenciar entre autoevaluación, coevaluación o evaluación colaborativa:

- Autoevaluación: es realizada por el individuo o por el grupo sobre sus propias evidencias o producciones. La forma de implementarla puede ser mediante estrategias de autorreflexión orales o escritas.
- Coevaluación: evaluación que se realiza entre iguales. Un alumno o un grupo realiza la evaluación a sus compañeros/as y viceversa.
- Evaluación colaborativa: estas se llevan a cabo entre dos agentes educativos distintos, el profesorado y el alumnado, a través de momentos de reflexión o entrevistas, tanto individuales como colectivas.

En cualquier caso, es clave la correcta elaboración de instrumentos, puesto que estos van a permitir articular y concretar los aprendizajes planteados por el docente, y desarrollados por el alumnado. Los instrumentos son herramientas que se implementan, tanto por parte del docente como por parte del alumnado para la recogida de información (Hamodi-Galán et al., 2015). El hecho de que el alumnado intervenga en el proceso y haga uso de estas herramientas, hace que se le otorgue un rol de responsabilidad sobre su propio aprendizaje (González-Palacios et al., 2021).

Los instrumentos han de vincularse a una actividad específica, indicando el grado alcanzado por cada uno de estos (Pérez-Pueyo et al., 2017). La responsabilidad del docente recae sobre la elección y elaboración de estos. También sobre su utilidad ya que ha de mostrar coherencia entre la información que se desea obtener y el aprendizaje o meta a lograr (González-Palacios et al., 2021). Es por ello por lo que la elaboración de herramientas evaluativas implica una toma de decisiones previas, para que sean eficientes para la recogida de datos, y a su vez, estén enfocadas a la construcción del aprendizaje (Carretero-Dios & Pérez, 2007).

Este proceso no solo implica conocimientos técnicos, sino también una reflexión pedagógica profunda, que obliga al docente a replantear continuamente su práctica. Existen muchos tipos de instrumentos que pueden utilizarse: rúbricas, escalas de valoración, dianas de aprendizaje, preguntas reflexivas, diario de registro, escalas graduadas, lista de cotejo... (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Estos se aplicarán a actividades de enseñanza-aprendizaje de diferente índole: pruebas motrices, pruebas escritas, presentaciones orales, montajes y composiciones grupales... En todo caso, su implementación se alinearán con los objetivos didácticos, y los marcados por la ley, contenidos y criterios de evaluación.

Los instrumentos permiten que se concreten aprendizajes (de índole motriz, cognitivo, relacional y actitudinal), y que el alumnado los tenga visibles para generar esa consciencia.

En este sentido, el docente asume que la construcción de los instrumentos no solo han de estar alineados con los contenidos y objetivos planteados inicialmente, sino que él mismo, reconfigura su rol como guía del aprendizaje. Su incidencia durante las sesiones de EF pasa de ser un instructor directo, a uno más reflexivo, en el que el alumnado es partícipe.

Al crear y aplicar estos instrumentos, el docente integra de forma práctica los valores pedagógicos que sustentan su IP, fortaleciendo su capacidad para diseñar procesos educativos más significativos y efectivos. Esta toma de decisiones e implementación práctica constituye un elemento que forma parte de la IP del docente de EF, y que sin duda la va construyendo y reconfigurando durante su práctica profesional.

3.5 Miedos e inseguridades originadas de la práctica educativa

El desarrollo de la práctica educativa, y de sus responsabilidades inherentes, conlleva estadios de inseguridades, tanto por parte del docente como por parte del alumnado.

En lo que respecta al docente, estos miedos no solo condicionan su práctica pedagógica, sino también su percepción de eficacia profesional, lo que a su vez impacta en su construcción identitaria. Las fuentes de inseguridad docente provienen de diversos factores, como la presión por cumplir con las expectativas educativas, la necesidad de adaptarse a un entorno de enseñanza en constante cambio, la falta de destrezas y habilidades pedagógicas, y las dificultades en la relación con el alumnado. Todo esto genera un entramado de emociones que influye profundamente en su ser profesional.

En lo que respecta al alumnado, éste enfrenta sus propios temores sobre la percepción que tienen respecto al docente, así como sobre la propia asignatura. Por ello, el alumnado ve condicionado su rendimiento, participación y desarrollo de los aprendizajes.

Las interacciones emocionales de cada uno de los agentes, tanto de manera individual como en su relación conjunta, constituyen un eje clave en la construcción identitaria del docente. Estas interacciones no solo se limitan a las experiencias vividas, sino que también abarcan aspectos como la reflexión crítica, la interpretación de los aprendizajes y la capacidad de responder a las demandas pedagógicas, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la EF.

3.5.1 Responsabilidad respecto a la profesión, miedos e inseguridades

“El miedo puede también surgir de manera impredecible en la exposición ante situaciones nuevas”. Esta afirmación de Motta-Castro et al., (2012) da a entender que el docente puede experimentar temor ante cualquier cambio no afrontado con anterioridad. El miedo en las

personas es un freno que condiciona su evolución. También en el caso del profesorado, quien, además, ve estancada la construcción de su IP. Este miedo paraliza y genera dudas e incertidumbres, provocando toma de decisiones y actuaciones percibidas como erróneas. Sin embargo, se trata de un malestar, al que todo docente, en mayor o menor medida, se ve expuesto a lo largo de su vida profesional (Esteve, 1987).

Son diversos y variados los miedos e inseguridades a las que se ha de enfrentar el cuerpo docente de EF: temor a situaciones nuevas e inesperadas que no saben afrontar, incertidumbre ante el control de factores externos que condicionen su práctica, responsabilidad profesional y cómo hacerla frente, presión por las expectativas y demandas del alumnado, miedo al fracaso, inseguridad respecto a la toma de decisiones metodológicas, conflictos por la autoridad y el respeto dentro de su campo, dificultad o negación a probar nuevas metodologías, o, problemas con la gestión del aula. Estos temores y dudas, lejos de ser aislados, afectan a diversas áreas de la práctica docente y condicionan su evolución profesional.

Como se ha visto anteriormente, la construcción identitaria atiende a muchos factores, tanto internos como externos (estabilidad o inestabilidad educativa, crisis, situaciones político-sociales y cambios tecnológicos). Si bien, los factores internos resultan más controlables por el individuo en contraposición con los externos. Pese a ello, afrontar ciertas situaciones o momentos (fracaso en el diseño de actividades que no generen el aprendizaje esperado, presión por cumplir expectativas, o los desafíos que supone la EF en el ámbito escolar), supone un arduo camino que nos condiciona y nos cohibe.

La responsabilidad que tiene el mundo del profesorado en general supone un factor psicológico que afecta a su práctica, y, en muchas ocasiones, es difícil de manejar. Ávalos & Valenzuela (2016) argumentan que el abandono de la profesión, o de su implicación en ésta es debida a factores como: falta de oportunidades de desarrollo profesional, precarias condiciones laborales o problemas de gestión en la escuela, entre otros. En esta línea, Taylor et al. (2016), demostraron la presión en el trabajo o la recibida por parte de otros docentes, la falta de tiempo o la sensación de sentirse estancado profesionalmente, afectaba en su rendimiento. Del mismo modo, la baja consideración académica y social de la materia de EF, así como la opinión directa por parte de los propios compañeros, e incluso de los discentes, supone malestar y mina la autoestima del docente especialista (Hardman, 2011). Cuando se sigue el argumento de que la EF es similar a una actividad física extraescolar, se genera un conflicto de identidades entre entrenador deportivo y docente (Richards & Templin, 2012). Además, se añade la presión del

alumnado respecto a sus intereses (cambiantes y diversos) a la hora de realizar EF (Moreno-Murcia & Hellín, 2007).

Una mala gestión de estas tensiones internas condiciona la práctica educativa, y con ello, un cuestionamiento sobre los principios o ideales iniciales que dificultan la construcción de la propia identidad.

Expone González-González (2014), que uno de los grandes miedos que tienen los docentes es el fracaso en su labor docente. La complejidad de la profesión se magnifica durante la inserción laboral, cuando realmente el individuo tiene que hacer frente a un gran número de situaciones variadas, tanto administrativas, como educativas (programar, atender al alumnado y a todas sus características diversas, organizar recursos logísticos necesarios para cada momento, etc.). Sin embargo, el mayor peso recae en que éste no esté a la altura durante el desarrollo las sesiones, por ejemplo, cuando siente incompetencia por no haber obtenido los aprendizajes esperados por parte del alumnado. Esto genera una sensación de desmotivación que le hace mostrarse dubitativo ante la toma de decisiones, tanto estructurales como metodológicas, creando un estado de incertidumbre constante. A veces, los miedos son superiores antes de comienzo de las sesiones, cuando las decisiones más cruciales han sido tomadas y planificadas antes de ponerlo en práctica. Sin embargo, las inseguridades se van rebajando durante el desarrollo de las sesiones, al calmar la incertidumbre previa y ver cómo se está materializando. Por tanto, supone una mayor carga emocional e inestabilidad de poder de convicción ante las planificaciones previas a las sesiones. Sin embargo, otras veces, ocurre lo contrario. Previamente el docente ha planificado y bajo la consideración de que todo irá bien (porque incluso así ha sido cuando anteriormente se ha puesto en práctica), se gestan situaciones diversas durante el desarrollo. Por ejemplo, que no todos los alumnos aprenden como esperas o que no todos muestran la misma implicación y motivación. En este momento, uno siente la incapacidad para que esto se torne en positivo. Esta desavenencia alimenta un sentimiento de equívoco y falta de valía, que se traduce en una decepción con uno mismo ante la incapacidad de no poder responder a las exigencias propias (Han, 2018). Los conocimientos que pretende aplicar pueden tener una gran consistencia teórica, pero existen elementos prácticos que no se es capaz de controlar en un contexto concreto, o, ser capaz de aplicar para su implementación, ya sea una actividad con unos contenidos claros, o, una metodología que buscaba unos aprendizajes específicos.

Existe una brecha entre qué es lo que el docente quiere enseñar, y, cómo planifica tareas, materiales y espacios para llegar a ese conocimiento específico. Pueden sumarse otros

elementos como el respeto que pueda tener el alumnado hacia el profesorado, su autoridad y presencia, y que, sus decisiones, sean cuestionadas (López de Maturana, 2010). Martínez-Otero (2003), añade que, las prisas y la competitividad docente que existe entre iguales del grupo de profesionales influye en el equilibrio de los trabajadores. Dicha competitividad se toma como una comparación con el resto, sacando a la luz las carencias todavía pendientes de reconstruir (González-Calvo, 2020a).

Todo ese conglomerado de miedos influye en la incorporación progresiva de nuevos hábitos docentes, generando reticencias a experimentar con la teoría y, por ende, frenando posibles experiencias que podrían generar un cambio en el sentido emocional (Maldonado-Ruiz et al., 2021). Esta fragilidad emocional, empuja a reproducir patrones antiguos que forman parte del docente. Por ejemplo, un docente que, a pesar de conocer nuevas metodologías activas, sigue utilizando enfoques tradicionales de enseñanza como las clases magistrales, porque teme que las nuevas estrategias no sean tan efectivas o porque no se siente seguro implementándolas. De este modo, el docente evita la búsqueda de alternativas que ayuden al alumnado a buscar nuevas herramientas de aprendizaje. Nos empuja a transposicionar aquellos saberes que nosotros hemos identificado como óptimos, por el simple hecho de que nos mantienen en nuestra zona de confort, a modo de red de seguridad (Kothagen, 2008).

A estos miedos, se le añaden los problemas conductuales y de gestión de aula durante las sesiones de EF (Lewis, 2001). Por la naturaleza especial de la materia, en la que el cuerpo recobra vida respecto al resto de la vida escolar que condena al alumnado a una inmovilidad, los docentes temen los comportamientos que se puedan dar. El alumnado, identifica e interpreta la asignatura como un momento de catarsis y de liberación corporal. Supone una piedra en la concepción del docente, que teme, ya no solo esa posible indisciplina, sino un comportamiento fuera de lo que recogen las connotaciones sociales. Su control va a estar marcado por las experiencias que haya tenido el alumnado, así como por los enfoques metodológicos que aplique el docente.

Sin embargo, las inseguridades sobre cómo atajar comportamientos inapropiados dentro del marco educativo de la EF, se ven presentes por la falta de herramientas óptimas para solventarlas. Quizá la falta de formación inicial y permanente en este sentido, más centrada en la muestra de estrategias metodológicas innovadoras o en la presentación de recursos, que, en la propia gestión del aula, influya en el cuestionamiento de su valía por los miedos que generan la falta de control del aula.

Una vez más, de nuevo, por la singularidad de la EF, se tiende a extrapolar medidas contra productivas respecto a otras situaciones o asignaturas. En otras áreas, el castigo va enfocado a la no participación de ese alumno/a durante la clase, o, en su defecto, añadiéndole actividades o tareas respecto a estas. Sin embargo, en EF, el castigo “estandarizado” va enfocado a la privación de cualquier actividad motriz (Martínez-Álvarez, 2000). Entonces se encuentra ante el dilema de cómo conducir ciertos comportamientos, si una posible solución es privarle de los aprendizajes.

3.5.2 Miedos e inseguridades por parte del alumnado

Los miedos e inseguridades que experimenta el alumnado en EF son factores clave que afectan su participación y rendimiento, condicionando su relación con la asignatura y, en muchos casos, limitando su desarrollo y aprendizaje. Estas emociones están estrechamente relacionadas con las dinámicas de la asignatura, como las agrupaciones, las metodologías empleadas y la interacción con el docente. Atender a estos factores no solo permite reducir las barreras que dificultan la implicación del alumnado, sino también optimizar los procesos de aprendizaje y fomentar una percepción más positiva y significativa de la EF.

La EF ha sido una asignatura que, históricamente, ha estado ligada a promover la salud física, bajo parámetros biomédicos (González-Calvo et al., 2022; Mújica-Johnson et al., 2017). Sin embargo, su justificación para otorgarle mayor importancia en el ámbito escolar, se centra en el enfoque dirigido a la combinación y complementación de aspectos motores, cognitivos, afectivos y sociales (Bores-García et al., 2020; Fernández-Río et al., 2016; López-Pastor, 2009).

El alumnado da gran importancia a la realización de la EF, sobre todo, aquellos que tienen una mayor disposición hacia la tarea, con un nivel de satisfacción-diversión positivo (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015). Bisquerra (2011), ensalza la EF por su poder de generar emociones. Estas, atendiendo desde un enfoque psicológico, pueden ser muy diversas, desde positivas, mostrándose en el juego como desencadenante (Duran et al., 2015), a negativas, derivadas de la competición y diferencias de género (Sáez de Ocáriz, 2014).

Las emociones negativas, pueden desencadenarse por diversos motivos. Uno de ellos puede ser la percepción de incompetencia por falta de habilidades físicas. Otro de los motivos puede ser la comparación con sus iguales, y, por tanto, la percepción que pueda tener el docente sobre ellos. También, el autoconcepto corporal, sintiéndose incómodos sobre su apariencia física, y, la competencia percibida en relación con su nivel de desempeño. Además, la materia de EF

tiene una particularidad con respecto a otras materias que da lugar a miedo e inseguridad por parte del alumnado: “la constante mirada del otro” y el hecho de estar siempre expuesto corporalmente. Ello puede conllevar nerviosismo y estrés, incluso, dar lugar a conductas de evitación de actividades por parte algunos alumnos (normalmente aquellos que se sienten menos hábiles motrizmente) (Silveira-Torregrosa & Moreno-Murcia, 2015).

El alumnado con miedos e inseguridades, cree que el fracaso está unido a una consecuencia adversa (Taylor, 2004). Esto, unido al riesgo que supone avergonzarse de sí mismo y a la limitación sobre sus futuros aprendizajes (Elliot & Thrash, 2004). Existen investigaciones que muestran cómo ese fracaso percibido y ansiedad ante el error condiciona de forma decisiva el rendimiento del alumnado, llevando a efectos negativos en todo tipo de propuestas (Duda & Hall, 2001; Prieto, 2016).

Ante estas sensaciones, es el propio alumnado quien se identifica a sí mismo como el problema, en vez de realizar un análisis de las circunstancias que le han llevado a ello (Prat-Grau & Camacho-Miñano, 2018). Los estudiantes, con alto miedo al fallo, son menos conscientes de su progreso académico, porque su predisposición a menudo se autodirige hacia el fracaso (Sagar et al., 2007). Por tanto, obvian el proceso de enseñanza-aprendizaje que han llevado a cabo, y se basan en el resultado final (a menudo negativo de acuerdo con lo que supuestamente se espera de ellos). Esta tensión interna genera una aversión contra el docente y contra la propia asignatura, afrontando las sesiones de EF con desidia.

De nuevo, la aplicación de un enfoque metodológico adecuado puede aminorar el sentimiento de miedo e inseguridad por parte del alumnado. El cambio sobre la lógica interna de los juegos, el análisis sobre agrupaciones adecuadas, el énfasis sobre la importancia del logro colectivo, son algunas de las estrategias metodológicas que han demostrado tener efectos positivos sobre la totalidad de los alumnos, independientemente de su habilidad motriz (Niubò-Solé et al., 2022). Y es que, la metodología también influye en la percepción de utilidad, competencia y percepción de valía que tiene el alumnado (Gil-Madrona & Martínez-López, 2015).

La visión subjetiva que tiene el alumnado sobre sí mismo condiciona la toma de decisiones por parte del docente, articulando su quehacer pedagógico (Mújica-Johnson et al., 2017). Esta percepción no solo influye en la manera en que el alumnado enfrenta las tareas, sino también en cómo se relacionan con la asignatura y con sus iguales. Es un hecho que, el docente es quien articula el aprendizaje de calidad en su alumnado, estrechando el cerco entre emociones y aprendizaje (Marcelo, 2009). Para ello, el docente debe ser capaz de identificar y analizar las

percepciones individuales y colectivas del grupo, ajustando sus estrategias pedagógicas para promover un entorno de confianza y motivación. La reflexión sobre estas dinámicas permite al docente no solo optimizar los resultados académicos, sino también contribuir a la construcción de una IP más sólida y adaptada a las necesidades de su alumnado.

Las percepciones del alumnado, respecto a la EF en general, y las propuestas didácticas más en concreto, tienen como protagonista el propio docente, pues es quien las genera inicialmente. El cómo actúe este, condiciona las apreciaciones y el nivel de seguridad, satisfacción e implicación hacia la tarea por parte de los alumnos (Trigueros-Ramos et al., 2019). Las relaciones que puedan establecerse entre profesor-alumno, junto a la calidad del contenido y la reflexión de ambas partes, marcan la afectividad que los alumnos tendrán hacia la EF (Hortigüela-Alcalá et al., 2016). Por ello, el enfoque metodológico aplicado por el docente determina las inseguridades que puedan llegar los alumnos. Las emociones del alumnado están influenciadas por el atractivo de estas tareas, y, sobre todo, en cómo éstas son aplicadas, incidiendo así en su competencia percibida (Leisterer & Jekauc, 2019; Leo et al., 2020a).

Cuando el alumnado comienza un nuevo y desconocido trabajo, se genera expectación y también inseguridad por el miedo a la equivocación y al error. Esto hace que muchas veces se evite su implicación como herramienta para proteger su autoestima (Zuckerman & Tsai, 2005). Además, el alumnado tiene la creencia de que los docentes controlan todos los factores que afectan a su disfrute sobre la EF, con lo que el miedo e inseguridad del alumno afecta en la labor docente y con ello en su construcción identitaria (Murfay et al., 2022).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, el enfoque metodológico que fomenta la autonomía del alumnado hace que éste se sienta protagonista y, por ende, se cree una mayor autopercepción competencial, incidiendo positivamente en la relación con el propio docente, y con la asignatura (Standage et al., 2006). Su motivación se enfoca hacia una superación personal, a favor de una mejora de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje (Cádiz-Chacón et al., 2021; Deci & Ryan, 2000). Sin embargo, Yli-Piipari et al. (2009) advierten que, aunque el fomento de la motivación es crucial para mejorar el rendimiento y el compromiso del alumnado, un aumento constante de la motivación puede tener efectos contraproducentes. En algunos casos, los estudiantes con altos niveles de motivación pueden sentir una presión constante por mantener ese nivel de esfuerzo, lo que puede generarles ansiedad y estrés. Esta presión, derivada de la necesidad de alcanzar siempre el máximo rendimiento, puede afectar negativamente su bienestar emocional y su disfrute del proceso de aprendizaje. En contraste, el alumnado con niveles más bajos de motivación, al adoptar posturas más pasivas, tienden a

experimentar menos ansiedad, ya que no sienten la misma presión por rendir siempre al máximo y actúan desde la indiferencia.

Durante las sesiones de EF, el alumnado manifiesta diferentes emociones respecto a la interacción con sus iguales y a la propia situación motriz (Founaud & González-Audicana, 2020). La configuración de las agrupaciones durante las sesiones es uno de los aspectos que condiciona al alumnado en su implicación por la asignatura. Barker et al. (2017) exponen que el trabajo grupal en EF ayuda a mejorar el conocimiento del contenido, involucra al alumnado, mejora las funciones del docente, y es determinante en el clima del grupo-aula. Por su parte, Lafuente-Fernández & Maeso-Santamaría (2023) relacionan las emociones que sienten en la realización de las tareas en función de la afinidad de las agrupaciones. Los criterios para hacer agrupaciones pueden ser muy diversos: en función del nivel motor, cognitivo o social; afinidad, talla y peso, número de integrantes... Las estrategias de agrupamiento seleccionadas, junto a la tipología de la actividad, determinan la motivación y el éxito o el fracaso de las tareas. Para mitigar estas incertidumbres en el alumnado, es interesante que el docente use estrategias de agrupamientos inclusivas y equitativas, promoviendo un ambiente de apoyo y colaboración. Algunas de estas estrategias pueden ser: aleatorio, en el que se realizan agrupaciones sin ninguna consideración (Hastie, 2000); rotación de agrupaciones, para asegurar que todos trabajen con todos (Dyson, 2001); agrupaciones de habilidades mixtas, configurado por alumnado con distintos dominios de habilidades para que unos aprendan de otros (Siedentop, 1994); basado en intereses comunes (Hellison, 2003); basada en la propia elección del estudiante, siendo el propio alumnado quien configura las agrupaciones (Rink, 2010); agrupaciones flexibles, en las que los grupos no sean cerrados y permitan la inclusión del alumnado (González-Cutre, 2017); y, organización secuencial hacia las actitudes, en la que comienzan a trabajar por pequeños grupos (parejas-tríos) por afinidad, juntando dichos grupos hasta que trabajen todos juntos (Pérez-Pueyo, 2007; 2016).

La mejora de las emociones y las relaciones interpersonales conlleva a un clima de grupo positivo, basado en la confianza y el respaldo, maximizando el aprendizaje y la participación (Dyson, 2001). Al mismo tiempo, tener en cuenta las agrupaciones que se puedan establecer atendiendo al sexo, ya que pueden perpetuar los estereotipos de este origen, y, sobre todo, dentro de las actividades físicas que potencien esta creencia (Telford et al., 2016).

Las inseguridades y miedos del alumnado en EF no solo reflejan un desafío para la enseñanza, sino también una oportunidad para repensar las metodologías aplicadas. Estas emociones, profundamente enraizadas en experiencias pasadas y en la percepción que el alumnado tiene

de sí mismo, pueden transformarse en un motor para el cambio si se abordan adecuadamente. Un enfoque metodológico que fomente la autonomía y el trabajo colaborativo no solo alivia estas inseguridades, sino que también establece un espacio seguro donde el alumnado pueda superar sus miedos y desarrollar una relación más positiva con su propio cuerpo y habilidades. En última instancia, son las emociones y percepciones del alumnado las que determinan el éxito de la enseñanza de la EF, un éxito que, más allá de los logros físicos, se mide en la capacidad de los alumnos para disfrutar y aprender de manera integral.

4 METODOLOGÍA

4.1 El paradigma de la investigación cualitativa

La ciencia ha sido el motor del avance científico durante mucho tiempo para el desarrollo del ser humano en muchos campos de estudio (Camacho-López et al., 2014). Todo proceso de investigación tiene como propósito generar conocimiento a través de problemas establecidos que originan el estudio (Borda, 2013; Taylor et al., 2016).

En el campo de la investigación educativa, los paradigmas cuantitativo y cualitativo han sido predominantes, caracterizándose por enfoques epistemológicos y metodológicos distintos. El paradigma cuantitativo se orienta a la explicación y control de los fenómenos educativos mediante métodos científicos. Por su parte, el paradigma cualitativo se centra en la comprensión e interpretación de los significados y experiencias subjetivas (Armando et al., 2013). La diferencia fundamental de cada paradigma radica en que, en el cuantitativo la interpretación y medición de la realidad se basa en datos numéricos, mientras que, en el cualitativo, fundamenta dicha realidad en la comprensión que generan los fenómenos, ofreciendo un mayor sentido a los sucesos percibidos (Ricoy-Lorenzo, 2006).

El paradigma cuantitativo, influenciado por el positivismo, se basa en la objetividad y busca la generalización mediante la recolección de datos numéricos. Este enfoque ha sido el elegido en contextos donde la toma de decisiones políticas o la evaluación de programas educativos han requerido de resultados replicables y generalizables (Creswell, 2014; Muijs, 2011). No obstante, su enfoque en variables y estadísticas ha sido criticado por su tendencia a simplificar fenómenos complejos y a ignorar los contextos socioculturales en los que ocurren los procesos educativos (Biesta, 2010).

Por otro lado, el paradigma cualitativo, asociado a enfoques interpretativos como el constructivismo y la fenomenología, busca una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos, permitiendo captar la riqueza de las experiencias educativas (Denzin & Lincoln, 2018). En comparación con el paradigma cuantitativo, y a través de la diversidad de técnicas empleadas (observación, entrevistas, debates en grupo...), permite una descripción de la realidad, adecuándose a entornos que se encuentran en constante cambio y evolución. Aunque no ofrece los mismos niveles de generalización que el enfoque cuantitativo, su valor radica en la autenticidad y el entendimiento profundo de realidades complejas (Maxwell, 2012)

Sin embargo, el paradigma cualitativo en el ámbito de la investigación educativa ha generado incertidumbre por su naturaleza interpretativa y desconfianza originada de la subjetividad,

sembrando un campo de dudas en cuanto a la validez y fiabilidad de los resultados. Uno de los mayores argumentos, es que es casi imposible repetir el mismo estudio y alcanzar iguales resultados y conclusiones (Vallejo-Erazo, 2015). Esto es debido a las particularidades de la investigación, tanto del investigador y el papel que afronta al respecto, como del cúmulo de situaciones y circunstancias que arrojan gran diversidad de resultados. La falta de replicabilidad pone en entredicho la validez de este paradigma que sustenta el método de investigación (Fernández-Navas & Postigo-Fuentes, 2020).

Y es que, tanto la subjetividad del investigador, como el rol que asume dentro de la misma, hace que puedan aparecer sesgos en la interpretación de los datos (Cornejo & Salas, 2011). Sin embargo, esta carencia puede ser solventada por la flexibilidad, abordando más profundamente los resultados para garantizar una mayor credibilidad justificada (Olmos-Vega et al., 2022). Precisamente, su gran fortaleza radica en la riqueza contextual y entendimiento profundo de los fenómenos educativos (Flick, 2019).

Es a finales del siglo XIX, cuando la investigación cualitativa empieza a cobrar mayor peso. Se origina un cambio de mentalidad y de visión, pasando de dar importancia a la investigación en laboratorios, a la investigación en el propio campo de estudio, colocando al investigador en el contexto natural donde se está produciendo el hecho (Cotán-Fernández, 2016). Y así Taylor et al. (2016, p.7), lo resume diciendo que la “metodología cualitativa se refiere al sentido más amplio de la investigación”. Este paradigma ensalza la importancia de la observación y recogida de datos en personas, comportamientos y relaciones sociales (Delgado & Gutiérrez, 1999; Flick, 2007).

De este modo, la metodología cuantitativa, busca comprender los motivos que llevan a los resultados concretos obtenidos en la investigación:

Los positivistas adoptan como modelo de investigación el tomado de las ciencias naturales, buscan el conocimiento de las causas mediante métodos como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que le permiten el análisis estadístico. El fenomenólogo, por el contrario, busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. (Zapparoli-Zecca, 2003, p.194)

Camacho-López et al. (2014) exponen algunas consideraciones que diferencian la investigación cuantitativa con respecto a la cualitativa:

- 1- La explicación y la comprensión como propósitos, versus el propósito de indagar.
- 2- El papel impersonal versus el personal que el investigador adopta.
- 3- El conocimiento descubierto versus el conocimiento construido.

El paradigma cualitativo enfatiza sobre el contexto de descubrimiento, interpretando los fenómenos como origen del aprendizaje, donde el investigador es también a su vez participante de la investigación (Gonda et al., 2008; Rodríguez-Fuentes & Caurcel-Cara, 2019). Así, permite analizar la realidad emergente del contexto de estudio y origen del aprendizaje (Cerrón-Rojas, 2019). Las características del contexto están sujetas a un cambio constante y continuo, debido a las constantes interacciones. En este sentido, se permite que el enfoque cualitativo se base en tales cambios (Fernández-Navas & Postigo-Fuentes, 2020). Por tanto, lo que se espera es una descripción detallada de la interpretación experiencial de múltiples realidades, comprendiendo comportamientos, actitudes y funciones (Sousa, 2009).

El paradigma cualitativo tiende a ser más abierto y flexible, abriendo la puerta a nuevas líneas de investigación, a medida que surgen nuevas realidades durante el proceso (Binda & Benavent, 2013).

Bajo esta perspectiva Blumer (1982) expone tres premisas fundamentales:

- 1- Las personas actúan respecto a las personas, y en base a los significados que tienen unas con otras.
- 2- Los significados son productos sociales, emergentes durante la interacción de personas.
- 3- Los agentes sociales asignan distintos significados a situaciones, a otras personas, a las cosas, y a sí mismos, a través del proceso de interpretación.

Huberman & Miles (2002) realizan algunas aportaciones a la investigación naturalista:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo de estudio o la situación de vida.
- La postura de los investigadores alcanza una visión sistemática, amplia e integrada.
- El investigador intenta captar datos sobre las percepciones de los actores, dentro de un proceso de atención y comprensión empática.
- Es tarea fundamental el explicar las formas en las que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Hay muchas interpretaciones posibles, pero algunas pueden ser más consistentes por razones teóricas.

Taylor et al., (2016) presentan unos ideales más completos en cuanto a cómo entender esta metodología de investigación.

- Los investigadores cualitativos atienden al significado que las personas atribuyen a las cosas. Un pilar fundamental en este tipo de investigaciones es comprender a las personas desde sus propios marcos, y experimentar la realidad tal y como ellos la experimentan (Corbin & Strauss, 2008). Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian, para comprender su visión y su realidad.
- La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, percepciones y entendimientos a partir de los patrones en los datos. Este tipo de investigaciones tiene como objeto construir la teoría, no corroborarla (Glaser & Strauss, 1967).
- El investigador analiza los entornos y las personas de manera holística. Estos no se reducen a variables divisibles, sino que son percibidas como un todo.
- Los investigadores se preocupan por cómo las personas piensan y actúan en su vida cotidiana.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son dignas de estudio.
- Estos métodos están diseñados para asegurar la relación entre los datos y lo que la gente dice y hace.
- Para el investigador cualitativo, siempre hay algo que aprender de todos los contextos y grupos. Algunos procesos son generales y se pueden dar similitudes entre ellos.
- Los investigadores son flexibles en la forma en la que realizan sus estudios. Remarcan que hay pautas que seguir, pero nunca reglas.

La posición que adopta el investigador es favorable para ver y analizar las vinculaciones que se desarrollan en el propio contexto. Dichos fenómenos tienen un carácter longitudinal, dinámico y continuado, considerado todo ese proceso como objeto de análisis (Hurley, 1999). Es por ello por lo que este método es el ideal para estudiar los cambios que tienen lugar en el ámbito social (Flick, 2007).

Así, este tipo de investigación tiene un doble desafío. Por un lado, otorgar objetividad al conocimiento científico (Beltrán, 1986; Malterud, 2001). Por otro lado, dotar de integridad al proceso, mediante rigor procedimental y adecuación al enfoque teórico (Ratcliffe, 2000).

En cuanto a las características de los resultados, atienden al rigor y calidad de cualquier proceso de investigación. Si bien es cierto, el producto podría verse condicionado dado que no existe

una separación del sujeto-objeto, y las condiciones de observador determinan los comportamientos de los observados (Chavarría, 2011). Sistematizar resultados de entornos vivos, sujetos a diferentes condicionantes, donde hay consecuencias para las personas involucradas en el proceso, genera complejidad en cuanto a la veracidad del conocimiento extraído.

Un tema controvertido de la investigación cualitativa, frente a la cuantitativa, son los criterios de validez. Como se ha expuesto anteriormente, la investigación cuantitativa establece variables y genera resultados concretos que se repiten en situaciones idénticas, pudiéndose extrapolar y dar lugar a generalización (Denzin, 2013; Flyvbjerg, 2006). En el caso de la investigación cualitativa, no se exponen términos de “verdad”, sino que deben hacerse creíbles los hallazgos y resultados que se presentan (Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 2007; Patton, 2015). Se centran en la transferibilidad (Korstjens & Moser, 2017; Maxwell, 2012). Esa comprensión del nuevo conocimiento es susceptible de ser implantado en otros contextos por otro investigador (Flick, 2019).

Sin embargo, las situaciones sujetas a estudio, son únicas e irrepetibles. Por ello, los significados, interpretaciones e inferencias pueden trasladarse solo a un contexto similar (transferibilidad), abrir y exponer la diversidad de experiencias (dependencia) y mostrar la neutralidad de los datos (confirmación) (Díaz-Bazo, 2019). Por ello, el conocimiento generado puede extrapolarse a contextos similares, ya que entran en juego infinidad de variables (alumnado, clima de grupo-aula, rol del docente, contenidos desarrollados, materiales, espacios, experiencias previas...) que darán lugar a otros resultados.

4.2 La investigación cualitativa en educación

Por sus características, la investigación cualitativa se postula como una gran herramienta dentro del entorno educativo. Permite interpretar el mundo, en el que el investigador analiza cuestiones en su ambiente natural, aplicando y proponiendo mejoras continuas en las estructuras emergentes, a la vez objeto de estudio, buscando significados e interpretando situaciones y fenómenos (Denzin & Lincoln, 2018). Esa flexibilidad permite adecuarse al entorno educativo y a su singularidad, asumiendo una producción concreta de conocimientos e ideas, permitiendo revitalizarse, modificar y renovar (Cerrón-Rojas, 2019).

Cada vez es mayor la cantidad de conocimiento científico que gira en torno al campo educativo, con el fin de generar mejora y evolución educativa. Las producciones científicas deben emanar de experiencias singulares y diversas. Para ello, la investigación y la práctica educativa tienen

que caminar de la mano, para promover conocimientos no basados en la efectividad, sino en las evidencias (Biesta, 2007).

La investigación es un proceso objetivo-subjetivo, debido a que, por un lado, se apoya en teorías, procedimientos e instrumentos desarrollados para la práctica educativa. Por otro lado, posee intereses sociales y parte de una formación académica concreta, así como de una perspectiva concreta sobre la educación (Abero et al., 2015).

La investigación cualitativa busca criterios propios con el fin de otorgar rigor metodológico (Calderón-Gómez, 2009). Hayman (1991) la define como "una parte de la conducta en la cual el propósito consiste en comprender, explicar, predecir y, en cierta medida, controlar la conducta humana" (p.12). Asistiendo al entorno donde se desarrolla la investigación educativa, el paradigma cualitativo viene justificado por la complejidad de la enseñanza, su conjunto de variables y todos los participantes que intervienen (Álvarez-Álvarez, 2008). Este paradigma favorece el análisis por el cual se configura el entorno educativo, y en el caso de la presente investigación, la construcción de la IP del docente. En este sentido, el entorno natural, junto a la perspectiva de estudio, permite avanzar hacia una investigación en la que el docente es protagonista porque analiza su construcción profesional, al tiempo que el alumnado genera nuevos aprendizajes. Estos caminos paralelos producen una retroalimentación, y permiten identificar los factores que inciden en la evolución de los aprendizajes generados asentando las bases para su continua construcción. En palabras de Cerrón-Rojas (2019, p.3) "transproduciendo conocimientos y aprendizajes en su entorno natural en formas de enseñanza".

Thomas & Nelson (2007), concretan más la idea señalando que la esencia de la investigación cualitativa en educación, busca la comprensión del significado de las experiencias, dentro del contexto propio de los participantes. Gracias a la naturaleza de este método, no solo se busca la comprensión de hechos, sino que trata de adecuarse a las situaciones educativas particulares, en constante cambio.

Dichas características hacen que sea ideal su aplicación en el ámbito educativo. Los datos y teorías que surgen de la propia investigación, permiten el desarrollo y aplicación de nuevos conceptos procedentes de una visión holística. Los elementos y condiciones que rodean a la educación, la concepción sobre ésta y el alumnado, hacen que el papel del docente se configure y se construya a favor de un desarrollo competencial en aras de la mejora de la profesión.

Los científicos en ciencias sociales aprueban el uso de estas metodologías, ya que dan participación al ser humano, en lugar de tratarlo como un ser pasivo (Boeije, 2010). El investigador necesita la cercanía con el fenómeno como un participante más (Bryman, 1988). Ambas ideas convergen en que, las actitudes que se toman respecto a su desempeño profesional se encuentran en evolución constante, como consecuencia de ser parte de la realidad y de las experiencias vividas como el primer peldaño, y no como un agente externo (Denzin & Lincoln, 2018).

Por eso, este tipo de diseño es idóneo para estudiar los fenómenos que se encuentran en cambio a nivel social y organizativo, siendo el proceso objeto de análisis (Flick, 2009; Hurley, 1999). Más si cabe, cuando el docente es participante directo en la investigación. En este caso, se encuentra en un proceso autorreflexivo constante, porque al tiempo que actúa y construye su ser docente, cimenta su conciencia investigadora a través de la cual analiza, interpreta y explica el fenómeno educativo a estudiar (Lee & Lings, 2008). De esta forma, permite una descripción más profunda del objeto de estudio, configurando variables que permiten tomar posturas específicas en su actuación educativa y, por ende, en su investigación (Hurley, 1999; Shortell, 1999; Skinner et al., 2000; Sofaer, 1999).

4.2.1 Etnografía

Dentro del paradigma cualitativo y su enfoque metodológico, encontramos la etnografía como una herramienta ideal para comprender a fondo los fenómenos educativos. La figura del investigador se encuentra dentro del contexto sujeto a estudio, permitiendo describir a los individuos en su contexto, considerado su entorno natural (Guerrero-Muñoz, 2014). A través de esta inmersión, el investigador no solo observa, sino que participa y experimenta las dinámicas del entorno educativo, captando los matices que influyen en la conducta y actitudes de los participantes. Esta cercanía facilita una comprensión profunda de las prácticas, interacciones y significados que emergen de los propios sujetos. Además, el uso de la etnografía permite analizar cómo los docentes y alumnado configuran y reconstruyen continuamente sus identidades, prácticas y relaciones en un contexto en constante cambio (Atkinson, 2007). Así, el enfoque etnográfico se convierte en un recurso clave para interpretar las relaciones sociales, los valores y los sistemas de creencias que moldean el proceso educativo y las identidades profesionales en formación.

Su característica principal está conformada por la descripción de aspectos sociales, y por la interpretación de los significados por parte de los actores principales en un contexto concreto (Restrepo, 2015). El objetivo principal radica en analizar las interacciones y relaciones que

surgen dentro del grupo de estudio, en un contexto específico, cuyas singularidades están determinadas por sus condiciones y causas particulares.

Álvarez-Álvarez (2008) destaca dos características en este tipo de investigaciones:

- La necesidad de convivir con los grupos sujetos a estudio, a fin de comprender las interacciones que se producen entre los agentes participantes y los significados que se construyen.
- La integración (que no pertenencia) del etnógrafo en el grupo de estudio.

Se trata de un método de investigación social, que lleva a cabo una descripción y/o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz & LeCompte, 1988). Así, por ejemplo, el presente estudio, que hace uso de la etnografía educativa, centra la investigación en el análisis de la evolución del docente, como especialista de EF en la etapa de primaria.

Wolcott (2007), considera este enfoque como “una forma de mirar”, planteando como fin la explicación de por qué las personas se comportan como se comportan en un contexto y circunstancias concretas.

Además, las interrelaciones que se producen son en sí, un foco de aprendizaje, que es único, debido a las variables que lo rodean (participantes-contexto) (Buendía et al., 2010). Por ello, está sujeto a la descripción e interpretación subjetiva, respecto a dicho contexto y actores que se encuentran en éste (Cresswell, 1998).

Si bien, esta metodología no se puede limitar a la mera toma de datos fruto de las interacciones, sino que abarca desde el diseño previo a la investigación, hasta su procesamiento de análisis y presentación de resultados (Restrepo, 2015).

En este sentido, San Fabián-Maroto (1992) expone que “al ser la educación un proceso cultural por el que los niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (p.18).

El contexto escolar se convierte en un escenario ideal para el desarrollo de etnografía puesto que no solo se generan aprendizajes entorno a las materias, sino que, además, estos se configuran dentro de un marco educativo que busca el desarrollo integral de la persona.

El estudio etnográfico permite realizar un análisis y una comparación, partiendo de hechos empíricos y autorreflexivos con retrospectiva, es decir, desde el inicio, al fin del ciclo de

investigación, pudiendo establecer comparaciones entre el dónde hemos empezado, y la evolución que se ha tenido al concluir.

4.2.2 La autoetnografía

Dentro de la etnografía educativa, podemos encontrar la autoetnografía si el investigador no solo pertenece al grupo de estudio, sino que también es objeto de estudio. Este es el caso de la presente investigación, donde el “sujeto” y el “objeto” se fusionan, siendo el mismo ente (Guerrero-Muñoz, 2014).

Este enfoque determina la configuración de los objetivos de investigación, debido a que es el propio investigador el que busca un autoconocimiento de cómo se desarrolla la propia identidad, convirtiéndose en una figura de observador-investigado. Debido a esta convergencia el docente-investigador asume un triple papel dentro del proceso:

- 1- Es responsable del desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes del alumnado porque es docente.
- 2- Es sujeto de estudio sobre el que se analizan los resultados obtenidos.
- 3- Es responsable del análisis crítico de los resultados porque también es investigador.

La autoetnografía supone una profundización de investigación en primera persona. Las conductas de los sujetos a estudio no están separadas del contexto de investigación, y, por tanto, permite comprender de forma más específica y detallada qué y porqué ocurre (Álvarez-Álvarez, 2008). Sparkes & Devís-Devís (2007, p.51) entienden esta situación como “un proceso de recogida de información de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las de otros”. A través de los relatos narrativos, el investigador no solo recompone la realidad del contexto de investigación, sino que también reconstruye la suya propia. Bruner (2003), postula que, a través de esta narrativa, “construimos y reconstruimos, en cierto sentido, hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana” (p.130). Mediante los relatos autobiográficos, el investigador genera una autoconsciencia del punto en que comienza y cómo esto influye tanto durante el periodo de investigación, como en su futuro profesional. En este sentido, las reflexiones obtenidas a lo largo de las diferentes etapas del estudio se han convertido en una herramienta clave para analizar cómo las experiencias docentes previas han condicionado las decisiones metodológicas y pedagógicas durante las sesiones de EF.

Por tanto, en el presente estudio se ha implementado un enfoque reflexivo sobre las experiencias vividas y las decisiones tomadas, antes, durante y al finalizar las sesiones de EF. A medida que la investigación avanza, la autoobservación permite dilucidar cómo las

percepciones personales se van transformando en función de los hallazgos que van surgiendo. Este recorrido narrativo, no solo configura un medio de investigación, sino que se traduce en un medio de aprendizaje (Montenegro-González, 2014). De esta manera, la investigación no se limita a ser un análisis externo, sino que se convierte en un proceso de crecimiento personal y profesional, vinculado directamente con los objetivos formativos de la EF.

En palabras de Sparkes (2004), “la autoetnografía es un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal con lo cultural” (p. 54). A lo largo del proceso, se profundiza cómo estas estructuras sociales y profesionales influyen en la construcción de la identidad del investigador, y cómo reinterpreta dichos marcos en su práctica investigativa. La investigación biográfica-narrativa, es más que una estrategia metodológica, llegando a ser un enfoque propio o perspectivista específica (Aguilar & Cháves, 2013). En el caso del presente estudio, permite integrar las experiencias como docente, reconociendo la construcción identitaria como un proceso continuo y dinámico, con base en las vivencias y reflexiones personales.

Este tipo de investigación usa relatos individuales y otros materiales personales, como medio para entender lo que sucede dentro de un contexto específico (López-Barajas Zayas, 2006). Sin embargo, supone un trabajo arduo, debido a que no solo es un proceso metodológico que se realiza durante un tiempo prolongado, sino que también hay que cuidar el producto textual recogido en los distintos instrumentos de recogida de datos (Pulido-Moyano, 2003). Además, la redacción de dichos textos, escritos en primera persona, supone una construcción subjetiva del “yo”, basados en sensaciones y sentimientos personales (Viollet, 2005). El investigador no solo relata sus vivencias, sino que se convierte en el principal objeto de análisis, explorando al mismo tiempo sus propias experiencias desde una perspectiva crítica. En este punto, la figura investigador e investigado convergen. Mientras el investigador recolecta y organiza los datos obtenidos, el investigado reflexiona sobre estos mismos (Hernández-Hernández & Rifá-Valls, 2011).

Este método aglutina distintas variables sobre el investigador, como consecuencia de partir de la recogida de datos desde la autobiografía (Bolívar et al., 2014):

- Comprende la autobiografía como la vida narrada de la persona que se desenvuelve en dicha situación, lo que permite al investigador examinar sus propias experiencias dentro de ese contexto.

- La biografía se concibe como el proceso en el que el investigador documenta y narra dichas experiencias, no solo como observador, sino como un participante activo, integrando las situaciones vividas en su análisis.
- Se utilizan elementos que promueven la reflexión de la experiencia personal, en esa situación, en sí mismo.

En el caso del presente estudio, la reflexión se centra en las propias vivencias y el impacto que tienen en la construcción de la IP, posibilitando un análisis crítico que conecta la experiencia personal con el desarrollo de la práctica docente.

El proceso de investigación, en el que el docente juega un papel simultáneo, genera una inmersión en la autoconsciencia y el autodescubrimiento, no solo de sí mismo, sino de la realidad social en la que se desenvuelve, y respecto a los objetivos de la propia investigación (Guerrero-Muñoz, 2014). Esta práctica de investigación es un proceso de conocimiento que favorece el análisis de una realidad específica, identificando las variaciones que provocan los actores que intervienen. Asimismo, favorece un proceso autorreflexivo constante sobre la propia praxis, siendo una de las asimetrías que condicionan la construcción científica. En el caso del presente estudio, de la construcción de la propia identidad.

Ciñéndonos al ámbito educativo, cobra gran importancia y sentido puesto que “cada profesor es único, y solo puede comprenderse desde su propia trayectoria individual” (Bolívar et al., 2001, p. 45). En otras palabras, las situaciones de cada docente son particulares y singulares. Cada uno posee unos conocimientos, domina con mayor soltura ciertas estrategias metodológicas, o, presenta unas habilidades para la gestión del grupo. Pese a la diversidad contextual que modula cada ser profesional de manera única, la investigación autoetnográfica, permite visualizar el camino evolutivo, basándose en las vivencias personales del desempeño educativo.

Sin embargo, la naturaleza en la que se encuentra el investigador (también investigado), supone un problema ético. El investigador autoetnográfico mantiene lazos interpersonales con los sujetos de estudio (Ellis et al., 2015). Por ello, éste debe construirse ajeno a estas percepciones emocionales y relacionales que tiene con los sujetos a estudio, y mantener una dualidad de docente, por un lado, e investigador, por otro. Esa dualidad opuesta supone una dificultad que puede verse inmiscuida en el rigor de la investigación. El doble protagonismo conlleva al posicionamiento paradigmático de dichos papeles, reconociendo la provisionalidad,

parcialidad, subjetividad y la situación del conocimiento resultante (Monetti, 2009). Por eso, la autocomplacencia, es uno de los peligros que genera este tipo de investigación (Coffey, 1999).

En esta línea, la fiabilidad es uno de los aspectos cuestionados en este tipo de investigación. Bochner (2002), se pregunta si el relato de las experiencias vividas por el investigador es lo que realmente ha ocurrido, o solo es la interpretación de lo ocurrido por una de las partes en el contexto. El cuestionamiento por la validez del estudio genera también desconfianza respecto a los resultados.

Por ello, la triangulación de datos, a través de la cual se contrasten los resultados obtenidos en los distintos instrumentos de recogida, favorece contrastar y corroborar la información obtenida (Torrance, 2012). Sin embargo, este tipo de investigaciones, no deben verse como puntos de vista objetivos, sino que se deben introducir en el mundo subjetivo del narrador (Plummer, 2001). Se persigue la representación auténtica de las experiencias del investigado, mediante descripciones ricas y profundas que permitan ahondar en el contexto, en aras de aplicar los hallazgos a contextos que compartan similitudes (Whittemore et al., 2001).

4.3 Participantes

La investigación se desarrolla a lo largo de dos cursos académicos, 2019/2020 y 2020/2021, con la participación de alumnado y el docente de EF, todos ellos pertenecientes al centro, una institución de titularidad concertada ubicada en una capital al norte de España.

El centro, asentado desde el año 1968, se caracteriza por acoger todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Está situado en un barrio de nivel socioeconómico medio, y lo conforma alumnado de distintos niveles sociales, siendo bastante heterogéneo.

Participaron un total de 232 alumnos/as, todos ellos de la etapa de Educación Primaria, concretamente de 4º, 5º y 6º. El número de participantes se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Alumnado sujeto al estudio

<i>Curso académico 2019/2020</i>	<i>Curso académico 2020/2021</i>
4º (9-10 años) 27 chicos y 24 chicas. A: 14 chicos y 11 chicas. B: 13 chicos y 13 chicas.	4º (9-10 años) 20 chicos y 21 chicas. A: 9 chicos, 11 chicas. B: 11 chicos, 10 chicas
5º (10-11 años) 12 chicos y 12 chicas.	5º (10-11 años) 21 chicos y 18 chicas.

	A: 12 chicos, 8 chicas.
	B: 9 chicos, 10 chicas.
6° (11-12 años) 21 chicos y 30 chicas.	6° (11-12 años) 20 chicos y 26 chicas.
A: 11 chicos, 15 chicas.	A: 9 chicos, 14 chicas.
B: 10 chicos, 15 chicas.	B: 11 chicos, 12 chicas.
Total: 126 alumnos, 60 chicos y 66 chicas.	Total: 126 alumnos, 61 chicos y 65 chicas.

Elaboración propia.

La configuración de cada grupo-aula (ver tabla 3) atiende a las características observadas de cada uno de estos durante ambos cursos académicos. Se ha atendido al clima de aula, las relaciones interpersonales, y la cohesión grupal en cada clase, resaltando factores como la colaboración, la participación y el nivel de integración del alumnado en las actividades.

También se describen situaciones de conflicto o pasividad que surgen en algunos grupos, o, las particularidades de alumnado con necesidades educativas específicas. Estas, junto a diferencias en las actitudes hacia el docente y la asignatura, configuran un contexto diverso en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje y convivencia de cada grupo.

Tabla 3

Descripción del alumnado por grupos y cursos

Curso 2019/2020

4° A	Buenas relaciones sociales de forma generalizada.
4° B	El grupo destaca por un entorno positivo y relaciones interpersonales muy favorables, mostrando un gran apoyo entre todos por igual. Muy participativos y reflexivos.
5° A	Un alumno repetidor. Pese a no ser un alumno disruptivo, sí que presenta ciertas situaciones de pasividad o alguna situación de conflicto aislada con sus compañeros.
6° A	Es caracterizado por presentar unas actitudes preadolescentes bastante marcadas que afectan en distintas propuestas y en la cohesión grupal general, marcando diferencia entre géneros. También afecta a las relaciones docente-alumnado, por quejas y cierta pasividad, influenciada por sus propios intereses personales. Un alumno con necesidades educativas, con ciertas dificultades cognitivas, pero, sobre todo, socioafectivas.
6° B	La cohesión grupal es normal, sin embargo, hay tres alumnos que destacan por una pasividad respecto a las propuestas y actividades, tanto individuales como grupales.

Dichas conductas, en ocasiones, generan conflicto con sus iguales, pero de forma esporádica.

Alumna con síndrome de Down. Se encuentra integrada tanto a nivel social como en la realización y participación de las actividades.

Curso 2020/2021

4° A Un alumno con síndrome de Asperger. Se encuentra integrado por sus compañeros, pero presenta dificultades para la realización del trabajo individual y genera algún conflicto a nivel grupal.

4° B Buen clima de grupo-aula, colaborativo.

Un alumno repetidor, con cualidades físicas superiores al resto, pero acordes a su edad. Integrado en el grupo con una actitud comprometida con sus compañeros.

5° A Mismo grupo que el 4° del curso anterior. Sus características han evolucionado acorde a la edad. Mantienen sus características a nivel de grupo aula.

5° B Tres alumnos repetidores con conductas conflictivas. Muestran gran pasividad respecto a la asignatura y al docente. Fuente de discusiones cuando se hayan integrados en grupos de trabajo con sus iguales.

6° A Grupo perteneciente a la tutoría del profesor especialista.

Grupo marcado por el exceso de competitividad que genera dificultades socioafectivas entre sus iguales. Al mismo tiempo, muestran una predisposición colaborativa entre la gran mayoría, aunque hay casos señalados de mala relación interpersonal.

Ciertas tendencias preadolescentes por parte de algunos chicos y chicas, en contraste con algunas conductas más infantiles del resto del grupo-aula.

6° B Buen clima colaborativo y homogéneo en cuanto a cualidades y capacidades.

Algunas chicas muestran ciertas conductas preadolescentes, pero de manera superficial.

Elaboración propia.

Por otro lado, se encuentra el docente sujeto a estudio. Está en posesión del Grado de Educación Primaria con las especializaciones tanto en EF como en lengua inglesa. A su vez, también posee una formación específica en un Máster en investigación e innovación educativa. Posee más de 6 años de experiencia en centros educativos de Educación Primaria, sobre todo como maestro especialista en EF. A su vez, también es profesor asociado en la Universidad de Burgos, en el Grado de Educación Primaria, en las asignaturas pertenecientes a la especialidad de EF. Ha impartido asignaturas de Actividades Físico-Artístico Expresivas, Modelos pedagógicos en EF, además de tutor de Practicum y Trabajos Fin de Grado.

La investigación se realiza durante sus dos primeros años en este centro educativo (2019/2020 y 2020/2021). Durante el primer curso académico (2019/2020) lleva a cabo asignaturas de EF en su mayoría, inglés y ciencias sociales en el segundo internivel (2019/2020). En el segundo curso académico (2020/2021), es tutor de 6º de primaria, y especialista de EF en los cursos de 4º, 5º y 6º, además de la asignatura de lengua e inglés.

4.4 Instrumentos de recogida de datos

Para esta investigación desarrollada en los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021 se ha hecho uso de varios instrumentos de recogida de datos de carácter anual: cuaderno de campo docente, diario de campo docente y grupo de discusión. A continuación, se explica cada uno de ellos de forma pormenorizada.

Para esta investigación, desarrollada en los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, se emplearon varios instrumentos de recogida de datos anual: el cuaderno de campo docente, el diario de campo docente y el grupo de discusión. Cada uno de estos instrumentos se diseñó específicamente para responder a las categorías de análisis previamente establecidas (ver punto 4.6.2), permitiendo una recopilación sistemática y coherente de datos relevantes en relación con los objetivos de estudio. A continuación, se explica cada uno de ellos de forma detallada.

a) Cuaderno de campo docente:

En este se ha recogido todo lo acontecido durante las sesiones, dos sesiones para 4º y 6º, y 2,5 sesiones para 5º (se alternaban semanas de dos con otra de tres sesiones). Permite, mediante la observación *in situ*, la recogida de las situaciones, interacciones y testimonios para su posterior análisis (Pérez-Aguilar, 2016). La instantaneidad en su recogida permite acumular la diversidad de acontecimientos ocurridos y quiénes se han visto inmersos para su posterior reflexión (Taylor et al., 2016). Este instrumento de carácter narrativo permite al investigador interpretar para reconstruir las vivencias y dar sentido al mundo indagado (Ramallo & Porta, 2022). Las observaciones han atendido a las categorías de análisis establecidas en la investigación, destacando aquellas que han atendido a los miedos e inseguridades, el aprendizaje percibido y la implicación del alumnado en las propuestas didácticas. Los datos se han recogido diariamente durante las sesiones (anotaciones y grabaciones que después han sido transcritas), atendiendo a los objetivos de la investigación. El grueso de la anotación se ha centrado en la aparición de problemas entre alumnado, con relación a las propuestas del docente, y de los aprendizajes que, docente y alumnado, han ido obteniendo. Pese a que se ha recogido información de forma

continuada, se ha primado la reflexión sobre las actividades centrales de cada sesión, por su complejidad e importancia en el aprendizaje del alumnado.

Este instrumento presenta un enfoque detallado en diversas dimensiones de las dinámicas del grupo-aula y las interacciones de los participantes (ver tabla 4). Este cuaderno permite al docente registrar y analizar aspectos clave de la práctica educativa, como la participación del alumnado en las actividades, el desarrollo de los contenidos, y las reflexiones tanto individuales como grupales. Además, se recogen intervenciones del docente, incluyendo feedback y correcciones, y se observan los conflictos o discusiones que surgen entre el alumnado, junto con las posibles causas y resoluciones. También se presta atención a los miedos e inseguridades expresadas por los estudiantes, que pueden influir en su implicación y aprendizaje, así como a la calidad de las interacciones entre el docente y los alumnos, permitiendo así una visión integral de las dinámicas y el clima del aula en cada sesión educativa.

Tabla 4

Estructura cuaderno de campo docente

<i>Cuaderno de campo docente</i>
Fecha – grupo – unidad didáctica – sesión
Participación del alumnado en actividades: Se analiza el grado de participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas. Esto incluye la frecuencia y calidad de su implicación, la capacidad para seguir instrucciones y el nivel de compromiso con las actividades.
Desarrollo de contenidos: Se evalúa cómo se han implementado los contenidos planificados durante la sesión. Se observan aspectos como el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, la claridad de las explicaciones por parte del docente y la coherencia entre la teoría y la práctica.
Reflexiones individuales y grupales: Se registran las reflexiones que los estudiantes comparten de manera individual o grupal al concluir las actividades. Esto incluye sus impresiones sobre el desarrollo de la sesión, los aprendizajes adquiridos y sus sensaciones sobre el trabajo en equipo.
Intervención del docente: Se registran las intervenciones del docente durante las clases. Esto incluye las explicaciones, correcciones y feedback dados a los estudiantes. Se analiza la frecuencia de las intervenciones y la calidad del feedback ofrecido, observando cómo esto influye en la participación y comprensión del alumnado.
Problemas o discusiones entre el alumnado:

Se registran los conflictos que surgen durante las actividades, cómo se desarrollan y cómo se resuelven. Se analiza la naturaleza de los problemas (falta de cooperación, competitividad excesiva, incomprensiones) y el impacto en el clima de la clase.

Miedos e inseguridades por parte del alumnado:

Se observan las expresiones de miedo o inseguridad que los alumnos manifiestan durante las actividades. Esto puede incluir la reticencia a participar, comentarios sobre sus habilidades físicas o inseguridades relacionadas con el grupo.

Interacciones docente-alumnado:

La calidad y frecuencia de las interacciones entre el docente y los alumnos. Se observa cómo se comunican, el tipo de feedback que ofrece el docente y cómo reaccionan los alumnos a las indicaciones o correcciones.

Elaboración propia.

En el Anexo I se incluye un extracto representativo del cuaderno de campo docente. Este fragmento corresponde a una semana de observaciones realizadas durante el curso 2020/2021, permitiendo ilustrar de manera detallada el enfoque y las dinámicas documentadas en dicho instrumento.

b) Diario reflexivo docente:

Este instrumento tiene un carácter reflexivo, aunque más general en cuanto a los hechos acontecidos. Se hace uso del mismo semanalmente.

Se plasman las reflexiones originadas fruto del quehacer diario del docente. Tiene un carácter más introspectivo y analítico, ya que no solo describe los hechos, sino que profundiza sobre ellos desde un punto de vista más crítico. El análisis del diario docente abarca cada una de las categorías de análisis establecidas, particularmente los aspectos de miedos e inseguridades y el aprendizaje percibido a partir de la reflexión en el aula. Su planteamiento ofrece una interpretación más calmada de los éxitos y dificultades vivenciadas. Por eso, se recopila la información al final de la semana escolar, arrojando las luces y las sobras de las actuaciones, relacionando las tomas de decisiones que se toman previamente, con las modificaciones que se plantean para reconducir el aprendizaje del alumnado.

Ayuda a identificar la toma de decisiones y la eficacia en situaciones prácticas (Trif & Popescu, 2013). Así, el investigador puede emitir juicios de valor sobre el éxito o el fracaso a consecuencia de sus intervenciones, al mismo tiempo que recapacita para sus futuras actuaciones.

La tabla 5 presenta un resumen de los aspectos clave que son reflexionados por el docente en su diario, como parte del proceso de recolección de datos. A través de diferentes dimensiones, el docente analiza su práctica, considerando la conexión entre teorías pedagógicas y estrategias aplicadas, así como las experiencias personales durante las sesiones y las unidades didácticas. Además, se exploran las propuestas para futuras intervenciones y los desafíos encontrados, con el fin de identificar áreas de mejora y aprendizajes derivados de la práctica docente. Este instrumento permite una reflexión continua sobre el proceso educativo y contribuye al desarrollo profesional del docente.

Tabla 5

Estructura diario reflexivo docente

Diario reflexivo docente

Relación entre conocimientos teóricos y práctica:
Este apartado permite que el docente reflexione sobre cómo las teorías educativas que conoce se han puesto en práctica o no, y cómo esto ha influido en su desempeño. Se analiza si las teorías pedagógicas que sustentan su enseñanza (constructivismo, aprendizaje basado en proyectos, etc.) han sido útiles o si se ha distanciado de ellas.

Reflexiones sobre estrategias aplicadas:
Se centra en el análisis de las estrategias pedagógicas implementadas durante las sesiones. Se reflexiona sobre su eficacia, su adecuación a las necesidades del alumnado y si lograron los objetivos de aprendizaje propuestos. El docente evalúa si las técnicas de enseñanza (como la instrucción directa, el aprendizaje cooperativo, el uso de materiales didácticos, etc.) resultaron efectivas o si necesitan ser modificadas.

Reflexiones personales sobre el desarrollo de las sesiones y de las unidades didácticas:
Este apartado se refiere a una reflexión más general y profunda sobre cómo ha evolucionado el desarrollo de la unidad didáctica. Se analiza cómo se ha integrado el contenido, la respuesta del alumnado y la evolución de la dinámica de la clase. También puede incluir las emociones o sensaciones experimentadas por el docente en relación con su rol y su desempeño.

Propuestas para futuras intervenciones:
A partir del análisis de lo que ha sucedido en la semana, el docente propone ajustes o cambios en su intervención futura. Estas propuestas no solo consideran el contenido académico, sino también aspectos socioemocionales del alumnado y el clima del aula.

Desafíos encontrados y aprendizajes derivados:
Se trata de reflexionar sobre los obstáculos encontrados durante la semana o la unidad didáctica y cómo estos se han gestionado. El docente también puede explorar qué ha aprendido a partir de estos desafíos, como una forma de crecimiento profesional.

Elaboración propia.

En el anexo II se presenta un extracto del diario reflexivo docente, correspondiente al curso 2019/2020. Este fragmento busca ofrecer una visión clara de las reflexiones realizadas semanalmente, ilustrando los procesos de análisis crítico y autoevaluación que marcaron la práctica docente durante dicho periodo.

c) Grupo de discusión:

Se han realizado entrevistas grupales, bajo un guion de preguntas semiestructuradas, otorgando participación al alumnado sobre la incidencia del docente en sus aprendizajes, así como en la implicación de estos en el suyo propio. Este instrumento permite adquirir las perspectivas de los otros agentes sujetos a la investigación. El grupo de discusión aborda las percepciones del alumnado en relación con las categorías de miedos e inseguridades, aprendizaje percibido y el clima de trabajo y social dentro de las sesiones de EF. El investigador es un moderador del diálogo que se produce entre los participantes, asumiendo así el protagonismo, sin que el investigador introduzca posibles sesgos que condicionen las respuestas de los integrantes (Onyumba et al., 2018). Barbour (2013) establece que, si los grupos que se construyen son demasiado grandes, eso quitaría voz y protagonismo a parte de sus integrantes, afectando a una equidad participativa.

En el presente estudio, formado por 10 alumnos/as, ha participado de forma abierta sobre su percepción de las sesiones de EF, sus miedos e inseguridades, así como de las metodologías y estrategias empleadas, y, el clima de trabajo y social del grupo-clase. La recogida de datos se ha llevado a cabo al finalizar cada uno de los trimestres (diciembre, marzo y junio). Durante los últimos días de cada periodo, se reunía al grupo dentro de su horario escolar para analizar cada uno de estos periodos de análisis, permitiendo visibilizar la evolución de las percepciones. Estas conversaciones fueron grabadas y transcritas, manteniendo la espontaneidad y riqueza del discurso.

Este instrumento solo se realizó en el segundo curso académico (2020/2021), debido a que el primero se dedicó a la observación y ajuste de estrategias pedagógicas. Esto permitió afinar las metodologías implementadas para captar una mejor percepción del alumnado. Así el alumnado poseía una mayor comprensión de la dinámica de las sesiones de EF, optimizando la recogida de datos y teniendo una visión más general.

El grupo de discusión estaba compuesto por 10 alumnos (5 chicos y 5 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, correspondientes a uno de los grupos de 6º de primaria. La selección del alumnado para formar parte del grupo se ha basado en criterios

que garantizan la calidad de los datos recogidos. En primer lugar, se ha considerado su madurez comunicativa, con el fin de asegurar una capacidad para dialogar abiertamente entre sus iguales. Además, se ha valorado el diverso nivel de implicación durante las sesiones de EF, permitiendo al investigador tener un mayor abanico de las distintas perspectivas. También se ha tenido en cuenta su facilidad para observar y reflexionar sobre los acontecimientos durante las sesiones, así como la honestidad para expresar opiniones sinceras, incluso cuando estas pudieran llegar a ser críticas o incómodas. Así, se ha podido configurar un grupo en el que exista heterogeneidad para dar una mayor profundidad al análisis.

La tabla 6 presenta el guion utilizado para los grupos de discusión, diseñado para capturar las percepciones del alumnado sobre diversos aspectos de las sesiones de EF. A través de preguntas abiertas, se busca conocer su percepción sobre el progreso de su aprendizaje, la coherencia entre los objetivos y las actividades realizadas, así como el clima de trabajo en el aula. También se profundiza en la dinámica de las interacciones sociales entre compañeros y la importancia de las reflexiones realizadas al final de las sesiones. Además, se explora cómo la claridad de los objetivos y el proceso de reflexión impactan en la motivación, la implicación en las actividades y el aprendizaje del alumnado.

Tabla 6

Guion básico para el grupo de discusión.

Preguntas grupo de discusión

¿Consideráis que hay una evolución/aprendizaje en las unidades que hemos trabajado?

Busca identificar si los estudiantes perciben un progreso en su aprendizaje a lo largo de las unidades didácticas, ayudando a evaluar el impacto de las sesiones en su desarrollo.

¿Las sesiones y las actividades os han ayudado a aprender lo que el profesor os comentaba al principio de la unidad/sesión?

Esta pregunta se enfoca en la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de cada unidad/sesión y el aprendizaje real de los alumnos, explorando si las actividades facilitaron dicho aprendizaje.

¿Cuál creéis que es el clima de trabajo en clase?

Pretende evaluar la percepción del alumnado sobre el ambiente de trabajo, la colaboración y el respeto en el aula, un factor clave para el desarrollo de la dinámica educativa

¿Habéis trabajado con distintos compañeros o con los mismos?

Busca analizar las interacciones sociales dentro del aula, evaluando si los alumnos han trabajado en equipo de manera variada o si se han mantenido en grupos cerrados, lo que puede influir en la cohesión de clase.

¿Creéis que es importante las reflexiones que realizamos?

Esta pregunta tiene como objetivo valorar si los estudiantes consideran útiles las reflexiones al final de las sesiones y cómo influyen en su aprendizaje y toma de conciencia.

¿Creéis que saber las cosas que se van a evaluar os ayuda a realizar un mejor trabajo?

Indaga sobre la influencia de la claridad en los criterios de evaluación en el rendimiento, y la motivación de los alumnos, reflexionando sobre si esto mejora su implicación en las actividades, así como su aprendizaje.

Elaboración propia.

Para proteger la confidencialidad de los participantes en esta investigación, se han utilizado pseudónimos en las transcripciones de las discusiones grupales y en los extractos incluidos en el análisis de los resultados. Este procedimiento es común en investigaciones de carácter cualitativo y asegura el anonimato del alumnado, permitiendo mantener la integridad de los datos y cumplir con los estándares éticos en el tratamiento de la información personal. Así, se garantiza que las opiniones y experiencias del alumnado puedan analizarse sin comprometer su identidad ni su privacidad.

En el anexo III, se presenta una pregunta seleccionada del grupo de discusión, recogida en las tres tomas de datos trimestrales realizadas durante el curso 2020/2021. Este extracto ilustra la evolución en las percepciones del alumnado, abordando aspectos clave relacionados con su implicación, aprendizaje y la dinámica de las sesiones de EF.

4.4.1 Codificación de los instrumentos

Para identificar la procedencia de los extractos de texto en función del instrumento empleado, se usan los siguientes acrónimos para su codificación:

- a. Cuaderno de campo docente: en relación con el curso académico 2019/2020 (CCD1), y en relación con el curso académico 2020/2021 (CCD2)
- b. Diario reflexivo docente: en relación con el curso académico 2019/2020 (DRD1), y en relación con el curso académico 2020/2021 (DRD2).
- c. Grupos de discusión realizado con el alumnado (GD), junto al periodo en el que se ha recogido dicha información: GD1 (1º trimestre), GD2 (2º trimestre) y GD3 (3º trimestre).

4.5 Diseño y procedimiento

El desarrollo de esta investigación se ha estructurado en fases definidas a lo largo de todo su proceso, lo cual ha permitido abordarlo de forma sistemática y profunda en cada una de sus etapas (ver tabla 7).

La primera fase atiende a una revisión de la literatura para establecer conocimientos previos, permitiendo esclarecer los objetivos de estudio, así como su estructura y la metodología de investigación a implementar. Esto ha permitido desarrollar los instrumentos de recogida de información y plantear el trabajo de campo que condicionará los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021.

El primer periodo atiende a la recogida de datos, finalizando el ciclo en marzo de 2020 debido al confinamiento originado por la pandemia del COVID19. En este periodo, hasta la finalización del curso académico, se construyó el marco teórico, apoyado en la revisión de los hallazgos iniciales para permitir una mayor delimitación.

Con el comienzo del curso académico 2020/2021, se retomó la toma de datos, aunque esta estuvo condicionada por las medidas sanitarias impuestas en los centros educativos a causa del COVID19. Durante este periodo, se terminó de construir el marco teórico, ayudado por los resultados preliminares del segundo curso académico.

Tras la finalización del ciclo de recogida de datos, se procedió a su procesamiento y análisis, de forma detallada y precisa. Esto permitió la siguiente fase de discusión, contrastando los resultados obtenidos con la literatura para otorgar coherencia a lo acontecido durante ambos cursos escolares.

Para terminar el ciclo, se comprueba el grado de consecución de los objetivos planteados inicialmente, para saber cómo se han alcanzado. Por último, se establecen unas limitaciones de estudio, identificando las áreas que presentaron desafíos y aquellas que podrían haberse abordado de forma distinta para optimizar los resultados obtenidos. Estas limitaciones se presentan tanto para contextualizar los hallazgos, como para señalar posibles direcciones en futuras investigaciones, promoviendo la mejora continua y la ampliación del conocimiento en el ámbito de la identidad profesional del docente de EF.

Tabla 7

Temporalización de la investigación

Periodo	Fase
Septiembre 2019 – Diciembre 2019	Revisión inicial de literatura. Definición y planteamiento de objetivos. Planificación del trabajo de campo.
Septiembre 2019 – Marzo 2020	Recogida de información en los instrumentos seleccionados.

	Paralización de la recogida de información debido a la pandemia del COVID-19.
Marzo 2019 – Junio 2019	Construcción del marco teórico. Revisión de hallazgos preliminares.
Septiembre 2020 – Junio 2021	Recogida de información en los instrumentos seleccionados. Construcción del marco teórico y metodológico.
Septiembre 2021 – Enero 2022	Análisis de resultados. Revisión adicional de literatura para complementar el marco teórico.
Febrero 2022 – Junio 2022	Consolidación del marco teórico con literatura y hallazgos de la investigación.
Septiembre 2022 – Junio 2023	Análisis detallado de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo.
Septiembre 2023 – Julio 2024	Redacción y desarrollo de la discusión en base a los resultados obtenidos.
Septiembre 2024 – Diciembre 2024	Redacción de conclusiones y limitaciones del estudio. Revisiones finales.

Elaboración propia.

La tabla 8 recoge las propuestas didácticas desarrolladas en EF para cada curso mostrando su distribución temporal. Estas propuestas abordan una variedad de contenidos diseñados para fomentar el desarrollo de habilidades motrices básicas, el conocimiento y control corporal, así como el aprendizaje de diferentes tipos de juegos y actividades deportivas, empleando diversos espacios y materiales. Además, se incluyen contenidos que promueven la expresión corporal, el enfoque de la actividad física orientada a la salud, y la práctica de actividades en el medio natural. Estas unidades se articulan mediante distintas estrategias metodológicas, tales como el aprendizaje cooperativo, el estilo actitudinal, el modelo de iniciación deportiva, el modelo ludotécnico y el modelo comprensivo del juego, adaptándose a las necesidades y objetivos específicos de cada grupo.

Tabla 8

Contenidos trabajados en las unidades didácticas

<i>Curso</i>	<i>1º trimestre</i>	<i>2º trimestre</i>	<i>3º trimestre</i>
4º	- Esquema corporal - Lanzamientos y recepciones - Pantomima y mimo	- Comba individual - Retos y juegos cooperativos	- Juegos cancha dividida con objetos - Estrategia en el juego
5º	- Capacidades físicas básicas - Comba larga	- Lucha - Colpbol	- Bádminton - Orientación - Juegos populares
6º	- Lanzamientos de Frisby - Juego dramático	- Sable espuma - Atletismo: relevos y salto de altura.	- Equilibrios cooperativos - Tchoukball - Orientación

Elaboración propia.

Durante el segundo año académico, en el contexto de la pandemia de COVID-19, fue necesario modificar algunas de las unidades didácticas. Las medidas de distanciamiento interpersonal, el condicionamiento de uso de espacios, la dificultad para usar o compartir ciertos materiales, condicionaron un desarrollo convencional de estas.

Se abogó por unificar propuestas didácticas para distintos cursos, adaptando siempre al nivel motriz y cognitivo, así como de los contenidos de cada uno de los cursos. Esta medida se adoptó, sobre todo, durante el primer trimestre, ya que fue el periodo de mayor incertidumbre y miedo cuando más se cuestionaba la nueva realidad.

Se realizaron propuestas didácticas enfocadas a juegos sin contacto, y que se mantuviera la distancia de seguridad. También se realizaron propuestas enfocadas a la expresión corporal, debido a la facilidad para controlar las distancias interpersonales, sin que el material fuera un condicionante. También se llevó a cabo propuestas con material, el cual era personal y/o se pudiera desinfectar (bádminton, comba, testigo en relevos). En el caso de propuestas en las que se requería un material específico, se aprovechó la metodología de autoconstrucción de materiales, de tal forma que pudieran disponer cada uno de su propio material, siendo intransferible (sable-espuma, frisbee, palas de bottle ball, testigos para relevos...).

Para enfrentar estos desafíos, se priorizó la seguridad sin renunciar a la calidad educativa, adaptando continuamente las estrategias didácticas. Esta reorganización permitió al alumnado

seguir desarrollando competencias motrices, cognitivas y sociales en un ambiente seguro y controlado. Así, la adaptación de contenidos y metodologías no solo garantizó el cumplimiento de las medidas sanitarias, sino que también abrió oportunidades para explorar nuevas formas de enseñanza en EF.

4.6 Análisis de resultados

4.6.1 Triangulación y saturación de datos

Las preguntas del grupo de discusión están interrelacionadas para atender al aprendizaje percibido por el alumnado durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, están vinculadas a la estructura del cuaderno de campo, así como al diario reflexivo docente para tener una complementariedad entre todos los instrumentos. La construcción de los instrumentos y su articulación entre sí permite la recogida de datos de distinta tipología, permitiendo superponer las situaciones e interacciones del día a día, apoyándolas en el diario reflexivo, que aportaba crítica sobre la incidencia del docente y el alumnado en dichas situaciones. Esta interrelación entre los instrumentos permite que cada uno complemente y refuerce la información recogida por los demás, logrando así una mayor profundidad en el análisis de los datos. Finalmente, se contrasta con las observaciones del alumnado en comparación de cómo las ha vivenciado el docente.

Todos los instrumentos han sido triangulados acorde a las categorías de análisis (ver siguiente apartado), permitiendo dilucidar los fragmentos de texto que más se han saturado, y, por tanto, más información han otorgado. Al contrastar la información entre los instrumentos, se ha valorado la repetición de patrones observados, analizando las coincidencias e identificando su origen. Las categorías de análisis, estructuradas previamente, han guiado tanto la formulación de las preguntas del grupo de discusión como la estructura del cuaderno de campo y del diario reflexivo, facilitando un análisis coherente y alineado con los objetivos planteados. La participación del alumnado junto a las reflexiones del diario, confirman o desestiman la validez de los hallazgos, llegando a la saturación de estos.

4.6.2 Tratamiento de los datos y generación de categorías

La información se transcribió, y los datos han sido tratados con el programa informático de análisis WEFT QDA, permitiendo estructurarla y clasificarla acorde a las categorías y subcategorías de análisis. Este programa ha facilitado no solo la organización, sino también la sistematización del contenido cualitativo, permitiendo gestionar grandes volúmenes de datos de manera precisa y eficiente. La selección de los distintos extractos de texto se ha ido vinculado a cada una de estas, pudiendo extraer aquellos que se han saturado, y, por tanto, más

información han otorgado para su posterior análisis de resultados. Este proceso ha permitido observar patrones recurrentes, mejorando la comprensión del fenómeno estudiado. Gracias a ello, se ha estudiado un mismo fenómeno, procurando solventar las debilidades o carencias de los instrumentos empleados, y sumando sus fortalezas (Patton, 2015). El equilibrio entre los diferentes instrumentos asegura que cada fuente de información aporte perspectivas complementarias, reforzando la consistencia de los hallazgos. Durante el análisis, se ha mantenido de manera proporcional la información extraída de cada uno de los instrumentos y los resultados que han arrojado cada uno de estos. A través de este tratamiento de los datos, se mantiene la coherencia que debe tener la investigación cualitativa (Trainor & Graue, 2014).

Para el análisis de los datos recogidos en la investigación, se establecieron categorías clave que permitieran organizar, estructurar y sistematizar la información de manera coherente y en función de los objetivos del estudio. Las categorías principales incluyen: aprendizaje percibido, centrada en los aprendizajes que el docente y el alumnado interpretan haber obtenido a partir de la práctica y las metodologías implementadas en EF; y, miedos e inseguridades, donde se examinan las inquietudes tanto del docente como del alumnado en relación con la práctica educativa. A continuación, se pasa a describir en detalle cada una de estas categorías, junto con sus respectivas subcategorías, para proporcionar una visión completa del alcance y naturaleza de los elementos analizados en esta investigación:

- A) Aprendizaje percibido: Se analiza los aprendizajes originados de la práctica docente durante las sesiones de EF. Esta se divide a su vez en las siguientes subcategorías:
 - a. Aprendizaje percibido por el docente: a través de su práctica diaria, la observación realizada de las tareas propuestas: su selección, diseño, e implementación. Se analiza qué aprendizajes específicos ha construido el docente de acuerdo con las metodologías implementadas (aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida, modelo comprensivo del juego, estilo actitudinal, modelo ludotécnico...), y su incidencia en el alumnado.
 - b. Aprendizaje percibido por el alumnado: examina cómo los estudiantes interpretan el aprendizaje que van adquiriendo como consecuencia de las propuestas diseñadas por el docente. Se analiza si el alumnado ha tenido mayor o menor facilidad por la comprensión de los contenidos y qué elementos han facilitado o dificultado qué aprendizajes. También se presta atención a la capacidad del alumnado por identificar su aprendizaje, así como las dificultades que han ido interponiéndose en su camino.

Igualmente, se atiende a la percepción sobre las estrategias pedagógicas empleadas, y cómo han evolucionado gracias a éstas. Del mismo modo, se atiende a las mejoras que los hubiera llevado a un mayor aprendizaje.

La tabla 9 recoge el aprendizaje percibido tanto por el docente como por el alumnado en el contexto de la asignatura de EF. Se presenta, en primer lugar, el análisis realizado por el docente sobre la implementación y eficacia de las actividades y metodologías, así como su impacto en el alumnado y los ajustes realizados para atender a sus necesidades. Por otro lado, se examinan las percepciones del alumnado, que incluyen su comprensión de los contenidos y objetivos, su capacidad para identificar factores que favorecen o dificultan su aprendizaje, y la reflexión sobre sus fortalezas, debilidades y las estrategias pedagógicas empleadas. Estos aspectos proporcionan una visión integral de la evolución del aprendizaje en el aula.

Tabla 9

Descripción categoría aprendizaje percibido

<i>Aprendizaje percibido</i>	
Aprendizaje percibido por el docente	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la implementación y eficacia de las tareas propuestas. - Reflexión sobre metodologías implementadas. - Evaluación del impacto de las metodologías en el alumnado. - Ajustes realizados en función del perfil del alumnado. - Análisis de la evolución en competencias y habilidades.
Aprendizaje percibido por el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de contenidos y objetivos de la asignatura. - Identificación de elementos que facilitan o dificultan el aprendizaje. - Reconocimiento de sus propias debilidades y fortalezas. - Percepción sobre la utilidad de las estrategias pedagógicas empleadas. - Reflexión sobre propuestas de mejora que podrían haber favorecido su aprendizaje.

Elaboración propia.

B) Miedos e inseguridades: se analizan los temores y dudas como producto de la práctica educativa. Estas se dividen en siguientes subcategorías:

- a. Miedos e inseguridades por parte del docente: se centra en los desafíos profesionales que enfrenta el docente durante la planificación y ejecución de las sesiones de EF. Se analizan las dudas que surgen antes y después de las clases, en relación con la selección de contenidos, metodologías y cualquier decisión que pudiera impactar en

la participación y aprendizaje del alumnado. También se abordan las inseguridades que el docente experimenta durante las sesiones, respecto a las explicaciones, o reflexiones que se originan de su práctica educativa.

- b. Miedos e inseguridades por parte del alumnado: se analiza el comportamiento del alumnado respecto a la asignatura, y cómo estos se enfrentan a las tareas y actividades propuestas. Se observan inseguridades relacionadas con su capacidad para cumplir sus expectativas de aprendizaje, además de los temores sobre su ejecución y de cómo se desenvuelven en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También atiende a la incertidumbre que se les genera respecto a las metodologías implementadas por parte del docente, y cómo esta puede afectar a su implicación y participación durante el desarrollo de las sesiones.

En la tabla 10 se recogen los miedos e inseguridades experimentados tanto por el docente como por el alumnado. Se destacan, por un lado, las inquietudes del docente sobre la elección de metodologías y actividades, así como la incertidumbre acerca de la participación y el rendimiento del alumnado. Por otro lado, se analizan las preocupaciones del alumnado relacionadas con la comprensión de las actividades, la percepción del nivel de exigencia y el miedo a las comparaciones con sus compañeros. Estos elementos son fundamentales para comprender las dinámicas emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 10

Descripción categoría miedos e inseguridades

Miedos e inseguridades	
Miedos e inseguridades docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Dudas en cuanto a la elección de metodologías y actividades. - Inseguridades durante el desarrollo de actividades. - Incertidumbres sobre la participación del alumnado. - Reflexiones respecto a la implicación del alumnado. - Preocupaciones respecto a las respuestas e implicaciones motrices y orales del alumnado.
Miedos e inseguridades del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción respecto al desarrollo de actividades y falta de comprensión. - Inseguridades durante la aplicación de estrategias y/o metodologías. - Preocupación por el nivel de exigencia. - Miedo por la comparación entre el propio alumnado.

Elaboración propia.

5 RESULTADOS

5.1 Aprendizaje docente

5.1.1 Metodologías implementadas por el docente

Las distintas estrategias metodológicas permiten que el alumnado adquiera no solo los contenidos específicos, sino las competencias.

Por ejemplo, se percibe mejora en las capacidades y competencias de los alumnos cuando se ha implementado el modelo de aprendizaje cooperativo. En un inicio el alumnado tiende a transformar todas las actividades en competitivas (aunque no lo sean). La reflexión y el proceso de enseñanza y aprendizaje guiado hace tomar consciencia sobre el enfoque, el cual les ayuda a pensar en los compañeros, a ser más responsables en favor del grupo y a comprender que juntos llegan más lejos.

“Hay dos grupos que realizan varias propuestas, y muy variadas. En este caso, no lo llevan el elemento competitivo de ver quién es más rápido, sino de quién ejecuta mejor.” (CCD1, octubre 2019)

“Al grupo de 5º les ha parecido llamativo la carrera de ciegos. En este caso, el alumnado ha empezado con un componente competitivo, pero parece que ha habido un cambio de la competitividad a la cooperación. Se han dado cuenta de que, si el compañero/a no llega al lugar marcado, no sirve de mucho.” (DRD1, noviembre 2019)

Si bien, lo que parece asentado y asimilado tanto por parte del docente como por parte del alumno, no siempre es así. La misma metodología aplicada a diferentes cursos no tiene la misma evolución ni es entendida por igual. Es por ello por lo que inevitablemente se tienen que replantear actividades, modificar el ritmo de las sesiones, y adaptar tiempos.

“En cuanto a la metodología del trabajo cooperativo existe mucha diferencia entre grupos. No me sorprende, pero sí el ritmo. Son varias unidades en las que he implementado esta metodología, pero los ritmos son mucho más lentos entre grupos. Esto sé que es debido a la configuración y contexto de cada grupo-aula, pero también tenía una expectativa de que ésta iba a ser mucho más rápida, sobre todo por cómo he planteado la unidad.” (DRD1, febrero 2020)

El uso de modelos lúdicos, permite al alumnado conocer la lógica interna de diversos juegos y cómo su modificación puede llevar a una mayor o menor participación y dinamismo, o, todo lo contrario. El traspaso de poderes del docente al alumnado permite el desarrollo de un sentido analítico más profundo, transformando el juego y al propio jugador.

“Partimos de juegos populares, pero cambiamos la normativa de estos para cambiar la intencionalidad, desarrollar lógicas distintas y asumir distintos objetivos y roles. Muchas de las normas van enfocadas a la participación, sobre todo individual, y a evitar la eliminación. Ellos aprenden jugando, y se divierten jugando, siendo estos elementos clave para la modificación de las normas.” (DRD1, noviembre 2019)

Íntimamente ligado a la implementación de los modelos pedagógicos se encuentra el uso de la evaluación formativa en muchas de sus vertientes y cómo éstas han influido en el aprendizaje docente: autoevaluaciones y coevaluaciones, uso y elección concreta de instrumentos, etc.

Con respecto a la autoevaluación, el docente pretende fomentar la autorreflexión en el propio alumnado, haciéndole consciente de la identificación de sus propios avances, así como de aquellas cosas que quedan por mejorar.

La elección de la diana de aprendizaje ha hecho que el alumnado valore su aprendizaje de una forma visual. Además, la reflexión que promueven las preguntas, permite generar una introspección más profunda y crítica.

“En todas las clases he introducido una pequeña autoevaluación, a través de la cual tenían que responder unas preguntas comprensivas respecto a su aprendizaje, dificultades encontradas y opinión sobre la unidad. Puedo decir que han sido bastante sinceros, y han aparecido ciertos elementos que esperaba encontrar, que parece que van asentándose. [...]. Además de las preguntas, también hay una diana de aprendizaje, para valorar de forma gráfica (y si deseaban, con distintos colores) los distintos contenidos que hemos trabajado en la unidad correspondiente.” (DRD1, enero 2020)

El alumnado recibe positivamente que dispongan de los instrumentos de evaluación antes de comenzar las UUD, porque en ellos aparecen los criterios con los que serán evaluados y en su caso, calificados. Eso genera una predisposición positiva hacia el aprendizaje, incluso, emiten juicios individuales sobre aquello con lo que van a tener mayor o menor dificultad. Proporciona una tranquilidad respecto a la incertidumbre de los aprendizajes que van a desarrollar.

Diego: “Si en un examen, por ejemplo, en lengua, nos dices las preguntas, podemos repasar eso y aprenderlo mejor. En EF pasa lo mismo, en esgrima, por ejemplo, si dices que vamos a aprender para adelante para atrás y ataque, pues te esfuerzas más en eso.” (GD2)

Si bien, el docente percibe la dificultad en la elaboración sencilla, clara y comprensible de los instrumentos para el alumnado. De hecho, éste tiene dudas de cumplimentación de los instrumentos.

Gonzalo: “No me pongo muy mal, porque no lo he hecho muy mal, pero sé que tampoco lo he hecho muy muy bien, entonces me pongo un número del medio más o menos” (GD3)

A veces, elegir un número dentro de los ítems que conforman instrumentos como la escala de valoración, se les hace escaso. Destacan la necesidad de complementar dichas escalas de valoración con espacios donde justificar sus decisiones por las valoraciones elegidas. Eso les ayuda a especificar qué deben mejorar, teniendo una retroalimentación más personal.

Gemma: “A mí lo de poner números no me sirve de nada, sin embargo, poner lo que hago bien o lo que hago mal, piensas más y te ayuda más.” (GD3)

Gonzalo: “Poniendo sobre todo el qué has hecho mal, piensas mejor en qué has hecho mal, con el número no lo sabes tanto.” (GD3)

Incluso, llegan a preferir unos instrumentos sobre otros. Consideran mejores aquellos instrumentos los ítems a evaluar se encuentran más especificados, con mayor exactitud y descripción. Esto muestra al docente que el alumnado necesita información clara y detallada.

Andrea: “En las dianas de autoevaluación, cómo has hecho en lengua (rúbrica en debates), ahí sabes mejor qué seguir y te ayuda más a poner los números y sabes mejor porqué tienes ese número, sino es al azar.” (GD3)

Los momentos en los que se implementan los distintos tipos de evaluación son detectados por el alumnado como contribución a su aprendizaje.

Gemma: “Claro, hacer la autoevaluación antes de los partidos, justo después de los entrenamientos de aprendizaje, así piensas al final qué mejorar.” (GD3)

Sin embargo, exponen que los momentos evaluativos pudieran ser modificados, ya que, el feedback que pueden tener al terminar la unidad, puede ser tarde para realizar una revisión de los aprendizajes esperados. Comentan la posibilidad de alterar los momentos de evaluación, permitiéndoles tener más presente aquello que se espera que estén desarrollando.

Erika: “Nos evaluamos entre nosotros al final del todo, y al final ya no pensamos en todo lo que hemos visto.” (GD3)

Llegan a proponer al docente una temporalización en la implementación de los instrumentos, con el fin de que ellos puedan visualizar la evolución de sus aprendizajes.

Diego: “Podemos hacer dos, una en el medio, y luego otra al final, así vemos mejor si hemos aprendido y hemos mejorado. Así comparamos.” (GD3)

Asimismo, el simple hecho de ser responsables de la mejora de sus compañeros genera una implicación mayor, sobre todo en aquellos contenidos que atendían a habilidades motrices (comba, sable-espuma, gestos técnicos de bádminton...). Entonces, se produce una interdependencia hacia sus iguales, sobre todo hacia aquellos con los cuales sus lazos son más estrechos.

Andrea: “Cuando hacíamos lo de evaluar a los compañeros, hacía que estuviéramos más pendientes, sobre todo de los amigos.” (GD2)

Las metodologías implementadas por el docente han permitido al alumnado desarrollar competencias más allá de los propios contenidos físico-deportivos. Todo ello conlleva un aprendizaje más consciente y específico. Sin embargo, el docente ha percibido que la implementación de las metodologías requiere una constante adaptación en función de los fines y dinámicas de cada grupo. Ha permitido que desarrolle una flexibilidad, y que identifique carencias que no había percibido.

5.1.2 Autonomía y autorregulación del alumnado

El docente plantea actividades para introducir al alumnado en la toma de decisiones y así cultivar su autorregulación y autonomía.

Por ejemplo, cuando se proponen juegos, el alumnado debe tomar decisiones en cómo adaptarlos, identificando los problemas que surgen... Se les otorga así la responsabilidad en la construcción de un juego adaptado a sus necesidades.

“En ningún momento doy soluciones, creo que están muy acostumbrados a que se les de las cosas hechas, y muchas veces reflejan una inseguridad muy grande en sí mismos. Para eso, yo les doy total confianza en cometer errores en sus elecciones. Eso les sirve para aprender. Este es uno de los motivos por el cual ellos construyen su juego adaptando las reglas a sus intereses.” (DRD1, noviembre 2019)

Esa responsabilidad que se les otorga no solo potencia su sentido crítico, sino también su motivación y mejora del clima de aula.

“Que el alumnado colabore en la modificación del juego más primitivo favorece la consecución de los objetivos y hace que su motivación aumente, ya que el juego es en parte creación suya. Al darles esa importancia dentro de las sesiones, también hace que el clima de trabajo sea distinto, incluso para aquellos alumnos que suelen presentar algún problema conductual.” (DRD1, noviembre 2019)

El docente identifica cuáles son los pilares que puedan fomentar, en parte, la autonomía del alumnado. Potenciar protagonismo y responsabilidad en el alumnado genera una consciencia determinante en su aprendizaje. Las tareas propuestas inciden en la responsabilidad que deben asumir para su consecución, eliminando así la figura del docente como mero instructor, y el propio alumnado como un simple ejecutor de sus órdenes. De esta forma, se mitiga la dependencia del docente y comienzan la construcción de su autonomía.

“También creo que ha favorecido mucho otros aspectos que he trabajado con ellos desde el principio: responsabilidad individual y grupal, que conozcan en todo momento qué y cómo estamos aprendiendo a través de momentos de reflexión. Todo esto ha creado una conciencia de responsabilidad, que ha favorecido un clima de trabajo. Además, ha aumentado en muy poco tiempo una confianza por lo que se hace, en el docente, y en el resto de sus compañeros.” (DRD1, noviembre 2019)

En ocasiones, se hace uso de figuras específicas, que permite fomentar la autogestión durante las sesiones. Por ejemplo, cumplir el rol de árbitro durante las fases de torneo de algunas propuestas didácticas. El docente deja de ser el controlador, y pasa la responsabilidad al alumnado. Esta nueva posición resulta atractiva para el alumnado.

“Creo que la figura del árbitro reúne todas esas características, y, además, culturalmente, también es una referencia. Cuando se lo he expuesto, parece que les ha llamado la atención. Parece que el no jugar, que es lo que más querían, no les importa, porque tienen un papel más importante.” (DRD1, enero 2020)

Cuando se aplican algunos modelos pedagógicos concretos, como el aprendizaje cooperativo, se trabaja directa e intencionalmente en favor de la autonomía del alumnado. Surgen momentos en los que, dentro de los grupos, hay conflictos, pero el docente deja paso a una resolución por parte de los implicados. Así, pretende fomentar que la solución deje de estar de la mano de un agente externo que impone su justicia, y ofrece situaciones para que el alumnado se autogestione y desarrolle sus habilidades sociales.

“Esta semana, en 5º y 6º han comenzado en una semana de mayor autonomía, en el que el trabajo grupal y cooperativo es primordial para el desarrollo de los aprendizajes. Algunas veces ha habido algún conflicto en el grupo, no serio, y por ello, he aprovechado para que se gestionen ellos solos. Considero que, en muchas ocasiones, somos nosotros quienes gestionamos la solución de los conflictos, pero deben ser ellos quienes lleguen a acuerdos y soluciones.” (DRD1, febrero 2020)

Sin embargo, ese traspaso de responsabilidad debe ser progresivo para que se afiance. Si ese cambio es muy rápido y drástico, puede volverse en contra del docente. En ocasiones eso ocurre y el alumno entiende la autogestión como un signo de total libertad.

“Otros grupos, empiezan a jugar: uno tirado en el suelo mientras otro le arrastra con la cuerda, se suben a la grada y saltan abajo a la vez que saltan la comba, dos sentadas en el suelo hablando...” (CCD2, noviembre 2020)

En cualquier caso, el docente debe acompañar y guiar el camino hacia la autorregulación y autonomía. Cuando el elemento competitivo está presente, priman el juego por parte de alumnado más hábil, relegando a otros a ostracismo. El alumnado líder toma decisiones por todos, asumiendo un mayor control por la gestión. Para que exista una toma de decisiones compartida, es fundamental fomentar un ambiente de colaboración, en la que se puedan establecer turnos de palabra y toda voz sea escuchada. La rotación de roles de liderazgo y la reflexión individual dentro del grupo permite asegurar que todos los miembros tiendan hacia una participación más activa y equitativa.

“Organizamos y empezamos la tercera ronda. En un equipo, que tiene que jugar uno menos, no se organizan para ver quien descansa. Hay dos líderes que parece que quieren organizar, y quieren dejar fuera a una chica.” (CCD1, enero 2020)

Para el docente, la reflexión crítica y en conjunto con el grupo, se postula como un pilar importante. Constantemente lanza preguntas reflexivas y comprensivas con el fin de seguir construyendo su autonomía. Aun considerándolo esencial, el docente a veces, ubica esos momentos reflexivos de forma errónea. Rompe las dinámicas de trabajo y la autonomía que están teniendo durante las tareas.

“Sin embargo, creo que a veces rompo las dinámicas, y me falta experiencia respecto a esa observación in situ para escoger de forma más adecuada esos momentos. A veces, tengo la sensación de que he realizado reflexiones en momentos inadecuados, y que ha interrumpido sus aprendizajes, y arrancar de nuevo, no han tenido la misma incidencia que anteriormente.” (DRD1, febrero 2020)

Es el propio alumnado quien expone que esas reflexiones pierden efecto por el protagonismo que adquiere el docente, relegándoles a un segundo plano. Convierte a los participantes en agentes pasivos, entorpeciendo su crecimiento reflexivo y su participación, consiguiendo un efecto opuesto.

Gonzalo: “Si hablas 20 minutos pues no escucho, pero si van a ser un par de minutos, pues si presto más atención.” (GD3)

Sin embargo, destacan el cambio que ha tenido el docente. Atribuye que, las reflexiones han sido en menor número, más concisas y otorgando mayor protagonismo al alumnado. Permite que sean ellos los que sean críticos con lo sucedido durante las actividades. El docente es un guía que les abre las puertas para llegar a sus propias conclusiones.

Erika: “Este trimestre has hecho reflexiones más activas, menos pesadas. Hablábamos más nosotros.” (GD3)

Diego: “Eran más cortas, pero más precisas”. (GD3)

David: “La reflexión más larga este trimestre, ha sido cuando nos pusiste el vídeo del colpbol y nos explicaste un poco de que iba.” (GD3)

El docente ha buscado promover la autonomía y autorregulación del alumnado a través de actividades que fomentaran la toma de decisiones (en juegos, reflexiones y resolución de conflictos). Ha depositado en ellos confianza y les ha hecho protagonistas en propuestas para la construcción de sus propios aprendizajes. Sin embargo, en ocasiones, se ha observado una transición abrupta hacia la autogestión, por el descontrol producido dada la rapidez. Es preciso que los pasos sean graduales para que se afiancen.

5.1.3 Implicación y participación del alumnado

La implementación de la metodología se dirige también a que la implicación y participación del alumnado se vea aumentada, independientemente de sus características físicas.

Cuando se han planteado actividades donde la eliminación estaba presente, de forma obvia, la implicación del alumnado era menor. Si bien, cuando en las propuestas no cabía la eliminación, se ha percibido una menor presión por parte del alumnado. Todos tienen oportunidad de juego, independientemente de sus características, y por tanto su motivación, participación e implicación aumenta.

“En el tercer juego, cambiamos las normas de forma más drástica. Desaparece la eliminación, y nos centramos en la parte motriz de quitar y evitar que me roben la cola. El objetivo es distinto, tienen que conseguir el mayor número de colas posibles.” (CCD1, noviembre 2019)

La participación e implicación del alumnado también se ve favorecida cuando ellos son los responsables de crear propuestas. Genera una motivación distinta, tanto por tener la libertad de demostrar sus habilidades y sus creaciones, como por ser responsables del desarrollo de sus propuestas para sus compañeros. A medida que se han implementado estas estrategias, se ha visto una evolución notable en su autonomía y capacidad de colaboración, lo que ha llevado a un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo.

“En este caso, una sesión completa, va a ir destinada a que demuestren tanto sus ideas como sus habilidades, y que sean ellos los que ayuden a sus compañeros a su realización.

No han tenido nunca un planteamiento así, en el que ellos sean “los profes”, y les llama la atención, creo que, por ciertos aspectos, como tener cierta autoridad sobre el resto de iguales, pero, sobre todo, el que ellos se sientan importantes ayudando y enseñando a los demás.”
(DRD1, octubre 2019)

En aquellas actividades en las que el riesgo físico era mayor de lo normal, la implicación de una parte del alumnado aumentaba. La otra parte del alumnado se quedaba a la expectativa, pero como sus propios compañeros eran quienes ofrecían su ayuda para la consecución, se conseguía la implicación.

Influía la responsabilidad en la seguridad de sus compañeros. La autoexigencia aumentaba debido a que de ellos dependía su seguridad. Las ejecuciones se volvían más precisas y con mayor seguridad en sí mismos durante la realización.

“Gracias a ese traspaso de responsabilidad, junto a las actividades de pasar y dejarse caer en el quitamiedos, generan una mayor responsabilidad y seguridad hacia el resto del grupo. Las actividades se ejecutan bajo una realización impoluta, y son ellos los que establecen patrones muy claros de seguridad.” (DRD1, octubre 2019)

La creación de productos finales (coreografías, montajes...) promueve un fuerte interés. Como valor añadido, aparece la implicación durante el proceso de elaboración de la coreografía, siendo un producto personal y único. La evaluación formativa permite que el trabajo sea más metódico y concienzudo.

“El reto de mostrar sus equilibrios al resto del grupo genera una mayor responsabilidad en la creación de estas. Sienten una presión positiva al respecto, incidiendo directamente en su motivación. En este aspecto estoy orgulloso de su trabajo, y aunque al principio pensaba que los resultados de esta estrategia podían fallar, han sido muy satisfactorios.” (DRD1, febrero 2020)

Cuando las actividades no solo abordan el aspecto motriz, sino también el cognitivo, social y/o emocional, se dan cuenta de que en EF se puede aportar desde diferentes ámbitos más allá del motriz. Al ofrecer vías distintas en el proceso de aprendizaje, todo el alumnado se suma en participación e implicación.

“También está sirviendo para que, aquellos alumnos que igual motrizmente no destacan pueden aportar en esta otra faceta. Incluso están apareciendo alumnos/as que están siendo más

participativos en cuanto a comentarios y durante la práctica motriz, potenciando esta, ya que está respaldada por sus conocimientos menos corporales.” (DRD1, marzo 2020)

Sin embargo, cuando las tareas son más estructuradas y analíticas, y el alumnado tiene menor libertad de creación, perciben un menor atractivo por la propuesta, y, por ende, motivante para un sector del grupo. Es percibido como la mera ejecución, y que la parte de toma de decisiones viene ya impuesta por el docente. Propicia que, aquel alumnado que no se ve insertado en la tarea, generando problemas a nivel de clima de aula.

“Hay tres chicos que están jugando con la colchoneta, y decido mandarles sentar. A los minutos, me acerco y les digo que observen al resto de compañeros de clase. Tras unos minutos observando el trabajo, les pregunto si alguno está haciendo algo parecido, y me responden que no.” (CCD1, febrero 2020)

El alumnado refleja frustración e incluso abandono, cuando las actividades son muy delimitadas. Sin embargo, aquellas en las que las posibilidades de realización son más amplias, generan mayor satisfacción. Destacan no solo la validez de su propio resultado, sino también la del resto de sus compañeros.

Diego: “Es que cuando tiene que ser justo así, que no hay más opciones, y no sale, te enfadas, pero en mimo, podías expresar las ideas de cualquier forma. Si te dicen, expresa esta idea, tú puedes hacerlo de muchas formas, y tu compañero de forma diferente.” (GD1)

Aunque el trabajo de expresión corporal fue fuente de reticencias, se convirtió en un contenido que agradó al alumnado, favoreciendo su participación e implicación. La expresión corporal ofrece más posibilidades para mostrar gustos personales que otro tipo de contenidos, a su vez que mayor número de respuestas válidas por su carácter más abierto. Aquellas actividades en las que el eje era representar personajes favoritos suponían un empuje hacia su realización. Este tipo de contenidos ofrecen un espacio para exteriorizar su interioridad y personalidad en comparación con otro tipo de contenidos de carácter más deportivo, donde la réplica es más estandarizada. El alumnado deseaba expresar sus gustos, compartirlos, y comprobar si estos eran similares al de sus compañeros. Ha sido una catapulta hacia las desinhibiciones que muchos sufrían durante el desarrollo de la unidad.

“Partir de sus gustos es algo importante, existe una mayor motivación intrínseca que parece que empuja a una mejor realización de la actividad, pero en este caso, lo he visto bastante magnificado. La ilusión por representar sus personajes de películas o series favoritos es una ventana para abrirse a los demás. De hecho, ha sido una de las actividades en las que menos inhibiciones ha habido, los gestos corporales han ido en aumento.” (DRD2, octubre 2020)

El trabajo sobre las relaciones socioafectivas a través de actividades intencionadas, genera una actitud positiva en la implicación hacia la tarea y hacia sus iguales.

“Cuando lancé la pregunta, de porqué sumar en conjunto, hubo varias respuestas: “porque así sumamos más”, “así no nos picamos entre nosotros para ver quién gana” ... pero hubo una mucho más clara, y fue “porque así nos centramos en animar a nuestros compañeros, en vez de enfadarnos o engañar a ver quién consigue más”.” (DRD2, noviembre 2020)

La implicación y participación del alumnado varía según la tipología de las actividades. Al quitar la presión por la eliminación, se mejora el sentido de pertenencia y todos, independientemente de sus características físicas y motrices, tienen la oportunidad de aportar y participar. Dicha participación se incrementa cuando son los creadores de nuevas propuestas o cuando tienen que mostrar ante sus compañeros un producto que han elaborado con esfuerzo y dedicación. Esto puede aplicarse en cualquier contenido, si bien se percibe que la expresión corporal ha supuesto un punto de inflexión, por su carácter de mayor libertad y sentimiento de pasar de la desinhibición a la inhibición, motivación y deseo de implicación y participación en las propuestas planteadas.

5.2 Aprendizaje del alumnado

5.2.1 Aprendizaje respecto a las metodologías

El planteamiento de los diferentes modelos pedagógicos ha dado lugar a nuevas experiencias para ellos generando nuevas formas de conocimiento.

Esto por ejemplo ha ocurrido ante el planteamiento de retos cooperativos. Su incapacidad inicial para dialogar y ponerse de acuerdo, los llevaba a la frustración. Sin embargo, cuando comienza la comunicación, las actitudes motrices cambian, aplicando estrategias colectivas que de forma individual no habían pensado.

“Según va aumentando su frustración, y el tiempo de la clase pasa, empiezan a verse los primeros atisbos de pensamiento para la superación del reto cooperativo. Empiezan a establecerse los primeros cauces de comunicación, y entonces se produce el paso de otro de los objetivos, todos tienen que superar el reto. [...]. En este caso, con muchos de ellos, existe una convergencia entre superación de objetivo individual y objetivo colectivo.

Tras su superación, ellos reflejan que ha habido un cambio de mentalidad. Sin duda, juntos llegan más lejos.” (CCD1, septiembre 2019)

La comunicación no siempre es fácil. Se dan cuenta de que resulta más efectiva, si respetan los turnos y si aceptan las opiniones y aportaciones de todos.

“Tras la realización de los primeros retos, la cohesión del grupo es cada vez mejor. No ha habido barullo ni voces excesivamente altas. Cuando algún compañero hablaba, trataban de escuchar. Establecían pequeños turnos de palabra y decidían finalmente cuál era la opción más conveniente.” (CCD1, septiembre 2019)

Gracias al aprendizaje cooperativo, han aprendido que la EF es algo que va más allá de lo puramente físico y motriz. El desarrollo de las capacidades cognitivas para la resolución de los retos; el de las capacidades sociales para ser capaces de comunicarse; y de las capacidades afectivas para ser capaces de aceptar otros puntos de vista como válidos, han sido fundamentales para solventar las propuestas y los alumnos, se han dado cuenta de ello.

“Muchos han escrito que con los juegos había que pensar y era necesario hablar con los compañeros. Incluso se recogen frases del estilo “la EF es mucho más que correr”. Estas ideas se las expuse desde el principio, Me doy cuenta de que ha calado, más de lo que me imaginaba.” (DRD1, diciembre 2019)

Aprecian en gran medida la mejora experimentada en las habilidades comunicativas, sociales y organizativas, que ha repercutido en el buen clima de clase.

“Han hecho muchos comentarios sobre la tipología de los juegos, que los retos eran divertidos, que les ha enseñado a comunicarse mejor con sus compañeros, incluso comentarios que dicen que lo han utilizado en otras UDD, y que han aprendido a organizarse con sus grupos. Han destacado en concreto dos actividades cooperativas, en las que tenían que pensar y confiar en los compañeros, el salto del muro, y la carrera de ciegos.” (DRD1, diciembre 2019)

El trabajo cooperativo se ve reflejado también en propuestas didácticas de carácter deportivo, como es el caso del bádminton. Esto ha ayudado a afianzar su conciencia sobre la utilidad del modelo pedagógico.

“Con los cursos más altos, veo que, al no ser importante el marcador, pese a llevar la cuenta de este, su competitividad ha disminuido. Si es cierto que hay cierto pique entre algunas parejas, pero bastante sano, más propio de amistad que de humillación. Se centran en que el juego sea más rico y que el volante aguante más golpes. Se está produciendo una tendencia de ayuda a aquellos/as que presentan mayores dificultades.” (DRD2, abril 2021)

La aplicación de otros modelos pedagógicos como el comprensivo, también han favorecido habilidades como la aceptación e intercambio de roles o la asertividad.

“En ella, hay tres roles (bandera, cebo y defensor), y se deben asignar roles fijos, los cuales van cambiado a mi señal, pero nunca podrán repetir. Se reúnen y se asignan los roles. Hay casos en los que, algunos quieren ser la bandera, y el resto de los compañeros no les importan ceder y

asumir otro rol. Voy recordando, que no es importante, ya que vamos a pasar todos por todos los roles. También hay grupos en los que opinan todos que prefieren ser, y llegan a acuerdos de forma muy sencilla, cediendo todos y sin darle importancia al rol a realizar.” (CCD1, marzo 2020)

Por su parte, la aplicación de evaluación formativa les ha ayudado tomar responsabilidad para la mejora de sí mismos y de sus compañeros.

“Se ponen a trabajar en grupos de dos o tres. Todos están bastante metidos en la tarea. Veo que mientras realizan los movimientos, van apuntando cosas en las hojas, y que nada más escribir, se lo enseñan al compañero evaluado, le explican lo que ellos han visto. (CCD2, enero 2021)

Se toman muy en serio las evaluaciones, sintiéndose responsables del aprendizaje de sus compañeros. En ocasiones se exceden con los comentarios, describiendo todo lo que acontece. Sienten la necesidad de poder ayudar a sus compañeros lo máximo posible. Y estos lo perciben y lo valoran positivamente.

“En muchos casos, escriben muchas cosas en el apartado de comentarios al compañero, incluso se quedan sin hueco, aunque han escrito muy pequeño.” (CCD2, enero 2021)

Gemma: “Eso nos hacía pensar en qué podíamos mejorar.” (GD1)

El implemento de metodologías específicas en EF ha producido un aprendizaje por parte del alumnado, que ha supuesto un cambio positivo hacia el enfoque de la asignatura. El alumnado ha presentado dificultades iniciales para gestionar la frustración al enfrentarse a distintas tareas y retos motrices sin éxito. Su percepción se basaba en la simple ejecución motriz, sin invertir en el ámbito cognitivo y socioafectivo. El uso combinado de dichas capacidades les ha hecho conscientes de su utilidad para la consecución del éxito en sus propuestas. La comunicación y el pensamiento compartido han sido claves para la mejora del aprendizaje individual y colectivo.

5.2.2 Clima grupal

El ambiente de trabajo se ve modificado por la actitud del alumnado hacia el trabajo y hacia sus iguales. Se percibe que el asentamiento en la aplicación de modelos pedagógicos da lugar a relaciones sociales apacibles, donde existe una negociación sana en la que todos se ven involucrados

“Se agrupan, sin que haya ningún problema a la hora de su configuración. Se reúnen y esta vez, negocian qué figuras realizar y por cuál empezar.” (CCD1, febrero 2020)

Las reflexiones dan a conocer cómo el grupo se siente. La construcción conjunta basada en el diálogo ha generado un cambio de perspectiva desde la individualidad hacia el grupo. Esos acuerdos se ven reflejados en diversas propuestas didácticas.

“Antes de llegar a hacer la segunda pregunta, un niño me dice que, como era difícil al principio, se ha puesto de acuerdo con otro compañero del equipo para poder atacar, y mientras uno hace que vaya a robar, él observa el hueco libre para ir a robar. Expongo que, entonces, han planteado una estrategia entre ellos dos, y que esa era la idea. Entonces, otros pocos levantan la mano para explicar exactamente lo mismo, pero, con otras palabras. Cuando comenzamos la segunda partida, lo primero que hacen todos, es reunirse en círculo, paso por los grupos, y se están asignando roles, de quien ataca y quien defiende.” (CCD1, febrero 2020)

Aunque se percibe mejora, las relaciones sociales pasan por diferentes fases por los desacuerdos naturales que se producen.

Gemma: “En las estrategias no nos poníamos muy de acuerdo, todos teníamos ideas distintas y al final no hacíamos lo mismo.” (GD2)

Eva: “Había compañeros que no querían hacer la estrategia que los demás estábamos hablando, y luego hacían lo que querían.” (GD2)

Si bien, se observa evolución en la cohesión grupal y esto repercute también durante el juego.

“Algunos hablan entre ellos durante el partido, para ponerse de acuerdo en tiempos de ataque. En defensa también, si alguno está defendiendo un espacio concreto, el compañero que está en otro sitio les avisa.” (CCD1, marzo 2020)

La unión del grupo permite crear estructuras organizativas de forma rápida y efectiva. Desarrollan sentido de pertenencia que favorece el bienestar de todos.

“Comienzan a diseñar las estrategias, en la que todos aportan. De hecho, se ve alumnado que es más tímido en el aspecto comunicativo que toma mayor protagonismo. Es el caso de una niña, que adopta una posición más de líder, pero escuchando a sus compañeros. Antes de empezar, realizan un grito de equipo, para animarse.” (CCD1, marzo 2020)

El alumnado identifica esa evolución en sí mismos. Recuerdan que al principio esos acuerdos no eran tan equilibrados o equitativos, siendo muy desestructurados.

Diego: “Si que es verdad que al principio era un caos, y luego ya nos poníamos más de acuerdo, algo si hemos aprendido y mejorado, pero podemos hacerlo todavía mejor” (GD2)

El ambiente de cooperación ha sanado algunas relaciones sociales. Fruto de la interdependencia positiva, y de potenciar las relaciones sociales, han surgido nuevas perspectivas entre

compañeros. Se ha cercado el trecho social, de tal forma, que se ha extrapolado incluso fuera de las sesiones de EF.

“Me sorprende la relación que han desarrollado dos alumnos que, tienen una relación social compleja. Parece que tienen un pequeño tira y afloja, pero que gracias a la cooperación que han tenido que realizar, han estrechado lazos, y que estos se han extendido incluso a otras asignaturas.” (DRD1, febrero 2020)

Las relaciones entre iguales se trasladan a situaciones en las que existe alumnado con dificultades. Su integración, pese a sus limitaciones, es absoluta, llegando a identificar cuáles son las necesidades de su compañera y adaptándolas de la mejor manera posible.

“En cuanto al trabajo de alumnado con NEE, está siendo muy positivo. En el caso de una chica, está totalmente integrada, su grupo de trabajo está haciendo un trabajo fenomenal a la hora de introducirla en tareas más acordes a sus características. El nivel de comprensión no es el mismo que el resto de sus compañeros, pero sí que adquiere unas nociones básicas.” (DRD1, febrero 2020)

El sentimiento de grupo sigue creciendo. Cuando se producen dificultades durante el desarrollo de alguna de las tareas, el grupo sale al frente como si una red de seguridad se tratara. Actúan de reforzadores de los aprendizajes, atendiendo a las dificultades que cada uno de estos presentan. Ese refuerzo no solo se percibe con explicaciones, sino también con palabras de ánimo y de refuerzo positivo.

“Continuamos con la actividad, y veo que algunos que tienen dificultades, no piden ayuda explícitamente, pero el resto de los integrantes inmediatamente dan instrucciones, incluso oigo palabras de ánimo en algunos grupos, aunque también veo a alguno que se desespera con algún compañero más torpe motivadamente, pero intenta explicárselo de otras formas.” (CCD2, octubre 2020)

El alumnado potencia un ambiente sano en el que vela por la mejora de sus compañeros. Las situaciones de discriminación que se observaban anteriormente han disminuido, sustituidas por actitudes de apoyo y empatía hacia los compañeros que presentan más dificultades, siendo un signo de cambio.

“Hay un grupo de tres chicas, en el cual, una de ellas se frustra un poco porque ve que no mejora. Las otras dos compañeras la están animando constantemente, le dicen que va mejorando, incluso cuando lo realiza peor que la anterior vez. Decido no acercarme donde ellas, porque están poniendo mucho empeño, y veo que las sugerencias que la están haciendo son casi las mismas que le daría yo.” (CCD2, octubre 2020)

Este tipo de situaciones se reproducen hasta en momentos de competición. Durante los partidos de bádminton, tras el fallo en el saque de una chica, su compañero lo que hace es tratar de enseñarle. No realiza ninguna reprimenda.

“Durante los partidos, hay un chico que ayuda a una chica en medio del partido. Ha hecho dos veces un saque nulo, y en vez de pasar el volante al equipo contrario para que saquen ellos, le explica a su compañera cómo debe sacar. Se coloca él en posición, explica la posición de su cuerpo y la raqueta, cómo hay que soltar el volante, y cómo tiene que acabar la raqueta para que el volante vaya más directo hacia el otro campo. Se lo da a ella para que reproduzca los movimientos que le acaba de enseñar. Golpea el volante y pasa bien al otro campo.” (CCD2, abril 2021)

Tras un hecho sucedido anteriormente, en el que hubo un conflicto originado de un accidente, la postura del alumno cambió radicalmente. Cuando se vuelve a producir otro accidente durante los partidos, en este caso de colpbol, el alumno implicado el otro día, es el primero en acercarse a preguntar por el bienestar de su compañero.

“Durante el partido de colpbol, un alumno se lleva un balonazo. Esta vez, el alumno del otro día, es el primero en acercarse a él y preguntarle qué tal está, pese no haber sido él el responsable. Cuando veo que continúan el juego, me acerco a él, y le digo que esa es la actitud que me gusta ver hacia los compañeros, y no la del otro día. Él me dice un “vale, gracias” un poco tímido, pero mirando y asistiendo.” (CCD2, junio 2021)

El buen clima ha influido también en las agrupaciones. Muestran mayor predisposición por abrir lazos sociales con más compañeros del grupo-aula. Las agrupaciones se hacen de forma más rápida y están más abiertos a mezclarse.

“Cuando cuanto cambiamos dos o tres veces la conformación de los grupos, ya no buscan juntarse a sus amigos/as, y tienen mayor predisposición a juntarse con cualquiera, incluso lo hacen más rápido.” (DRD2, mayo 2021)

Ha habido una excepción en una niña en concreto, que, por su carácter introvertido y tímido, tenía dificultades para agruparse. El origen venía dado por su personalidad, y la dificultad que tenía a acercarse a grupos, y, por otro lado, por la falta de predisposición del resto del grupo a invitarla a formar parte de ellos. La creación de grupos de forma autónoma, para este tipo de alumnado, supone un problema, ya que es una exposición al no encontrar una autoconfianza en sí misma, por cómo será acogida por sus compañeros. Sin embargo, su actitud va cambiando, en algunas sesiones muestra más predisposición por unirse. Pese a ello, falta inclinación por parte del resto del aula a acercarla a sus grupos.

“No la piden que se junte a los grupos, pero ella no muestra predisposición para buscar grupos. A principio de curso presentaba muchos menos problemas, ahora dejo que sea ella la que se lance personalmente a juntarse a trabajar a algún grupo. Parece que poco a poco, va quitándose ese miedo de ser rechazada.” (DRD2, mayo 2021)

El clima grupal ha mostrado una evolución positiva. En un inicio, era necesario resolver constantemente problemas de discriminación, o pasividad entre iguales, lo cual enturbiaba el ambiente de clase. Estas tenían como origen las diferencias entre habilidades motrices o niveles de participación entre el alumnado, siendo una etiqueta que estigmatizaba a parte del alumnado. Aquellos alumnos que estaban marcados por sus habilidades motrices inferiores al resto les conducían a un estado de desánimo y de falta de autoconfianza. La implementación de modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo ha permitido mejorar actitudes como la empatía que, hasta entonces, estaba ausente. Se percibido una mayor inclusión e integración grupal. Dicho clima se ha contagiado a otras facetas socioafectivas que generaban conflicto, como los enfrentamientos en la toma de decisiones conjuntas o roces surgidos durante las tareas. Al tener una relación más sana, se velaba por el compañerismo y el bienestar de todos.

5.2.3 Participación e implicación en tareas

La implementación de metodologías influye en el clima positivo del grupo y éste en la mayor participación e implicación de los alumnos en las tareas.

Durante algunas dinámicas, el alumnado está dividido en distintos grupos. Aparece alumnado que identifica la dinámica de la actividad, y pretende aunar al resto de compañeros para que perciban lo mismo que ellos. Aunque no exista un principio de interacción motriz directa, ven que el objetivo para todos es el mismo. Pretende que, el resto del alumnado se vea incluido en la tarea, e intenta ofrecer su idea para que los demás puedan superarla.

"Existe un momento en el cual, un alumno de los otros grupos que se han coordinado ayuda desde lo lejos ofreciendo alguna idea. Ha reflejado fielmente que, no solo son los compañeros con los que se tiene una interacción motriz, sino que también los que se quedan atrás son importantes para la consecución de los objetivos" (CCD1, septiembre 2019)

En retos cooperativos donde se solicita reducir el material para conseguir el objetivo, el alumnado percibe que la dificultad de la tarea es más compleja (llevar material sin ser tocado con su cuerpo). Esto es porque el número de soluciones se ve reducido. Pero, por el contrario, se observa que el alumnado se introduce más en las propuestas, y trata de implicarse en búsqueda de la solución.

"Con el cambio de material (se reducen el número de picas, se introducen aros y cuerdas), aumenta algo la participación del alumnado" (CCD1, octubre 2019)

En otras ocasiones, la participación e implicación depende de la tarea y de la metodología que se aplique. Esto es el caso de acrobacias. Uno de los alumnos, que, por sus características físicas, siempre estaba encasillado en el rol de portor, en todas las figuras. Sus compañeros comienzan a tenerlo en cuenta y escogen otras figuras para dar la posibilidad a su compañero de experimentar otros roles. Él mismo se da cuenta de que es posible, que su físico no le limita a lo que estaba realizando durante todas las sesiones anteriores. El resto de la clase lo ve, y empiezan a imitar para que alumnado que estaba en la misma situación tenga otras experiencias motrices y salgan de ese encasillamiento.

"Esa exposición al resto del grupo parece que ha servido para que el resto del alumnado, que tenía los mismos miedos por su físico, se animen a experimentar otros roles." (DRD1, febrero 2020)

A veces, la implicación por la tarea no es equitativa. Sin embargo, existe alumnado con personalidad de líder, que, toma las riendas para involucrar a sus compañeros.

"Hay unos cuantos grupos similares, en los que es uno de los compañeros quien toma la iniciativa, y va introduciendo en la actividad con sus acciones, al verse condicionados de que es un producto global." (CCD2, septiembre 2020)

En los grupos de aprendizaje, cuando surge el rol de corrector, asumen una responsabilidad extra. Están pendientes de cómo sus compañeros están realizando la actividad, con correcciones constantes como si dependieran de ellos exclusivamente su evolución.

"Se ponen a trabajar otra vez, y esta vez están mucho más pendientes de las correcciones. Parece que se lo toman muy en serio, ya que están observando fijamente a sus compañeros, les hacen correcciones todo el rato, hasta cuando lo hacen bastante bien." (CCD2, octubre 2020)

Las reflexiones ofrecían espacios para la construcción de ideas de forma colectiva. En un principio eran los mismos los que participaban, con el paso del tiempo, más alumnos se animaban a ofrecer su punto de vista.

"Aparecen algunas respuestas como: pasar a quienes están solos, ver dónde están los defensores. Sin embargo, les lanzo una reflexión: ¿podemos aprovechar el espacio para que los defensores tengan menos posibilidades de tocar el balón? Esta pregunta obtiene varias respuestas por parte de varios alumnos, incluso algunos que no suelen participar tanto." (CCD1, enero 2020)

Fruto de las reflexiones, se produce una construcción del aprendizaje, aumentando la visión gracias a las aportaciones de todos.

“Los alumnos se muestran muy partícipes en las reflexiones. Extraen conclusiones, y realizan observaciones propias y de los rivales.” (DRD1, febrero 2020)

David: “A veces te inspiras, porque a veces te dicen algo que tú no sabías, e intentas partir de esa idea.” (GD1)

La participación e implicación también se veía condicionada por los agrupamientos. Cuando se alteraban las dinámicas sociales, se generaba un trabajo más serio. Parece que, al no gozar de una relación social tan estrecha, hay más focalización en la tarea, la cual actuaba de medio socializador entre ellos.

"He podido ver cómo algunos han podido salir de esa zona de confort socioafectiva, y han seguido trabajando y evolucionando. En los momentos que se rompían esos círculos de amistades, la implicación de la mayoría en las tareas era igual o superior” (DRD2, enero 2021)

La dificultad de la tarea suponía una mayor o menor implicación. La guía del docente para impulsarles o ayudarles favorecía su inserción.

Patricia: “Yo creo que, si la actividad parece muy difícil antes de empezar, se ponen a hablar, pero cuando van probando y ven que les va saliendo, se esfuerzan más.” (GD1)

La participación del alumnado también dependía de los intereses y preferencias personales.

Gonzalo: “Yo creo que cada uno, si le gusta un poco más, se esfuerzan más, y cuando no, pues no. Pero al final lo acaban intentando y se esfuerzan más.” (GD1)

Andrea: “Algunos se esfuerzan bien, porque les gustan las actividades que hacen y otros menos porque no les gustan.” (GD1)

Se percibió un aspecto curioso en cuanto a la implicación y participación del alumnado. Esto era cuando se otorgaba al alumnado la responsabilidad de explicar una tarea. Mientras que los responsables de esta se implicaban al cien por cien, los receptores de la misma no lo tomaban en serio.

Gonzalo: “Cuando explicábamos nosotros los saltos, se empezaban a quejar antes de probar, y cuando probaban y lo intentaban, se picaban por conseguirlo, tú te lo tomabas en serio para enseñarles y explicárselo, y ellos no.” (GD1)

Cuando el alumnado participaba en la creación o modificación de algún juego, desarrollaban un sentido de pertenencia a este. Al identificar que es una producción propia, su implicación variaba, tanto por la motivación como por el respeto de su creación.

Gonzalo: “Claro, porque nos preguntas y podemos opinar sobre lo que estamos haciendo, como cuando jugábamos al stop en esgrima, cuando hacíamos nuestras reglas, nos gustaba más y se nos daba mejor, porque es lo que nosotros votábamos entre nosotros.” (GD2)

El alumnado ha visto cómo ha ido evolucionando su participación respecto a las estrategias y propuestas del docente. Inicialmente, las sesiones de EF eran percibidas por un momento de diversión, libertad y catarsis, indicando la escasa importancia que tenía el alumnado para su aprendizaje. Su implicación y participación experimentó una evolución positiva. Esto supuso un cambio de paradigma para el alumnado, que comenzaron a otorgar más importancia a la asignatura y al valor educativo que estaban teniendo.

5.3 Miedos e inseguridades del docente

5.3.1 Percepción de la Educación Física por parte del alumnado

El alumnado refleja la percepción que tiene de la EF, identificando ésta como un espacio basado en el simple juego, sin mayor trascendencia y aportación a su aprendizaje. Las expectativas del alumnado giran en torno a una conceptualización más tradicional sobre la asignatura, dejando entre ver al propio docente el cambio de mentalidad que debe impulsar en el alumnado.

“Hemos comenzado con un juego básico, en el que tenían que ser más rápidos y coger un pañuelo (derecha/izquierda) antes que el rival. Al principio me han expresado que se aburrían, a pesar de ser poco tiempo. Sus demandas eran practicar algún deporte específico.” (CCD1, septiembre 2019).

Independientemente de los cursos y año académico, la filosofía que muestra el alumnado hacia la asignatura no cambia. Se centra en la concepción de momentos dentro del horario escolar dedicados a la diversión y catarsis. Siguen enfocando su idea de la materia con la diversión, y el gusto por el aprendizaje de actividades deportivas. Esto último lo relacionan con nuevos aprendizajes en EF por la realización de algunas modalidades deportivas que no practican, o no tienen oportunidad de realizar fuera del horario escolar.

“Sí que me da que pensar que, para algunos grupos, ciertas actividades no son EF para ellos. Están acostumbrados a realizar solo juegos y deportes, enfocado más a lo atractivo que a lo pedagógico. Ya tuve ese conflicto el año pasado, que la EF es diversión, y este año, tengo la complejidad añadida de que también son aprendizajes específicos.” (DRD2, septiembre 2020)

Conforme avanzan las sesiones, el alumnado manifiesta una preferencia cada vez mayor por actividades orientadas al deporte libre o juegos puramente lúdicos, mostrando así una expectativa distinta sobre lo que debería ser la EF. Esta percepción genera frustración en el docente, quien intenta constantemente introducir una concepción más amplia y pedagógica de la asignatura, que vaya más allá del mero entretenimiento y del enfoque deportivo tradicional.

“Demandan constantemente deporte libre. Que las actividades sean tan dirigidas, no les gusta.” (DRD1, octubre 2019)

El alumnado muestra satisfacción cuando la actividad requiere mayor demanda física. Tiende a asociar la exigencia física con aprendizaje, sin valorar los contenidos desarrollados.

“Cuando el alumnado ha empleado una exigencia física superior a la anterior, se han sentido más cómodos.” (CCD1, septiembre 2019)

Parte del alumnado evidencian una desconexión entre las explicaciones teóricas y las actividades prácticas. Prefieren recibir indicaciones breves y directas en el contexto del juego, ya que perciben que las explicaciones extensas interrumpen el ritmo de la actividad o juego. Este hecho muestra que priman el juego y el disfrute por este, antes que la conexión teórica que puede aportar un nuevo conocimiento. También muestra la necesidad por parte del docente de ajustar las estrategias comunicativas a un enfoque más dinámico y contextualizado para que no sientan la desconexión con la práctica.

Gemma: “Cuando dices alguna instrucción o aclaración mientras estamos jugando, te entendemos bien, pero cuando nos reúnes para explicar, y empiezas a hablar, hay que escuchar y hay “mucho texto”, te aburres y a veces no escuchas.” (GD2)

Pese a que, con el paso del tiempo, la idea que asocia, de forma exclusiva, la EF y el deporte, desaparece, aceptando un abanico más amplio de aprendizajes que también pueden formar parte de la materia, sobrevuela la necesidad de competición (y competitividad). El docente expone la temporalización de las unidades para un mejor conocimiento y predisposición del alumnado. Pero en el momento en que, una de estas unidades, está relacionada con un deporte específico, el trasfondo de los contenidos a desarrollar por el alumnado desaparece, cegándoles el hecho de realizar partidos o torneos, como si fuera el único medio para aprender.

“Los cursos que están realizando bádminton están muy pesados con realizar partidos ya. Les comenté desde la primera sesión cual era la temporalización de la UD, pero, aun así, es lo que me repiten todos los días y lo que les interesa. Insisto en que, para poder jugar bien, primero tenemos que aprender ciertos aspectos técnicos y tácticos, como les explico en cada actividad,

y que no se preocupen, que realizaremos partidos entre nosotros. Parece que tengo que dar esa explicación casi todos los días, y rebajar esa euforia, pero la percepción que tengo desde que llego al aula, hasta que bajo al polideportivo es que, para varios de ellos, estas sesiones son un mero trámite hasta que lleguen los partidos, que es lo que realmente quieren. Cuando les propongo las actividades, parece que esa obsesión se rebaja, y se muestran participativos en las actividades y en las reflexiones que realizamos, ya sean en pequeños grupos, o en gran grupo.” (DRD2, abril 2021).

La idea errónea que tiene el alumnado sobre la asignatura se confirma cuando una alumna justifica ciertos comportamientos inapropiados y disruptivos por el hecho de pensar que es una asignatura en la que uno puede tener la libertad que quiera.

“Durante la actividad, una niña se dedica a estar hablando con el compañero, a quitarle el estuche, a hablar con otros compañeros, a moverse de su sitio... Me acerco a ella, y la pregunto si está trabajando, y me dice sí, que es EF, y está jugando, entonces está haciendo bien.” (DRD1, octubre 2019).

Esta serie de hechos, debidos a la percepción que tiene el alumnado sobre la asignatura, se repiten de manera constante, sobre todo en los grupos que son nuevos para el docente. Existe una distorsión entre la filosofía que tiene el docente sobre la EF (y la que pretende transmitir a sus alumnos) y la que manifiesta y exterioriza el alumnado.

Justifican sus actos de juego y no cumplimiento de normas, bajo la idea de que en EF pueden hacer lo que en el resto de las asignaturas no, en términos de libertad preestablecida por ellos mismos. Se genera un sentimiento de frustración docente. Pese a llevar unas semanas desde el comienzo del curso, su alumnado sigue teniendo este tipo de percepciones con comentarios de menosprecio hacia la asignatura y a su dudosa valía.

Tuve un diálogo con una niña de 5º. Resulta que estaba corriendo detrás de otra compañera con el frisbee en la mano, y automáticamente les mandé sentarse a las dos. No me dirigí a ellas hasta pasado unos minutos, y las pregunté por qué no estaban trabajando y estaban corriendo por todo el polideportivo. La respuesta de una de ellas fue que, porque no iban a poder hacerlo, si estaban en EF. Respiré un par de veces antes de responder, porque me sorprendió la contestación. Nunca había escuchado una respuesta tan descarada sobre la percepción de la asignatura. Bastante enfadado, les dije que esto no era el patio, ni una actividad extraescolar. Al igual que no van corriendo detrás de una compañera por la clase en matemáticas, inglés o lengua, aquí no es diferente (DRD2, noviembre 2020).

El peso de la percepción tradicional de la EF, basada en experiencias previas más orientadas al ocio y la actividad física sin un enfoque pedagógico claro, genera conflictos en el alumnado cuando se enfrentan a propuestas metodológicas diferentes. Estas experiencias previas condicionan su actitud y su forma de interpretar las sesiones actuales. Algunas manifestaciones inapropiadas, como comportamientos desmotivados o disruptivos, surgen de esta confusión entre lo que perciben como su realidad de EF y las propuestas actuales del docente, orientadas hacia un aprendizaje más inclusivo y reflexivo. Este conflicto interno puede derivar en resistencias iniciales por parte del alumnado, quienes no siempre comprenden el propósito pedagógico de las actividades. En un caso observado, una alumna, tras haber sido invitada a reincorporarse al trabajo, expresó que prefería no participar porque sabía que continuaría con un comportamiento inadecuado, reflejando una falta de conexión con la propuesta educativa actual

“La niña no se quedó muy convencida, estaba acostumbrada a hacer cosas similares otros años. Después de un rato, me acerqué otra vez, y les indiqué que, si querían aprender y mejorar, podían volver a la clase cuando ellas consideraran. Pero que, si no era así, podían seguir sentadas. Una se levantó al minuto, y la otra siguió sentada. No me acerqué inmediatamente, esperé un par de minutos. La pregunté si creía que no era capaz de trabajar, y su respuesta fue que sí, pero que iba a seguir haciendo el tonto, así que mejor seguir sentada”. (DRD2, noviembre 2020).

Su interés aumenta cuando las actividades tienen un enfoque más lúdico y entretenido. Asocian diversión a aprendizaje, y, por ende, la motivación hacia la tarea cambia respecto al principio. Se produce un efecto similar cuando las actividades son novedosas para ellos, donde la incertidumbre en su realización afecta a la implicación.

“Muestran mayor interés cuando el componente lúdico es más alto. Los retos son llamativos y nuevos para ellos, pero dirigen su motivación hacia la diversión.” (DRD1, octubre 2019).

Sin embargo, esta tipología de actividades se vuelve en contra. Al salir de su zona de confort de aquello conocido por ellos, aparecen nuevos elementos que condicionan la realización de las tareas. Por un lado, se pierde el aprendizaje específico que se busca, y, por otro lado, aparecen de forma constante situaciones problemáticas que necesitan ser reconducidas.

“Las actividades con mayor componente lúdico, también traen problemas. Las emociones que se desarrollan dentro del propio juego, la tensión, la estrategia, la jugabilidad... son elementos que interfieren y desvirtúan los objetivos.” (DRD1, octubre 2019).

Las actividades planteadas a través de retos cooperativos buscan establecer un enfoque más estructurado de la asignatura, enfocándose en la colaboración y la implicación del alumnado. El paso de actividades en gran grupo a pequeños equipos pretende crear un ambiente más cercano, favoreciendo la inclusión y la participación de todos los estudiantes. Estos retos no solo sirven para mejorar la interacción, sino también para iniciar la adopción de estrategias que promuevan un aprendizaje más reflexivo y colectivo. Así, se busca que el alumnado comience a comprender la asignatura como una experiencia educativa más significativa, más allá de lo meramente físico.

“Los retos, a priori, no les parecen muy llamativos. Realizamos cuatro grupos de forma rápida y explico la primera actividad. No muestran mucho interés. El trabajo de algunos grupos es un poco caótico. No establecen ninguna pauta, algunos no participan en las propuestas y solo ejecutan, incluso, la parte motriz es testimonial.” (CCD1, octubre 2019).

Las inseguridades aumentan cuando el docente percibe que parte alumnado no asocia las vivencias prácticas a unos conocimientos específicos. En este caso, se produce una ruptura entre el aspecto motriz y cognitivo.

“Realizamos la sesión de fuerza de la UD de capacidades físicas básicas. El grupo está un poco dividido en cuanto a su realización, ya que no ve mucha lógica en su desarrollo” (CCD1, octubre 2019).

El alumnado comienza a relacionar estos dos elementos motrices y cognitivos, pero no ve motivación por la realización de las actividades. Identifican las tareas como actividades aisladas solo para desarrollar unos conocimientos no motrices, y, por tanto, siendo estas de menor valor educativo para ellos. Genera que su motivación sea inferior, en comparación con otras experiencias que han tenido en EF.

“Las actividades no les parecen muy llamativas, pero comprenden que se está realizando un trabajo de fuerza, de ahí la fatiga que puedan tener en ciertos grupos musculares, y el aumento en sus pulsaciones” (CCD1, octubre 2019).

El problema se magnifica cuando hay alumnado que no quiere participar en las sesiones. Se postula como una encrucijada para el docente, ya que el alumnado se cree que tiene la posibilidad, incluso la convicción, de no realizar las tareas propuestas. Su negación puede tener distintas vías, desde motivación por la tarea, hasta una pobre autoconcepción de sus destrezas motrices.

“Algún alumno se niega a realizar la actividad porque no le gusta y no quiere.” (CCD1, octubre 2019).

Cuando los contenidos trabajados en las UUD no son de su agrado, aparece la demanda de realizar otro tipo de EF. El docente muestra frustración por la predisposición y las quejas que muestra el alumnado ante nuevos aprendizajes. Este hecho se repite al inicio de las sesiones. Sin duda, es un desafío para el docente, quien tiene que hacer frente al estado anímico negativo del alumnado, e introducirles en las sesiones.

“Están acostumbrados a una EF deportiva y competitiva, donde la colaboración solo se realiza si es necesario para ganar. Reconozco que es algo que me ha afectado ligeramente que. Tener que escuchar quejas por seguir con la UD, es un pequeño chaparrón que tengo que aguantar al comenzar las sesiones. Sin embargo, cuando los veo realizar las actividades, me preguntan, y cada vez realizan exploraciones corporales más completas, y precisas e introducen distintos planos corporales... ese sentimiento desaparece. Pero, al comienzo de la siguiente sesión, comienzan con las mismas quejas. Me siento igual de frustrado de nuevo” (DRD2, octubre 2020).

En esta situación, la falta de implicación, se postula como un generador de tensiones. Dentro de los grupos de trabajo, hay diferencia de actitudes respecto al trabajo. Esto crea un clima de trabajo contraproducente, y promueve sentimientos negativos dentro del propio núcleo.

“Durante las mímicas, hay un niño que está haciendo tonterías, no trabaja dentro del trío, y sus otros dos compañeros se quejan” (CCD2, octubre 2020).

Estos hechos se repiten. No son ocasiones puntuales. La falta de implicación por el trabajo dentro del propio grupo genera que el aprendizaje se diluya, y que no pueda desarrollarse con mayor normalidad.

“Hay un trío en el cual, dos de ellos están jugando, y la tercera está trabajando por su cuenta. Me acerco para darles un toque de atención. Les reúno y les pregunto si están ayudando y corrigiendo a su compañera, y no me responden” (CCD2, octubre 2020).

También se producen situaciones similares cuando el alumnado dispone de material en sus manos. Esto genera que no se preste atención a las explicaciones condicionando, no solo su aprendizaje, sino también el de quienes les rodean. El docente ve esto como un indicador de impaciencia motriz, o, incluso, poco autocontrol por los tiempos de escucha, llegando a obligar al alumnado a dejar el material en el suelo con el fin de focalizar su atención.

“En otro grupo hay un chico que está jugando a lanzar el frisbee hacia distintos sitios, no da indicaciones a sus compañeros, e incluso los molesta” (CCD2, octubre 2020).

Debido al periodo de pandemia, algunas de las sesiones se impartieron en el aula habitual, en la cual se impartían el resto de las asignaturas. Esto generó conflicto de intereses por parte del alumnado, ya que, por un lado, querían realizar la asignatura, pero, por otro lado, querían hacerlo en los espacios a los cuales estaban acostumbrados. Esto supuso un nuevo choque entre docente y discentes, ya que, una vez más, debían hacer valorar la asignatura, aun cuando tenían limitaciones espaciales.

“Sigo teniendo problemas con las sesiones que doy en el aula. Sobre todo, los más mayores se quejan por no bajar al polideportivo o a la calle, pero en ciertas horas, eso es inviable, debido a la limitación del uso de espacios por la pandemia del COVID. Sus cuerpos e intereses demandan más movimiento, pero también es porque están acostumbrados a otro tipo de EF, y parece que tengo que seguir luchando por demostrar en cada sesión que seguimos haciendo EF.” (DRD2, octubre 2020).

Con el paso de las semanas, el alumnado comenzó a adaptarse a la nueva realidad de las sesiones en el aula. A pesar de las limitaciones espaciales, se percibió una evolución en su implicación y en la valoración de las actividades planteadas. Esta transformación fue especialmente notable en la manera en que el alumnado amplió su comprensión sobre lo que puede ser la EF, dejando atrás la idea de que únicamente se relaciona con actividades físicas en espacios abiertos. La introducción de tareas específicas, como las de expresión corporal, no solo rompió con sus ideas preconcebidas, sino que también les permitió experimentar nuevos aprendizajes dentro de un entorno inicialmente percibido como inadecuado.

“Las actividades han ido enfocadas a trabajo por parejas, sin ningún tipo de contacto, en la cual, hacíamos una pequeña introducción a la expresión corporal, en la cual, sus planos de movimiento han ido ampliando. [...] Parece que, a pesar de la ausencia de contacto, ha roto sus ideas previas respecto a lo que pensaban que podía ser la asignatura en estos tiempos. En general, todos han participado, según avanzaban las sesiones, su implicación ha sido mayor, y sus aprendizajes han ido aumentando. Con ello buscaba qué, a pesar de estar en el aula, podemos hacer EF.” (DRD2, septiembre 2020).

El docente percibe que el alumnado asume la EF como un espacio lúdico y de catarsis, centrado en el juego y en la diversión. Existe escasa relación con el aprendizaje académico. Se refleja en sus demandas la necesidad por realizar deportes específicos o actividades que consideran entretenidas, ignorando los fines pedagógicos de las sesiones. Supone una mentalidad difícil de romper, en la que el docente se frustra y se le genera inseguridad por su intento de transmitir y su forma de entender y practicar la EF. Esto se acentúa al inicio de cada curso académico. Si

bien, cuando las actividades incluyen una mayor demanda física, o, son novedosas para el alumnado, muestran mayor interés y predisposición positiva.

5.3.2 Competición versus cooperación

El alumnado se ve condicionado por la competición, incluso cuando el trasfondo de las tareas se basa en la cooperación, como es el caso de los retos de esta índole. Este se convierte en el eje de su motivación, dejando, la planificación y la ejecución, relegadas a un segundo plano. Se hayan bajo una motivación distorsionada que condiciona la propia tarea.

“Realizan la propuesta de llevar el balón con las picas. Existe un exceso de competitividad, que rompe con la idea principal que se pretende centrada en elaborar estrategias para el mejor resultado. Lo que ocurre es que, a muchos de los grupos, las primeras veces se les caen las pelotas, obligándoles a volver de nuevo.” (CCD1, octubre 2019).

Esta competitividad se ve reflejada en distintas propuestas didácticas (colpbol, estrategia en el juego, bádminton...), cursos y grupos. Asocian el ganar a aprender, olvidando los objetivos de aprendizaje de cada actividad. Cuando se dan estas situaciones, aparece un perfil de alumnado con mayor interés competitivo, mostrando síntomas de una personalidad que afecta negativamente al aprendizaje y enturbia el clima de grupo.

“Hay dos alumnos que compiten por el protagonismo dentro del equipo. Aparece algún cruce de palabras desafortunado entre ellos. Sin embargo, dejo que sigan jugando.” (CCD1, enero 2020).

Estos contextos se repiten y magnifican, creando situaciones conflictivas con alumnado que no se encuentra insertado en ese ambiente de competición. Esto afecta en la participación del resto del alumnado.

“Aparece un comportamiento negativo debido al exceso de competitividad. Una compañera se ha marcado un gol en propia, y un compañero se lo recrimina. La niña se aparta, y automáticamente paro ese partido.” (DRD1, enero 2020).

Que la competitividad esté por encima del aprendizaje, se refleja en diversas situaciones (colpbol, bádminton, estrategia en el juego).

“Ha habido ciertos momentos de constantes quejas durante los partidos, debido a las emociones que han aflorado fruto de la competición. Al principio, estos parecían muy contenidos, sobre todo, por mis advertencias al comienzo del torneo. Sin embargo, hay algunos jugadores/as más impulsivos con quejas hacia los rivales. Algunas de esas quejas son por gestos técnicos no reglamentarios o fuera de campo dudosas. En esos momentos he transmitido que, nadie quiere

hacer trampas con tal de ganar, es por falta de práctica o errores que puede cometer cualquier persona.” (DRD1, enero 2020)

La competitividad no solo se hace presente en alumnado impulsivo. La mentalidad por ganar, a toda costa, genera escenarios de incumplimiento de normas y deterioro del clima grupal, olvidando qué aprendizajes pretendían desarrollarse.

“Se ha propuesto el juego de “la bandera”. Aparece un problema por las actitudes de algunos alumnos. Se salen del campo, les pillan y siguen jugando.... Voy solucionando esos problemas, pero al terminar, me pongo muy serio, y con un tono enfadado digo que el juego no tiene sentido sino se cumplen sus normas. Y como consecuencia, lo que ocurre es que todos se enfaden con todos y ni juegan ni aprenden.” (CCD1, febrero 2020)

La diversidad del alumnado hace que exista un conglomerado de actitudes hacia la tarea, afectando a nivel socioemocional. Unos la perciben como parte del aprendizaje de ese día, otros como oportunidad para mostrar su ego, demostrando su superioridad ante otros. Esta diferencia de intereses o percepciones rompe lazos grupales que impulsan un aprendizaje más coral.

“A lo largo de los partidos, hay ciertas tensiones debido a la competitividad: acciones dudosas o no pitadas, ansia por intentar marcar gol, juego individual más que colaborativo...” (CCD1, enero 2020)

Es por ello por lo que en ocasiones se pretende evitar este tipo de situaciones competitivas, a través de propuestas de índole más colaborativo y cooperativo. Si bien, ocurre que quizá por costumbre y/o por falta de trabajo en esta línea, interpretan de manera competitiva, las actividades con carácter cooperativo.

“Realizamos la actividad de lanzar a tres objetivos distintos, en el lanzamiento de frisbee, mediante las tres formas diferentes, con el objetivo de sumar puntos por grupos. Dos chicos se empiezan a picar entre ellos, diciendo que no han dado y han contado, que están sumando de más. En la primera ronda son comentarios un tanto aislados. En la segunda ronda esos comentarios van a más, un grupo llama al otro tramposo, empiezan a hablar cada vez más alto, y están más pendientes de llevar la cuenta del grupo de al lado que la suya propia. Dejo una ronda más, antes de cambiar el tipo de lanzamiento, y el pique y los comentarios siguen siendo constantes. Nos reunimos, y sin aludir a nadie pregunto si en algún momento he dicho que era una competición.” (CCD2, noviembre 2020).

Tras la reflexión sobre cuál es el objetivo grupal, las dinámicas cambian. El alumnado comprende que quizá, gracias a la colaboración y el trabajo de todos ellos, los resultados son mejores. Pasan de actitudes recriminatorias a compañeros ajenos, a correcciones y palabras de

ánimo a los integrantes de su grupo. El clima de trabajo consigue redireccionarse. El alumnado que había generado problemas al respecto, reconoce que el resultado ha sido más exitoso con la colaboración de todos en comparación a si lo hubieran hecho como grupos independientes.

“Durante las siguientes rondas las actitudes de todos cambian, veo a muchos más ayudando a los integrantes de su grupo, alguno da instrucciones más precisas, y las palabras de ánimo se hacen mucho más presentes. Cuando finaliza la segunda ronda, pregunto: ¿no hemos estado más cómodos si nos centrábamos en nuestro trabajo, y en ayudar o animar a nuestros compañeros? La respuesta generalizada es sí, ya bien con la cabeza o verbalizándolo. Hago una mirada a los dos grupos del principio, y aunque llevan la mascarilla, parece que me sonrían y asienten con la cabeza.” (CCD2, noviembre 2020).

Incluso las reflexiones son mucho más profundas. Existe participación de gran parte del alumnado que ha identificado el objetivo de sumar puntos en conjunto. Verbalizan que la finalidad es ayudar y animar a los integrantes de su propio grupo, ya que eso va a repercutir de forma positiva en un mejor resultado. Muestran que, ser un apoyo entre sus iguales promueve un clima más afable, y que su beneficio es también el suyo propio. Se ven atisbos de percibir la tarea como una competición, identificando claramente cómo puede repercutir, ya no solo en su aprendizaje, sino en las relaciones interpersonales.

“La única instrucción que les di, respecto a este planteamiento, pero si lo comenté en el momento de reflexión final. Cuando lancé la pregunta, de porqué sumar en conjunto, hubo varias respuestas: “porque así sumamos más”, “así no nos picamos entre nosotros para ver quién gana” ... pero hubo una mucho más clara, y fue “porque así nos centramos en animar a nuestros compañeros, en vez de enfadarnos o engañar a ver quién consigue más”. (DRD2, noviembre 2020)

El cambio de mentalidad parece perdurable en el tiempo. El alumnado identifica que a veces juntos son capaces de llegar más lejos. En ocasiones reconocen el afloramiento de actitudes competitivas entre sus compañeros es un virus que contagia al resto, regresando a estadios anteriores que habían superado. Se trata de una actitud latente, pero más controlada.

“En el caso de la estrategia, si recurren algo más a mí. Pero hay momentos de tensión cuando algún alumno lo quiere convertir en competición pura, resaltando el marcador, o picando al equipo rival. Es como si, todo lo que habíamos avanzado, se desvaneciera y apareciera de nuevo el ganar o perder. Suelen ser el mismo par de chicos, que transforman de repente, la actitud de más compañeros.” (DRD2, abril 2021)

A lo largo de las UDD aparece una evolución en la que relegan la competición a un segundo plano. A veces parece algo cíclico que hay que trabajar de nuevo cuando se empieza una nueva propuesta. Llega un momento en el que el docente decide dar la responsabilidad al alumnado, en vez de resolver él mismo los conflictos constantemente. Se percibe una gestión más responsable del alumnado por el funcionamiento del juego, primando la autonomía en favor del grupo. Cuando el docente traspasa la responsabilidad del funcionamiento del juego, así como la adecuación de las normas, todos se insertan y hacen velar por su viabilidad y cumplimiento. Comienza a emanar el sentimiento por la búsqueda de un funcionamiento correcto de las actividades. Pese al cambio de dinámica, se convierte en un arma de doble filo, ya que puede haber alumnado que se sienta sobreexposto y rechazado, y, por tanto, objeto de críticas que dificultan una cohesión grupal estable.

“Observo un mayor cumplimiento de normas en juegos donde la competición está presente (capacidades físicas básicas, lanzamientos y recepciones). Esta situación es debida a varios factores, pero el más importante, creo que ha sido la responsabilidad que les he otorgado sobre su propia actividad. Ellos son los máximos responsables de que se cumplan las normas, y por ello, de que las actividades salgan de manera satisfactoria, ya que, ante su afán de ganar a cualquier precio, lo que generan es sentimientos negativos respecto al juego y a los compañeros.” (DRD1, noviembre 2019).

Los resultados arrojan cómo la competición, pese a no estar planteada ni prevista en muchas de las actividades, acaba dominando el comportamiento del alumnado. Supone un problema para el docente, ya que distorsiona su planteamiento, afecta negativamente al aprendizaje y es origen de conflictos. Las actitudes competitivas llevan a la rivalidad, afectando al clima de aula y a su aprendizaje. Todo ello supone que el docente debe invertir sus esfuerzos en solventar conflictos y confrontaciones. Cuando se hace responsable al alumnado y es capaz de comprender la presencia de la colaboración y cooperación, el ambiente grupal es más positivo y el alumnado se encuentra más predispuesto hacia el aprendizaje.

5.3.3 Formación de agrupamientos

La dinámica que busca el docente es que el alumnado sea capaz de agruparse por sí mismo, ofreciéndoles la autonomía para realizarlo, siempre y cuando se adecúen al número de integrantes establecido por el docente. En los grupos de sexto hay una clara división entre chicos y chicas a la hora de agruparse. Las normas básicas que suele establecer el docente son grupos flexibles, evitando los grupos cerrados para minimizar la exclusión, y, que sean mixtos, con el fin de conseguir una unificación entre ambos sexos. En muchas ocasiones, se produce

una división natural entre chicos y chicas. A pesar de que los grupos mixtos sea una norma fija les cuesta aceptarlo. Se dan situaciones en las que se agrupan solo chicos o chicas, llegando a superar el número establecido o quedándose cortos. A pesar de ello, no muestran ninguna predisposición a romper el grupo para poder completar otras agrupaciones. La afinidad que les une es el principal motivo para no querer dividirse. Se trata de una situación compleja por ver quién se separa, o, a quién excluyen de manera conjunta, siendo un indicador de preferencia por otros compañeros o de una amistad más frágil.

“Se propone dividir libremente la clase en 4 grupos de 6 o 7 personas, siempre que sean mixtos. Hay más chicas que chicos y un grupo de chicos no quiere dividirse. Se encierran en que quieren ir juntos. Les comento que, si no siguen esas normas, no podrán realizar la actividad. Finalmente, ceden y se rompe el grupo a favor de lo establecido. Todos participan dentro de sus grupos.” (CCD1, enero 2020)

Otra de las situaciones más comunes que se ha dado ha sido la dificultad de cierto alumnado más introvertido a involucrarse a la hora de buscar grupos. Las agrupaciones flexibles pretendían facilitar a alumnado de este perfil introducirse con otros compañeros de forma más fácil, ya que dicha flexibilidad daba oportunidad a mayor número de combinaciones, y que siempre hubiera grupos incompletos, y, por tanto, no se pudiera discriminar a nadie. A pesar de ello, algunos no tienen la suficiente autoconfianza como para acercarse a un grupo, se sienten solos y usan la estrategia de dar vueltas para que haya algún grupo que le proporcione una invitación a unirse.

“Todos encuentran grupo, menos uno de ellos, que se dedica a dar vueltas alrededor de los demás. Ha pasado alguna vez, pero no se queda solo porque le dejen fuera, sino porque es él quien tampoco se molesta en buscar compañeros. Hablo con él, y le digo que los grupos son flexibles para que no haya problema de que nadie se quede fuera, pero que él tiene que molestarse en buscar grupo de trabajo, que es parte de su voluntad también.” (CCD1, febrero 2020)

A veces, cuando se cambian los criterios para formar grupo, algunos alumnos no lo reciben con agrado, sin embargo, otros sí. En una ocasión, esto precisamente favoreció a un alumno con dificultades para agruparse.

“Cambiamos los agrupamientos, mismo número, pero no pueden repetir con ningún integrante. Al principio parece frío, se van juntando poco a poco. En este caso, ese alumno introvertido que no se acercaba a nadie, ha sido de los primeros en encontrar agrupación.” (CCD2, abril 2021)

Son pocos los alumnos que se encuentran en esta situación, pero en todos los grupos hay perfiles similares. En este caso, se trata de un chico que tiene relaciones correctas y cordiales con todo el grupo, sin embargo, no es reclamado para unirse a grupos. El docente plantea dudas sobre este tipo de estrategias, ya que, la autonomía que puede dar al grupo-aula puede ser contraproducente en algunos casos como este, ya que puede ejercer una presión y dar lugar a sentimientos negativos.

“Hay un caso similar en 4º, en el que un chico goza de buenas relaciones sociales, pero no está muy integrado a la hora de realizar agrupaciones. Considero que, en este caso, es cosa suya, y debe fortalecer y trabajar sus habilidades sociales. Ese grupo-aula es bueno en ese sentido, no hay grupos tan fijos, incluso hay bastante predisposición a la hora de mezclarse chicos con chicas.” (DRD1, febrero 2020)

Algunas de las causas en la falta de integrar a compañeros son debidas a que el grupo prevé que su participación no va a ser beneficiosa, por diferentes motivos: falta de habilidad motriz, escasa participación... Al haberles otorgado libertad para la conformación de grupos, también les ha dado el poder de decidir, y en este caso, de excluir a ciertas personas. Se produce una nueva situación que el docente no sabe cómo atender. Cómo hacer que se integre a otros compañeros sin que eso suponga una exigencia que rompa con la premisa que se pretende inculcar.

“En el caso del otro chico, también goza de lazos de amistad dentro del grupo. En su caso no es por generar una actitud negativa, es por su falta de participación en las actividades, sobre todo en aquellas que no le motivan excesivamente.” (DRD1, febrero 2020)

Ese poder de decisión que se le ha atribuido al alumnado ha supuesto que rompan relaciones de amistad en favor del trabajo. Supone una encrucijada ya que, el docente identifica que cierto alumnado sobrepone el aprendizaje y el clima óptimo de trabajo por encima de las amistades. Esto favorece el ambiente de trabajo, pero, por otro lado, tienen en su mano la oportunidad de excluir a gente. El docente debe conseguir que estos grupos con una mayor interrelación muestren una voluntad de involucrar a sus iguales. Del mismo modo, el alumnado excluido debe ser capaz de responsabilizarse del trabajo por el beneficio del grupo.

“Pero hay dos alumnos que, pese a gozar de buenas relaciones sociales dentro de esta, alguna vez han sido excluidos a la hora de trabajar. Es una de las pocas veces en las que he visto que se deje a fuera a “amigos” por su falta de trabajo. En uno de los casos es por la “fama” que se ha creado en torno a él en cuanto al trabajo que realiza. Eso condiciona bastante el clima de trabajo, llegando a generar agotamiento al resto del grupo.” (DRD1, febrero 2020).

Surgen nuevos escenarios, que el docente temía desde un principio al adoptar esta estrategia, en dar libertad al alumnado para hacer sus propias agrupaciones, y que muestra alguna laguna a la hora de mantenerla en el tiempo.

“Cuando doy libertad en las agrupaciones, hay una clase en la que se juntan alumnos bastante disruptivos. En parte confío en mi trabajo, en las actividades que estoy realizando, y que, con una exigencia adecuada, puedo conseguir modificar en cierta manera sus actitudes. Me preocupa un chico que se ha hecho inseparable, que el curso anterior trabajaba bien, pero que este año, está entrando en una espiral poco adecuada para él.” (DRD2, noviembre 2020)

La dinámica de agrupamiento muestra una evolución en las actividades, con una mayor disposición del alumnado a integrarse en los grupos, lo que favorece la inclusión de alumnado más introvertido. Sin embargo, persisten rechazos entre algunos miembros, generalmente debido a relaciones previas, lo que indica que, aunque la estrategia metodológica ha avanzado, aún presenta ciertos desafíos. La libertad en la formación de los grupos debe ser moderada, ya que deben respetarse ciertas reglas de organización. En los casos en que estas normas no se cumplan, puede ser necesario reconfigurar los grupos, asegurando que el alumnado muestre los mismos aprendizajes que aquellos que continúan trabajando en equipo.

“Las agrupaciones siguen siendo libres, siempre que sean entre dos y tres compañeros, y siempre y cuando no repitan con ninguno de los compañeros. Cada vez tardan menos en realizar los grupos. Hay un caso en el que, son dos en el grupo, y una niña dice a un chico que no hay hueco, pese a que pueden ser tres.” (DRD2, abril 2021)

En las propuestas que incluyen una fase de torneo, como en este caso el colpbol, los equipos son configurados por el docente, de tal forma que puedan ser equilibrados para que no exista una descompensación desmesurada y resulte frustrante en equipos formados por alumnado menos competente. En este caso, un alumno se niega a participar en los partidos debido a su insatisfacción por el grupo asignado, ya que, en comparación con su equipo, su competencia percibida no está al nivel que cree. Pese a que finalmente se introduce en el campo, su participación es totalmente pasiva. Esto genera una situación de tensión debido a que el docente debe gestionar la confrontación con el propio alumno, además de solventar los sentimientos negativos del propio grupo, y, de dicho alumno por ser receptor de dichas críticas.

“Ha habido un caso de un chico que no quería participar en los partidos de colpbol. Es la segunda vez que este chico se niega a realizar una actividad. En este caso, es porque no le agrada el equipo que le ha tocado, pese haber sido configurados aleatoriamente. [...] Se introduce en

el campo de juego, pero su participación es totalmente pasiva, y sus compañeros se quejan de él.” (DRD1, enero 2020).

A pesar de que parece que el problema se diluye, y las agrupaciones se van haciendo de forma más rápida y mecánica, desaparecen esas discriminaciones de forma tan deliberada, pero se trasladan de forma interna. En ciertas situaciones, los grupos no parecen muy cohesionados con cierto alumnado, y parece que no los introducen en los procesos de aprendizaje. Esto genera que se conviertan en integrantes pasivos. Siguen las directrices del grupo, pero no participan activamente en el aprendizaje.

“Al principio realizaban discriminaciones a una persona directamente, sin embargo ahora, en cada momento de reunión, los compañeros no se molestan mucho por integrarlos.” (DRD2, marzo 2021)

Aparece notablemente una falta de implicación en las actividades grupales, y más, en aquellas en las que es necesaria una interdependencia para desarrollar la tarea (producciones de equilibrios cooperativos producciones en expresión corporal). Hay alumnos que adoptan una actitud pasiva ante el trabajo, generando que el grupo se encuentre dividido. El procesamiento grupal no está diseñado de forma concreta para forzar dicha implicación, permitiendo estas actitudes pasivas. Dichas actitudes pueden estar relacionadas con la falta de una estructura o diseño claro que fomente la interdependencia y la responsabilidad compartida entre los miembros del grupo.

“Hay tres chicos que, dentro de su grupo, no aportan nada. Me acerco y hablo con ellos. Les dejo muy claro que el trabajo que les he pedido no es solo formar parte del grupo, ya que eso lo puede hacer cualquiera, que necesito que aporten cosas al grupo. En este caso, el grupo está dividido en ese sentido, ya que aquellos que están trabajando se sienten cómodos, pero la otra mitad que no toma decisiones, también. (CCD1, febrero 2020)

La falta de cohesión interna emerge de forma más o menos esporádica, sobre todo en los cursos más altos. Estas situaciones se reproducen en momentos en los que tiene que existir un diálogo o una negociación para llevar a cabo la parte motriz.

“En un grupo de sexto, hay actitudes de pasotismo e individualismo que afectan al trabajo grupal. Hay cuatro que no se reúnen con el resto para hablar. Ya no es que no participen en el diálogo y negociaciones, es que ni quieren enterarse de cuál es su desempeño y función.” (DRD2, marzo 2021)

Estas situaciones se repiten de forma constante durante la misma propuesta de equilibrios cooperativos, en las que tienen que tomar decisiones antes de ejecutarlo motrizmente. En varios

cursos del mismo nivel, y en varios grupos más reducidos, surgen problemas de integración. Esta vez, los grupos son más grandes de lo que han estado acostumbrados últimamente (entre seis y siete integrantes). Parece que encajar los intereses de tantos discentes, dificulta el proceso de aprendizaje, lo entorpece, y surge la posibilidad de que se creen subgrupos. La exigencia que supone una mayor y mejor organización debido al mayor número de alumnos ha supuesto una nueva dificultad en comparación con estructuras grupales más pequeñas.

“Hay dos de un grupo que se enfadan con el resto, y se niegan a realizar la actividad, no por su forma de trabajar, sino por los comentarios destructivos que se están emitiendo. Les digo muy claro que, esos comentarios están fuera de lo que estamos trabajando, y, por tanto, tienen que centrarse en el trabajo que estamos realizando. Simultáneamente, hay un grupo que le ocurre algo similar, se divide, y eso les impide realizar las figuras de acuerdo con las normas establecidas. No me acerco, y no me intereso, pese a haber visto la situación. Pretendo que sean ellos los que, tarde o temprano, lleguen a un acuerdo o a una solución por su propia cuenta.”
(CCD1, marzo 2020)

El origen de la falta de cohesión viene dado por las decisiones del docente para establecer grupos. A lo largo de los cursos, y cuando los grupos eran pequeños (entre tres y cinco integrantes), se ha cambiado de grupos durante la misma actividad, intentando buscar un mayor número de interacciones. Estas eran más superfluas, pero permitía generar una pequeña conexión entre todos. El docente se cuestiona si esta estrategia es adecuada, ya que, los aprendizajes que estaba esperando por parte de su alumnado no eran los deseados.

“Puede ser que el cambio de agrupaciones constante dificulte esa cohesión de trabajo. Quizá, debería realizar unos grupos semifijos, en función del número necesario para la realización, y adaptar las actividades a dichos grupos. Puede, que así, se generen pequeños contextos de trabajo aislados, permitiendo que el clima de trabajo sea más estable.” (DRD1, octubre 2019)

No obstante, había situaciones en la que, esos lazos interpersonales favorecían a la dinámica de las actividades.

“Las agrupaciones libres dan cierta confianza, pasan de la competición a la cooperación, y, por tanto, primando el aprendizaje al ganar.” (DRD2, noviembre 2020)

Incluso el alumnado identifica un mayor bienestar emocional y de trabajo con gente que considera de su confianza. Esto genera un ecosistema más estable, dentro de su zona de confort, ya que hay una afinidad previa.

Andrea: “Sí, aunque me sentía mejor cuando lo hacía con Eva, que es alguien que conozco.”
(GD1)

El hecho de establecer grupos fijos y estables, puede hacer que aumente la confianza interna y favorezca la cohesión grupal. Las relaciones pueden tornarse más sólidas, y emerger un clima más afable hacia el aprendizaje. A pesar de ello, nuevas carencias afloran por un acomodamiento de cierto tipo de alumnado. Dentro de los grupos, hay alumnado más líder que otro, o más participativo que otro. Ese acomodamiento hace que, alumnado no tan participativo, se acostumbre a estar en un segundo plano, siendo discreto, y que su implicación dentro del grupo se vea bastante reducida.

“En cuanto al modelo pedagógico que respalda esta unidad (colpbol), tiene un fallo que todavía no sé muy bien cómo solventar, y es la participación. Realmente, esto pasa en todos los juegos, pero estos pueden ir variando en cuanto al número para forzar una mayor participación por parte del alumnado. En este caso, los equipos han sido fijos, y ha generado que cierta parte del alumnado tienda a asumir su rol de “invisible”, y tras cada enfrentamiento, ese rol se asiente más, o tiendan a esconderse mejor en caso de que las tareas propuestas no sean de su agrado.” (DRD1, enero 2020).

Una de las inseguridades del docente, que revierte directamente sobre el clima del grupo-aula, se centra en el cuestionamiento sobre la elección de realización de los agrupamientos para el desempeño de las actividades. Pretende dar autonomía, pero el alumnado muestra poca flexibilidad, debido a sus relaciones sociales y de amistad. Quiere que chicos y chicas se entremezclen, pero ellos quieren separarse de forma natural. Cuando el docente promueve el número de conexiones mediante el cambio de criterio en el agrupamiento, surgen problemas por compañeros que no se introducen en el desarrollo de la tarea. Esto plantea un desafío pedagógico, ya que la autonomía, si bien promueve la responsabilidad, también puede agravar dinámicas de exclusión y pasividad dentro del aula.

5.3.4 Asunción de responsabilidades por parte del alumnado

La responsabilidad que adquiere el alumnado respecto a su aprendizaje y sus quehaceres es un foco de incertidumbre para el docente. Su propia práctica, el diseño de tareas y cómo son percibidas por el alumnado se convierten en el eje del futuro desempeño en la materia.

La creación de un carné de puntos, para la realización de equilibrios cooperativos genera que quieran realizar un mayor número, descuidando factores primordiales, como es, por ejemplo, la seguridad. El planteamiento de la propuesta conlleva a un impulso de realización, descuidando su integridad y la de sus compañeros. Para solventar este problema, debían establecer roles de seguridad, y, a parte de la composición técnica, debían estructurar el orden

de a quien ayudaban (primero a los ágiles, quién ayudaba a quién...), siendo requisito imprescindible para conseguir el punto por el valor de dicha figura.

“Según avanza el tiempo de la clase, les van entrando prisas para conseguir más puntos, y descuidan un poco la ejecución.

Ocurre una situación respecto a la seguridad. Un compañero que estaba sobre otro en cuadrupedia salta al suelo (en vez de bajar con ayuda). Me acerco, y le digo al chico que estaba de portor que si le había hecho daño. Dice que no mucho.” (CCD1, febrero 2020).

La responsabilidad individual en los grupos de trabajo es desigual. Existe una diferencia entre la ejecución colectiva y la participación de todos sus integrantes. El trabajo grupal, y por tanto su finalidad, se ve desvirtuado cuando la implicación es dispar. La responsabilidad por aportar ideas para la ejecución motriz debe ser por parte de todos. Aunque es muy difícil encontrar una participación equitativa en todo momento, el docente espera que, en mayor o menor medida, todos aporten en la construcción de las figuras cooperativas. Algunos de los integrantes asumen un rol pasivo, porque siguen las instrucciones de otros integrantes. Esto evita que se promueva un desarrollo cognitivo equilibrado, y, por tanto, crezcan las desigualdades en los aprendizajes.

“Según les doy las hojas, empiezan a sacar colchonetas, y para cuando bajo, están todos en círculo, aportando ideas. La gran mayoría forma parte de esa fase de diseño, excepto algún caso que está un poco apartado. No es algo general, y no es por la exclusión por parte del grupo, más bien, por su implicación con el trabajo. En estos casos me acerco y hablo personalmente con ellos. Les dejo muy claro que también tienen que aportar ideas, por muy pequeñas que sean, no solo recibir órdenes.” (CCD1, febrero 2020)

El propio alumnado se etiqueta en relación con sus habilidades motrices. Normalmente, los alumnos que más participan son los que son motrizmente más hábiles. Ese encasillamiento promueve que se relegue la posible mejora motriz de cierto alumnado, haciendo que estén, más o menos, cómodos en su zona de confort. Para promover la aportación y romper estos estereotipos que tienen entre ellos mismos, se implementan rotaciones en los roles dentro de la misma actividad, favoreciendo también una participación más equitativa dentro de la tarea, y que el aporte individual al grupo se vea incrementado.

“Pero ahora tienen un doble reto, la responsabilidad individual de sus habilidades, y la consecución de la actividad grupal. Si es cierto que, a pesar de la mejora, siempre hay un estatus y unas etiquetas de más y menos habilidosos. Esa etiqueta perjudica en estas actividades, ya que algunas veces tienden a la discriminación, y, por tanto, un menor aprendizaje. Respecto a este grupo, son situaciones muy aisladas, ya que tienen una conciencia sobre las diferencias entre unos y otros, y sí que buscan la participación, pero si existe un caso, por timidez, que,

junto a esta etiqueta de menos hábil, algunas veces se abstrae en participación.” (CCD1, febrero 2020)

A veces, no asumen la responsabilidad grupal, basándose en individualismos, y perdiendo el sentido de grupo. Trato de incentivar que se ayuden entre ellos antes de preguntarme a mí, pero les cuesta, buscan la corrección docente en primera instancia.

“Se empiezan a juntar por grupos, y nadie se queda apartado. Empiezan a trabajar, y la mayoría se centra en sus lanzamientos. Un trío de niñas sí que están ayudándose entre sí, y veo cómo mientras una observa, las otras dos lanzan el frisbee. La observadora va haciendo correcciones, o da su opinión de cómo las está viendo. Algunos vienen a comentarme que no les sale. Les pregunto si han preguntado antes a sus compañeros para que les ayuden, y me dicen que no.” (CCD2, octubre 2020).

Se identifican algunas dificultades durante los juegos, para asumir la responsabilidad individual.

“Con un curso estoy teniendo un problema con el comportamiento de un alumno. No respeta las normas de juegos más lúdicos que, suelo utilizar para el calentamiento. Es una mezcla de competitividad por acabar el último en todos los juegos, pero también tengo la sensación de querer saltarse las normas porque sí. A principio de curso estaba en la misma línea, tras hablar con él a solas varias veces, conseguí que se implicara más, y que mejorara su comportamiento y su actitud hacia el trabajo. Sin embargo, vuelve peor que antes. Todo esto está generando que la clase se enfade, y parece que, prácticamente él solo, enturbia el clima de la clase.” (DRD2, febrero 2021)

En otras situaciones, el alumnado adopta una posición mucho más pasiva. Hay personas que forman parte del juego (por ejemplo. *pilla-pilla*), pero sin implicarse en este. Pese a que el objetivo es poder ayudar a otros compañeros que han sido pillados, para que puedan volver al juego, parte del grupo no lo ve como su responsabilidad. Esta pasividad incita a crispaciones por parte del grupo, que se ve, en cierta manera, abandonado. La responsabilidad que poseen en el juego se diluye, y el docente ve, con cierta impotencia, la posibilidad de introducirles en esta.

“Dos de ellos estaban jugando y haciendo el tonto, bastante apartados del grupo, otra estaba ya en el campo, cogiendo una de las casas, esperando a que empezara el juego, como si la cosa no fuera con ella, y otro estaba apoyado en una columna, con las manos en el bolso, ligeramente apartado. Su percepción de realizar bien el juego se basaba en si ellos mismos no eran pillados, daba igual el bien común o salvar a otros compañeros.” (DRD2, marzo 2021).

El docente percibe que el alumnado no asume ciertas instrucciones o normas que se perciben como claras. En primera instancia, se siente frustrado, por no ser capaz de solucionar esta dificultad. Cuando el docente analiza que, pese a no cumplir normas de funcionamiento, el alumnado no se queja como pudiera ser en otras situaciones, recapacita y comprende que el error es suyo. No existe una falta de responsabilidad del alumnado respecto a las normas de funcionamiento, sino que no ha hecho que el alumnado las interprete correctamente. Esto puede verse debido a una sobresaturación de información por parte del docente. Es necesario se centre en que el alumnado comprenda el fin de la actividad, su funcionamiento y estructura, y, al mismo tiempo, las normas que lo condicionan.

“Suelen cometer errores en la realización de actividades, sobre todo en aspectos de normas de las propias tareas. Se implican, pero algunas normas no son tomadas al pie de la letra. Veo que sacan el pie de la colchoneta, que no se agarran con sus manos, adoptan posiciones corporales incorrectas... pero tampoco veo que se quejen de los compañeros. Eso me da a entender que no ha quedado claro del todo, pese a que las consignas son pocas y claras.” (DRD1, febrero 2020)

La responsabilidad se recrudece cuando existe el traspaso en la gestión y organización de actividades deportivas como puede ser el cumplimiento de la función de árbitro. En este caso en concreto, hay veces que más allá de la responsabilidad individual que les toca asumir como árbitro o como jugador, tienden a repetir conductas que consumen como espectadores. Ésta es buena oportunidad para que como docentes eduquemos a los alumnos en la responsabilidad que han de asumir las distintas figuras que envuelven el fenómeno deportivo.

“En un partido, un chico se enfada por una decisión arbitral. Tanto los árbitros, como la otra pareja, y su propia compañera, dicen que el volante ha pasado por debajo de la goma. Él insiste en que sí ha pasado al otro campo. Me acerco a solucionar el problema, y que me cuenten. Muy enfadado, mantiene que sí ha sido punto para su equipo. Explico que, puede ser, pero si todos dicen que no ha sido así, sobre todo los árbitros, que están siendo responsables, incluso ambas partes del equipo han llegado al mismo acuerdo, que no pasa nada, es un punto. Enfadado, empieza a poner caras, a hacer comentarios a la compañera que está de árbitro: “ponte gafas, maja”, “a ver si aprendes a mirar mejor y arbitras bien”, y cosas similares.” (CCD2, mayo 2021)

A la hora de implementar autoevaluaciones y evaluaciones entre iguales en el alumnado, existe cierta inseguridad por parte del docente. Pese a haberla implementado en el curso anterior, vuelven a aparecer los miedos de cómo hacer ver, otra vez, al alumnado, su responsabilidad para implicarse en el proceso. Estas inseguridades surgen de la disonancia entre evaluar y calificar.

“He explicado la hoja en la que tienen que evaluar a sus compañeros, y a sí mismos. A los cursos nuevos, les ha costado entender la importancia de que ellos participen en procesos de evaluación y también la mecánica de cómo hacerlo. He puesto el ejemplo de cómo lo realizaríamos en una actividad en concreto. He recalcado que no es la nota que se van a llevar, sino que su valoración les va a permitir detectar los aspectos positivos que están teniendo y aquellos que tienen que mejorar. [...] Los últimos cursos tienen mayor conciencia y madurez, y saben ver mejor en sí mismos cuánto y cómo aprenden, pero en el resto esa percepción está un poco distorsionada.” (DRD2, septiembre 2020)

Con el tiempo, parece que las inseguridades se disipan, que el alumnado asume con creces el rol de evaluado y evaluador, aceptando esas críticas constructivas como fruto del aprendizaje. Existe retroalimentación positiva, cada uno desde su posición y asumiendo la responsabilidad que les concierne.

“Cuando hice la evaluación por pares, pensé que alguno podía ofenderse por la valoración que le había puesto el compañero. Sin embargo, cuando han hablado entre ellos, parece que han sido muy razonables, y que ha ido bastante en línea con su autoevaluación.” (DRD2, octubre 2020)

No siempre ocurre así y en ocasiones, los miedos se confirman. Pueden originarse conflictos porque el alumno evaluado no asuma y reciba de buen agrado los comentarios del evaluador. La falta de autocrítica y la falta de costumbre de verse involucrado dentro de estos procesos, puede generar este tipo de reacciones.

“Durante la evaluación por pequeños grupos de los movimientos de esgrima, surge un problema en relación con la valoración entre dos chicos. Uno de ellos, en una escala graduada le asigna unos números con los que el compañero no está de acuerdo, incluso antes de que el compañero de sus razones y explicaciones. Tengo que mediar en la discusión, y otra vez, tengo que repetir que no es la nota que van a tener. En ese momento, parece que el alumno se calma un poco, pero sigue insistiendo en que él lo está haciendo “perfecto”, mientras lo demuestra. Parece que él se centra en saber cuáles son los movimientos, no en la ejecución. [...]. El alumno parece más calmado, aunque algo resentido, y evalúa al compañero. Antes de irme, le digo que, en la parte del recuadro en blanco, tiene que justificar lo que ha hecho bien y lo que puede mejorar, eso parece que frena sus ansias de “venganza”, y termina de comprender el fin de evaluar a un compañero.” (DRD2, enero 2021)

Las autoevaluaciones son un punto de inflexión que reflejan la responsabilidad que asumen. Pese a que existen comentarios sobre qué han hecho bien, o qué pueden mejorar, identifican su rol como evaluadores. Consideran que, pese a ejercer el papel, este puede ser mejor.

Vislumbran sus propias carencias, pese a ser los artífices del impulso de aprendizaje entre sus iguales, algunos destacan que pueden asumir una mayor presencia, se sienten culpables del aprendizaje de sus compañeros, pero expresan la capacidad de que esta puede ser de mayor calidad. Esto se produce debido a la familiaridad de los instrumentos, y que en estos están mejor diseñados y los contenidos más definidos (posición de guarda, marcha, romper y fondo, con los elementos técnicos imprescindibles de cada una de estas).

“También estamos terminando las autoevaluaciones de esgrima. Cada vez son más conscientes de qué se pide en cada apartado, en este caso, de la diana de autoevaluación. En cuanto a las preguntas de cómo poder mejorar, o que podían haber hecho mejor, siguen siendo escuetas, pero varios de ellos son capaces de identificar qué creen que pueden mejorar. Tras leer varias de estas, veo que sus respuestas van enfocadas a que pueden hacer las cosas mejor, pero ya se van centrando en aspectos más concretos (corregir a compañeros/as, actividades que han tenido más dificultades...).” (DRD2, febrero 2021).

Encuentran una mayor confianza respecto a la implementación de la evaluación formativa, sobre todo en aquellas tareas que se requiere coevaluación. Esto les permite rebajar tensiones respecto a evaluar y corregir a un compañero/a. La configuración de agrupaciones ateniendo a su afinidad promueve un ambiente de mayor confianza que facilita la comunicación y el feedback. Este entorno de confianza fomenta la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, lo que contribuye a que el alumnado desarrolle una perspectiva más positiva hacia la evaluación y el trabajo colectivo.

“La realización de la evaluación formativa ha sido bastante más precisa. La flexibilidad a la hora de realizar los grupos permite que se pongan con compañeros/as de su confianza y esto ha generado un ambiente con menos tensión a la hora de evaluar y corregir. También es cierto que son más blandos o permisivos, pero el objetivo es crear una visión externa sobre el trabajo que realizan, y la gran mayoría lo percibe como una responsabilidad.” (DRD2, abril 2021.)

El alumnado se siente importante al estar involucrado en la evaluación. Asume la responsabilidad de identificar los aspectos en los que sus compañeros pueden mejorar.

Gemma: “Yo creo que venía bien, porque sabías en que la podías ayudar.” (GD2)

La responsabilidad que asume el propio alumnado respecto a unas normas de convivencia en EF, así como respecto a sus aprendizajes, generan expectativas inciertas en el docente. Desconoce cómo el alumnado va a asumir dicha implicación, y cuando lo pone en práctica se cuestiona cómo puede incitar al alumnado a ello. El docente observa que no todo el alumnado asume dicha responsabilidad, y, en ciertas situaciones, se desequilibra la balanza entre los que

sí lo asumen y los que no. Se genera tensión entre promover la autonomía del alumnado y asegurar una participación equitativa. En otras palabras, existe un cuestionamiento constante sobre cuál es la mejor forma de crear en ellos una responsabilidad individual que repercuta en la asunción de una responsabilidad grupal.

5.4 Miedos e inseguridades del alumnado

5.4.1 Inseguridades respecto a las tareas

Las inseguridades del alumnado surgen de la necesidad de comprender y ejecutar correctamente las tareas propuestas, buscando constantemente un feedback por parte del docente para validar sus avances. Incluso cuando comprenden las instrucciones y las finalidades, requieren de confirmación para asegurarse de que están en el camino correcto. Esta dependencia aumenta cuando se proponen tareas menos estructuradas, basadas en la experimentación y en la libertad individual. Sin embargo, esa dependencia se acrecienta cuando se proponen tareas menos estructuradas, basadas en la experimentación y en la libertad del individuo.

“Les dejo otro tiempo para experimentar, y son muchos los que vienen a decirme que lo han conseguido (a penas en pocos segundos), y quieren mostrármelo.” (CCD1, noviembre 2019)

Cuando se le otorga una mayor autonomía al alumnado, e evidencian dudas sobre su capacidad para cumplir las expectativas de la tarea. Necesitan constantemente una aprobación, para comprobar si se cumplen las perspectivas del docente. Dicha dependencia puede estar relacionada con la falta de experiencias en las que el alumnado ha de tomar decisiones de forma autónoma, generando incertidumbre ante situaciones nuevas.

No obstante, esto fue cambiando y se percibió el paso desde la heteronomía a la autonomía del alumnado. Las autoevaluaciones y coevaluaciones que se realizaban, sirvieron para generar una mayor confianza en sus capacidades, así como para buscar la retroalimentación entre ellos, sin necesitar tanto al docente.

“La primera sesión fue bastante intensa, en las cuales todos me venían a preguntar “¿así se hace?, ¿lo estoy haciendo bien?”. Necesitaban una aprobación por mi parte, una red de seguridad que les ayudara, pero es un poco difícil atender uno a uno. Desde que hemos empezado a trabajar de esta forma, algo que ha sido totalmente nuevo para ellos, esa dependencia ha bajado bastante, de hecho, era yo el que tenía que ir a los grupos ya que nadie venía donde mí.” (DRD2, octubre 2020)

El alumnado también muestra inseguridades ante tareas que ofrecen libertad y autonomía, especialmente si implican mayor responsabilidad individual. Esto se percibió, por ejemplo,

cuando se propuso una actividad de equilibrios cooperativos, en la que tenían la potestad y autonomía en la selección de figuras. Esa libertad y responsabilidad individual que se les otorgó chocaba un poco con su costumbre de mando más directo por parte del docente. Generaba dudas en ellos mismos, y en el sentido de la actividad. Se percibía sensación de tensión y desamparo ya que había alumnado que necesitaba aclaraciones constantes.

“También, dejo claro la idea del carné, que parece que no quedó muy clara la anterior sesión, y por eso, no alcanzaron la puntuación mínima [...]. Les doy toda la confianza para que puedan decidir qué hacer, adaptarlo, siempre y cuando desarrollen los objetivos del reto, en conexión con los contenidos.

Una chica me pregunta sí, en caso de no llegar a la puntuación, sacan menos nota. Les comento que, la idea de conseguir una puntuación mínima es para motivarles a realizar el trabajo, y exigirles, pero que siempre voy a evaluar su proceso. El carné es una ayuda que tengo para ver ese proceso, y el trabajo que se va realizando durante la sesión. Parece que se queda más calmada.” (CCD1, febrero 2020)

El propio alumnado reconoce que, el conocer qué y cómo se va a trabajar durante la sesión o UDD, les da una mayor seguridad, generando una mayor predisposición hacia el trabajo.

La experiencia previa que tenían con el contenido también jugaba un papel crucial, ya que influía directamente en su confianza a la hora de enfrentarse a él. Ellos mismos, establecían unos primeros juicios de valor sobre las capacidades que ellos identificaban en sí mismos, y cómo estas iban a entrelazarse con las propuestas docentes. Independientemente del nivel de logro que identificaran que fueran a conseguir, el hecho de conocer los criterios de trabajo calmaba su incertidumbre, y promovía actitudes de implicación hacia la tarea.

Diego: “A mí me ayudaba ver al principio lo que íbamos a hacer para ver si nos iba a costar, si se parecía a lo que nos decías... Me ayudaba a prepararme. Es como si te dicen que va a pasar algo, y tú te preparas para que pase.” (GD1)

La autopercepción que posee el alumnado sobre el dominio de la materia hace que esa dependencia respecto al docente se vea condicionada. Si el alumnado ha tenido experiencias previas similares, construye un autoconcepto que le augura una mayor seguridad en sí mismo. Cuando uno no conoce a lo que va a enfrentarse, los miedos y las inseguridades afloran.

Algunos deportes o la propuesta de tareas también generan incertidumbre en ellos, aunque nosotros pensemos que no.

Ocurrió con el deporte del bádminton, y su enfoque técnico y táctico. Se promovió un punto de visión más amplio del propio deporte. Salieron de su zona conocida y en ese momento, recayeron en la necesidad de una aprobación casi constante por parte del docente. Esto ensalza la implicación del alumnado por los nuevos conocimientos, pero también vislumbra la inseguridad que tienen sobre sí mismos a la hora de desarrollar nuevos aprendizajes.

“Las sucesivas sesiones de bádminton son más complejas, algo que no se esperaban. Ya no tienen ese sentimiento de dominio sobre la raqueta y el volante que ellos creían. Están en un punto en el que han pasado de decirme cuándo jugamos partidos, a pedirme ayuda o mostrarme sus progresos más técnicos. La autopercepción sobre sus conocimientos en general ha cambiado bastante, viendo que no son tan hábiles como ellos se pensaban. Al incluir conceptos tácticos dentro de los técnicos, ha generado que se den cuenta que no solo es pasar el volante al otro campo, hasta que uno falle. Les ha hecho abrir los ojos para darse cuenta de que este deporte es mucho más amplio de lo que se pensaban.” (DRD2, abril 2021).

La propuesta de algunas tareas también genera incertidumbre. El alumnado experimenta dudas respecto al objetivo de la propia actividad, o por no saber si lo están haciendo bien o mal.

Diego: “En bádminton, había alguna actividad, que no sabía si lo estábamos haciendo bien, sobre todo con los diferentes tipos de golpes.” (GD3)

Cuando las tareas muestran mayor dificultad, y su consecución se antoja más compleja, comienzan a aflorar sentimientos de frustración. En un intento de solución, se forman grupos para que se ayuden entre ellos. Si bien, el alumnado se ve incapaz de buscar ayuda entre sus compañeros y buscan la referencia del docente como “salvador”. Presentan dificultad para solventar situaciones entre ellos, por su falta de hábito.

“Por el otro lado, me estoy encontrando con cierta intolerancia a la frustración e inseguridad. Cuando se han topado con un reto que los ha llevado bastante más tiempo en conseguirlo, han recurrido a mí en vez de al grupo. Cuando las actividades atienden a las habilidades motrices más individuales, su confianza se ve disminuida, se frustran y ven que la evolución no es posible. Por un lado, la impaciencia y las prisas por avanzar han roto un poco el esquema de ayudarse entre ellos, de corregirse los errores. Por el otro, debido a esa frustración generada, no han visto que el grupo sea un refuerzo positivo para ellos, y han recurrido al profesor para que les ayude.” (DRD2, noviembre 2020)

Es más cómodo que el docente les diga qué y cómo hacer las cosas. Pero eso no ayuda a que el aprendizaje sea más autónomo y que los alumnos trabajen la tolerancia a la frustración. La propuesta de actividades que requiere la búsqueda de soluciones alternativas hacia un problema

hace que los alumnos se frustren con facilidad o piensen que “es imposible”, pero, por otro lado, hace que poco a poco se sientan más capaces.

“Cuando planteo actividades concretas, sobre todo en forma de reto su percepción cambia, parece que el dominio de la técnica parece más complejo y el dominio se ha vuelto algo difícil. Empiezan a aparecer alumnos/as que se acercan a mí diciendo frases como “es imposible”, “no me sale” y similares. Empieza a aparecer la frustración. Sus expectativas de dominio se han visto un tanto derrumbadas al proponer actividades que no habían realizado antes.” (DRD2, abril 2021)

Existe otro tipo de situaciones en las que el alumnado siente la dependencia del docente. Esto es cuando no son capaces de solucionar conflictos originados por la falta de responsabilidad individual, por ejemplo, cuando deben asumir diferentes posiciones en un deporte (jugador y árbitro). Surgen conflictos que no son capaces de solventar porque no poseen herramientas suficientes. Entonces, reclaman constantemente al docente para que su intervención pueda aliviar tensiones.

“Un equipo tiene problemas constantes, debido a que hay dos líderes competitivos y enfrentados. Eso ha generado que el resto de los jugadores no participe tan activamente, y que haya constantes quejas hacia mí. Pregunto a los árbitros si están siguiendo las normas y las intervenciones de estos, y me dicen que no los escuchan. Parto el partido y hablo con ambos equipos, aunque miro a todos de manera general, miro a los ojos más tiempo y más veces a los tres jugadores competitivos.” (CCD1, enero 2020).

El alumnado muestra inseguridades hacia las tareas propuestas reflejan una fuerte dependencia hacia el docente. Esta situación provoca un exceso de dependencia hacia éste, quien se convierte en único solucionador y salvador. Cuando estas tareas tienen una connotación más autónoma o experimental, presentan todavía más miedos, debido a que no disponen de herramientas suficientes porque no las han trabajado antes. Sus experiencias están basadas en seguir las directrices del docente, en vez de asumir una reflexión sobre qué les acontece y cómo pueden solventarlo. La propuesta de tareas en esta línea hace que esa dependencia disminuya y con ello se mitigue el miedo y la inseguridad.

5.4.2 Inseguridades respecto a sus iguales

Las relaciones interpersonales son complejas. Más si cabe cuando los iguales han de agruparse para hablar, debatir y ponerse de acuerdo. Muchas veces se produce un desequilibrio debido a la personalidad líder de algunos de los alumnos. Se produce un choque de opiniones, que, si no disponen de la capacidad de ceder y adoptar otros puntos de vista, suele desembocar en fuentes

de conflicto. Es preciso que el docente los acompañe en el trabajo de grupo, favoreciendo el desarrollo de la capacidad empática, donde las aportaciones de todos cuenten.

“Sin embargo, en uno de ellos, hay un problema, ya que no llegan a acuerdos, y el equipo se divide en dos. Los reúno y les comento que con discusiones no llegan a nada, solo que el equipo sea menos equipo. Tienen que llegar a acuerdos, y que todas las opiniones deben ser escuchadas y reflexionadas por el equipo. Tras esta intervención, parece que se dividen los espacios.” (CCD1, enero 2020)

La capacidad de negociación entre iguales es un punto clave para el clima del grupo, por eso, es importante trabajarlo de manera intencionada. Cuando este tipo de situaciones, en las que el alumnado es capaz de llegar a acuerdos, las tensiones entre estos se rebajan, fomentando un clima más afable hacia el trabajo. Esa comunión entre todos los integrantes genera que se llegue a un equilibrio en el ámbito socioafectivo, sembrando una predisposición hacia la tarea.

“En ella, hay tres roles (bandera, cebo y defensor), y se deben asignar roles fijos, los cuales van cambiado a mi señal, pero nunca podrán repetir. Se reúnen y se asignan los roles. Hay casos en los que, algunos quieren ser la bandera, y el resto de los compañeros no les importan ceder y asumir otro rol. Voy recordando, que no es importante, ya que vamos a pasar todos por todos los roles. También hay grupos en los que opinan todos que prefieren ser, y llegan a acuerdos de forma muy sencilla, cediendo todos y sin darle importancia al rol a realizar.” (CCD1, marzo 2020).

Existe alumnado con una mayor presencia y dominio en los momentos de diseño de estrategias, provocando que, el resto de los compañeros tengan miedo a aportar ideas y, por tanto, adopten roles pasivos. Esto enturbia el proceso de aprendizaje porque el diálogo, tiene carencias en empatía y escucha entre iguales. Por eso, es fundamental que el docente guíe para que haya paso de la negociación conflictiva, a una más calmada, dentro de un ambiente más apacible y reflexivo.

“En todos los grupos hay bastante diálogo, más o menos, todos participan, y llegan a acuerdos fácilmente. El único problema que se ha generado ha sido en algún reparto de roles, pero solo con acercarme, mi presencia ya moderaba el diálogo. El problema ha sido que dos niñas que quieren llevar la voz cantante no llegaban a un acuerdo, y una de ellas tenía molestias en la espalda, y prefería ser defensora, que la exigía menos movimiento. En el momento que una la ha expuesto la situación a la otra, su actitud cambia completamente. El problema ha sido que no han expuesto sus razones, y por eso no se han entendido la una a la otra. Veo que las estrategias son muy distintas, muy variadas, incluso veo algún grupo que elabora estrategias más complejas de lo que me pensaba.” (DRD2, abril 2021)

También el docente se convierte en guía fundamental para que los alumnos realicen críticas constructivas adecuadas y éstas sean recibidas por los alumnos de forma adecuada y en beneficio para su aprendizaje. De otra manera, esto es tarro de esencia de miedos e inseguridades.

“Viene un chico, llorando de nuevo, diciendo que sus compañeros le están diciendo que lo hace mal. Los demás del grupo se acercan y dicen que eso no ha sido así. Digo que deje de llorar si quiere que le entienda. Dice que todos sus compañeros se están metiendo con él, y que es muy malo. Una chica se acerca a mí y dice que lo ha estado viendo, que nadie le ha dicho nada. Le pregunto entonces si es verdad, y se queda callado y se da la vuelta.” (CCD2, mayo 2021)

Las relaciones interpersonales dependen de las condiciones de las. Han surgido ocasiones en las que, la conexión árbitro-jugador, ha distorsionado dichas relaciones. Uno de los jugadores no acepta la interpretación que ha tenido el árbitro respecto a una jugada. Una vez más, la falta de justificación y exposición de las ideas que origina discrepancia, se combina con una reacción impulsiva por parte del alumno. Prima esto por encima de la escucha y el razonamiento.

“Comento el papel que tienen los árbitros: llevar el resultado, controlar el tiempo, y llegar a acuerdos de forma conjunta sobre situaciones dudosas.

Hay un jugador que se pone a llorar por la decisión tomada por el árbitro. Enseguida cuestiona su acción y en vez de dialogar con él, su reacción es dejar de jugar y llorar.” (CCD1, enero 2020)

Cuando existe un clima de confianza dentro del grupo, el alumnado es capaz de promover el aprendizaje entre sus iguales. Incluso, identificar quién necesita un mayor apoyo y ofrecérselo. Cuando el objetivo de la actividad pasa de la superación individual, a la adquisición de una destreza por parte de todos sus integrantes, favorece la empatía, y, por tanto, un ambiente más cooperativo. Aunque, primeramente, tienden a centrarse en sí mismos, más que en las necesidades grupales, van mostrando predisposición para ser un apoyo para los compañeros que lo necesitan.

“En los retos, un alumno va más avanzado que el resto de su grupo, cuando termina se dirige a mí para decirme si puede pasar de nivel. Le pregunto que si el resto de su grupo está consiguiendo los retos. Su respuesta es: “¡Aíba! Es verdad.” Y se va corriendo a su grupo, y va directamente a ayudar a un compañero en concreto. Pese haber hecho su propio camino, sin prestar mucha atención a los compañeros de grupo, sabía quién estaba teniendo más problemas.” (CCD2, noviembre 2020)

La mejora de relaciones socioafectivas hace que el alumnado perciba que sus compañeros pueden aportarles aprendizajes también, y no solo el docente en exclusividad.

“En el momento de reflexión, pregunto si se han sentido arropados por los compañeros. Un chico dice que sí, que a él se le ha atascado bastante uno de los saltos, que no lo ha conseguido, pero que casi lo consigue porque su compañero le ha estado explicando.” (CCD2, noviembre 2020)

El alumnado destaca la confianza que poseen respecto a sus compañeros, y cómo esto condiciona sus aprendizajes. Realzan que, el trabajo con gente con la que posee mayor relación genera confianza y comodidad a la hora de comunicarse, sintiendo menos presión a la hora de expresar ideas o juicios de valor. Esa continuidad permite fortalecer sus lazos relacionales, siendo un beneficio hacia el desarrollo y consecución de las tareas.

Alvar: “Cuando trabajas siempre con la misma persona, tienes más confianza y te sientes más a gusto de decir las cosas.” (GD3)

A veces se les ha sacado de esa zona de confort interpersonal, permitiendo interactuar con compañeros con los que no estaban tan acostumbrados. Aunque en un principio puede generarse sensación de inseguridad, también se amplía el bagaje experiencial, dando lugar a aprendizajes desde otros puntos de vista igual de válidos.

Gemma: “Es que, si me toca con “fulanito”, y me cae fatal, estoy pensando en que mal me cae, en vez de centrarme en la actividad que mandabas. Una cosa es que sea tu amigo, y otra es que te caiga mal.” (GD3)

Erika: “Yo creo que en estas unidades ha habido como más grupos mixtos porque tú nos obligabas, y aprendías de nuevas formas, entonces había algunos que sabían más de una cosa, y otras de otras.” (GD3)

A pesar de ello, existe una preferencia por poder seleccionar a las personas deliberadamente, bajo el argumento de confianza y seguridad. Dentro de ese ambiente, el alumnado se siente menos cohibido, con menor miedo al error.

Gemma: “Es que, si lo haces mal, te sientes más cómodo fallando con alguien que conoces, que con alguien que no tanto. Con ciertas personas, si fallas, te da más igual.” (GD1)

Diego: “Como yo, y otros tantos que estamos aquí, no hemos cambiado de equipos, porque te sientes más seguro, para cualquier cosa, con tus amigos, o con gente que conoces mejor. Como ha dicho ella, tienes miedo al error, hay más competitividad, estás más cómodo.” (GD1)

David: “Es como si tú te pones con alguien que no conoces, no eres tan tú.” (GD1)

Cuando el número de integrantes en el grupo era superior, sí que hay una mayor predisposición por buscar nuevas interacciones. Eso genera que la importancia que daban a los lazos con iguales de más confianza se relegue a un segundo plano.

Diego: “Cuando dejabas hacer grupos un poco más grandes yo sí que cambiaba, aunque parecía chicos, por un lado, chicas por otro.” (GD2)

Durante las evaluaciones formativas y compartidas, existen ciertas reticencias a la hora de expresar sus críticas para añadir conocimiento a sus iguales sobre los aprendizajes específicos. En las hojas de registro aparecen comentarios generales, con frases tipo, para no dañar la sensibilidad de ninguno de sus compañeros. También, porque es más cómodo no pensar ni reflexionar realmente sobre lo que está bien y sobre lo que hay que mejorar.

“Mientras voy pasando por los grupos, si veo alguno que sigue poniendo comentarios de: “lo hace bien”, “puede hacerlo mejor”, “está bien” ... En este caso, no son muchos, pero los reúno un momento para tratar el tema. Le pregunto a una niña que, si la digo el comentario de “lo hace regular”, ¿sabría cómo mejorar?” (CCD2, noviembre 2020).

Sin embargo, la guía del docente y la práctica, hace que poco a poco el alumnado detalle de forma más concisa los comentarios. El clima de inseguridad respecto a emitir dichos juicios se va desvaneciendo, y se van insertando más en la metodología, aumentando la confianza entre sí. Reconocen que el feedback que aportan a sus iguales son un impulso para su aprendizaje, del que ellos tienen cierta responsabilidad.

“Algunos grupos son un poco escuetos escribiendo los comentarios. Hay varios grupos que se lo toman muy en serio, y escriben absolutamente todo lo que ven en sus compañeros, tanto lo que hacen bien como lo que deben de mejorar.” (CCD2, enero 2021)

Sin embargo, se da una situación conflictiva debido a los números usados en la evaluación. Uno de ellos interpreta que, bajo su autopercepción de la destreza motriz, merece una mayor valoración. Las distintas percepciones respecto a la habilidad y asignar un valor numérico, son motivo de conflicto y en este momento es necesario que intervenga el docente. Ese choque de realidades genera un clima negativo, incluso de odio y rencor entre evaluado y evaluador. Cuando se esclarece que, el valor numérico va asociado a una reflexión que atiende a las razones técnicas del evaluado, la perspectiva cambia, y comienzan a asimilar cómo funciona la propia metodología. A esta falta de comprensión, se le añade que la confusión de que es el docente quien está al cargo de la calificación, al menos en su inicio, y que la evaluación por parte de sus iguales no interfiere en ese proceso.

“Hay dos chicos que se acercan a mí, diciendo que uno de ellos estaba enfadado por la valoración que le había puesto en la hoja. Pregunto qué ha pasado, y dice uno de ellos que en las valoraciones del 1 al 5, en muchas le había puesto 2, cuando él lo hace bien. Vuelvo a repetirles que es una estimación de, partiendo lo que yo he explicado, cómo lo hacen. Con rencor, dice que entonces él (que ya había hecho las valoraciones) le va a poner un uno en todas. No habían puesto todavía los comentarios de cada movimiento, y les pido que lo repitan para que me digan qué van a poner. Yo mientras, no corrijo nada. Uno de ellos, explica ciertos aspectos que debe mejorar. Una vez que escriben los comentarios, lo comparten entre sí, conmigo delante [...]. Pregunto al alumno enfadado si comprende los comentarios que le ha hecho el compañero, a lo cual responde que sí, pero que los números tienen que ser más altos. Viendo que no atiende a razones, hablo delante de él con su compañero. Le pregunto si los comentarios que le ha hecho tienen razón, y responde que sí. (CCD2, enero 2021)

Con el tiempo, el alumnado identifica los juicios de valor sobre sus aprendizajes como algo positivo, reflejando que sus iguales realizaban críticas a favor de su aprendizaje.

Gonzalo: “Aprendes de otros puntos de vista, yo pensaba que hacía alguna cosa bien, y cuando me corregían, pues tenían razón.” (GD2)

Sin embargo, destacan que sienten mayor tranquilidad cuando el emisor de dichas correcciones es alguien de su confianza. Suman un valor añadido y hace que los comentarios tengan una mayor presencia para sí mismos atendiendo a la confianza que existente en la relación.

Andrea: “Y yo prefiero que me lo diga un amigo que me sienta mejor, que si es otra persona con la que no tengo tanta confianza.” (GD2)

Diego: “Como si viene ahora otra persona por la puerta, y te dice que has hecho algo muy mal, o te dan un examen que has sacado un cero y medio, pues te da un poco igual.” (GD2)

En ocasiones, el hecho de que la valoración fuera hecha por un igual de confianza, hacía que primase la relación de amistad por encima de la objetividad en aras del aprendizaje.

Diego: “Por ejemplo, si estás con tu amigo, y es muy amigo, y es un paquete, te da penilla ponerle todo ceros.”

Gemma: “A veces igual le quieres poner tú un cuatro, pero como ella te ha puesto un cinco, pues le pones otro cinco tú. (GD2)

Exponer con frecuencia al alumnado en la realización de estos procesos permite que obren con cada vez más objetividad, dejando de lado la inseguridad por el qué dirán y enfocándose en qué mejorar para un mayor éxito.

Las inseguridades del alumnado surgen de la dificultad de lidiar con sus propias relaciones personales. La falta de empatía, de diálogo, de acuerdo son situaciones de aprendizaje a las que se enfrentan. Esto se ve condicionado por la combinación de las diferentes personalidades.

El alumnado no nace aprendido. Hay que guiarles y enseñarles. Cuando se trabaja de forma intencionada el diálogo, desde el respeto y la construcción, aparecen acuerdos, y mejora el ambiente socioafectivo y la cohesión grupal. Cuando el agrupamiento se genera por afinidad se reduce su miedo al error, y reciben con agrado las retroalimentaciones para su aprendizaje. Sin embargo, cuando son obligados a participar con gente que no pertenecen a ese círculo habitual, se encuentran reacios y con inseguridad. No obstante, también se dan cuenta de que otros compañeros pueden enriquecer sus experiencias.

5.4.3 Inseguridades respecto a las metodologías implementadas

De acuerdo con las experiencias relatadas por los propios alumnos, el docente percibe que en el pasado han practicado una EF más tradicional. Aunque con cierta inseguridad, porque sabe que será novedoso para los alumnos, el docente se plantea transmitir a sus alumnos su forma de entender y practicar la EF escolar y ello comienza con la aplicación de diversos modelos pedagógicos (aprendizaje cooperativo, estilo actitudinal, modelo comprensivo del juego y modelo deportivo).

En los comienzos de curso, el docente plantea actividades en forma de retos cooperativos, siendo algunos de ellos de carácter emocional, con el fin de conseguir una cohesión grupal inicial. Estos retos físicos también buscan una motivación por su superación, incidiendo así la inclusión de todo el alumnado independientemente de su habilidad motriz. Muchos de ellos se implican por la novedad de la actividad, queriendo demostrar a sus iguales y a sí mismos su valía. No todos muestran el mismo entusiasmo, habiendo alumnado que se esconde y pretende pasar inadvertido. El reto les genera inseguridad y miedo, incluso antes de probar alguna estrategia para ser superado. El docente observa y evalúa cómo su alumnado se comporta.

“La gran mayoría lo ve como algo nuevo, llamativo y motivante por hacer, algunos por demostrar su valía, otros por superarse a sí mismos. Sin embargo, hay uno chico que se niega. Ve que lo demás superan el reto, pero se niega a hacerlo, y como consecuencia, a no participar más en esa actividad, por miedo de que le "obligue".” (CCD1, octubre 2019)

Cuando las tareas son repetitivas, aparece alumnado que muestra pasividad ante su implicación motriz. Esa autogestión por la incidencia motriz puede variar según las características del alumnado y de la propia tarea. En este caso, una alumna participa de forma pasiva, con las

manos en los bolsos, mostrando poca predisposición por el juego. Pueden ser varias las razones por las que surja esto, ya sea por el propio individuo, o, por la introducción en el juego entre los integrantes del mismo equipo. En este caso, un simple diálogo para mostrar cual debe ser la actitud, en contraposición a la que estaba asumiendo, produce un cambio en ella.

“Volvemos a los partidos. Hay alguna niña que está con las manos en los bolsos, y no participa apenas en los partidos. Me acerco a estos casos y las comento que, en un juego en el que las manos es lo más importante, no pueden estar en los bolsos, y que tienen que ser más partícipes dentro del juego. Parece que si hay un pequeño cambio de actitud y mejoría.” (CCD1, enero 2020)

La falta de motivación e implicación se repite en distintos tipos de propuestas didácticas (equilibrios cooperativos, habilidades motrices, unidades de carácter deportivo...). Esta vez, un diálogo con el alumno no es suficiente para que cambie de actitud hacia el trabajo. Cuando se busca un feedback para esclarecer el trabajo que ha sido realizado, el alumno en cuestión evita la contestación a falta de respuestas.

“Otro chico, que, en sesiones anteriores, también ha sido muy pasivo, no ha participado a penas durante esta sesión. He hablado con él, y le he dicho el trabajo que hay que realizar, lo tenemos que hacer todos. Él me muestra pasividad, y le digo que quiero ver cuál es el trabajo que él está realizando. No me dice nada, pero baja la mirada. Parece estar totalmente desmotivado.” (CCD1, febrero 2020)

La adopción de una reflexión permite corroborar al propio alumnado la consecución de los logros alcanzados. En esta situación, permite visibilizar al alumnado que el avance, pese a las dificultades iniciales, es posible. Este espacio se convierte en un momento donde el alumnado recapitula el trabajo realizado, contrastando los resultados iniciales respecto a los finales, y evidenciando el progreso realizado. Ese reconocimiento permite generar una confianza en el alumnado respecto al desarrollo de su propio aprendizaje, pese a que los contenidos y estrategias llevadas a cabo sean complejas.

“Al finalizar la clase, realizamos una reflexión final. Vuelvo a recordar los primeros saltos, y que hicieran un ejercicio de reflexión, incluso, sin miedo, que dijeran quiénes no sabían saltar, o no habían saltado nunca a la comba. Hay un grupo de cuatro alumnos que levantan la mano, y, además, son un claro ejemplo de esfuerzo y aprendizaje. Expongo las dificultades que tenían al principio, que no eran capaces de hacer dos saltos seguidos, y, ahora, han realizado saltos mucho más complejos que incluso otros compañeros que empezaban con mayor nivel.” (CCD1, noviembre 2019)

Cuando el alumnado pasa de ser un ejecutor motriz, a un apoyo externo entre sus iguales, se produce un conflicto interno. Cuando se implementa el modelo de aprendizaje cooperativo, desde el que el refuerzo en el aprendizaje proviene en gran medida por sus iguales, se visibiliza la brecha entre la habilidad y la transmisión de conocimientos. El alumnado encuentra mayor facilidad en cuanto a la resolución motriz. Sin embargo, cuando ha de producirse un trasvase de conocimientos entre sus compañeros, surgen dificultades y frustración.

“Suelen acercarse integrantes del grupo, los cuales han conseguido el reto, pero se les hace complejo y frustrante dar instrucciones a la hora de ayudar a los compañeros/as que presentan más dificultades.” (CCD2, noviembre 2020)

Cuando el alumnado se estanca y no evoluciona en el desarrollo de tareas tanto como se esperaba, la dinámica de trabajo va cambiando. El paso de propuestas sencillas (que son superadas en poco tiempo y sin inversión de grandes esfuerzos) a retos más complejos, provoca la aparición de inseguridades. Comienzan un camino de estrés y frustración, haciendo que se desenfocan del aprendizaje a alcanzar.

“En las últimas sesiones de comba, veo que, cuando se cansan o se atascan en algún reto, comienzan a jugar y a hacer tonterías con los compañeros u otros grupos. Cuando los retos se van complicando, y el tiempo en conseguirlo aumenta, su actitud hacia el esfuerzo se ve alterada. Pasan por un pequeño periodo de frustración y negación ante el reto, diciendo que es imposible y que no les sale.” (DRD2, diciembre 2020)

La estrategia de proponer al alumnado la creación de sus propios retos se establecía con la idea de generar una motivación al otorgarles protagonismo y espacios de expresión y creación. La realidad ha sido dispar en cuanto a las expectativas, ya que el alumnado no se ha integrado en dicho propósito. El alumnado se siente perdido respecto al fin de la estrategia metodológica empleada, y durante el desarrollo de las propuestas.

“Siguen preparando sus saltos para proponérselo a los compañeros. Un grupo de tres se dedica a jugar con la comba y son a los mismos tres que siempre tengo que llamar la atención varias veces en cada sesión. Todavía quedan tres grupos que no tienen preparado su reto y voy a ayudarles, que me enseñen qué han pensado. En dos de esos grupos, solo uno de ellos propone un tipo de salto, pero solo realizable por sí mismo, cosa que molesta a los otros compañeros.” (CCD2, diciembre 2020)

El planteamiento de un nuevo deporte, distinto a los convencionales resulta intrigante. Gracias a la hibridación de modelos pedagógicos de educación deportiva y modelo comprensivo del juego, ha permitido generar unas expectativas distintas respecto a si hubiera sido un deporte

más conocido. La ruptura con la costumbre respecto a deportes más empleados y practicados por ellos (baloncesto, fútbol, floorball, balonmano...) ofrece la posibilidad de comenzar un nuevo aprendizaje no basado en experiencias previas. El planteamiento del deporte unido al empleo de los modelos pedagógicos, ha generado una mayor implicación por el conocimiento y desarrollo del deporte. Permite que todo el alumnado desarrolle nuevas destrezas al tiempo que conoce la lógica interna del deporte. Del mismo modo, se percibe cómo la implementación de los modelos pedagógicos permite que el aprendizaje de los alumnos no esté condicionado únicamente a su muestra de habilidades motrices, ya que tienen la oportunidad de desenvolverse en el ámbito cognitivo, que, en otras experiencias deportivas previas, no habían satisfecho.

"En cuanto a la UD de colpbol, es algo nuevo para ellos. Nunca habían realizado un deporte similar. El planteamiento de esta UD creo que ha sido bastante beneficioso. Yo sabía que no habían practicado ese deporte. Por eso, el hecho de ser una novedad, junto a que les ha resultado algo llamativo, ha permitido una gran implicación." (DRD1, enero 2020)

El llevar a cabo modelos pedagógicos específicos (modelo deportivo y modelo comprensivo del juego) permite desarrollar contenidos de distinta forma. Pese al conocimiento previo que tenían del deporte específico, el alumno identifica que el bagaje de aprendizaje puede ser mayor al esperado. Además, se percibe mayor comprensión sobre el deporte en sí.

Raúl: "Conocíamos bádminton, pero si hemos hecho juegos diferentes, que nos han servido para aprender más cosas." (GD3)

Durante la implementación de diversos modelos pedagógicos, el alumnado ha mostrado ciertas reacciones, pasando de la inseguridad y falta de implicación, a mostrar una mayor seguridad por la realización de las diferentes actividades deportivas. Su percepción inicial y experiencias previas los ha llevado a realizar las actividades en su forma más simple y reduccionista, sin atender al trasfondo pedagógico que había en cada una de estas. Tras el desconcierto inicial, el alumnado se ha insertado en las actividades, desarrollando y mostrando una comprensión más profunda del deporte. Ellos mismos identifican avances significativos en el aprendizaje.

6 DICUSIÓN

6.1 Aprendizaje docente

6.1.1 Metodologías implementadas por el docente

El docente hace uso de diferentes metodologías en busca de una mayor cohesión grupal y una mayor efectividad en los aprendizajes. Las experiencias vividas con los distintos grupos, ha permitido que el docente reflexione sobre actuaciones que, en un principio, no tenía en consideración, favoreciendo así su evolución y construcción identitaria.

La implementación del modelo de aprendizaje cooperativo ha sido difícil con lo que su inserción de forma lenta y progresiva ha beneficiado a ambos agentes (docente y discentes).

El docente ha pretendido que el alumnado cooperara entre sí, por el simple hecho de que, trabajar dentro de un grupo, incitara a una conexión interna. El error del docente fue no ajustar estrategias, de forma progresiva, para que el alumnado empezara aprender a cooperar. Por ello, es importante que esta metodología se vaya insertando de manera progresiva, para que el alumnado pueda interiorizarla (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). Fernández-Río (2017) destaca que el alumnado necesita una progresión para llegar a la cooperación total, y que esta se divide en tres ciclos: creación y cohesión de grupo, aprendizaje cooperativo como contenido, y, aprendizaje cooperativo como recurso. Al cambiar la tipología de actividades, y comenzar por estrategias más sencillas de cooperación, el alumnado ha comenzado a no concebir todas las tareas con carácter competitivo, a comunicarse de mejor manera y a darse cuenta de que juntos se consiguen más cosas que individualmente. Del mismo modo, se ha percibido una mejora en el ambiente de cohesión, para lo cual ha sido necesario cumplir las fases antes mencionadas (Fernández-Río et al., 2018).

La cohesión del grupo se ha visto también favorecida por la aplicación del modelo del estilo actitudinal. A través de este modelo se modificaron las normas de algunos juegos planteados con el fin de que estos fueran más dinámicos y participativos (Pérez-Pueyo et al., 2013). Al adoptar ideas de no eliminación de personas del juego en aras de su participación, y otorgar la responsabilidad al alumnado para la modificación de esas normas, docente y discente se han dado cuenta de que todos los alumnos están implicados en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de sus capacidades, independientemente de las suyas de partida. Del mismo modo, se generó una mayor concepción sobre el juego, respeto de sus normas y mejora del clima social, como así encontraron otros autores en sus investigaciones (García-Monge, 2011).

La evaluación formativa y compartida ha sido una de las metodologías más usadas por el docente a lo largo de todas sus propuestas didácticas. Para ello, comenzó introduciendo autoevaluaciones, y siguió con coevaluaciones (Barba-Martín et al., 2020). Durante las autoevaluaciones, el docente percibió la autorreflexión profunda del alumnado, destacando elementos en los que podían mejorar. En esta línea, autores como González-Palacios et al. (2021) señalan que el alumnado es capaz de generar una reflexión y emitir juicios de valor sobre su propio aprendizaje, ya que su percepción es distinta a la del docente. Sin embargo, el docente percibió que, en los instrumentos de evaluación por pares, en la que existe el rol de evaluado y evaluador, el uso de valores numéricos ha reforzado la idea del alumnado de calificación respecto a evaluación. Atribuyen el número otorgado por el evaluador como un ataque (si no es el máximo o el esperado) olvidándose de la información que justifique dicha elección numérica (González-Palacio, et al., 2021). Para evitar que se desvirtúe la idea de evaluación, es importante delimitar los roles de evaluador y evaluado, y el trasfondo pedagógico de llevar a cabo el proceso evaluativo, con una herramienta adecuada (Bores-García et al., 2020). La retroalimentación, favorece la autopercepción del alumnado (Ortega-Quevedo & Gil, 2019). En este sentido, la evaluación ha cobrado mayor importancia cuando el docente ofrecía espacios en los instrumentos para establecer comentarios personales del evaluador acerca de la elección del número. Barba-Martín et al. (2020) señala que los instrumentos deben utilizarse como apoyos de la retroalimentación, pero que lo más importante es el diálogo que debe producirse entre el alumnado. De esta forma, el docente puede dirigir las correcciones hacia cómo mejora una actividad, y no hacía el desarrollo de la tarea en sí misma (García et al., 2015). Se muestra una evolución en la intervención docente, ya que reconoce atender mejor a las individualidades y necesidades. Esto ha favorecido la autorreflexión docente, que le ha hecho ser más consciente sobre su práctica, con el fin de mejorarla y adecuarla a cada grupo y contexto (Barba-Martín et al., 2020).

El manejo y variedad de distintas metodologías por parte del docente, permite abarcar aprendizajes más amplios, estructurando una mayor coherencia pedagógica y dejando un mayor poso en el alumnado. El hecho de aunar modelos pedagógicos con la evaluación formativa y compartida, favorecen la participación activa y predisposición por la EF (Pérez-Pueyo et al., 2020).

6.1.2 Autonomía y autorregulación del alumnado

Los fines pedagógicos en los que se basa el docente le llevan hacia el fomento de la autonomía y autorregulación del alumnado. Manzano-Sánchez et al. (2023) sugieren el fomento de estos

ideales, de traspaso de la responsabilidad al alumnado, ya que, si se les niega controlar su propio aprendizaje, estos pueden perder interés por las clases de EF. Pese al beneficio de posicionar al alumnado e implicarlo en su gestión de los aprendizajes, algunos docentes se muestran escépticos en el uso de estas estrategias, por pensar que ello es motivo de mayor descontrol en las sesiones (Shehu, 2009). Promocionar actividades en las que sea el alumnado quien tenga que buscar sus propias soluciones, le impulsa a tener que adoptar una postura más activa sobre su aprendizaje. Además, este tipo de actividades favorecen un aprendizaje más significativo, ya que conectan los intereses y habilidades individuales del alumnado con los objetivos de la materia. El docente pasa de ser un instructor directo a un guía del proceso en el que se fomenta la autonomía (Valero-Valenzuela et al., 2020). El alumnado está obligado a tomar decisiones, llegar a acuerdos y resolver conflictos, aprendiendo de los desacuerdos en aras de un fin común (Méndez-Giménez, 2011).

El uso de metodologías abiertas que otorgan autonomía al alumnado, demuestra al docente su potencial (a veces coartado). Asimismo, se enfatiza sobre la necesidad de asentar una responsabilidad, tanto individual como colectiva (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2010). Así es como el docente, asume que el alumnado las adquiere mejor, ya que la asunción de responsabilidades, no vienen impuestas por éste. Esta experiencia, a su vez, ayuda al alumnado a comprender la importancia de la autorregulación, no solo dentro de las sesiones de EF, sino también en otros aspectos de su formación académica y personal.

La autonomía da lugar a escenarios reales de negociación y relaciones interpersonales. Origen de estas interacciones, surge el conflicto, siendo una oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales (Hernández-Ávila & Buscà-Donet, 2016). El docente tiende a resolver los conflictos, imponiendo una paz que, quizá, en el interior del alumnado, no sea real. Por ello, no solo otorga la responsabilidad en su aprendizaje, sino que también abre los mismos ideales al plano socioafectivo y de resolución autónoma de conflictos (Abós et al., 2021). En este proceso, los conflictos se transforman en oportunidades educativas que enriquecen tanto las habilidades interpersonales como la comprensión de los objetivos compartidos.

Ese empoderamiento del alumnado ha llevado a reflejar que el docente debe pasar a un segundo plano en cuanto a las reflexiones de las tareas, para que sean ellos los protagonistas y poder compartir las experiencias, siendo también fuente de aprendizaje.

El papel del docente es establecer cauces hacia una autonomía progresiva, ya que, si el alumnado no domina los procesos mentales que implica, esta no será eficaz (Casado-Berrocal,

2018). Para que no se produzca un desequilibrio en dichos procesos, hay que tener en cuenta que las necesidades psicológicas básicas del alumnado esenciales atienden a la autonomía, competencia y relación (Leo et al., 2020b). El docente tiene que apoyar este proceso mediante estrategias específicas (Zimmerman, 2002). Con el planteamiento de pequeñas tareas, siguiendo por el uso de modelos pedagógicos en EF, y, unido a la evaluación formativa y compartida, se asientan los estratos que configuran la autonomía del alumnado de una forma más sólida en su base (Pérez-Pueyo et al, 2019; Pérez-Pueyo et al., 2020). De este modo, la autonomía no solo fortalece la identidad profesional del docente, sino que también realza su capacidad para adaptarse a los desafíos educativos contemporáneos.

6.1.3 Implicación y participación del alumnado

La variación de la motivación y la implicación del alumnado es primordial. El docente tiene que ser reflexivo en cómo y por qué el alumnado se implica en sus propuestas didácticas y cuáles son las variables o condicionantes que la alteran.

Durante los juegos que implican una eliminación, el alumnado se siente coartado por el miedo a ser suprimido del juego. Esto hace que todo sea mucho más parado motivizmente y que solo se atrean a intervenir de forma más activa aquellos que poseen mejores capacidades. Esto afecta a su motivación y su tiempo de compromiso motor durante las sesiones (Muñoz-Moreno et al., 2017). Cuando los juegos permiten que el alumnado no sea eliminado por completo, permite al alumnado participar activamente, aumentando así su tiempo motor. De esta forma, el alumnado se siente más motivado por la participación y aquel que posee una autoconcepción inferior sobre sus capacidades motoras se puede ver inmerso al gozar de más oportunidades de juego y disfrute (Pérez-Pueyo et al., 2013).

El docente también ve una mayor implicación cuando el alumnado propone retos, y, son ellos mismos, los encargados de exponerlos y supervisar que estos se realicen de la mejor manera posible. El desarrollo de propuestas, basadas en sus experiencias y creatividad, genera un sentimiento de satisfacción y se cubren sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (González-Cutre, 2017). Se refleja cómo los patrones conductuales y socioafectivos se ven alterados de forma positiva por la importancia que estos les dan a sus creaciones (Barkoukis et al., 2008; González-Cutre et al., 2011).

Sus propuestas suponen la implicación del alumnado en el aprendizaje a nivel motriz, cognitivo y socioafectivo, por su carácter abierto y múltiples posibilidades de realización (Deci & Ryan, 2012). Ocurre algo similar cuando la tipología de las tareas tiene ese carácter abierto. El

alumnado destaca la tranquilidad que siente cuando las tareas no son estructuradas, con una única solución. La posibilidad de ofertar distintas soluciones para alcanzar el mismo objetivo genera una mayor implicación por la tarea. Eso reduce su inseguridad respecto al error (Silveira-Torregrosa & Moreno-Murcia, 2015). El estudiante percibe que tiene un mayor control sobre su aprendizaje, generando así una mayor motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2012).

Ocurre algo similar respecto a las propuestas didácticas en las cuales, el producto final es un montaje final. Supone que el alumnado tiene la libertad de construir y mostrar sus propias creaciones ante sus compañeros. Al priorizar la responsabilidad del alumnado, éste amplía su percepción respecto al logro, adecuándolas a sus posibilidades y limitaciones (Hortigüela-Alcalá et al., 2016).

Esto se acentúa en propuestas de expresión corporal. La posibilidad de que el alumnado pueda ofrecer diversas respuestas, unidas a los momentos de trabajo creativo, les permite tener libertad y protagonismo (Archilla-Prat & Pérez-Brunicardi, 2017). La consecución por el logro no atiende a unos estándares que delimiten su correcto aprendizaje, y, por tanto, su percepción y aprendizaje se centra en el proceso y no en el fin. Además, destacan el beneficio de otorgarles espacios en los que fomentar su creatividad. Su implicación aumenta, por la relación que guarda el proceso creativo con el producto final (Sánchez-Sánchez & Coterón-López, 2012). La posibilidad de expresar sus ideas, gustos e intereses supone un añadido a su motivación (Hidi & Renninger, 2006). Relacionan el proceso de aprendizaje junto a su “yo” interior, algo que conocen y dominan, en un escenario en el que expresarse ante sus compañeros.

Este tipo de propuestas, que no están rígidamente estructuradas, reduce el miedo al error y aumenta la disposición para experimentar y explorar añadiendo un valor intrínseco en su realización (Silveira-Torregrosa & Moreno-Murcia, 2015). La flexibilidad en la ejecución de estas tareas fomenta un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes pueden participar activamente, independientemente de sus habilidades específicas.

6.2 Aprendizaje del alumnado

6.2.1 Aprendizaje respecto a las metodologías

Las metodologías implementadas por el docente, que ha ido insertando en su IP, han demostrado fomentar aprendizajes integrales en el alumnado. Ha demostrado cómo el alumnado no solo ha desarrollado habilidades motrices, sino también habilidades cognitivas y

socioafectivas. Así, han ido desarrollando una visión distinta de la EF, que les ha permitido identificar y ampliar caminos en su evolución como estudiantes.

El aprendizaje cooperativo ha supuesto un cambio de mentalidad para el alumnado. Durante los retos cooperativos, pretendían ser resueltos mediante la motricidad en su estado más puro. Las dificultades de resolución que esto suponía comenzaron a generar situaciones de reflexión sobre sus errores, incluso de la frustración que se estaban generando a sí mismos. En este momento, entró en juego la reflexión y el pensamiento crítico, fuente desde la cual emanaban los aprendizajes motrices. Una vez que comenzaron a establecer cauces para la realización de las tareas, empezaron a mejorar la conexión relacional, para discutir o mejorar dichas propuestas entre iguales. Velázquez-Callado (2018) expone que, éstas, son las consecuencias del aprendizaje cooperativo, al existir una interrelación entre estos tres pilares, que se retroalimentan unos a otros. Así, el alumnado ha pasado de ser mero ejecutor motriz, a realizar un análisis crítico para una mejor ejecución (motriz, cognitiva, social y afectiva). Bajo esta perspectiva, el alumnado sale reforzado en habilidades comunicativas y relacionales con sus iguales, estableciendo turnos de palabra, realizando una escucha activa y transmitiendo ideas desde el respeto. Méndez-Giménez et al., (2013) establecen en su investigación que este tipo de metodologías permiten satisfacer las necesidades psicológicas básicas, siendo la relacional una de las que demanda el alumnado.

El modelo comprensivo del juego, sobre todo con deportes que ya conocían y habían practicado (bádminton), ha supuesto un aprendizaje y un cambio en su percepción sobre el propio deporte. El modelo supone un enfoque en el que la competición se usa como medio, no como fin de los aprendizajes, siendo el conocimiento del juego y la mejora individual y colectiva el centro de atención (Barba-Martín et al., 2020). El alumnado ha conocido el deporte desde su forma más interna, incluso llegando a ver la transferencia que tenía con otros deportes de características similares. El alumnado se ha visto inmerso en que ya no solo es la práctica del propio juego, sino que se le introduce en una toma de decisiones constantes, relegando el marcador a un segundo plano a favor de la calidad del aprendizaje (Gil-Arias et al., 2020).

Durante la evaluación formativa y compartida, el alumnado rompe con la idea de que el docente es el único que puede aportar mejoras a sus aprendizajes (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Las valoraciones que se hacen entre iguales tienen un gran peso para ellos, identificando dichos comentarios como el interés de sus propios compañeros por mejorar su aprendizaje. Promueve en ellos que todo proceso evaluativo sea un diálogo a favor de la evolución, tanto individual como colectiva (Barrientos-Hernán et al., (2019). Como valor añadido, la percepción de su

autoeficacia viene condicionada por el número de evaluadores que infieren en su evaluación. Asimismo, el feedback que se da por más de un evaluador, y sus comentarios van en la misma línea, es considerado con más valor. Es debido a que el evaluado encuentra que la información es veraz al tener varios puntos en común, sirviendo como un contraste de información (Pérez-Pueyo et al., 2020).

6.2.2 *Clima grupal*

El alumnado ha identificado las fortalezas y debilidades en cuanto a su relación con los compañeros y cómo ésta condiciona su desempeño. Los resultados extraídos atienden, en su mayoría, a cómo se producen las relaciones sociales entre sus iguales, siendo un signo de correcto funcionamiento durante las sesiones de EF.

El alumnado ha detectado cómo las relaciones sociales afectan al aprendizaje que llevan a cabo. Estas han sido potenciadas cuando el funcionamiento de las sesiones ha sido más autónomo, y, por tanto, tenían más protagonismo durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son muchas las investigaciones que muestran cómo las metodologías activas fomentan las relaciones interpersonales entre el alumnado (Deci & Ryan, 2000; Fernández-Río et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Moreno-Murcia et al., 2012). Por el contrario, existen evidencias científicas que destacan la idea de que metodologías basadas en la maestría infieren de forma negativa en el clima grupal (Granero-Gallegos et al., 2020). El pilar fundamental para el fomento de un clima positivo ha sido la comunicación. Han conseguido desarrollar habilidades comunicativas y de asertividad, permitiendo negociaciones sanas que les han permitido avanzar en las tareas. Segovia-Domínguez & Gutiérrez-Díaz del Campo (2018) demostraron cómo la autonomía del alumnado durante las sesiones de EF fomentó las competencias sociales y cívicas, implicando cambios en la estructura del grupo-aula. Debido a que el alumnado ha tenido una mayor libertad durante el desempeño de tareas, se han producido más conexiones relacionales en busca del éxito.

Durante el desarrollo de las tareas y el trabajo grupal, se fomentan relaciones a favor del aprendizaje. Los resultados muestran una proactividad hacia la consecución de objetivos por parte de sus iguales. El alumnado es capaz de identificar momentos en los que compañeros presentan mayores dificultades de ejecución, traduciéndose en ayudas constantes, o, simplemente, alentando moralmente. El grupo se encuentra en una espiral de dinámicas positivas, a favor de sus iguales, que garantizan una mejor socialización (Vallés-Ortega, 2014). En las situaciones en la que las configuraciones del grupo estaban compuestas por alumnado más introvertido, se han centrado en construir nuevos lazos de amistad en pro del éxito de la

actividad. La proactividad hacia el trabajo y la ayuda entre iguales ha sido el medio para establecer relaciones entre compañeros (Fernández-Río et al., 2018). Esto se ha visto reflejado cuando el alumnado ha mostrado actitudes positivas, en comparación con gestos pasados, hacia compañeros cuando han tenido algún percance o accidente.

En cualquier caso, el alumnado muestra mayor tranquilidad y confianza cuando trabaja con compañeros con los que la amistad es más fuerte. Si bien, cuando las confrontaciones se originan entre compañeros con afinidad y amistad, esta se magnifica, llevando a reproches entre sí, y, por tanto, a enfados (Lafuente-Fernández & Maeso-Santamaría, 2023). Es el propio alumnado quien analiza que, una decisión o gesto con un amigo, puede tomarse como una ofensa por el resto. Han aprendido a desarrollar un valor de conjunto, de cómo beneficiar al grupo y realizar aportaciones que no condicionen a sus iguales, basado en el desarrollo de habilidades sociales y siendo conscientes del comportamiento que puedan tener durante las tareas (Calderón-Luquín et al., 2016).

6.2.3 Participación e implicación en tareas

El alumnado se ha visto inmerso en una autoconsciencia por su participación y el nivel de implicación en las propuestas realizadas por el docente. Su manera de identificar los fines de cada una de estas, su percepción de la EF y sus actitudes han condicionado la motivación que ellos mismos han tenido. Este proceso de autoconsciencia les permite conectar sus acciones individuales con los resultados grupales, fomentando un mayor sentido de responsabilidad y pertenencia.

Las interacciones que vivencian entre ellos suponen un impulso por la participación en la tarea. En este momento, se produce un aprendizaje social, identificando que ellos mismos se identifican con sus iguales, y que, cada uno de ellos tiene un cierto valor respecto a sí mismos (Vygotsky, 1978). Las interacciones sociales les han permitido identificar que, todos forman un compendio para su aprendizaje, que en conjunto todos ellos son aportes sumativos. Asimilan la idea de que las actividades no tienen como objetivo solo su mera superación, sino desarrollar la capacidad de que todos se integren y aporten para su consecución. Esta toma de conciencia sobre el valor colectivo refuerza no solo la cohesión grupal, sino también su habilidad para enfrentar desafíos de manera conjunta. Son conscientes del desarrollo interpretativo de la situación, en el que el contexto físico y social están integrados (Erín-Nemiña, 2018).

El desarrollo de productos finales potencia la interdependencia positiva entre todos ellos. Asumen que el resultado final es el resultado del esfuerzo e implicación de todos sus

integrantes. Su compromiso motor, cognitivo y social se ve incrementado. Las correcciones se hacen mucho más presentes y persistentes, en búsqueda del más fiel reflejo de las ideas acordadas. Zimmerman (2013) destaca que el establecimiento de metas específicas incita al alumnado a una mayor implicación, cohesionando los conocimientos adquiridos y reforzando la importancia del esfuerzo grupal. Por el contrario, también afecta negativamente al grupo, debido a que sus compañeros juzgan que, algunas posturas por parte de algunos de sus integrantes, no es la esperada por ellos o la requerida por la tarea (Garrote-García et al., 2017). Este equilibrio entre la interdependencia positiva y las tensiones grupales genera aprendizajes significativos, al promover la resolución de conflictos y la adaptación a las dinámicas del grupo.

El alumnado ha encontrado una fuente de aprendizaje en las reflexiones conjuntas para con sus compañeros. Eso provoca comprender cuáles son las experiencias, dificultades, o, simplemente, una idea que les genera nuevas expectativas a la hora de retomar las tareas. Aprovechan esos espacios, en los que tienen libertad para exponer las situaciones en primera persona, ahondando en cómo pueden mejorar su aprendizaje, ofreciendo comparativas y construyendo conexiones entre experiencias similares. Esta reflexión grupal mejora el desempeño individual, facilitando la toma de decisiones, y construyendo la capacidad de realizar reflexiones más profundas (Bolinger & Stanton, 2014). Estas dinámicas favorecen un aprendizaje metacognitivo, en el que el alumnado no solo comprende sus logros, sino que también identifica las estrategias que han facilitado dichos avances. Además, este tipo de reflexiones en el que el centro es el propio alumnado ayuda a reducir la brecha entre práctica y teoría (Bulpitt & Martin, 2005).

Se ha visto una gran implicación por parte del alumnado durante los procesos de evaluación formativa y compartida. Comprenden la finalidad y asumen el rol y la importancia que tienen sobre sus compañeros. Su implicación los lleva a tomar la mayoría de información posible para poder compartirla e incidir en el aprendizaje del evaluado. Esa implicación por las correcciones y dar un feedback lo más completo posible genera un compromiso que conlleva a una promoción por el aprendizaje, propio y de sus iguales (Brazeal et al., 2016).

Sin embargo, los puntos de vista sobre cómo sus iguales se implican en las tareas y en la asignatura son muy variables. Asumen que muchos compañeros no tienen las mismas aspiraciones por la realización de distintas tareas. Esa predisposición se ve condicionada por el grado de competencia motriz autopercebida en relación con las actividades, siendo un predictor de la motivación (Ferrer-Caja & Weiss, 2000). Esta percepción no solo condiciona la dinámica del grupo, sino que también refleja las diferencias en el autoconcepto y la autoeficacia entre el

alumnado. Sin embargo, aquellos que percibían una mayor competencia con relación a las actividades, mostraban una mayor implicación no solo individual, sino también grupal, por integrar a los compañeros en la realización de dichas tareas (Standage et al., 2006). La identificación del alumnado sobre sus iguales respecto a la implicación en la asignatura genera que establezcan una clasificación de perfiles según su predisposición respecto a la asignatura (Heredia-León et al., 2023).

6.3 Miedos e inseguridades docentes

6.3.1 Percepción de la Educación Física por parte del alumnado

En esta categoría, se presenta la incertidumbre del docente sobre cómo percibe el alumnado la asignatura. Esta idea surge de Kirk (2010) quien expone que, históricamente, la asignatura ha sido considerada con menor respeto que el resto de las materias debido a su percepción como un área con menor aporte académico. Dichas consideraciones contribuyen a que el alumnado posea una visión de la EF similar a una actividad extraescolar, asociada a un deporte y con bajo peso en su aprendizaje (González-Calvo et al., 2018; Ward & Ayvazo, 2016). El alumnado tiende a asociar la EF con deporte, deseando disfrutar directamente del juego adulto, obviando las actividades previas que permitan promover nuevos aprendizajes. Esta percepción se debe a que la asignatura sigue amparada bajo el constructo que promueve la actividad física (Bores-García et al., 2020; Fairclough & Stratton, 2005). Sin embargo, la concepción que posee el alumnado se limita a las aptitudes motrices individuales. Bajo este parámetro, se desestiman las aportaciones cognitivas y socioafectivas que, una asignatura estructurada, puede aportar a la configuración del estudiante para su vida adulta, siendo las edades más tempranas, las ideales para su desarrollo (Arufe-Giráldez et al., 2021; Mujica-Johnson & Orellana-Arduiz, 2019). El alumnado asocia la asignatura a movimiento, y, por lo tanto, de forma intrínseca, a libertad. Esta falsa concepción se origina por la comparación con el resto de las asignaturas, en las que aprender no es tan atractivo, o no está en constante contacto con el factor de lo que ellos entienden por diversión. El alumnado desarrolla en gran parte de la asignatura actividades de carácter deportivo, ya sea por el docente o, en su defecto, por un profesional que pretenda promocionar su deporte en concreto. Esto genera que, en la mente del alumnado, se forme una asociación intrínseca y exclusiva entre EF y deporte, relegando y rechazando otro tipo de actividades físico-deportivas y/o expresivas (Andrés-Gutiérrez et al., 2017).

A su vez, el alumnado asocia la idea de asignatura con espacios catárticos dónde liberar su cuerpo y las tensiones generadas durante el desarrollo de la jornada escolar. Lyngstad et al. (2020) y Pedersen et al. (2019), destacan que parte de la visión percibida por parte del alumnado

indica que las sesiones de EF permiten romper la monotonía a través de la práctica de la actividad física. El estado de inmovilidad que genera las largas jornadas escolares, limitando el movimiento del cuerpo, da lugar a la necesidad de romper ese estancamiento y valorar la diferencia y particularidad de la materia de EF. Por ello, tanto Barney et al. (2019), como Haerens et al. (2011), destacan que el papel de la EF cumple una función mitigadora de estrés, propiciándose como un espacio de liberación de todo tipo de tensiones que promueve una sensación de bienestar.

El docente se enfrenta a un muro por la percepción que tienen sus discentes, que lleva a no tomarse en serio sus quehaceres educativos y a que no se le otorgue valor a la asignatura. Laureano et al. (2014) reflejan que el profesorado especialista se sumerge en una frustración por ese estancamiento de visión sobre la materia. Esto genera que entre el propio docente entre en una espiral de sentimientos negativos, por la lucha del valor educativo que éste pretende mostrar a sus discentes. Esto genera una presión añadida al docente, que no solo pretende otorgar valor a su práctica educativa, sino también a la EF (Stevens, 2017). Esa percepción interna hace que el docente sienta que tenga que justificar constantemente cada actuación que plantea, sintiéndose permanentemente juzgado y adoptando una posición de legitimización de la asignatura.

El docente ve condicionada su planificación, buscando el equilibrio entre la perspectiva de ocio y diversión que busca el alumnado, y el trasfondo pedagógico que pretende ofrecerles (Castro-Pérez & Morales-Ramírez, 2015). Así, el docente debe atender al doble desafío que se le presenta, al intentar implementar el currículo, y, al mismo tiempo, responder a las expectativas de entretenimiento y catarsis del alumnado (Parker & Curtner-Smith, 2012). Este conflicto genera una crisis en la IP del docente.

La implementación de actividades en forma de retos o desafíos (colaborativos y cooperativos) ha abierto las puertas a la perspectiva que el docente buscaba en la asignatura. Éste encontró la vía para lograr el equilibrio anhelado. La superación de retos individuales y colectivos permitió generar una sensación de logro, no solo a nivel motriz, sino también a nivel cognitivo, afectivo y social. Su implicación y visión hacia la asignatura se modificó, ante la necesidad de tener que implementar más conocimientos y competencias para su realización, lo que les permitió percibir en sí mismos un sentimiento de autonomía y superación (Deci & Ryan, 2000). La autodeterminación, junto a la capacidad de tomar decisiones, permitieron conectar con contenidos más específicos, hacia los que, hasta entonces, no habían mostrado tanto interés (Cádiz-Chacón et al, 2021).

Sin embargo, si la tarea dista significativamente de las habilidades del alumnado, puede generar frustración y desmotivación condicionando el clima de grupo (García-González et al., 2019). Por lo tanto, el docente debe ofrecer posibilidades de superación a distintos niveles, con el fin de equilibrar la dificultad percibida con la motivación por superarlo (Fernández-Río et al., 2014). También esto, forma parte de la percepción del concepto que alumno y docente tienen sobre la asignatura, aspecto que contribuirá en la construcción y reconstrucción de su IP.

6.3.2 Competición versus cooperación

Una de las preocupaciones docentes se centra en que el alumno se sienta motivado para la realización de las tareas. Pero ocurre que la tendencia del alumnado es convertir la mayoría de las tareas en competitivas, aunque no lo sean. El alumnado (normalmente hábil motrizmente) tiene la necesidad de demostrar sus habilidades físicas y deportivas, probarse a sí mismo en comparación con sus iguales, y sobre todo que le reconozcan su valía por encima del resto (Aggerholm et al., 2018; Fernández-Ozcorta et al., 2017). La excesiva orientación hacia la competitividad genera un clima de presión contraproducente, infiriendo así en el desarrollo del propio alumno (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). La consecuencia surge de que parte del alumnado, menos competente, desarrolle sentimientos negativos, incidiendo en la participación, y llevándolos a una exclusión (Bernstein et al., 2011). El grupo puede verse desequilibrado en el sentido de que se generen distintos subgrupos en los que varíe su implicación. Esto lleva a que el alumnado tienda a sentirse constantemente comparado con sus compañeros y ello da lugar al reconocimiento de experiencias negativas en EF (Carlson, 1995; Drewe, 1998).

Para contrarrestar esta tendencia, la implementación del aprendizaje cooperativo se plantea como una estrategia efectiva para cambiar la dinámica de las sesiones de EF. Este enfoque, fundamentado en el trabajo en equipo y en la interdependencia positiva, permite al alumnado asumir roles complementarios, fomentando la inclusión y reduciendo las comparaciones individuales (Dyson, & Casey, 2016). Las actividades cooperativas promueven un clima de colaboración en el que el éxito del grupo depende de la participación equitativa de todos los integrantes, ayudando a mitigar las desigualdades en implicación y desempeño (Dyson et al., 2010). Además, este enfoque fomenta la responsabilidad compartida y la resolución conjunta de problemas, transformando la percepción de la EF de un espacio competitivo a uno de aprendizaje colectivo (Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

Parte del alumnado considera que la competición es su motivación para la realización de las tareas. Tienden a ignorar la normativa, ya sea de forma intencionada o no, en favor del resultado

final, obviando los aprendizajes. Algunos de los sucesos que ocurren bajo estos comportamientos son las trampas o la agresividad (Monzonís-Martínez & Capllonch-Bujosa, 2014). Y es que la motivación extrínseca, como puede ser la competición, genera niveles más bajos de satisfacción en aras de una motivación intrínseca por el aprendizaje (Fernández-Espinola et al., 2021). Para mitigar esta espiral negativa, ha sido necesario visibilizar las finalidades de cada una de las actividades, esclarecer al comienzo qué aprendizaje se pretendía con cada una de estas, y finalizar con una reflexión que enfatizara los avances conseguidos. El uso del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica ha permitido, además, incorporar dinámicas en las que el alumnado reflexiona sobre su contribución al grupo y sobre cómo sus acciones afectan al logro colectivo, facilitando un cambio de percepción hacia una EF más integradora y significativa. La negociación, basada en el diálogo reflexivo y en la implicación del alumnado permitía una resolución pacífica de conflictos (Chinchilla et al., 2008).

El docente tiene que ser consciente de que el alumnado, si ha vivenciado una EF competitiva, no puede cambiar su forma de entender la asignatura a corto plazo. Necesitan un tiempo de adaptación, basado en un enfoque más participativo, reflexivo e inclusivo (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). El cambio de signo permite cambiar las dinámicas individuales, convirtiendo las sesiones de EF en experiencias más ricas y satisfactorias por parte del alumnado. Esto permite que se perciba un menor nivel de ansiedad, y una mayor satisfacción por la realización de actividad física (Granero-Gallegos et al., 2020).

6.3.3 Formación de agrupamientos

Los agrupamientos en EF generan inseguridades en el docente debido a la complejidad de su configuración y los diversos problemas que surgen durante su formación. Martos-García et al. (2023) señalan que, en muchas ocasiones, este proceso resulta automático e irreflexivo. Por ende, el docente busca otorgar a esta práctica la importancia que merece, considerándola un factor condicionante del aprendizaje, de la implicación de los alumnos y del buen clima de clase.

El docente observa que cuando se propone agrupación libre, existe una separación natural entre chicos y chicas. Este fenómeno provoca que existan restricciones en las interacciones entre iguales. Además, dicha segregación puede perpetuar los estereotipos, y más dentro del ámbito físico (Telford et al., 2016). Aunque el origen de dicha separación no es la EF, sino las relaciones interpersonales externas, su manifestación durante las clases puede reflejar la realidad social. Esta tendencia se ve reforzada por la creencia respecto a la diferencia en las

habilidades físicas respecto a la EF (Eccles & Harold, 1991). Estas ideas se potencian cuando la tipología de actividades tiende a ser competitiva (Hortigüela-Alcalá et al., 2021). A su vez se añade que, los chicos suelen tender a presentar un clima motivacional más centrado en el ego (Alvariñas-Villaverde & Novoa-Pérez, 2015). Todo ello, configura un conglomerado que, según Glick & Fiske (2001), puede llevar a la promoción inconsciente de un sexismo ambivalente. Esto es algo que el docente busca erradicar en favor de una EF más inclusiva. Por ello, se modificaron ciertas tareas para fomentar la colaboración entre los estudiantes, permitiendo que cada uno realizara aportaciones adaptadas a su nivel. Esta estrategia promueve la igualdad de oportunidades en el alumnado. Así, el docente pretende evidenciar que la diferencia de sexo no es una condición inherente a las habilidades que cada individuo puede demostrar (Ramos-Nateras & Hernández-Mendo, 2014).

En varias ocasiones, se presenta un problema adicional relacionado con la discriminación de algunos estudiantes durante los agrupamientos. Las preferencias por la amistad siempre están presentes. Se trata de una preocupación en el docente, ya que no todos los estudiantes disfrutaban de las mismas relaciones. Esto puede llevar a que ciertos alumnos perciban la EF como un momento de aislamiento y rechazo (Hortigüela-Alcalá et al., 2021). Esta situación contrasta con el ideal de que la actividad motriz contribuye al desarrollo social y emocional, impactando positivamente en la autoestima y autoconcepto de los estudiantes (Batista et al., 2016). La actitud del docente ante estos casos es, por tanto, de vital importancia (De Boer et al., 2011). En este sentido, se comenzaron a implementar agrupaciones flexibles, donde el número de integrantes en cada grupo se mantuviera abierto. Se buscó evitar la exclusión que puede surgir en comparación con grupos de un número determinado impuesto por el docente, que puede llevar al alumnado a excluir o a no acoger a algunos de sus compañeros.

Para fomentar un mejor clima de colaboración y, sobre todo, desarrollar actitudes prosociales en la formación de agrupaciones, el docente ha utilizado actividades que promueven intercambios constantes, incluso dentro de la misma tarea. Lavega-Burgués et al. (2014) sugieren que estas prácticas conducen a una transformación social e inclusiva. Así, el alumnado va estableciendo conexiones interpersonales de manera diversa, cultivando relaciones que facilitan una mejor ejecución de las tareas (Galeano-Rojas et al., 2023). Al ofrecerles la oportunidad de poder gestionar las agrupaciones, los estudiantes han demostrado una interiorización de la filosofía de agrupamientos, adoptando posturas proactivas hacia la inclusión de todos los integrantes del aula. González-Cutre (2017) señala que, para propiciar un desarrollo social adecuado, es necesario no abusar de ningún sistema de agrupamiento. Sin

embargo, el traspaso de responsabilidad indica al docente que el clima grupal puede transformarse positivamente fortaleciendo los lazos para el desarrollo del aprendizaje.

6.3.4 Asunción de responsabilidades por parte del alumnado

Los resultados obtenidos atienden a las inseguridades que presenta el docente debido a la responsabilidad que el alumnado asume durante las sesiones. Éste percibe que en ocasiones la pasividad y falta de predisposición por parte de los discentes, puede alterar el desarrollo óptimo de las sesiones. Esto le hace cuestionarse lo que hace y cómo lo hace en favor de su construcción identitaria.

La seguridad siempre ha sido un tema que ha generado inquietudes en el docente. Velar por el bienestar físico de los estudiantes, ha sido una de las premisas más importantes y dotar a los alumnos de esa responsabilidad, constituye una ardua tarea. Existen ciertas propuestas didácticas o actividades en las que la seguridad es el eje central (por ejemplo, equilibrios cooperativos o desafíos físicos de carácter emocional). El alumnado suele tener una percepción del riesgo limitada durante juegos y actividades, y de las consecuencias que pueden desencadenar (Latorre-Román et al., 2015). Greening et al. (2005) señalan que esta percepción está influenciada por factores internos, como la impulsividad relacionada con el logro o la autoconfianza percibida. En este sentido, la implementación del estilo actitudinal ha resultado clave para fomentar un compromiso hacia normas y valores, priorizando el respeto y la seguridad en las actividades motrices. Este enfoque no solo permite interiorizar las normas como parte del aprendizaje, sino también refuerza la corresponsabilidad entre los integrantes del grupo (Pérez-Pueyo et al., 2021). El docente identifica que es un tema que el alumnado no tiene suficientemente interiorizado. Esta detección supuso un cambio en las dinámicas, sobre todo en aquellas que más riesgo implicaban. Por ello, el docente pasó a un segundo plano los aprendizajes específicos porque lo fundamental era el cumplimiento de las normas de seguridad. La experiencia que va adquiriendo el docente permite desarrollar un mayor conocimiento de los riesgos y las contingencias asociadas a las sesiones de EF (Latorre-Román & Pérez-Jiménez 2012). Del mismo modo, el alumnado debe ir asumiendo dicha autonomía y responsabilidad (Rosa-Guillamón et al., 2020).

Una de las grandes preocupaciones del docente se centra en la implicación que el alumnado muestra para con la asignatura. La diversidad en la configuración de cada grupo-aula es notable. Surgen situaciones en las que el alumnado presenta una pasividad por el trabajo grupal. Este tipo de conductas pueden tener pronósticos muy diversos, que puedan generar conflictos, afectando al clima grupal (Esteban-Luis et al., 2012). Esteban-Luis et al., (2012) destacan que,

estas conductas, aparecen cuando el docente usa metodologías más tradicionales o autoritarias. Pérez-Pueyo et al., (2021) incitan al uso de metodologías que fomenten la participación activa, ya que éstas favorecen la motivación hacia la tarea y hacia la asignatura. El estilo actitudinal, al centrarse en la reflexión y las actitudes adoptadas hacia las tareas, facilita un cambio en la percepción del alumnado, promoviendo su implicación mediante el reconocimiento de los valores y aprendizajes más allá del ámbito motriz. La investigación de Gutiérrez & López (2012) evidencia que la implicación y motivación intrínseca suaviza y modifica los comportamientos negativos. Algunas de las metodologías implementadas (aprendizaje cooperativo, estilo actitudinal, evaluación formativa y compartida) otorgan autonomía al alumnado y una interdependencia positiva (Ferriz-Valero et al., 2019; Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Pérez-Pueyo et al., 2021).

Las inseguridades docentes, respecto a la asunción de responsabilidades por parte del alumnado, se ha visto reducido. Dar protagonismo y roles de responsabilidades al alumnado ha permitido aumentar su autonomía y su implicación por el trabajo (Abós et al., 2021).

6.4 Miedos e inseguridades del alumnado

6.4.1 Inseguridades respecto las tareas

Los resultados obtenidos reflejan las inseguridades que el alumnado experimenta en relación con las tareas propuestas, siendo un factor determinante que condiciona su autonomía y su percepción del aprendizaje. Estas inseguridades surgen especialmente en tareas que el alumnado percibe como complejas o poco familiares, incrementando su sensación de incapacidad y su preocupación por los posibles errores.

La mayoría de estos miedos que muestra el alumnado atienden a la necesidad de atención y de feedback por parte del docente, como si una red de seguridad se tratara. Van Acker et al. (2010) bajo el prisma de la teoría social cognitiva, reflejan que, la forma de interactuar y los comportamientos del docente, suponen un factor condicionante del interés del alumnado por la EF. En tareas menos estructuradas, donde el resultado no está predefinido o donde se fomenta la creatividad y la toma de decisiones, el alumnado experimenta una mayor inseguridad, ya que no siempre sabe si está cumpliendo con las expectativas.

El docente busca una transformación hacia la autonomía, pero éste muestra reticencias, basadas en su percepción por el logro respecto a la tarea (Mújica-Johnson et al., 2017). El desarrollo de tareas específicas genera que descubran su propia competencia motriz. Al darse cuenta de los logros que van adquiriendo, surgen momentos de inseguridad y frustración, motivo por el cual

recurren al docente en búsqueda de ayuda (Gil-Madrona & Martínez-López, 2015). Si la actitud del docente es solventar constantemente los problemas, se puede limitar la capacidad del alumnado para tomar decisiones independientes y desarrollar la autoeficacia (Deci & Ryan, 2000). Por ello, es fundamental que las tareas estén diseñadas de manera progresiva y ofrezcan oportunidades de éxito iniciales, que aumenten la confianza del alumnado en su capacidad para afrontarlas.

Las prisas por la consecución de las tareas no hacían más que generar más estrés. Cuando se aglomeran situaciones en las que el alumnado no se siente comprendido, o, no se cumplen sus expectativas motrices, surge el sentimiento de frustración (Barba-Doval & Moreno, 2022). Esto se agrava en aquellas tareas que implican un alto grado de complejidad técnica o motriz, ya que el alumnado tiende a compararse con sus compañeros o a anticipar un posible fracaso, intensificando su percepción de inseguridad. El docente es una figura relevante en el desarrollo de sus aprendizajes, hasta el punto de que identifican que, sin este, su evolución se percibe como vacía (Gaviria-Cortes & Castejón-Oliva, 2018).

Hasta que el alumnado no ha tenido la percepción de mejora, no ha rebajado su nivel de dependencia con respecto al docente. Solo cuando el alumnado ha confiado en sus habilidades, han sido más propensos a asumir riesgos y aprender de sus errores, en vez de estar condicionado al feedback del docente (Schunk, & DiBenedetto, 2020). El diseño de tareas adaptadas al nivel del alumnado, que permitan avances graduales y momentos de reflexión, es clave para superar estas inseguridades y facilitar la transición hacia un aprendizaje autónomo y eficaz.

El alumnado ha sido más consciente de que el aprendizaje conlleva un tiempo, y que todas las destrezas, sobre todo relativas a las motrices, requieren de un tiempo para su evolución. Esa autopercepción por la consecución de logro facilitó el tránsito hacia la autoeficacia percibida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

6.4.2 Inseguridades respecto a sus iguales

Las relaciones interpersonales entre iguales son complejas. Siempre hay tensiones de distinta índole que condicionan el bienestar emocional.

Dentro de una misma aula de EF, los perfiles de alumnado que podemos encontrar son muy diversos. En el caso de los resultados obtenidos, surgen confrontaciones entre alumnado dominante, con tendencia de liderazgo. El reconocimiento de estatus de líder surge de la percepción que tiene el resto de los compañeros sobre sus habilidades motrices y el apoyo social que tiene dentro del grupo (MacPhail et al., 2008). El problema surge cuando hay más de un

alumnado de este perfil, y las conductas tienden a ser autoritarias y/o discriminatorias (Molina de Colmenares & Pérez de Malondado, 2006). Dichas actitudes generan desconfianza entre sus compañeros, debido a los sentimientos negativos que generan. Las actitudes autoritarias de estos líderes, hace que las relaciones sean más frágiles, rompiendo la confianza y debilitando las relaciones interpersonales necesarias para el progreso común. Para encontrar un equilibrio, Conejeros et al. (2010) resaltan la idea de que el alumnado debe desarrollar confianza en sí mismo, y el docente ha de fortalecer las relaciones colaborativas. Los resultados de la investigación muestran que la implementación metodológica permitió trabajar sobre la comunicación y negociación. Ello favoreció la estabilidad interpersonal. Pese a que, dentro de las agrupaciones puede seguir habiendo líderes, es preciso que estos sean reflexivos y que desarrollen herramientas para favorecer la conciliación (Gaviria-Cortés & Castejón-Oliva, 2016).

El alumnado ha identificado el trabajo grupal y las diversas formas de retroalimentación entre iguales como fuente de incertidumbre. Aun así, es importante que los procesos de coevaluación estén inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Pueyo et al., 2020).

Aparece miedo cuando es el alumnado quien tiene que ofrecer crítica constructiva a sus compañeros, sobre todo cuando hay falta de práctica en este sentido. Las primeras veces que efectúan coevaluaciones, los evaluadores tienden a valorar de manera poco objetiva por el miedo a herir sentimientos o dañar las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, quien recibe la crítica, puede tomárselo como un ataque personal. El miedo genera desconfianza durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). Más si cabe, cuando esto ocurre con compañeros no afines (Lafuente-Fernández & Maeso-Santamaría, 2023). El alumnado se identifica en una situación más relajada y cómoda cuando trabaja con compañeros con los que tiene mayor relación. Esto se encuentra en la línea de lo argumentado por Fernández-Río et al., (2018) quien recalca que el alumnado, tiene más seguridad, y eso incide positivamente en su aprendizaje.

Si bien, la práctica de estos procesos permite que los alumnos los integren y normalicen y llegan a no tener en cuenta si la retroalimentación proviene o no de un compañero afín (Lafuente-Fernández & Maeso-Santamaría, 2023). En la línea de lo encontrado con la presente investigación, se encuentra que los procesos de coevaluación, aunque generan incertidumbre en un inicio, se convierten en herramientas ideales para el proceso de aprendizaje (Hortigüela-Alcalá et al., 2015).

6.4.3 Inseguridades respecto a las metodologías

La implementación docente de distintas metodologías genera desconcierto en el alumnado. Su idea sobre una EF tradicional o liberal, es cómoda y el hecho de hacer frente a estructuras metodológicas que requieren de reflexión, trabajo por y para el grupo y conciencia de aprendizaje, hace que en un inicio se vean desorientados.

En propuestas donde se abordaban distintos tipos de deportes (bádminton, esgrima, colpbol, tchoukball), se percibía entusiasmo en la parte de realización de partidos o torneos. Esto se encuentra en la línea de lo explicado por Ward & Ayvazo (2016) quienes indican que el alumnado identifica las propuestas deportivas como situaciones de juego y diversión. A medida que la aplicación de modelos pedagógicos era más frecuente, el alumnado se interesaba más allá de la superficialidad de la competición. Los modelos pedagógicos permiten estructurar distintos estilos de enseñanza y una visión global de las propuestas didácticas, generando aprendizajes más específicos y estructurados (Pérez-Pueyo et al., 2021). Según avanzan en la metodología, en la distinta tipología de actividades, y en la variedad de destrezas que se les exige, mejora su percepción de autoeficacia (Deci & Ryan, 2000; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). El trabajo de estrategias cooperativas en prácticamente todas las unidades didácticas ha generado un sentimiento de confianza con sus iguales y valoración de sus posibilidades. En este sentido, el alumnado percibe la competencia motriz de sus compañeros, lo que fortalece el valor del grupo (Conejeros et al., 2010).

Respecto a la evaluación formativa y compartida, el alumnado presenta miedos, incluso conflictos por su falta de práctica. El alumnado sigue anclado en que todo proceso atiende a una calificación, y no comprende que la evaluación es un método para visibilizar cuáles son sus aprendizajes y cómo se están llevando a cabo (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). El proceso evaluativo es percibido por el alumnado como algo injusto, incluso llegando a generar conflictos por la discordancia entre evaluadores y evaluados (Domínguez-Castillo, 2018). La realización repetida de estos procesos, mejora la calidad de las valoraciones, lo que mitiga la inseguridad y el miedo del alumnado (Ortega-Quevedo & Gil, 2019). El uso de instrucciones específicas para su mejora permite hacer ver al alumnado que se trata de críticas constructivas, centradas en la mejora, más allá de la nota (Palacios-Gómez et al., 2023).

7 CONCLUSIONES

Para finalizar, este trabajo se adentra en el análisis detallado de los aspectos que configuran la identidad profesional del docente de EF, evidenciando su carácter dinámico y en constante construcción. A continuación, se presentan las conclusiones, organizadas en torno a los objetivos planteados, como una síntesis del camino recorrido a lo largo de este estudio. Estas reflexiones ofrecen una visión integral sobre los aprendizajes, retos y transformaciones que marcan la evolución del docente en un contexto educativo complejo y en permanente cambio.

Comprender los elementos que configuran la propia construcción de la identidad profesional del docente de EF y su constante evolución.

La consecución de este primer objetivo se apoya en el análisis exhaustivo de los elementos que configuran la IP del docente de EF, así como la evidencia de que dicha identidad está en constante evolución.

La formación inicial del profesorado y sus primeros contactos durante el periodo de prácticas supone constituyen un marco esencial, pero limitado, para el desarrollo inicial de la IP. Sin embargo, estas suponen un inicio descontextualizado de la realidad educativa del docente. Durante la formación inicial se abordan unos conocimientos teórico-prácticos, de forma aislada y tienen un carácter muy general, que, si bien son fundamentales, no reflejan del todo las exigencias del contexto educativo real. A su vez, los periodos de prácticas sirven para aplicar dichos conocimientos, pero durante un espacio de tiempo es muy corto para que el docente puede marcar los primeros ladrillos de su construcción. Los periodos de prácticas proporcionan las primeras experiencias "profesionales", pero estas son de corta duración y adquieren un carácter exploratorio más que consolidativo.

Durante los primeros años de inserción laboral, la experiencia práctica comienza a ser una de las piedras angulares. Las vivencias a las que el docente hace frente, junto a los distintos contextos educativos, genera una reflexión crítica sobre cómo este puede atender a todos estos. Es por ello, que la autorreflexión genera nuevos estadios de autoconsciencia que dilucida las fortalezas y debilidades de uno mismo.

Las metodologías implementadas suponen la base de la práctica educativa del docente, marcando así su presente y su futuro. Marcan la conexión entre los contenidos teóricos y los resultados prácticos que el docente es capaz de obtener, debiendo identificar las carencias surgidas. Es este momento en el que el docente debe flexibilizar sus estrategias metodológicas, siendo capaz de equilibrar los aprendizajes deseados con la realidad de los aprendizajes

alcanzados. Esta readaptación constante es un indicador de cómo el docente integra sus vivencias y aprendizajes en el aula para atender a su construcción identitaria constante.

Esto evidenció que el docente no se adhiere a una simple perspectiva metodológica, sino que explora diversas estrategias, como el aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo del juego, estilo actitudinal y, de forma transversal, la evaluación formativa y compartida. Con ello, se comprueba que el alumnado, no solo ha adquirido unos conocimientos específicos, sino también competencias transversales como la cooperación, la autonomía y la toma de decisiones. De forma indirecta también se ha favorecido el clima grupal, siendo éste una de sus inseguridades que afectaba en su práctica docente. Todo ello ha contribuido a la construcción de la IP, concretamente por el cambio de percepción de la EF, centrado en que la materia no solo se basa en el aprendizaje motriz, sino también en el desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Del mismo modo, la reflexión crítica y continua ha supuesto un indicador en la propia evolución identitaria porque se analiza sistemáticamente lo que acontece durante la práctica docente como medio de cambio y mejora. Este proceso de autoanálisis supone una fuente de información, junto a la retroalimentación recibida por parte del alumnado. Se detecta la utilidad de que el docente observe y analice la efectividad de su práctica, ajustando los enfoques pedagógicos y adaptando su labor a las necesidades contextuales.

Sin embargo, el docente experimenta momentos de incertidumbre e inseguridad ante las decisiones tomadas. Esos sentimientos implican la preocupación por cómo mejorar, siendo parte del proceso de crecimiento profesional, ya que la reflexión tiene como fin mejorar y ajustar su quehacer diario. Además, permite al docente a ajustar sus expectativas a la realidad, mostrando una identidad flexible, abierta al cambio y al aprendizaje continuo.

Por último, se ha identificado cómo la interacción con el alumnado y su relación directa es un eje de consolidación de su construcción identitaria. El profesorado actúa de forma interrelacionada teniendo en cuenta al resto de agentes educativos. Así es que, el docente debe atender, tanto a las dinámicas grupales, como a los comportamientos individuales, asumiendo que la construcción identitaria tiene un carácter colectivo.

Reflexionar sobre las vivencias y experiencias docentes de distintos niveles educativos, identificando y analizando los elementos que inciden en la construcción profesional docente.

Las experiencias vivenciales en distintos escenarios educativos han permitido al docente desarrollar una visión más amplia sobre su rol. El contacto con diferente tipo de alumnado, sus

respectivas particularidades, y lo que suponía la configuración de cada grupo, ha permitido dilucidar sobre las innumerables demandas educativas a las que atender. Esto ha impulsado al docente a diversificar sus estrategias pedagógicas, buscando un equilibrio entre atender las individualidades del alumnado y garantizar un aprendizaje colectivo efectivo. Así, se han ido incorporando nuevas herramientas para abordar temas, como la falta de motivación, miedo al error y dificultades motrices. Esto debe suponer un punto de inflexión que permita atender a las demandas individuales del alumnado.

De nuevo, la reflexión crítica vuelve a ser clave en la consolidación de la identidad docente. La mera repetición de estrategias metodológicas no siempre conduce a resultados esperados. Por eso, la inclusión de nuevos contenidos y lo más importante, la inclusión de nuevas estrategias metodológicas para abordarlos, ha permitido observar la mejora y evolución tanto del alumnado como del docente. Los aciertos y errores experimentados en la práctica, permiten reajustar la identidad. Es por ello por lo que el docente no debe asumir ésta como única y global, sino como pequeñas identidades que se van insertando en cada uno de los contextos a los que hacer frente. Esto no implica que el docente posea una identidad fija y universal, sino que su identidad profesional se adapta a las particularidades de cada contexto. Pese a contar con una filosofía global y una concepción clara de los fines de la EF, esta identidad se fragmenta en pequeñas identidades específicas que responden a los retos de cada escenario educativo.

En función de las dificultades, la edad del alumnado, los conflictos presentes o la configuración del grupo, el docente recurre a una batería de respuestas flexibles que le permiten abordar las demandas educativas de forma contextualizada. Este enfoque le ayuda a atender los diversos niveles de aprendizaje y a adoptar posturas pedagógicas adaptadas a las necesidades concretas, consolidando así una práctica educativa más inclusiva y eficaz.

La autoevaluación continua a la que se somete el docente favorece la extracción de aprendizajes. Esto supone salir de la zona de confort y buscar herramientas para solventar situaciones complejas que le surgen diariamente. Esta práctica, además, potencia su capacidad de análisis y le permite construir respuestas más sólidas a los desafíos educativos.

Del mismo modo, la diversidad de niveles educativos ha permitido al docente adoptar un enfoque más inclusivo. Se ha sometido a una reconstrucción en su identidad como consecuencia de las necesidades del alumnado, y, por ende, de los distintos estilos de aprendizaje que requieren. Así es como se comprueba un mayor sentido pedagógico, que prioriza la

personalización del aprendizaje, para que todo el alumnado pueda tener su oportunidad de progreso.

Sin embargo, a lo largo del proceso reflexivo se han identificado algunos desafíos importantes, como las inseguridades surgidas ante la gestión de grupos diversos, la implementación de estrategias novedosas en contextos desafiantes y la adaptación a las diferentes formas de aprendizaje. Estos retos, aunque complejos, han permitido al docente reconocer la importancia de la flexibilidad y la autocrítica en su práctica profesional, consolidando su evolución hacia una identidad más integral y adaptable. La aceptación de estas dificultades como parte inherente del proceso de aprendizaje y mejora es un indicador del desarrollo profesional del docente.

Conocer y exponer el aprendizaje percibido y recibido proveniente de la formación inicial y permanente, así como de las distintas experiencias educativas.

La incidencia de la formación inicial y continua, junto a las experiencias educativas vividas por el docente, tienen un impacto directo con el propio desarrollo profesional. Estos elementos no operan de forma aislada, sino que interactúan para construir un aprendizaje progresivo y contextualizado que incide directamente en la práctica docente. La formación inicial proporciona los fundamentos teóricos prácticos básicos, pero es la formación permanente y la propia práctica educativa la que consolida y enriquece el aprendizaje docente.

La formación inicial ha otorgado al docente diversidad de herramientas básicas para su labor. Sin embargo, los resultados muestran que el verdadero agente transformador ha sido la práctica diaria en el aula, donde ha tenido que ajustar sus conocimientos a situaciones reales. En este sentido, las prácticas docentes iniciales suelen enfrentarse a un choque entre la teoría aprendida y la realidad educativa, lo que obliga a los docentes a replantear y adaptar sus estrategias constantemente. Dichas situaciones han atendido a las necesidades específicas del alumnado, como resolver los conflictos surgidos de las interacciones sociales. Esta realidad ha supuesto un choque entre lo aprendido y lo implementado.

Las estrategias metodológicas habían sido utilizadas de forma poco progresiva, lo que ha supuesto lagunas en los aprendizajes, y, en ocasiones, ha sido origen de confrontaciones, tanto entre el alumnado, como entre alumnado y docente. Estas dificultades han evidenciado la necesidad de planificar de manera más gradual y de acompañar la implementación metodológica con un seguimiento reflexivo, que permita ajustar las estrategias y garantizar un aprendizaje más eficaz. El docente ha percibido que sus planteamientos han sido erróneos, y, por tanto, ha analizado cómo especificar y concretar sus propuestas. Por ello el docente debe

tener presente que, pese a la programación detallada de sus propuestas, siempre existen resquicios a los que no ha prestado atención por su inexperiencia. La suma de experiencias, y, sobre todo, de dificultades, genera una capacidad adaptativa y reflexiva que permite el cambio. Los nuevos aprendizajes se insertan en su identidad.

Gracias a esta idea, el docente amplía su abanico de recursos, experimenta con nuevas metodologías perfecciona planteamientos y amplía sus conocimientos, desde una mayor seguridad pedagógica. La formación permanente, en este sentido, no solo se limita a la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también actúa como un espacio de reestructuración y consolidación de aprendizajes previos, a través de la confrontación con nuevas demandas pedagógicas.

En estadios iniciales, se halla con dificultades y lagunas, pero ello le sirve de retroalimentación para mejorar su aprendizaje, y tener las puertas abiertas a una evolución de identidad constante. El equilibrio entre la reflexión y la acción, propiciado por ciclos de investigación-acción y el análisis crítico de su práctica, contribuye a que el docente se convierta en un agente de cambio en el aula. Del mismo modo, se asume que las inseguridades que aparecen también dan lugar a aprendizaje y, por tanto, contribuyen a dicha construcción identitaria.

Analizar los miedos e inseguridades que condicionan la puesta en práctica por parte del docente, así como los miedos que afronta el alumnado durante las sesiones de EF.

Los miedos e inseguridades suponen un condicionante significativo a la hora de afrontar la práctica educativa. Supone un desafío emocional y psicológico al que ambos agentes educativos (docente y discente) se enfrentan durante las sesiones de EF. Estos desafíos no solo limitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también impactan en la percepción del rol profesional del docente y en la autopercepción del alumnado. Se identifica que ambas partes experimentan tensiones y desafíos que condicionan su comportamiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al docente, se ha comprobado que los momentos de mayor tensión se han encontrado en la introducción de nuevas metodologías. El docente se ha enfrentado a dudas constantes sobre la efectividad de ciertas estrategias, mostrando preocupación de cómo estas serían recibidas y aplicadas por el alumnado. La resistencia al cambio metodológico y el temor a un posible fracaso condicionan la confianza del docente, obligándolo a replantear y reflexionar sobre su capacidad de liderazgo pedagógico. La dependencia hacia el docente por parte del alumnado solo ha sido un incremento de las dudas docentes sobre su capacidad para enseñar y

guiar. Es por ello, que, pese a estas incertidumbres, el docente identifica las dificultades que va encontrando el alumnado, siendo una fuente de información que le permite corroborar que parte de sus decisiones metodológicas están siendo adecuadas, y cuáles debería reestructurar. Cuando se aúnan todos los intervinientes, produciéndose modificaciones respecto a las ideas principales del docente, se reduce el estado de tensión. Este proceso de ajuste y retroalimentación evidencia cómo el docente no solo guía, sino que también aprende y adapta su identidad profesional en base a las respuestas del alumnado. Se puede decir que, el apoyo del docente en el alumnado es una fuente de aliento para su moldeamiento.

Por otro lado, nos encontramos con las inseguridades del alumnado. Estos han demostrado tener miedo por la exposición ante los demás y comparación de sus habilidades motrices con el resto, lo que ha desencadenado una falta de autoconcepto. El entorno competitivo y la percepción de juicio constante generan un impacto negativo en su confianza, evidenciando la necesidad de estrategias más inclusivas que atiendan al desarrollo integral. Las sesiones de EF deben ser un espacio de desarrollo de capacidades motrices, pero también de capacidades cognitivas, afectivas y relacionales. Sin embargo, para muchos se han dado sido situaciones de vulnerabilidad, asociadas al miedo al fracaso por pensar no estar a la altura de sus iguales. Esto ha conllevado la evasión de actividades y la menor predisposición hacia las actividades. En estos casos, el docente debe asumir un papel proactivo para identificar estas barreras emocionales y proponer dinámicas que fomenten la autoaceptación y el disfrute en el aprendizaje.

Se ha mostrado que, uno de los factores predominantes para rebajar dichas tensiones ha sido la creación de un clima de confianza y cooperación. Cuando el alumnado percibe que sus errores son parte del proceso de aprendizaje y que el grupo valora sus esfuerzos, la participación aumenta significativamente, reduciendo los niveles de ansiedad. Mediante las estrategias de carácter cooperativo y la reducción de la competencia directa, se ha promovido una disminución de sus inseguridades.

Por ello es importante considerar que, los aprendizajes que se promueven en EF atiendan al factor socioafectivo, cambiando el temor al fracaso y a las críticas, por un refuerzo positivo de sus iguales. De esta forma, se han conseguido transformar las relaciones socioemocionales entre el alumnado, promoviendo actitudes de apoyo y empatía. Este cambio no solo beneficia a los discentes, sino que también impulsa al docente a consolidar metodologías basadas en la inclusión y la motivación intrínseca, fortaleciendo así su identidad profesional.

8 LIMITACIONES

El presente estudio, como toda investigación, presenta ciertas limitaciones que deben ser reconocidas para enmarcar adecuadamente los resultados y reflexionar sobre las áreas de mejora. Estas limitaciones no solo se derivan de las decisiones metodológicas tomadas, sino también de las particularidades del contexto donde se desarrolló el proceso investigativo. Si bien los instrumentos y métodos empleados han permitido abordar con rigor las categorías de análisis planteadas, algunos aspectos, como el número de participantes, las condiciones contextuales y las restricciones externas, han condicionado parcialmente el alcance de los hallazgos. En este apartado se abordan las principales limitaciones identificadas, atendiendo a cómo estas pueden haber influido en el desarrollo de la investigación y ofreciendo una visión crítica que favorezca futuras líneas de trabajo en esta temática.

La metodología cualitativa presenta los problemas de subjetividad en el análisis de datos, siendo un desafío que depende de la interpretación del investigador. En este tipo de estudios, los datos obtenidos se pueden ver influenciados por los prejuicios e ideales personales, pudiendo distorsionar los resultados. Además, los hallazgos dependen de las experiencias y contextos específicos de los participantes, limitando en cierta manera la posibilidad de generalizar resultados a un nivel más amplio. Si bien la metodología cualitativa es muy útil para obtener una comprensión profunda de los casos individuales, existe la dificultad de reproducir los resultados en distintos contextos educativos y con distintos profesionales, lo que restringe su aplicabilidad.

Durante los cursos académicos en los cuales se recogieron los datos, se produjo interrupción por la pandemia de COVID-19. Eso impidió terminar con la recogida de datos del curso 2019/2020, justo hasta el confinamiento. Por ello, no se pudo capturar el cierre del año académico, limitando la evolución en el caso de los grupos sujetos a estudio que no continuaron. Si bien, este alumnado siguió participando en el estudio el curso siguiente. En cualquier caso, esto provoca que exista una pequeña ruptura en la evolución de los resultados y en la construcción de la IP de dicho curso. Asimismo, si el estudio se hubiera prolongado durante más cursos académicos, podría demostrarse una mayor evolución, permitiendo dar a conocer una perspectiva más longitudinal.

Por otro lado, los participantes del estudio podrían aumentarse. Un mayor número de grupos-aula, habría permitido la posibilidad de analizar más particularidades que hubieran incidido en la construcción identitaria. A mayor número de participantes, mayor número de experiencias y

mayor volumen de datos significativos que hubieran aportado un valor más profundo a la evolución docente.

De igual forma, si se hubiera desarrollado la investigación en otras entidades educativas, pudiera haber aportado un valor comparativo, comprobando la adaptabilidad del docente y analizando qué elementos o situaciones marcan la reconstrucción de IP.

La variabilidad de las practicas educativas supone un tope sobre la retroalimentación del docente. La falta de una retroalimentación inmediata o de recursos adecuados puede limitar la eficacia de ciertas metodologías, reduciendo el impacto esperado en el aprendizaje. Considerando más instrumentos de retroalimentación o distintos grupos de discusión, pudiera haberse realizado un análisis más comparativo entre alumnado de distintos grupos-aulas y de una muestra de edad más variada.

9 BIBLIOGRAFÍA

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García-Montejo, S. & Rojas-Soriano, R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Clacso.
- Abós, Á., García-González, L., Aibar, A. & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology Of Sport And Exercise*, 56, 101988. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988>
- Acha, A., Velázquez, R. & Moya, J. (2007). *El estatus de la educación física en el currículum de Educación Secundaria obligatoria. Algunas propuestas de solución*. [Acta de congreso]. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física, Islas Baleares, España.
- Adamakis, M. & Dania, A. (2020). Are pre-service teachers' beliefs toward curricular outcomes challenged by teaching methods modules and school placement? Evidence from three Greek physical education faculties. *European Physical Education Review*, 26(4), 729-746. <https://doi.org/10.1177/1356336X19880574>
- Aguilar, D. H. & Cháves, R. R. (2013). La investigación Biográfico-Narrativo, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Akkerman, S.F. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284, <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp.308–319. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Alcalá, M.T., Demuth, P.B. & Quintana, M.P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, 1(1), 155-167.
- Álvarez-Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Andrés-Gutiérrez, A., Andrés-Gutiérrez, C., y Barbero-González, J. I. (2017). ¿De qué hablan los niños cuando hablan de Educación Física?, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 207-225. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.207-225>
- Andreucci-Annunziata, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 257-275.
- Andreucci-Annunziata, P.M. & Morales Cabello, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3),441-463.

Achilie-Valencia, T., Rodríguez-Zambrano, A. & Villafuerte-Holguín, J. (2022). Rol investigador en la identidad del profesorado de Educación Física y Psicología educativa: estudio comparativo. *Retos*, 43, 192-204.

Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385–400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>

Almoacid-Fierro, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: Perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(ESPECIAL), 177-190. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000400010>

Alvariñas-Villaverde, M. & Novoa-Pérez, A. (2015). Pensamientos relacionados con la actividad física y el género en adolescentes de Galicia. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(1), 23–35. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1.1439>

Archilla-Prat, M. T. & Pérez-Brunicardi, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los “Proyectos de Aprendizaje Expresivos” en Educación Física en Secundaria (Lights on corporal expression. Advantages and potential of “Expressive Learning Projects” in Physical Education). *Retos*, 31, 232–237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.51065>

Aristizábal-Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (46), 189–204. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>

Arjona-Fernández, M. L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 5-22.

Armando, S., Puente, M., Andrada, O. & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación cualitativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.

Arufe-Giráldez, V., Pena-García, A. & Navarro-Patón, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis Sci J*, 7(3), 448-480. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661>

Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.

Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>

Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 132-144.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for

physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

Bajardi, A., Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129.

Balduzzi, M.M. & Egle, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Barba-Doval, C.M. & Moreno, E.M. (2022). Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(5), 37-52.

Barba-Martín, R.A, Martín-Pérez, G. & Barba-Martín, J. J. (2015). Nuevas perspectivas para el aprendizaje cooperativo desde la investigación-acción: El trabajo colaborativo del claustro y la formación docente. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 85-95.

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D. & González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-16 <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>

Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D. & Pérez-Pueyo, Á. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física Y Deporte*, 39(1), 23–46. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

Barker, D., Wallhead, T., Brock, S., Goodyear, V. & Amade-Escot, C. (2017). Group Work in Physical Education: Exploring the Interconnectedness of Theoretical Approaches and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 50-60. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2016-0042>

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095671>

Barney, D. C., Pleban, F. T. & Lewis, T. (2019). Relationship between Physical Activity and Stress among Junior High School Students in the Physical Education Environment. *Physical Educator*, 76(3), 777-799. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I3-8966>

Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>

- Batista, M., Sixto-Cubo, D., Honório, S. & Martins, J. (2016). The practice of physical activity related to self-esteem and academical performance in students of basic education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(2), 297-310.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beauchamp C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beltrán, M. (1986). *Cuestiones previas acerca de la ciencia de la realidad social*. Tecnos.
- Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R.C. (2009) Teachers' Motivation, Classroom Strategy Use, Students' Motivation and Second Language Achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Bernstein, E., Phillips, S. R. & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69–83. [10.1123/jtpe.30.1.69](https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69)
- Biesta, G. (2007), Why “what works” won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Binda, N. U. & Benavent, F. B. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Física, competencias básicas y educación emocional. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 11, 4-6.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). *Assessment for learning in the classroom*. In *Assessment and Learning*, 11-32. SAGE Publications Ltd.
- Blanchard, M. & Procópio, L.F. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del “docente educador” desde la formación inicial. *Acta Scientiarum* 43, 2-13.
- Blázquez-Sánchez, D. (2008). *Evaluar en educación física*. INDE.
- Blázquez-Sánchez, D. (2016). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física: la gestión didáctica de la clase*. Editorial INDE.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bochner, A.P. (2002) Perspectives on Inquiry III: The Moral of Stories. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication*, SAGE Publications, 73-10.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.

- Bolinger, A. & Stanton, J. (2014). The Gap Between Perceived and Actual Learning From Group Reflection. *Small Group Research*, 45, 539 - 567. <https://doi.org/10.1177/1046496414538322>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández-Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7(2), 106-112.
- Bores, N. J. (Coord.). (2005). *La lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: Materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. INDE.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146–155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación: Una visión general de su desarrollo*. Universidad del Norte.
- Brazeal, K., Brown, T. & Couch, B. (2016). Characterizing Student Perceptions of and Buy-In toward Common Formative Assessment Techniques. *CBE Life Sciences Education*, 15. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0133>.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Unwin Hyman.
- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.
- Buitrago-Bonilla, R. E. & Sáenz Salcedo, N. Y. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación y Ciencia*, (25) 3-18, <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759>
- Bulpitt, H. & Martin, P. (2005). Learning about reflection from the student. *Active Learning in Higher Education*, 6, 207 - 217. <https://doi.org/10.1177/1469787405057751>
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Burns, R. (1990) *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ega.

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>

Caballero-Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Cádiz-Chacón, P., Barrio-Mateu, L. A., León-Valladares, D., Hernández-Sánchez, Á., Milla-Palma, M. & Sotomayor-Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física (Contextual motivation from self-determination in physical education classes). *Retos*, 41, 88-94. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.80998>

Cáceres-Muñoz, J. (2016). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3(3), 161-162.

Calatayud, A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>

Calderón-Gómez, C. (2009). Assessing the Quality of Qualitative Health Research: Criteria, Process and Writing. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1294>

Calderón-Luquín, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J.J. & Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>

Camacho-López, S. M., Trejo-García, C., Maldonado-Muñiz, G. & García-Villagómez, M. Ángel. (2014). Marcos referenciales interpretativos. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 2(3). <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1239>

Campos-Mesa, M.d.C., Ries, F. & Castillo-Sicilia Ó.D. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del deporte*, 7(24), 216-229.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Cantón-Mayo, I., Cañón-Rodríguez, R. & Arias-Gago, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63.

Cantón-Mayo, I. & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. & Castejón, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)

Cardina, C.E. & James, A.R. (2018). Targeting Professional Development for Beginning Physical Education Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(7), 41-47.

Cardinal, B.J., Yan, Z. & Cardinal, M.K. (2013): Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>

Carless, S. & Prodan, O. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312944>

Carreiro da Costa, F. (2006). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 29-43.

Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.

Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.

Casado-Berrocal, Ó. (2019). *La autorregulación en el aula de educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/33456>

Casey, A. (2016). Models-based practice. In C. D. Ennis (Ed.), *Handbook of physical education pedagogy* (Chapter 6). Routledge.

Casey, A. & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>

Castro-Pérez, M. & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Cerrón-Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de La Ciencia*, 9(17). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>

Chavarría G., M. (2011). La dicotomía cuantitativa / cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*, 25(112), 1-35.

Chinchilla, J.L., Escribano, M.F., Romero, O. & López, I. (2008). Análisis de las Actitudes de la Educación Física en la E.S.O. *Retos*, 14, 70-74

Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, Article 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>

Cifuentes, M.A., Muñoz, J. & Santamaría, R.M. (2010). La evolución del pensamiento de los alumnos de magisterio en algunas cuestiones clave de su formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 167-186.

Cisternas-Villalobos, C., Batista, P., Merellano-Navarro, E. & Ribeiro-Silva, E. (2023). Identidad Profesional Docente en la Educación Física: revisión intergrativa de literatura. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 19(3), 276 – 290. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.276>

Comisión Europea. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.

Conejeros S., M. L., Rojas H., J., & Segure M., T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.

Contreras-Colmenares, A.F. & Pernía-Barragán, D.C. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista digital de la Historia de la Educación, Enero-Diciembre*(21), 211-229.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M. & Bradbury, M. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. Education International.

Córdoba-Jiménez, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos*, (28), 285-290.

Córdoba-Jiménez, T., Carbonero-Sánchez, L., Sánchez-Aguayo, D., Inglada-Moreno, S., Serra-Figueroa, M., Blasco, M., Sáez-Miota, S. & Ivanco-Casals, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264–269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>

Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.

Correa, M., Gutiérrez, A. M. & Hernández, A. (2010). La comprensión lectora de libros de textos universitarios. *Biografía: escritos sobre la biología y su enseñanza*, 3(4), 81-103.

Cortés-González, P., González-Alba, B. & Padua-Arcos, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>

- Cotán-Fernández, A. (2016). El Sentido De La Investigación Cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications Ltd.
- Crisol-Moya, E. & Caurcel-Cara, M. (2021). Active Methodologies in Physical Education: Perception and Opinion of Students on the Pedagogical Model Used by Their Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041438>
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72.
- Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 54(3), 1-4.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (1), 416-437. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 507-526.
- Del Villar, F. (2001). La interacción en la educación física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, 199–225. Síntesis.
- Denzin, N.K. (2013). The Death of Data? *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 13(4), 353–356. <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications Ltd.
- Devís-Devís, J., Martos-García, D. & Sparkes, A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.

Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.

Díaz-Bazo, C. (2019). Strategies to ensure the quality of qualitative research. The case of articles published in Education journals. *Revista Lusofona de Educacao*, 44(44), 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>

Díaz-Serrano, J., Alfageme-González, M. B. & Serrano-Pastor, F. J. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 12, 77-89

Drewe, S. B. (1998). Competing Conceptions of Competition: Implications for Physical Education. *European Physical Education Review*, 4(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X9800400102>

Domínguez-Castillo, E. (2018). Violencia y conflictos generados por la evaluación educativa en EMS: una mirada desde la diversidad y la paz. *Ra Ximhai*, 14(1), 30-40. [10.35197/rx.14.01.2018.02.ed](https://doi.org/10.35197/rx.14.01.2018.02.ed)

Domingo-Roget, Á., (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Domingo-Roget, À. & Gómez-Serés, M. V. (2016). *La práctica reflexiva*. Narcea Ediciones.

Dubar, C. (2000). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Duda, J. L. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology*, 417-443. Wiley.

Duran, C., Lavega-Burgués, P., Salas, C., Tamarit, M. & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*. Routledge.

Eccles, J.S. & Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.

- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A. & Rodríguez-Rodríguez, J. (2020). Professional satisfaction of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 27(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816540>
- Ellis, C., Adamas, T.E. & Bochner, A.P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2004). The Intergenerational Transmission of Fear of Failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971. <https://doi.org/10.1177/0146167203262024>
- Esteban-Luis, R., Fernández-Bustos, J.G., Díaz-Suárez, A. & Contreras-Jordán, O.R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 459-472.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Narcea.
- Fairclough, S. & Stratton, G. (2005). “La educación física te hace estar en forma y saludable.” La contribución de la educación física a los niveles de actividad física de los jóvenes. *Health Education Research*, 20(1), 14-23, <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>
- Falcón-Linares C. y Arraiz-Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fejgin, N., Talmor, R. & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049823>
- Fernández-García, E. & Piedra de la Cuadra, J. (2013). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. (Effects of a Coeducative Training on Attitudes Towards Equality in Future Primary Education Teachers). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 5(15), 151-158. <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.106>
- Fernández-March, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *Revista de docencia Universitaria*, 18(1), 169-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Ferrández-Berrueco, M.R. & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G. & Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 13(3), 467-480.

Fernández-Navas, M. & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education). *Retos*, 32, 264–269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>

Fernández-Río, J., Calderón-Luquín, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teóricoprácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>

Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. & Méndez-Giménez, A. (2014). Effects of cooperative learning on perceived competence, motivation, social goals, effort and boredom in prospective Primary Education teachers / Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 57-89. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881650>

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (423), 57–80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>

Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J. & Sáenz-López, P. (2017). *Motivación, inteligencia emocional y actividad física en universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267 - 279. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608907>.

Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S. & Arroyo-Botella, J.M. (2019) Cooperative Methodologies decrease Disruptive Attitudes in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(76), 599-615. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>

Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2019). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 713-720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching And Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2(12), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fraile-Aranda, A. (2004). El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tandem, Didáctica de la Educación Física*, 15, 37-49.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Friedrichsen, P.J., Abell, S.K., Pareja, E.M., Brown, P., Lankford, D.M. & Volkmann, M.J. (2008). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 357-383.
- Founaud, M.P. & González-Audicana, C. (2020) La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(1), 15-24.
- Fullana, J., Pallisera, M., Paludárias, J.M. & Badosa, M. (2013). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6413>
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(18), 79 - 93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Galaz-Ruiz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333.
- Galeano-Rojas, D., Romero-Granda, M. J., León-Reyes, C. F., León-Reyes, B. L., Ribeiro-Almeida, N. & Farias-Valenzuela, C. (2023). Cooperativity as a Means of Social Interaction for the Development of Social Skills in Physical Education. *ESHPA - education, sport, health and physical activity*, 7(2), 208-216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8189214>
- Gambau i Pinasa, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (411), 53 - 69. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i411.114>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 344 - 358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>.
- García-Martínez, I. (2019). Impacto de la vocación sobre la construcción de la identidad profesional en los estudiantes de Magisterio de la mención de Educación Física, *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 11(1), 771–784.
- García de las Bayonas Plazas, M. & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 387-402.

- García, E., Gallego, B. & Gómez, M. (2015). Feedback and self-regulated learning: How feedback can contribute to increase students' autonomy as learners. In M. Peris & J. Merigó (Eds.), *Sustainable learning in higher education: Developing competencies for the global marketplace* (113-130). Springer.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P. & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), 1-30. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- García-Martínez, I. (2019). Impacto de la vocación sobre la construcción de la identidad profesional en los estudiantes de magisterio de la mención de Educación Física. *Trances*, 11(1), 771-784.
- García-Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: “el juego bueno?”. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 35-54.
- García-Ramis, L. J. (2021). *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Garrote-García, J., Casado-Berrocal, Ó., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán Álvarez, I. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Trabajo grupal vs responsabilidad individual: reparto de notas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 331-335. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.744>
- Gaviria-Cortes, D. F. & Castejón-Oliva, F. J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento*, 22(1), 251-262.
- Gaviria-Cortés, D. F. & Castejón-Oliva, F. J. (2018). ¿Qué piensa el alumnado sobre sus profesores de educación física? *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, 32(4), 603-620. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v32i4p603-620>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D. & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gil-Madrona, P. & Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-936. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109-118. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F. & Sánchez-López, C.R. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 42(11), 310-328. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04201>
- Gonda, S., Ramírez L., J. J. & Zerpa, C. E. (2008). Investigación cualitativa en psicología educativa: contribuciones al aprendizaje autorregulado. *Laurus*, 14(26), 112-135.
- González-González, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355-370.
- González-Palacios, E.V., Chaverra-Fernández, B.E., Bustamante-Castaño, S.A. & Toro-Suaza, C.A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos*, 40, 317-325. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- González-Calvo, G. (2013). La lucha de un docente novel de Educación Física por el reconocimiento de su profesión narrada desde una perspectiva autobiográfica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 80-95.
- González-Calvo, G. (2020a). “Sin luz al final de mi túnel”. Un enfoque narrativo en torno al profesorado interino de Educación Física de larga duración. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 85-105.
- González-Calvo, G. (2020b). Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 110-132. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8714>
- González-Calvo, G. & Barba, J.J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 24(8), 171 – 181.
- González-Calvo, G. & Fernández-Balboa, J. M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students’ families: Implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491–504. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González-Calvo, G., Gerdin, G., Philpot, R. & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). 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>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. & Bores-García, D. (2018). La foto-elicitación como instrumento para profundizar en la construcción de las subjetividades corporales de maestros de Educación Física en formación. *Movimento*, 24(4), 1249-1264. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82385>

González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L. & Hortigüela-Alcalá, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica. *Retos*, 34, 317-322. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63672>

González-Calvo, G., Otero-Saborido, F. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Discurso de la obesidad y Educación Física: riesgos, implicaciones y alternativas. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(148), 10-16, [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.02)

González-Calvo, G., Varea, V. & Martínez-Álvarez, L. (2017). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 24(2), 158–167. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1331426>

González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación*, (8), 44-62. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>

González-Cutre, D., Sicilia-Camacho, A. & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700. [10.4438/1988-592X-RE-2011-356-056](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-056)

González-Sanmamed, M. & Fuentes-Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

González-Valero, G. (2018). *El perfil del alumnado universitario de Primaria con mención en Educación Física desde la perspectiva físico-saludable, psicosocial y académica*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F.J., Ortiz-Camacho, M.M. & Bracho-amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of sports science & medicine*, 11(4), 614-623.

Granero-Gallegos A., Gómez-López M., Baena-Extremera A. & Martínez-Molina M. (2020). Interaction Effects of Disruptive Behaviour and Motivation Profiles with Teacher Competence and School Satisfaction in Secondary School Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(1), 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>

Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en Educación Superior: mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28172>

Greening, L., Stoppelbein, L., Chandler, C. & Elkin, D. (2005). Predictors of children's and adolescents' risk perception. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(5), 425-435. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsi066>

- Guerrero-Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 237-242.
- Gutiérrez-García, C., Hortigüela-Alcalá, D., Peral-Zara, Z. & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Gutiérrez, M. & López, E. (2012). Clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46). 235-251
- Gysling-Caselli, & Castillo-Narváez, J. (1992). *La identidad social de los profesores: Un análisis de la visión de los profesores sobre su actividad profesional* (Tesis Doctoral). Universidad de Chile.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2013). ‘I don’t think I could, you know, just teach without any emotion’: exploring the nature and origin of university teachers’ emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hamodi-Galán, C., López-Pastor, V. M. & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hamodi-Galán, C., Moreno-Murcia, J. A. & Barba-Martín, R. A. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en Educación Superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, (2), 241-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Han, B. C. (2018). *The expulsion of the other: Society, perception and communication today*. Polity Press.
- Hardman, K. (2011). Global issues in the situation of physical education in schools. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in physical education* (11-29). Meyer & Meyer Sport.
- Hastie, P. A. (2000). An Ecological Analysis of a Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.3.355>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers’ emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hayman, J. (1991). *Investigación y educación*. Paidós.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

- Heredia-León, D., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A. & Manzano-Sánchez, D. (2023). Motivational Profiles in Physical Education: Differences at the Psychosocial, Gender, Age and Extracurricular Sports Practice Levels. *Children*, 10(1) 1-14, <https://doi.org/10.3390/children10010112>
- Hernández-Ávila, M. & Buscá-Donet, F. (2016). Cómo se previenen y resuelven los conflictos en una clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 51(5), 61-66.
- Hernández-Hernández, F. & Rifá-Valls, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Hernández-Álvarez, J. L., y Velázquez-Buendía, R. (Coord.) (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Graó
- Hernández-Álvarez, J. L. (2010). La formación del profesorado de educación física. En M. A. Torralba (Coord.), *V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física. Docencia, innovación e investigación en educación física* (39-52). INDE.
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Miguel, P.A. & González-Víllora, S. (2021). Fundamental Pedagogical Aspects for the Implementation of Models-Based Practice in Physical Education. *Environmental Research and Public Health*, 18(13), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137152>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M. & Manrique-Arribas, J. C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. (Formative and Shared Assessment in Cooperative Learning contexts in Physical Education in Primary). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 15(44), 213–222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hirsch-Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81
- Hortigüela-Alcalá, D. (2017). *¿Qué tipo de docentes formamos? La identidad profesional en la formación inicial de los maestros de educación física*. [Acta de congreso]. Cuiciid 2017.
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V. & Pérez-Pueyo, Á. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje?: análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de investigación en educación*, 13(1), 88-104.
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G. & Hernando-Garijo, A. (2021). ‘I Hate Physical Education’; an analysis of girls’ experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648–662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J. & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Long-term effects of the pedagogical approach on the perceptions of physical education by students and teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1326 – 1333. [10.7752/jpes.2016.04210](https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04210)

- Hortigüela-Alcalá D., Hernando-Garijo A., Pérez-Pueyo Á. & Fernández-Río J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 7005 (1-11). <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios-Picos, A. & López-Pastor, V.M. (2018). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933–945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. & Calderón-Luquín, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física (Effect of the pedagogical model on the physical self-concept of students in physical education). *Retos*, 30, 76–81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.36371>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41. <https://bit.ly/3ssXIV8>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.001>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. & Hernando-Garijo, A. (2022). En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(2), 255-282. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. & Moreno-Doña, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 207-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400011>
- Hortigüela-Alcalá, D., Salicetti-Fonseca, A. & Pérez-Pueyo, Á. (2015). Valoración en la formación permanente del profesorado en educación física, a partir del intercambio académico entre España y Costa Rica. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21090>
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (Eds.) (2002). *The qualitative researcher's companion*. SAGE Publications.
- Huberman, A.M., Thompson, C. & Weiland, S. (1998). Perspectives on the teaching career. In B. J. Biddle (Ed.), *International handbook of teachers and teaching* (117-178). Kluwer

- Huici, E. (2000). *Estudio de validez de la escala de autoestima de Milicic y Aarón mediante la correlación con el juicio de los profesores* (Tesis Doctoral). Universidad Católica Pontificia de Chile.
- Hurley, R. E. (1999). Qualitative Research and the Profound grasp of the obvious. *Health services research*, 34(5), 1119-1136.
- Imbernón-Muñoz, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Iznaola-Cuscó, M.B. & Gabriel-Wells, J. (2008). La satisfacción del profesor de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(2), 27-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05)
- Jakhelln, R. (2010). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275–290. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.517399>
- Jaramillo, L. & Quilindo, V. (2006). Paisajes, contenidos y métodos: sentidos que configuran la Educación Física como un siempre lo mismo. *Revista Pensamiento Educativo*, 38, 154-171.
- Jarauta-Borrasca, B. & Pérez-Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans) formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 735-761.
- Kaddouri, M. & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: Quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: Explorations internationales* (23-42). CRP.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kruse, K. R. (2013). Legal Education and Professional Skills: Myths and Misconceptions About Theory and Practice. *McGeorge Law Review*, 45, 7.
- Korstjens, I. & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 1(24), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Korthagen, J. (2008). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

- Lafuente-Fernández, J. C. & Maeso-Santamaría, Á. (2023). Análisis de las variables emocionales experimentadas por los alumnos cuando trabajan cooperativamente en Educación Física con y sin sus compañeros afines (Analysis of the emotional variables experienced by students when they work cooperatively in Physical Education with and without their friends). *Retos*, 49, 76–86. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97584>
- Latorre-Román, P. A. & Pérez-Jiménez, M. I. (2012). Gestión de la seguridad en las actividades físicodeportivas escolares. *EmásF*, 18, 42-57.
- Latorre-Román, P. Ángel, Cámara-Pérez, J. C. & Pantoja-Vallejo, A. (2015). Percepción del riesgo en las actividades físico-deportivas escolares (Risk and accident perception in sport and physical activities in school). *Retos*, 27, 93–97. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34354>
- Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Erdoğan, Ş., Yu, J. & Çekin, R. (2014). Effects of Marginalization on School Physical Education Programs: a Literature Review. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 64(1) 29-40. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0029>
- Lavega-Burgués, P. (2008). Educación Física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Calle libre. Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 123-131.
- Lavega-Burgués, P., Planas, A. & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 37-51.
- Lee, N. & Lings, I. (2008). *Doing business research: A guide to theory and practice*. SAGE Publications Ltd.
- Leisterer, S. & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports*, 7. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (86-103). Falmer Press.
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Gómez-Holgado, J. M., Ponce-Bordón, J. C. & Pulido, J. J. (2020a). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 495-506.
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A. & Sánchez-Oliva, D. (2020b). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 114, 15-25.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)

Lleixà, T., González-Arévalo, C. & Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review*, 22(4), 506-525. <https://doi.org/10.1177/1356336X15621497>

López-Barajas Zayas, E. (2006). La investigación biográfica, estrategia de educación para la salud. *Revista Española de Pedagogía*, 64(235), 465–481.

López de Maturana, S. (2010). Historia de la vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 150-163.

López-Pastor, V. M. (2008). *Propuestas de desarrollo de la educación física: Dos décadas de innovación en España*. [Acta de congreso]. Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, 23–25.

López-Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos*, (16), 36-40.

López-Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.

López-Pastor, V.M., De La Puente, J.M., García-Peñuela De Miguel, A., González-Pascual, M., López-Pastor, E., Monjas-Aguado, R., Pérez-Brunicardi, D. & Archilla-Prat, M.T. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos*, (8), 11-18.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R. & Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. INDE Publicaciones.

López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., Gómez-García, J., López-Pastor, E. M., Martín-Pinela, J. F., González-Badiola, J., Barba-Martín, J. J., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras-Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique-Arribas, J. C., Subtil-Marugán, P. & Marugán-García, L. (2006). la evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos*, (10), 31-41.

López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C. & Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI (Challenges of Physical Education in XXI Century). *Retos*, 29, 182–187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>

López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

López-Pastor, V. M., Ruano-Herranz, C., Hernangómez-Gómez, Á., Cabello-Dimas, A. M., Hernández-Sánchez, B., Sánchez-García, B., García-Marcos, G., Roldán-Fuentetaja, H., Herrero-Herrero, J., Barrios-Martín, J., Egido-Plaza, J., González-Ruanes, J., Sáez-Laguna, J.,

Álvarez-Romano, L., Gonzalo-Arranz, L. A., Muñoz-Molina, M. J., Ramos-Benito, M. Á., Pedraza-González, M.A., Vacas San Miguel, R., Regidor-Sanz, S. & Lucía-Otero, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*. (29), 270-279.

López-Pastor, V. M., Sonlleve-Velasco, M. & Martínez-Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9.

Luekens, M. T., Lyter, D. M. & Fox, E. E. (2005). Teacher Attrition and Mobility: Results From the Teacher Follow-up Survey. En *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e609712011-008>

Lyngstad I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun?. *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>

MacPhail, A. (2011). Youth voices in physical education and sport: What are they telling us? In K. Armour (Ed.), *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (105-116). Prentice Hall.

MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D. & Kinchin, G. (2008). Children's Experiences of Fun and Enjoyment During a Season of Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344–355. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599498>

Madrid-Vivar, D. & Mayorga-Fernández, M.J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389.

Manzano-Sánchez, D., Ferrer-López, B., Battaglia, G. & Gómez-López, M. (2023). Support for autonomy and fear of failure in Physical Education classes. Differences between gender and physical extracurricular sports. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 1-11. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9476>

Maldonado-Ruiz, G., Peña-Trapero, N., Serván-Núñez, M.J. & Soto-Gómez, E. (2021). Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 105, 25-37. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.03>

Malterud K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet (London, England)*, 358(9280), 483–488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)

Manrique-Arribas, J., Vallés-Ortega, C. & Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Martín-Sánchez, J. A. (2016). *Efectos de un programa de educación física sobre la percepción corporal, el autoconcepto, la autoestima y la condición física en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Martínez-Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física Escolar del S.XX. *Revista de Educación*, 1, 83-112.
- Martínez-Pérez, S. & Herraiz-García, F. (2013). ¡Quiero ser docente!: La construcción de la identidad profesional entre aulas. En M.-Á. Ballesteros-Moscósio & F. Ries (eds.), *International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher*.
- Martínez-Torres, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacionales. *Educación y Ciencia*, 9(53), 129-136.
- Martos-García, D., Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S. & Martínez-Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(1), 166-186. <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of stress medicine and health*, (153-170). CRC Press.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A. & Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 457-473. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Méndez-Giménez, A. (2011). El proceso de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza?, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 55-85.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, F.J. & Cecchini-Estrada, J.A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta*, 41(1), 63-72.
- Millar, A. & Troncoso, M. (2005). *La autoestima profesional docente: Un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la Provincia de Valdivia*. Universidad Austral de Chile.
- Miñana-Signes, V. & Monfort-Pañego, M. (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente. ¿Qué profesional del deporte debe impartir la materia de Educación Física? ¿El Maestro/a y Profesor/a de Educación Física o el Monitor/a deportivo/a? *Retos*, 28, 852-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74722>

- Molina de Colmenares, N. & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Moliner, L. & Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
- Monetti, E. (2009). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revistas Entramados – Educación Y Sociedad*, 1(1), 119-127.
- Montenegro-González, C. (2014). Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 95-108.
- Montero, L. & Gewerc, A. (2018). The teaching profession in the knowledge society. A look through the research review of the last 10 years. *Revista de Educacion a Distancia*, 56, 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Montes-Ornelas, C. (2022). Representaciones sociales e identidad profesional del docente de educación física. *Revista Iberoamericana De Investigación En Educación*, 3(1), 54-65.
- Monzonís -Martínez, N. & Capllonch Bujosa, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana (Physical education in the achievement of social and citizen competence). *Retos*, 25, 180–185. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34509>
- Moreno-Murcia, J. A. & Cervelló-Gimeno, E. (2009). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza & Teaching*, 21, 345-362.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló-Gimeno, E., Montero-Carretero, C., Vera-Lacárcel, J. A. & García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 21(2), 215-221. <https://bit.ly/2NWIVTV>
- Moreno-Murcia, J. A. & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- Motta-Castro, J. A., Burbano-Cleves, L. A., Perdomo-Serrano, D. C. & González-González, M. A. (2012). El docente: Una aproximación a sus miedos. *Plumilla Educativa*, 9(1), 102-119. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.436.2012>
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. SAGE Publications Ltd,
- Mulone, M.V. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(19), 152-166.
- Mujica-Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, E., Martínez Galindo, C. & Alonso Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

- Mújica-Johnson, F.N., Orellana-Arduiz, N. del C. & Concha-López, R.-F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *?, Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119–134. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Mújica-Johnson, F. N. & Orellana-Arduiz, N. del C. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297–319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>
- Muñoz-Arias, I., Páez-Herrera, J. & Hurtado-Almonacid, J. (2024). Elementos que favorecen la construcción de la identidad profesional docente en educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 15(89), 72 – 88.
- Muñoz-Moreno, A., Granado-Peinado, M., Martín-López, J. & Rivilla-García, J. (2017). Estudio de caso: análisis de la distribución del tiempo en Educación Física. *Revista de Ciencias del Deporte*, 13(2), 167-174.
- Muñoz-Osuna, F.O. & Arvayo-Mata, K.L. (2015), Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal November 11*(32), 97-110.
- Murfay, K., Beighle, A., Erwin, H. & Aiello, E. (2022). Examining high school student perceptions of physical education. *European Physical Education Review*, 28, 704 - 719. <https://doi.org/10.1177/1356336X211072860>.
- Navarro-Ardoy, D., Martínez-Campillo, R. & Pérez-López, I. J. (2017). El enigma de las 3 efes: Fortaleza , fidelidad y felicidad. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (419), 73–85. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi419.607>
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press
- Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P., & Sáenz-López, P. (2022). Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género. *Apunts Educación Física y Deportes*, 38(148), 26-33.
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3), 241–251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- ONyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J. & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods In Ecology And Evolution*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210x.12860>
- Ortega-Quevedo, C. & Gil, C. (2019). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 75-85. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1562>
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso. Revista De educación*, (26), 9–21. <https://doi.org/10.58265/pulso.4896>
- Palacios-Gómez, J., Hortigüela-Alcalá, D. & Hernando-Garijo, A. (2023). Fears and perceptions of the application of formative and shared assessment by a novice physical education teacher. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9627>

- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. & Fraile-Aranda, A. (2019) Perception Questionnaire of Teaching Competences in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 445-461. [10.15366/rimcafd2019.75.005](https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005)
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. & Hamodi-Galán, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente (PID) y Seminario Permanente internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida. Transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 27-34.
- Parker, M. & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X11430655>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Pazo-Haro, C. I. & Tejada-Mora, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos*, (22), 5-8.
- Pedraza-González, M.A. & López-Pastor, V.M. (2015) Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural / Action-Research, Professional Development of the Physical Education Teachers in Rural Schools. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*, 37(12), 1404–1418. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Peñaherrera-León, M., Cachón-Zagalaz, J. & Ortiz-Colón, A. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *Magister*, 26(1), 52–58.
- Pérez-Aguilar, J. F. (2016). Instrumentos de la inspección educativa (I): cuaderno de campo. *Avances En Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.29>
- Pérez-Ferra, M. & Quijano-López, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331–352. <https://doi.org/10.6018/j/333091>
- Pérez-Pueyo, Á. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años (The attitudinal style in Physical Education: Evolution in the past 20 years). *Retos*, 29, 207–215. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>

Pérez-Pueyo, Á. P., Casado-Berrocal, Ó., Vega-Cobo, D., Herrán-Álvarez, I., Heras-Bernardino, C., Barba-Martín, J. J., Álvarez-Cañas, L., Hernández-Arroyo, P., Horgitüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. & Centeno-Fernández, L. A. (2013). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. Actitudes Profesionales S.L.

Pérez-Pueyo, Á., Casado-Berrocal, Ó. M. & Hortigüela-Alcalá, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso Ayuso & J. Moya-Otero (Eds.), *Profesión y profesionalidad docente: Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (103-120). Ediciones Técnicas REDE.

Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V., Hortigüela-Alcalá, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En López-Pastor, V & Pérez-Pueyo, Á (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (70–91). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Fernández-Río, J., Gutiérrez, C. y Santos, L. (2021). 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>

Perrenoud, Ph. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, Ph. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Philpot, R. A., (2016) Shaking Student's Cages: A Freirean pedagogy that influenced PETE students' beliefs about physical education. *International Journal of Critical Pedagogy* 7(1), 144-164.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE.

Plummer, K. (2001). The call of life stories in ethnographic research. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (395-406). SAGE Publications Ltd.

Prat-Grau, M., & Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: De los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 433–452. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010>

Prieto, J. M. (2016). Relación entre competitividad, ansiedad social y compromiso con variables deportivas y académicas en futbolistas jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 193-200.

Pulido-Moyano, R.A. (2003). Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra. *?, Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 6, 1-30.

Putman, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>

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>

Raikou, N., Karalis, T. & Ravanis, K. (2017). Implementing an innovative method to develop critical thinking skills in student teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 21-30.

Ramallo, F, & Porta, L. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Praxis educativa*, 26(2), 57-70. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260204>

Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(2), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4622002>

Ramos-Nateras, F., y Hernández-Mendo, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (404), 27-38. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i404.44>

Ratcliffe, J. H. (2000). Aoristic analysis: the spatial interpretation of unspecific temporal events. *International Journal of Geographical Information Science*, 14(7), 669-679. <https://doi.org/10.1080/136588100424963>

Ravanal-Moreno, E. (2019). Descriptores e indicadores de una práctica de enseñanza efectiva según profesores de biología en servicio. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 46, 123-137.

Redondo-Temporal, A., Pastor-Vicedo, J. C., Martínez-Valencia, M. A., Arribas-Galarraga, S. & Contreras-Jordan, O. (2020). El Mentoring en la formación inicial del profesorado de Educación Física: revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*. 12(3),318-337.

Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), 162-179.

Richards, K, A. R. & Templin, T. J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest*, 64(3), 164-176. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.693751>

Richards, K. A. R., Housner, L. D. & Templin, T. J. (2018). Addressing Physical Education Teacher Socialization Through Standards-based Reform of Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(3), 334-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1388262>

- Richards, K. A. R., Templin, T. J. & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the Realities of School Life: Recommendations for the Preparation of Physical Education Teachers. *Quest*, 65(4), 442–457. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.804850>
- Ricoy-Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw-Hill.
- Rodríguez-Fuentes, A. & Caurcel-Cara, M. J. (2019). Aproximación cualitativa del escudriño en Psicología educativa *Qualitative Approach of the Scrutiny in Educational Psychology*. 7, 1–5. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.301>
- Romero-Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista internacional en medicina de ciencias de la actividad física y el deporte*, 9(34), 179-200.
- Romero-Chouza, Ó, Lago-Ballesteros, J., Toja-Reboredo, B. & González-Valeiro, M. (2021). Propósitos de la Educación Física en Educación Secundaria: revisión bibliográfica (Purposes of Physical Education in Secondary Education: a bibliographic review). *Retos*, 40, 305–316. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80843>
- Rosa-Guillamón, A., Carrillo-López, P. J., García-Cantó, E. & Moral-García, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *Viref Revista de Educación Física*, 9(4), 81-96.
- Ruiz-Sánchez, V., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A. & González, J. (2017). Relación del clima motivacional y miedo al fallo en jugadores de alto rendimiento en Balonmano. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 55-64.
- Rubio-Hernández, F. J. & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sachs, J., (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher en Michael Kompf & Pam Denicolo (Ed.) *Connecting Policy and Practice. Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (5-21). Routledge.
- Sáez de Ocáriz Granja, U., Lavega-Burgués, P., Lagardera-Otero, F., Costes-Rodríguez, A. & Serna-Bardavío, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71–90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>
- Sáenz-López, P., Almagro, B. J. & Ibáñez, S. J. (2011). Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 4, 1–9. [10.2174/1875399X01104010001](https://doi.org/10.2174/1875399X01104010001)
- Sagar, S. S., Lavalley, D. & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1171–1184. <https://doi.org/10.1080/02640410601040093>

Sancho-Gil, J. M. & Correa-Gorospe, J. M. (2016). Aprender a enseñar: la construcción de la identidad del profesorado en educación infantil y primaria. *Movimiento.*, 22(2), 471-484.

Sánchez-Molina, A., González-Martí, I. & Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional (Physical Education teacher's perception of Cooperative Learning and its relation to Emotional Intelligence). *Retos*, 41, 735–745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>

Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido-González, J. J., López-Chamorro, J. M. & Cuevas-Campos, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(3), 75–82.

Sánchez-Sánchez, G. & Coterón-López, F.J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*, (39), 37-47.

Sandoval-Estupiñán, L. Y., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza-González, M.A., Vergara, M. & Halima, F. C. (2009). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación Y Educadores*, 11(2).

San Fabián-Maroto, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco Sánchez, M. R. Cabo Martínez, J. L. San Fabián Maroto, & P. Santiago Martínez (Eds.), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (13-53). Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Graó.

Schepensa, A., Aeltermana, A. & Vlerickb, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies* 35(4), 361-378.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

Sebastiani, E.M. (2012). La gestión de la clase de educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 38, 49-56.

Segovia-Domínguez, Y. & Gutiérrez-Díaz del Campo, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 89-103.

Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Aibar, A., Julián, J. A. & García-González, L. (2015). Gender and corporal expression activity in physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 372-389. <https://doi.org/10.1177/1356336x15613463>

- Sevil-Serrano, J., Abós-Catalán, Generelo-Lanaspa, E., Aibar-Solana, A. & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física (Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education). *Retos*, 29, 3–8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>
- Shehu, J. (2009). Professional development experiences of physical education teachers in Botswana: epistemological implications. *Teacher Development*, 13(3), 267–283. <https://doi.org/10.1080/13664530903335608>
- Shoffner, M. (2011). Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching*, 17(4), 417–433. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580518>
- Shortell, S. M. (1999). The Emergence of Qualitative Methods in Health Services Research. *Health Services Research*, 34(5), 1083-1090.
- Shoval, E., Erlich, I. & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice Physical Education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Skinner, D., Tagg, C. & Holloway, J. (2000). Managers and Research: The Pros and Cons of Qualitative Approaches. *Management Learning*, 31(2), 163-179. <https://doi.org/10.1177/1350507600312002>
- Sicilia-Camacho, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F. & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.
- Sicilia-Camacho, A. & Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the *versus* to the *non-versus* notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 85–108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345626>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silveira-Torregrosa, Y. & Moreno-Murcia, J. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65–74.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sofaer, S. (1999). Qualitative Methods: What Are They and Why Use Them? *Health Services Research*, 34(5), 1101-1118.
- Solanes-Puchol, Á., Nuñez-Núñez, R. & Rodríguez-Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes De Psicología*, 26(1), 35-49. <https://doi.org/10.55414/9q95d494>

- Sotomayor, C. & Walker, H. (2022). *Formación continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Editorial Universitaria.
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte. En A. Sicilia & J. M. Fernández (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (49-58). Wanceulen.
- Sparkes, A. C. & Devís Devís, J. (2007). Una investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno Gómez & S. M. Pulido Quintero (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Funámbulos Editores.
- Spector-Mersel, G. (2016). Life Story Reflection in Social Work Education: A Practical Model. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 286–299. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1243498>
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100 - 110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>.
- Stevens, S. (2017). *The joy of movement in physical education: The enfleshed body*. (Tesis Doctoral). University of Canterbury.
- Susinos-Rada, R. & Sáiz-Linares, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1(14), 5-13.
- Taylor, D. (2004). *Motiva y estimula a tus hijos*. Edaf.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resourc*. John Wiley & Sons Inc.
- Telford R.M, Telford R.D., Olive L.S., Cochrane T. & Davey R. (2016). Why Are Girls Less Physically Active than Boys? Findings from the LOOK Longitudinal Study. *PLoS ONE* 11(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150041>
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 111–123. <https://doi.org/10.1177/1558689812437185>
- Trainor, A. & Graue, E. (2014). Evaluating rigor in qualitative methodology and research dissemination. *Remedial and Special Education*, 35(5), 267-274. <https://doi.org/10.1177/0741932514528100>

- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Trigueros-Ramos, R., Navarro-Gómez, N., Aguilar-Parra, J. M. & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trif, L. & Popescu, T. (2013). The Reflective Diary, an Effective Professional Training Instrument for Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1070-1074. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.09.332>
- Tsangaridou, N., Kyriakides, E. & Charalambous, C. Y. (2022). Investigating preservice classroom teachers’ practices and views about teaching physical education lessons: An exploratory case study. *European Physical Education Review*, 28(2), 414-431. <https://doi.org/10.1177/1356336X211050922>
- Turgut, S. & Gülşen Turgut, İ. (2018). The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 663-680. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11345a>
- Valero-Valenzuela, A., Merino-Barreno, J. A., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreno, N., Fernández-Merlos, J. D. & Moreno-Murcia, J. A. (2020). Influence of teaching style on the motivation and lifestyle of adolescents in physical education. *Universitas Psychologica*, 19, 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.iedm>
- Vallejo-Eraza, M. E. (2015). Confiabilidad y validez de la investigación cualitativa. *Fedumar Pedagogía Y Educación*, 2(1), 7–10.
- Vallés-Ortega, C. (2014). El trabajo de las emociones en los contenidos de educación física. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 88-108. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i2.2379>
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G. & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational Physical Education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 159-173. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980902877609>
- Vanegas-Ortega, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vanegas-Ortega, V. & Fuentealba-Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

- 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>
- Vargas-Castro, E.Z. (2015). *El “choque con la realidad” de la docencia como profesión y sus particularidades en la educación media superior*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21508>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vaughn, M. & Parsons, S.A. (2013). Adaptive Teachers as Innovators: Instructional Adaptations Opening Spaces for Enhanced Literacy Learning. *Language Arts*, 91(2), 81-93.
- Velázquez-Callado, C. (2010). *AC en EF. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.
- Velázquez-Callado, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción Motriz*, 20(1), 7–16.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Viollet, C. (2005). Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos. *Archipiélago. Cuadernos de la Cultura*, 69, 23-29.
- Vezub, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vezub, L.F. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Uruguay.
- Villalta-Páucar, M.A. & Palacios-Díaz, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2). 373-389.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wald, H. S., Anthony, D., Hutchinson, T. A., Liben, S., Smilovitch, M. & Donato, A. A. (2015). Professional Identity Formation: Pedagogic Strategies for Bridging Theory to Practice. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 90(6), 753–760. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000725>
- Wanner, T. & Palmer, E. (2018). Formative Self- and Peer Assessment for Improved Student Learning: The Crucial Factors of Design, Teacher Participation and Feedback. *Assessment &*

Evaluation in Higher Education, 43(7), 1032-1047.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>

Ward, P. & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194-207.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>

Whittemore, R., Chase, S. K. & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522-537.
<https://doi.org/10.1177/104973201129119299>

Wolcott, H. F. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16, 279-295.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of sports science & medicine*, 8(3), 327-336.

Zabala, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabala, A. & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabala, A. & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza por competencias*. Graó.

Zapparoli-Zecca, M. (2003). Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación. *Girasol: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 5, 191-198.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zuckerman, M. & Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>

10 ANEXOS

Anexo I – Extracto cuaderno de campo docente

Lunes 26 abril 2021

6ªC – S5 bádminton

Durante los partidos, hay un chico que ayuda a una chica en medio del partido. Ha hecho dos veces un saque nulo, y en vez de pasar el volante al equipo contrario para que saquen ellos, le explica a su compañera como debe sacar. Se coloca el en posición, explica la posición de su cuerpo y la raqueta, cómo hay que soltar el volante, y como tiene que acabar la raqueta para que el volante vaya más directo hacia el otro campo. Se lo da a ella para que reproduzca los movimientos que la acaba de representar y expresar. Golpea el volante y pasa bien al otro campo. Justo estaba al lado, y le felicito por el gesto que ha tenido.

Cuando llegamos a clase, explico lo que he visto, y alguno hace comentarios de que, en algún momento, también han hecho eso con su pareja.

Martes 27 abril 2021

5ªA – S6 Bádminton

Seguimos con los partidos. Esta vez, ya conocen la dinámica. Se ponen a realizar un pequeño peloteo con sus parejas de juego. En algún caso, veo como uno ayuda a su compañera a sacar, ya que la está costando bastante. Veo cómo la da distintas explicaciones, aunque a la pobre se la sigue atascando.

Reparto rápido los enfrentamientos y los campos de juego, y los equipos que no he nombrado, se dividen rápidamente para ser los árbitros.

En un partido, que enfrenta a dos parejas mixtas, el volante solo va entre los chicos. Una niña hace el comentario “a ver cuándo jugamos”, y se la pasa a la compañera rival para introducirla en el juego. Durante los siguientes minutos, el mismo chico intenta integrar a ambas chicas, su pareja y a la rival. Cuando termina el partido, le felicito por tener ese gesto, no por introducir a las chicas, sino por introducir a todos en el juego.

Esa misma pareja, en la siguiente ronda, comienzan a hablar: “tuya”, “mía”, “llegas tú”. Es una cosa que reflexionamos ayer al finalizar la sesión, ponerse de acuerdo para que no haya errores. Les felicito en alto y les grito “bien hablado”, para que me escuchen los demás. Algunas parejas empiezan a hablar también a raíz de mi comentario.

Miércoles 28 abril 2021

4ºA – S5 Estrategia en el juego

Explico la modificación del campo, en el cual ahora la bandera estará en el medio. Pregunto si las estrategias serán diferentes, y todos responden que sí, porque ahora se puede entrar por todo el alrededor de la casa de la bandera.

Según bajamos al polideportivo, los grupos se reúnen para diseñar las estrategias, mientras yo monto el campo.

Dos grupos planifican su estrategia rápido, y les doy la señal para que empiecen a jugar ya. En los otros dos grupos, tengo que ir a meterles un poco prisa. Mientras juegan, veo que dos equipos sí que han dibujado la estrategia, pero los otros dos no.

En el momento de reflexión, pregunto si la estrategia les está funcionando. La mayoría dice que sí. Hay uno cinco que dicen que no. Entonces pregunto: ¿con qué objetivo habéis diseñado la estrategia? ¿Para llegar a la casa de la bandera, o para llevarla también a vuestro campo? Su respuesta es que la primera, y vuelvo a preguntar: ¿entonces, habéis conseguido el objetivo que o habíais planteado? La respuesta unánime de toda la clase es que sí.

Antes de seguir, cambiamos roles, pero seguimos con la misma estrategia, la única condición es que no pueden repetir rol.

Al finalizar, pregunto: ¿sabéis para qué hemos cambiado los roles? Parece que no comprenden la finalidad de la pregunta. Vuelvo a preguntar: ¿Por qué he mandado cambiar los roles, pero usando la misma estrategia? ¿Hemos asumido responsabilidades diferentes? Ahora responden que sí, y un chico dice que así vemos la estrategia desde otro punto de vista distinto que al principio. Entonces les hablo de la empatía. Muchas veces nos enfadamos con los compañeros porque no cumplen su finalidad, pero puede que sea porque la estrategia no está bien diseñada, y falla algo.

5º C – S5 bádminton

Organizo las parejas y los campos. Empiezan a calentar con sus parejas de juego.

Después de la primera ronda, María dice “venga, a ver los siguientes partidos”. Le digo que muy bien, que no han hablado del resultado para nada. Un chico, en el siguiente partido si lleva la cuenta.

Al finalizar, realizamos una reflexión sobre el trabajo en equipo. ¿Hay aquí trabajo en equipo? ¿Nos tenemos que coordinar? Responden tímidamente que sí. Pregunto: ¿y que es importante en un equipo? Ahí ya empiezan a decir cosas varias: ayudarse, positividad, corregir... pero la que me interesaba era hablar, y hago el gesto de hablar con la mano. Pablo responde, y dice que él sí que lo ha estado haciendo. Inmediatamente aparecen dos grupos más diciendo que ellos también hablan, para ponerse de acuerdo para ver quién golpea el volante. Les agradezco la aportación, y veo alguna cosa contraria a eso que ha ocurrido, dónde algún compañero ha invadido los espacios de su pareja y han molestado en lo golpesos.

Al terminar, les comento que estoy muy contento con el trabajo y el comportamiento que están teniendo, que es muy distinto al del segundo trimestre.

Jueves 29 abril 2021

4ºB- S6 estrategia

Bajamos al pabellón y en cuanto digo en que juega cada uno, rápidamente se agrupan y empiezan a hablar de la estrategia. La mayoría de ellos hablan dentro de los grupos, y se muestran bastante participativos, ya sea para aportar ideas para la estrategia, o para dividirse los roles.

A los pocos minutos, empiezan con problemas de que si han pillado o no han sido pillados, que si se han salido. No son muchas, pero se acercan varios a decirme todas esas cosas que ocurren. Les llamo para que vengan, y enfadado, pregunto qué está pasando. Ya no teníamos esos problemas, y ahora volvemos a ellos. Yo no puedo estar pendiente de lo que ocurre todo en todo momento. Conocen las reglas, saben lo que se puede hacer y lo que no, y por tanto, tienen que ser responsables ellos mismos.

Vuelven al juego y mejora, ya no hay discusiones ni problemas, todos bastante implicados y participativos. Dentro de la misma partida, veo que varios integrantes, dentro de cada equipo, se acercan a hablar para ponerse de acuerdo a la hora de iniciar su parte de la estrategia.

Nos juntamos para realizar la última parte de la ficha, sobre qué han hecho bien, y que creen que pueden mejorar. Ponen cosas bastante concretas.

6º C – S 5 badminton

Comenzamos con los partidos. Se pican por ganar al mejor de la clase. Comienza a tensarse el ambiente con gritos y faltas de respeto fuera de lo normal. Tienen la percepción de que los

deportes están para ganar siendo el único objetivo. Dos chicos se frustran al perder contra otra pareja, porque uno de los rivales es muy bueno.

Al terminar, reflexionamos sobre el ambiente competitivo. A principio de curso teníamos el mismo problema, y parece ser que lo habíamos solventado. Sin embargo, esta sesión hemos vuelto a los problemas originales.

Viernes 30 abril 2021

5º B – S5 bádminton

Empezamos con el torneo de bádminton. Realizo las parejas totalmente al azar. La organización los primeros minutos parece un poco de caos. Las parejas que no juegan son árbitros.

Veo que Adrián ayuda a Sonia en el saque. Tiene ciertos problemas motrices, y la cuesta el saque, no llega, o no realiza un movimiento muy completo y continuado, provocando que el volante casi nunca llegue al otro campo. Su compañero le sujeta el volante, para que ella solo tenga que preocuparse de golpear. Veo que lo ha hecho cuatro veces, y las cuatro el volante ha llegado al otro campo. En el siguiente partido, la ha dejado que saque ella. De todos los saques que ha realizado, solo ha conseguido pasar una, y ha intentado otra vez soltar el volante para que ella solo tuviera que pensar en una cosa.

Se toman con responsabilidad el arbitraje, aunque más el cómputo de los puntos que el cumplimiento de las normas. Tras la primera ronda, les comento que está bien, pero que la responsabilidad que tienen es la de verificar para quien es punto, y en puntos que puedan suponer conflicto (si ha pasado por debajo de la red, si ha entrado o no...). Durante toda la sesión, solo han venido a preguntarme cuatros veces, y de esas, han sido en partidos distintos y cuando pasaba cerca de ellos.

Anexo II – Extracto diario reflexivo docente

Semana 21-25 octubre 2019

He podido comprobar que existe una gran diferencia entre los dos grupos de 6º de EPO.

Creo que los grupos son muy distintos, no tanto en cuanto a trabajo, pero si en cuanto a motivación por las actividades planteadas.

En ambos grupos existen diferencia de intereses, pero uno de esos grupos se adapta a las sesiones planteadas y realizadas, y el otro, un número reducido de alumnado, no se adapta. Sé de primera mano, que soy yo y mis planteamientos, quienes tienen que adaptarse a cada contexto y grupo, pero estos no ponen mucho de su parte. Siguen anclados en una educación física muy distinta, una idea de aquello meramente deportivo, juego libre, y diversión.

Si es cierto, que, desde el principio, he querido plantear una asignatura para aprender, jugando, ejecutando y pensando, pero tienen una visión de una EF más simple. Quizá, yo he dado un enfoque muy concreto de la asignatura, y en vez de ser ellos quienes descubran mi visión de esta asignatura, haya condicionado, en cierta forma, que va a ser.

Por un lado, lo tengo claro, expongo lo que es la asignatura para mí, lo que tienen que hacer, lo que van a aprender, pero, sobre todo, todas las posibilidades que tiene el área, y no solo a los planteamientos e intereses cerrados que plantearon en el primer día de feedback que tuvimos a comienzo de curso.

En cierta manera, me preocupa esa situación, porque el otro grupo intenta involucrarse más, y genera sesiones más ricas y completas, insertándose en aquello que les planteo desde el primer día. Sin embargo, en el otro grupo, encuentro problemas derivados de estas actitudes. Todavía no sé hasta qué punto estas actitudes condicionan su propio aprendizaje, pero, sobre todo, al resto del aula. Aparecen alumnos, que de repente, se niegan a realizar alguna actividad, o su participación es meramente presencial. Por ahora, conozco aproximadamente las causas de esta falta de implicación, y en cierta manera, una pequeña apatía hacia la asignatura, pero como pueden ser tan dispar.

Se que la configuración, tanto del grupo-aula, como de sus intereses, es muy distinta, y me parece una oportunidad a la hora de exigir esa adaptación, pudiendo desembocar en sesiones similares, pero a su vez distintas, llegando a la consecución de objetivos, una implicación, y generador de aprendizajes.

Según estoy realizando las sesiones, si noto un ambiente de concordancia. A nivel social, es un grupo bastante unido, incluso más que el otro grupo, pero por alguna razón, que todavía estoy descubriendo, su implicación en actividades es muy dispar. Incluso hay algún grupo de alumnado que, pese a expresar continuamente que no le resultan muy llamativo las actividades, se implican, y con mayor o menor pasividad, realizan dicha actividad.

No existen líderes claros a la hora del trabajo, ya que los líderes sociales del aula son aquellos que realizan sesiones más presenciales. Puede ser que el cambio de agrupaciones constante dificulte esa cohesión de trabajo. Quizá, debería realizar unos grupos semifijos, en función del número necesario para la realización, y adaptar las actividades a dichos grupos. Puede, que así, genere pequeños contextos de trabajo aislados, obligando a un clima de trabajo más estable, donde la adaptación de todos sea más lenta pero fructífera. Desarrollar ese clima, puede generar no solo un aprendizaje entre iguales, también una estabilidad a la hora de implicación por el grupo, generándose una mayor implicación, a la vez, motivación por la ejecución de actividades.

Al grupo de 4º les gusta los juegos de lanzamiento, ya que ven que se ha desarrollado una habilidad específica, y, por tanto, la consecución de los objetivos de la UD. Tras esa mejora motriz (si es cierto que cada uno a sus características), les motiva que se introduzcan dentro de una actividad más dinámica, y con mayor número de participantes, pese a que la participación sea menor. En este caso no me preocupa, ya que desde el inicio han tenido tiempo para mejorar desde el punto de partida de cada uno, y uniéndolo a sus conocimientos previos, han ido evolucionando y mejoran sus destrezas.

Al principio, aunque las actividades más individuales, o en pequeños grupos, fuera más mecánico, les movía el hecho de mejorar cada uno, y de la meta de cada actividad. Pero ahora tienen un doble reto, la responsabilidad individual de sus habilidades, y la consecución de la actividad grupal. Si es cierto que, a pesar de la mejora, siempre hay un estatus y unas etiquetas de más y menos habilidosos. Esa etiqueta perjudica en estas actividades, ya que algunas veces tienden a la discriminación, y, por tanto, un menor aprendizaje. Respecto a este grupo, son situaciones muy aisladas, ya que tienen una conciencia sobre las diferencias entre unos y otros, y sí que buscan la participación, pero si existe un caso, por timidez, que, junto a esta etiqueta de menos hábil, algunas veces se abstrae en participación.

Mi primer impulso es hablar con esa alumna, ya que puede incidir mayor en la participación. Creo que la timidez es parte de su personalidad, pero la Educación física pueda abrirla una

oportunidad de un tipo de interacción y socialización totalmente distinto, y que sea el juego el que la haga estrechar lazos y confianza en sí misma. Obviamente, creo que es un camino largo, cambiar el ser de una persona es un proceso muy largo, y más en un periodo de crecimiento madurativo mental, pero hacerla ver que su participación en lo motriz es importante, puede reforzar su autoestima, y abrirse más socialmente.

Respecto al grupo de 5º y los juegos cooperativos, estoy viendo una consecución de los objetivos y de desarrollo de los contenidos bastante buena. He modificado ciertas actividades adecuándolo a las características del grupo, por edad y por el contexto específico. Este grupo tiene buena cohesión entre ellos, aunque la gran mayoría de las veces, a la hora de las agrupaciones, buscan juntarse chicos por un lado y chicas por otro, no ha habido mayor problema. Creo que es debido a que la presentación de las actividades, y, sobre todo, su enfoque cooperativo, ha sido muy distinto a lo que ellos están acostumbrados. La suspensión de la competitividad, y el enfoque de “reto” a conseguir por todos ha quedado por encima de la división dentro del aula, pudiendo centrarnos en la ejecución. Podemos decir que la actitud ha modificado a la hora a la que están acostumbrados de ejecutar, cambiando los guiones procedimentales en cuanto a ejecución. He visto que, si existía una competición, pero por el hecho de demostrar su valía y sus capacidades, más que el hecho de ganar o perder.

También veo una diferencia en cuanto a la tipología de actividades. Muestran mayor interés cuando el componente lúdico es más alto. Los retos son llamativos y nuevos para ellos, pero enfocan su motivación en cuanto a la diversión.

Esta diferencia es que el reto pretende la consecución de unos objetivos, y aunque no lo lleven al extremo competitivo, no es solo conseguirlo, si no conseguirlo antes que los demás. Esas prisas a veces generan que el procedimiento se vea alterado, y por ello, la consecución de los objetivos. Sin embargo, las actividades con un mayor componente lúdico, también acarrea problemas. Las emociones que se desarrollan dentro del propio juego, la tensión, la estrategia, la jugabilidad... todos esos elementos interfieren y desvirtúan los objetivos. Si es cierto que, gracias a ese componente de diversión, y su modelamiento, el aprendizaje se convierte en más significativo, debido a que para “pasárselo mejor” deben seguir las normas y los nuevos aprendizajes que están adquiriendo.

En algunos juegos no hay problema, debido a que, en mayor o menor medida, agrada a todo el grupo-aula, pero sí que se me han presentado casos de que no a todos les gusta la actividad,

porque “no es divertido”, que, junto a la actitud, ha provocado que repelan la práctica durante esos instantes, y se conviertan los alumnos pasivos.

Cada vez sí que me planteo más el diseño de actividades de mis UD, y el enfoque de reto o juego. Los contenidos y objetivos a trabajar en cada uno son distinto, pero en muchas de ellas, también en función de la temática, plantean la opción de introducir ambas, pero la secuenciación a veces es compleja. Hasta el momento, la decisión va enfocada a los contenidos y la práctica motriz y cognitiva, dejando en un segundo plano el componente motivacional. No lo dejo de lado, pero le quito importancia, porque muchas veces, he dado por supuesto el atractivo, incluso sabiendo que este podía ser variable. Para las siguientes UD, centradas en habilidades motrices, estoy planteando alternar pequeños juegos con retos, para comprobar cual son de mayor agrado, cual favorecen más a cada momento de aprendizaje, y me ayuden a tomar decisiones más adecuadas, sobre todo a la secuencia para cada grupo.

Anexo III – Extracto grupo de discusión

Pregunta: ¿Habéis trabajado con distintos compañeros o con los mismos?

Respuestas 1º trimestre

Erika: Siempre con los mismos, porque todos tenemos amigos, y queremos estar con las personas de confianza, en vez de que casi no conocemos.

Gonzalo: Bueno, nos conocemos todos, pero menos amigables.

Gemma: Es que, si lo haces mal, te sientes más cómodo fallando con alguien que conoces, que con alguien que no tanto. Con ciertas, si fallas, te da más igual.

Gonzalo: Si vas con tu mejor amigo, como dice Gadea, no te pones tanto a hacerlo como el mejor, no es como una competición. Bueno, hay competición amistosa. Con otra persona te picas a hacerlo mejor.

Diego: Como yo, y otros tantos que estamos aquí, no hemos cambiado de equipos, porque te sientes más seguro, para cualquier cosa, con tus amigos, o con gente que conoces mejor. Como ha dicho Gadea, tienes miedo al error, hay más competitividad, estás más cómodo.

Gonzalo: El ambiente está mejor, más tranquilo todo.

David: Es como si tú te pones con alguien que no conoces, no eres tan tú.

Respuestas 2º trimestre

Diego: yo... si me obligabas.

Gemma Si te obligan, sí.

Gonzalo: sí, cambiábamos a veces obligados, pero sin quejarnos.

Andrea: Yo a veces sí que cambiaba, a veces con mis amigos, pero algunas veces también probaba con otros.

Gonzalo: Yo siempre igual.

Erika: Habitualmente no, porque las personas que tú eliges son las que más confianza te dan, y si les das con el churro, sabes que no se van a enfadar o se lo van a tomar a mal.

Diego: cuando dejabas hacer grupos un poco más grandes yo sí que cambiaba, aunque parecía chicos, por un lado, chicas por otro.

Respuestas 3º trimestre

Raúl: cuando trabajas siempre con la misma persona, tienes más confianza y te sientes más a gusto de decir las cosas.

Erika: Yo creo que en estas unidades ha habido como más grupos mixtos porque tú nos obligabas, y aprendías de nuevas formas, entonces había algunos que sabían más de una cosa, y otras de otras.

Gemma: Es que, si me toca con “fulianito”, y me cae fatal, estoy pensando en que mal me cae, en vez de centrarme en la actividad que mandabas. Una cosa es que sea tu amigo, y otra es que te caiga mal.