

La encrucijada de la EF actual: ¿calidad y/o cantidad? Ejemplo de aumento de horas lectivas a través de un Proyecto Deportivo de Centro

The crossroads of current Physical Education: quality and / or quantity? Example of an increase in teaching hours through a Center Sports Project

Carlos Heras-Bernardino¹, Ángel Pérez-Pueyo², David Hortigüela-Alcalá³,
y Óscar Casado-Berrocal⁴

¹IES Prado de Santo Domingo; ²Universidad de León, España; ³Universidad de Burgos, España; ⁴CRA Eria-Jaramuz, León, España

Resumen

A través del presente artículo se intenta dar respuesta, desde una dimensión práctica y real, al debate que en los últimos años se ha generado en torno a las necesidades de la Educación Física (EF): ¿Calidad y/o cantidad? En concreto a partir del análisis y repercusión del Proyecto Deportivo de Centro (PDC) que desde hace 6 años se viene desarrollando en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid). Éste PDC se caracteriza por un aumento del número de periodos lectivos en la materia de EF y por poner la materia al servicio de dos señas de identidad: el fomento de la autonomía y el desarrollo de experiencias positivas en todos los alumnos. A lo largo del artículo se propone un recorrido desde los aspectos más generales del proyecto hasta la descripción de situaciones de aprendizaje concretas, donde el uso de metodologías activas y procesos de evaluación formativa y compartida se convierten en el eje fundamental de todas ellas. Pretendemos que esta propuesta sirva de utilidad y orientación para todos aquellos centros que quieran apostar por una EF de calidad que contribuya al desarrollo integral de los alumnos.

Palabras clave: Proyecto deportivo de centro; modelos pedagógicos; evaluación formativa; autorregulación; autonomía.

Abstract

This article attempts to respond, from a practical and real dimension, to the debate that has been generated in recent years around the needs of Physical Education (PE): Quality and/or quantity? Specifically, based on the analysis and repercussion of the Sports Centre Project (PDC) that has been developed for 6 years in the Secondary Education Institute (IES) Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid). This PDC is characterized by an increase in the number of teaching periods in EF and by putting the subject at the service of two signs of identity: the promotion of autonomy and the development of positive experiences in all students. Throughout the article we propose a journey from the most general aspects of the project to the description of specific learning situations, where the use of active methodologies and processes of formative and shared evaluation become the fundamental axis of all of them. We intend this proposal to serve as a useful guide for all those schools that want to bet on a quality EF that contributes to the integral development of students.

Keywords: Center sports project; pedagogical models; formative assessment; self-regulation; autonomy.

Fecha de recepción: 09/04/2019
Fecha de aceptación: 02/07/2019

Correspondencia: Carlos Heras-Bernardino, IES Prado de Santo Domingo
E-mail: carlosheras79@gmail.com

En las últimas décadas se ha producido un fuerte aumento del sedentarismo y obesidad en el conjunto de la población de la Unión Europea (Martínez, Villarino, García, Calle, & Marrodán, 2013). Además, los estudios desarrollados en los últimos años revelan un deterioro importante en la calidad de la dieta y en los niveles de práctica de actividad física en edad escolar y adulta. Esto ha propiciado que el fomento de la práctica de ejercicio físico se convierta en uno de los objetivos prioritarios de las políticas sanitarias y educativas, como así muestra el Plan de acción contra la Obesidad Infantil 2014-2020 (European Union, 2014).

En España, si bien los estudios sobre obesidad infantil son relativamente recientes y poco numerosos, coinciden en señalar que nos encontramos ante un problema de salud pública de gran magnitud (Colomer, 2005; Martínez et al., 2013). En esta misma línea, los resultados del Informe sobre el Estado de la Salud en la Unión Europea (OCDE, 2017) sitúan a España como uno de los países con menor índice de práctica de actividad física en la población adulta.

Pero la importancia del ejercicio físico en edades escolares no se centra de forma exclusiva en aspectos vinculados a la salud. Las últimas investigaciones relacionadas con la mejora del aprendizaje demuestran que la práctica de ejercicio físico tiene una repercusión positiva en el rendimiento académico de los alumnos, incidiendo directamente en aspectos como la motivación, la atención y la construcción de aprendizajes significativos y funcionales (García, 2017; Ramírez, Vinaccia, & Suárez, 2004).

Todo ello ha propiciado que en los últimos años hayan surgido voces de expertos que justifican y reclaman un aumento del número de horas de EF en toda la etapa obligatoria. El propio Consejo COLEF, en su Proyecto para una EF de calidad en España (Aznar et al, 2017), establece la necesidad de una carga lectiva mínima semanal de tres horas de EF para lograr mejoras en la competencia corporal y en la salud de todos los alumnos, así como contribuir a la mejora del rendimiento académico y cognitivo de niños y adolescentes.

Ahora bien, esto coloca a la EF ante una serie de cuestiones de gran relevancia: ¿Cantidad o calidad?; ¿Cuál debe ser el fin último del aumento de horas lectivas en EF: ¿el aumento del ejercicio físico en los escolares, la mejora del rendimiento académico de los alumnos, la formación de alumnos más autónomos y competentes?; ¿Cómo podemos medir verdaderamente el impacto positivo que generamos en nuestros estudiantes con el aumento de horas lectivas?

A partir de estos interrogantes se definen las siguientes preguntas temáticas: ¿Es posible y realista el aumento de horas lectivas en la materia de EF? ¿Qué características debe presentar un proyecto de centro que apueste por el aumento de horas lectivas en EF?

Para intentar ofrecer una respuesta a esta cuestión se propone el análisis de la organización y estructura del Proyecto Deportivo de Centro del IES Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid), iniciado en el curso escolar 2012-2013 e implementado en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este proyecto demuestra la viabilidad e importancia de aumentar el número de horas de EF en la ESO, cuando se ponen al servicio de la mejora de la autonomía del alumno y del desarrollo de experiencias de éxito para todos.

La autonomía pedagógica de los centros: un paso hacia el desarrollo de proyectos propios de centro

En las últimas décadas la autonomía de los centros se ha convertido en un tema de especial relevancia dentro del sistema educativo, siendo recogido de forma explícita en todas las leyes educativas desde la reforma planteada por la LOGSE (1990).

Sin embargo, el punto de inflexión en relación a la autonomía de los centros la encontramos con la aprobación de la LOE (2006). En ella se evidencia una apuesta por reforzar la capacidad de los centros educativos para la toma de decisiones, tanto desde el marco de la gestión como desde el marco organizativo y pedagógico: “los centros docentes dispondrán de autonomía par elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (LOE, 2006; art. 120.3).

Ahondando en la autonomía pedagógica, la LOE (2006) establece que los centros educativos podrán “adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia

y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias” (LOE, 2006; art. 120.4), siempre que se asegure el cumplimiento de los términos generales establecidos por la normativa reguladora aplicable tanto a nivel nacional como autonómica.

Este énfasis en el aumento de la autonomía de los centros supone una mirada a las recomendaciones que desde organismos como el Consejo Europeo (2000, 2002), el Consejo de la Unión Europea (2002, 2004), o la OCDE (2002, 2005) se vienen haciendo en las dos últimas décadas en relación a la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

Con la aprobación de la LOMCE (2013), que sirve de consolidación de la LOE (2006), se vuelve a poner el foco de atención en la autonomía pedagógica de los centros. En ella se ratifica la necesidad de aumentar la capacidad de los centros para identificar fortalezas y necesidades de su entorno y, a partir de ellas, tomar decisiones que afecten a su organización y funcionamiento. En esta misma línea, también se recoge una distribución de competencias en materia educativa mediante las cuales se define la capacidad de actuación de la Administración general, de las comunidades autónomas y de los centros docentes (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis de las competencias en materia educativa.

Las administraciones generales de las comunidades autónomas podrán....	Los centros docentes podrán...
“Realizar <i>recomendaciones de metodología didáctica</i> para los centros docentes de su competencia	<i>Complementar los contenidos de los bloques de asignaturas</i> troncales, <i>específicas</i> y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa
“ <i>Fijar el horario</i> correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de <i>asignaturas específicas y de libre configuración autonómica</i> ” LOMCE (2013; art. 6).	Diseñar e implantar <i>métodos pedagógicos y didácticos</i> propios. Determinar la <i>carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas</i> .
<i>Ampliación del horario general</i> (siempre que el horario mínimo del bloque de asignaturas troncales no sea inferior al 50% del horario total lectivo)	

Al amparo de la normativa nacional, y en virtud de las competencias atribuidas a las administraciones autonómicas, la Comunidad de Madrid inició en 2007 una regulación propia de la autonomía de los centros educativos. Esta regulación, reflejada en los Decretos de currículo de las diferentes etapas educativas¹, se hace completamente efectiva con la aprobación de la *Orden 2774/2011* por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Como aspectos destacados de la citada orden, se recoge la posibilidad de utilizar el 35% del horario lectivo para reforzar las materias que se consideren oportunas, y de implantar proyectos propios de centro que impliquen una organización horaria de las materias distinta a la establecida con carácter general. Para el diseño de proyectos propios de centro se marcan los siguientes requisitos (Orden 2774/2011; art 7.1):

- *Incluir las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 1631/2006 [...] para las diferentes materias de la Educación Secundaria Obligatoria, así como el horario escolar, expresado en horas, correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas.*

¹ Decreto de currículo 22/2007 (educación primaria), posteriormente modificados por el Decreto 12/2011; y el Decreto 23/2007 (educación secundaria), posteriormente modificado por el Decreto 13/2011

- *Mantener la distribución de materias por curso establecida por la Comunidad de Madrid [...] en Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.*
- *Contar con un horario semanal mínimo de treinta horas lectivas en cada uno de los cuatro cursos que conforman la etapa.*
- *Incluir los estándares o conocimientos esenciales que, en determinadas materias, establezca la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid.*

Entre los proyectos propios oficiales propuestos por la Comunidad de Madrid se encuentran: (1) Centros de especialización científica, (2) Centros de especialización musical, (3) Centros de especialización en lenguas extranjeras, (4) Centros con refuerzos en matemáticas, y (5) Centros de especialización deportiva. Es este marco de autonomía el que permite a los centros educativo a proponer un aumento de carga lectiva para la materia de EF.

Metodología: análisis de la Implantación del Proyecto de Especialización Deportiva en el IES Prado de Santo Domingo

En el curso escolar 2012-2013 la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid autorizó la implantación de proyectos propios a cerca de 200 centros de educación primaria y secundaria de la región.

En relación a los proyectos de especialización deportiva, inició su andadura con cinco centros de enseñanza secundaria, entre los que se encuentra el IES Prado de Santo Domingo. Situado en una zona periférica de la ciudad madrileña de Alcorcón, se trata de un centro de titularidad pública que da cabida a más de 1200 alumnos repartidos en las etapas de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y un aula de compensación educativa (ACE). En el curso 2011-2012, a partir de un estudio de necesidades educativas, el centro inició el diseño de un proyecto propio de especialización deportiva bajo las siguientes premisas:

- La convicción de que uno de los factores determinantes del nivel de práctica de actividad física en la edad adulta es el desarrollo de experiencias positivas y de éxito en edad escolar, y por tanto en las clases de EF (Estrada, Cruz, & Aguirre, 2010; Garita, 2006; Vaquero-Barba, Garay, & Ruiz de Arcaute, 2014).
- La importancia de contribuir desde la materia de EF al desarrollo de aprendizajes vinculados a las competencias clave, como así determina la normativa reguladora de las enseñanzas en la etapa secundaria (Real Decreto 1105/2015; Decreto 48/2015).
- Y la contribución que desde la EF puede hacerse a la creación de una cultura deportiva de centro y a la mejora del ambiente social en las aulas, mediante la aplicación de modelos pedagógicos como la Educación deportiva, el Comprensivo de iniciación deportiva, el modelo de Responsabilidad Personal y Social o el Estilo Actitudinal (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Aznar, 2016; Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011).

En el curso escolar 2016/2017, y debido a los requerimientos de la nueva normativa reguladora de los programas de institutos deportivos en la Comunidad de Madrid (Orden 974/2017), se produce un rediseño del proyecto que afecta especialmente a los siguientes aspectos: (1) La elaboración de un Proyecto deportivo de Centro. Se trata de un documento que se integra en el proyecto educativo de centro, y en el cual se recogen todas las actuaciones para la promoción de la actividad física y el deporte en el centro; (c) La definición de las señas de identidad sobre las que articular todo el proyecto deportivo de centro: la promoción de la salud y el desarrollo de la autonomía personal.

Desde un punto de vista organizativo y estructural, el PDC se asienta sobre cuatro pilares fundamentales:

- La **ampliación a cuatro horas lectivas en la materia de EF**, en el cual se desarrolla un programa de educación deportiva en natación, salvamento acuático, floorball, tenis y bádminton (en la Tabla 2 se recoge un ejemplo de la organización temporal de los contenidos). Para la selección de los deportes se toma como referencia la propuesta de organización didáctica basada en los dominios de acción de Larraz (2004). En el programa de educación deportiva se establece una secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para los cuatro cursos de la ESO, permitiendo una integración coherente en la programación didáctica del departamento. Debido a la necesidad de utilizar instalaciones externas al centro para el desarrollo de estos contenidos, las dos horas ampliadas se agrupan en una misma franja horaria.
- La propuesta de una **optativa de deporte** con una carga lectiva de 2 horas semanales para cada uno de los cursos de la etapa. La optativa está diseñada bajo un enfoque vivencial donde se pretende desarrollar propuestas variadas y alternativas vinculadas a la motricidad que permita a los alumnos disfrutar y generar experiencias positivas (ver secuenciación de contenidos en la Tabla 3). Para ello se opta por la elección de contenidos de carácter alternativo, por el impacto educativo que se ha demostrado que generan en todos los alumnos (Arráez, 1995; Fernández, 2010; Jiménez, 2010; Robles, 2009)
- El tercer pilar del PDC implica la **creación de un Club deportivo elemental**. En el caso del IES Prado de Santo Domingo, fue constituido a finales de 2011 para la especialidad de Tenis de Mesa. Esto justifica la mayor presencia de este contenido en la secuencia de contenidos establecida en la optativa de deporte (ver Tabla 3)
- Finalmente destaca un amplio **programa de actividades complementarias y extraescolares**, desde el cual se pretende ofrecer a los alumnos una mayor variedad de experiencias de aprendizaje ligadas al desarrollo competencial.

Tabla 2.

Ejemplo de organización de contenidos del programa de educación deportiva en 1^{er} ciclo ESO.

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1 ^{er} Trimestre	Natación	Natación	Bádminton	Floorball
2º Trimestre	Bádminton	Bádminton	Natación	Salvamento acuático
3 ^{er} Trimestre	Natación	Floorball	Floorball	Tenis

Tabla 3.

Secuenciación de unidades didácticas para la materia optativa.

	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
1 ^{er} Trimestre	Rugby Cinta I Fútbol Gaélico I	Béisbol I Autoconstrucción de material: Frisbee y Palas	Rugby Cinta II Fútbol Gaélico II	Béisbol I Actividades en medio natural
2º Trimestre	Autoconstrucción de material: Indiacá y Ringo Tenis de Mesa I	Palados Tenis de Mesa II	Intercrosse Tenis de Mesa III	Tchoukball Tenis de Mesa IV
3 ^{er} Trimestre	Goubak Patinaje I	Colpbol Tchoukball	Golf Patinaje II	MTB Actividades de ritmo

Además, el desarrollo eficaz del proyecto conlleva atender a dos aspectos logísticos fundamentales: (1) acuerdos con los organismos municipales para el uso de instalaciones deportivas (polideportivo, pistas de atletismo, piscina, etc.) y la participación en actividades y proyectos con repercusión y trascendencia en la comunidad (aprendizaje servicio); y (2) la organización de horarios del profesorado de del departamento de EF para poder realizar apoyos en contenidos de medio acuático.

Del Proyecto deportivo de centro a la programación de aula. Materialización de las señas de identidad en propuestas didácticas

La necesaria coherencia vertical en el desarrollo del proyecto hace que las señas de identidad (autonomía del alumno y fomento de la salud) se conviertan en auténticos ejes reguladores del diseño de las propuestas didácticas. Para garantizar esta coherencia son definidos unos principios de procedimiento, definidas como un conjunto de formulaciones que reflejan un conjunto de convicciones y permiten guiar la práctica y ponerla en relación con la teoría (Álvarez, 2011). Los principios de procedimiento definidos en el PDC son los siguientes:

- La utilización de la evaluación como estrategia para mejorar el aprendizaje de los alumnos y desarrollar su autonomía (Black & Williams, 1998; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En este sentido, se pretende fomentar la evaluación formativa y compartida, basada en un uso de la evaluación como elemento de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, y en la participación activa de los alumnos mediante procesos dialógicos con el profesor (López Pastor et al, 2009).
- La priorización de metodologías activas basadas en la hibridación de los actuales modelos pedagógicos (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016; Fernández-Río, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2018).
- El diseño de secuencias didácticas que garanticen el desarrollo de experiencias de éxito para todos los alumnos, y con ello la mejora de su autoestima y su percepción de competencia hacia las actividades físicas. Todo ello ha exigido una importante formación por parte del profesorado de EF, fundamentalmente a través de cursos de especialización, grupos de trabajo y seminarios desarrollados en el propio centro. Además se ha aprovechado la experiencia y los conocimientos de uno de los profesores del departamento en materia de metodología y evaluación, que desde hace años forma parte del Grupo Actitudes².

A continuación, se realiza una recopilación de algunas de las propuestas didácticas implementadas a lo largo de la etapa, caracterizadas todas ellas por el cumplimiento de los principios de procedimiento definidos anteriormente.

Propuestas de aula basadas en estrategias de autorregulación

Uno de los aspectos más importantes en la formación de los alumnos, y que tiene gran trascendencia en su acción para la sociedad, es la autonomía personal y social (Casado, 2018). En esta línea, las estrategias de autorregulación se convierten en un referente metodológico fundamental en nuestro PDC. A modo de ejemplo, se recogen tres propuestas didácticas de aplicación de autorregulación del aprendizaje:

- La primera de ellas es una unidad didáctica para 1ºESO relacionada con contenidos de Atletismo (Heras, Pérez-Pueyo, & Herrán, 2017a), basada en la metodología de proyectos y estrategias de autorregulación. La unidad se desarrolla en las siguientes fases: (1) Definición del producto final, consistente en el diseño y organización de manera colaborativa una competición de atletismo (interna en el grupo clase) que incluyan las siguientes pruebas: lanzamiento de peso, salto de longitud, 50 metros, 4x50m y 4x200m.

² El Grupo Actitudes está formado por un conjunto de profesionales de la educación que intenta desarrollar actividades de innovación e investigación que conduzcan a la mejora de los procesos educativos. Entre sus líneas de investigación se encuentran las metodologías activas, la evaluación formativa y compartida, y la integración de las competencias clave en los centros educativos: Proyecto Incoba.

(2) Definición de grupos base de trabajo (5-6 alumnos) y elaboración por parte de cada uno del plan de trabajo grupal que recogen en un planificador. Este proceso se desarrolla en el aula virtual, donde el profesor tiene preparados materiales de cada prueba (videos e infografías) sobre aspectos técnicos y actividades de aprendizaje de las mismas. (3) Cada grupo trabaja de manera autónoma en base a lo establecido en su planificador, gestionando el material, los espacios, los tiempos, las tareas y el propio grupo. Al final de cada sesión realizan una autoevaluación intragrupal del trabajo diario. (4) En la última fase se produce la elaboración de la competición, gestionada mediante grupos de expertos de cada prueba, que se encargan de determinar las normas y diseñar la plantilla de registro de datos

- En una línea similar a la propuesta anterior, se destaca una experiencia para el medio acuático que toma como ejes fundamentales el uso de estrategias de autorregulación (Heras, Pérez-Pueyo, Hortigüela, Hernando, & Herrán, 2019a) y la evaluación formativa y compartida (Heras, Pérez-Pueyo, & Herrán, 2017b). Además, se presenta como ejemplo de intradisciplinariedad por la coherencia y relación interna que se establece con otros contenidos desarrollados dentro de la propia materia.

Toma como punto de partida la experiencia diseñada por Pérez-Pueyo (2005) en el marco del estilo actitudinal denominada “aprender a correr a ritmo distancias de larga duración”. La propuesta, secuenciada a lo largo de los cuatro cursos que conforman la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, presenta como objetivo fundamental enseñar a nadar distancias largas aprendiendo a mantener un ritmo constante. La clave reside en conseguir que todos los alumnos tengan experiencias de éxito, para lo cual se abordan las siguientes fases: (1) Presentación de un reto colaborativo para toda la clase, a conseguir al final de la misma. Se pretende generar desde el inicio actitudes de equipo que favorezcan los procesos de aprendizaje (ver ejemplo de reto final colaborativo en la Tabla 4). (2) Diseño individual del plan de trabajo para todo el trimestre, recogido en un planificador individual. La elaboración del planificador se realiza en base al diseño previo del profesor de una serie de plantillas (Figura 1), en las que se recogen diferentes tipos de tareas secuenciadas y organizadas por colores en función de la complejidad.

Tabla 4.

Ejemplo de organización de contenidos del programa de educación deportiva en 1er ciclo ESO.

1ºESO	Se plantea a los alumnos que sean capaces de estar durante al menos 25 minutos nadando colectivamente sin que en ningún momento haya más de 1/3 de los alumnos parados
2ºESO	Se propone ser capaces de nadar de manera colectiva en 20 minutos la distancia equivalente al número de alumnos del grupo x 1000 (Ej: en un grupo con 35 alumnos, nadar más de 35000 metros).

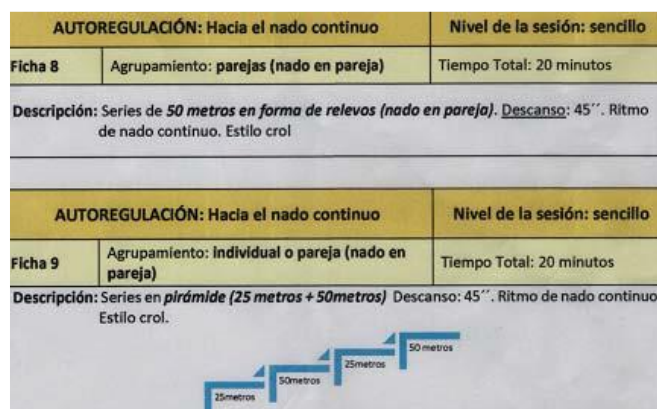


Figura 1: Ejemplo de tareas diseñadas por el profesor.

Por último, destacar el tratamiento del bloque de condición física en los diferentes cursos de ESO y Bachillerato. Todas las unidades vinculadas a estos contenidos se caracterizan por un trabajo secuenciado y progresivo de la toma de decisiones por parte del alumno, y por el uso de APPS como elemento de gestión y motivación hacia el aprendizaje (Heras, Pérez-Pueyo, Hortigüela, Hernando, & Herrán, 2019a). En este sentido, el profesor presenta una secuencia de tareas a desarrollar a lo largo de la unidad, pero son los propios alumnos los que diseñan y desarrollan sus propias prácticas, decidiendo cuándo y cómo realizarlas dentro de las sesiones. Algunos de estos ejemplos los encontramos en la unidad de postura corporal, en la cual los alumnos diseñan rutinas de Fuerza para el trabajo de core (Heras, Pérez-Pueyo, Hortigüela, Hernando, & Herrán, 2019b) (ver Figura 2), las unidades de métodos de desarrollo de Fuerza y Resistencia en 4ºESO, o la unidad de planificación de condición física en 1º de Bachillerato (Figura 3)



Figura 2: Propuesta de postura corporal (rutinas de core)

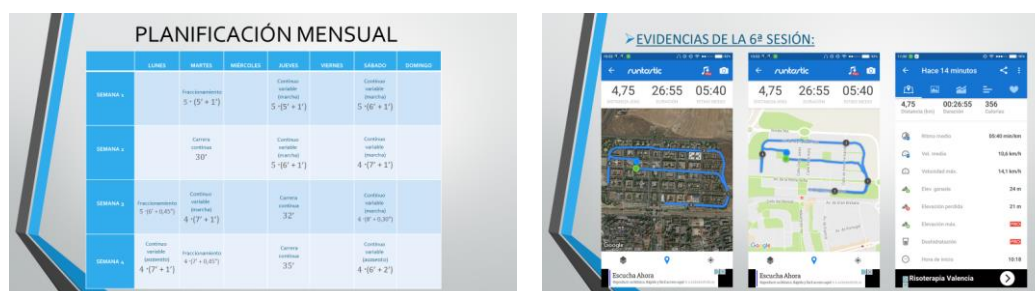


Figura 3: Propuesta de planificación de resistencia (1º Bachillerato)

Propuestas de aula centradas en aprendizaje cooperativo

Por su potencial formativo y su clara vinculación con las finalidades del PDC, el uso de estrategias vinculadas al aprendizaje cooperativo se convierte en un elemento esencial. A modo de ejemplo destacamos cuatro propuestas centradas en este modelo pedagógico:

- **Unidad didáctica de retos cooperativos** (basada en las propuestas de Fernández-Río & Velázquez, 2005; Pérez-Pueyo, Casado, Heras, Herrán, Vega, & Hortigüela, 2012). Se trata de una propuesta basada en retos grupales de carácter cooperativo, en la cual se integran las TIC mediante el uso de códigos QR a través de los cuales los alumnos acceden a la información de cada reto (autogestión del trabajo en clase por parte de los alumnos). A través de esta unidad los alumnos aprenden estrategias de resolución de problemas y gestión de trabajo en grupo, así como la participación en procesos de evaluación compartida (Figura 4)

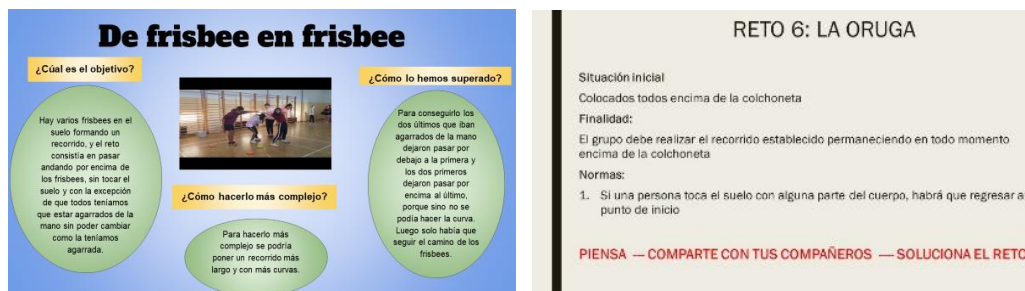


Figura 4: Unidad de retos cooperativos: fichas de trabajo

- Siguiendo la misma idea y organización destacamos una **propuesta de retos cooperativos en medio acuático**. Uno de los aspectos que justifican el potencial didáctico de la propuesta está en el uso de la metodología cooperativa. Pero también hay que destacar la intradisciplinariedad. En este sentido, se busca una descentralización de los aprendizajes, abordándolos con una estructura metodológica similar, pero con contenidos y contextos diferentes: medio terrestre y medio acuático (Figura 5)



Figura 5: Unidad didáctica de retos en medio acuático

- **Trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa empleado el entorno de Google docs** (Heras & Pérez-Pueyo, 2017). La experiencia tiene como finalidad abordar de manera significativa y funcional el aprendizaje de algunos de los contenidos curriculares que presentan una mayor carga teórica y conceptual de la asignatura, en este caso, en un marco de evaluación formativa y compartida. Desde el punto de vista metodológico se basa en los proyectos de trabajo (Hernández, 1988, 2002) desarrollado en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)³. Así, partiendo de una propuesta general de contenidos por parte del profesor, se concreta junto a los alumnos la temática definitiva en base a sus intereses y preferencias. A partir de la selección del tema, se plantea de forma consensuada la pregunta temática o guía⁴, y derivado de ésta se define el producto final de aprendizaje⁵. Para la consecución del producto final de aprendizaje, que se lleva a cabo de manera colaborativa, se planifican cuatro tareas de carácter competencial:

(1) Búsqueda, recopilación y análisis documental colaborativo, organizado en microgrupos y haciendo uso de una plantilla editada previamente por el profesor en Google-docs (Pérez-Pueyo, Heras-Bernardino & Hortigüela, 2014).

³ En este caso, entendemos por AVA el espacio en el que tiene lugar una educación virtual.

⁴ Un ejemplo de pregunta temática es la siguiente: *¿Cómo podemos dar a conocer información relativa a la actividad física en edad temprana con el mayor número de receptores posible?*

⁵ “La creación de una píldora formativa e-learning, su incorporación a un canal de youtube y posterior difusión mediante redes sociales: Facebook y Twitter”.

(2) Trabajo de síntesis de 1000 palabras, realizado a partir de la documentación recopilada. Se mantiene la misma organización de los microgrupos, y versa sobre una de las temáticas establecidas desde el inicio del proyecto.

(3) Creación y edición de un videotutorial o “píldora formativa e-learning”. Se establecen dos posibles alternativas: la realización de un “screencast” a través de una presentación (power-point o prezzi) asociada a una narración en audio, o la realización de un video-tutorial en la que los alumnos aparezcan en imagen haciendo una presentación del trabajo realizado.

(4) Difusión de la píldora formativa, haciendo uso fundamentalmente de redes sociales.

- Por último, destacamos una **propuesta de enseñanza de los estiramientos**, que forma parte de un núcleo de unidades de calentamiento y juegos de calle (Pérez-Pueyo, et al., 2013). Aplicando la *estrategia cooperativa de Puzzle de Aronson*, los alumnos trabajan en grupos de expertos sobre los materiales diseñados por el profesor (alojados en drive a los cuales acceden mediante códigos QR), para posteriormente regresar a sus grupos de origen y garantizar el aprendizaje individual de cada uno de los miembros (Figura 6)



Figura 6: Propuesta cooperativa de estiramientos: fichas de trabajo

Propuestas de aula basadas en el estilo actitudinal y la hibridación con otros modelos pedagógicos

El Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2016) se presenta como el modelo pedagógico de base en la programación didáctica del departamento, por el impacto que genera en la responsabilidad del alumno (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2017), siendo esta una de las señas de identidad de todo el PDC.

Tras más de 20 años de existencia y evolución del Estilo Actitudinal, se trata de una opción metodológica de gran trascendencia en las diferentes materias curriculares, que ha conseguido integrar a sus características definitorias los procesos de autorregulación y de evaluación formativa y compartida. Todo ello ha permitido el desarrollo de propuestas hibridadas con características de otros modelos pedagógicos como son el modelo comprensivo de iniciación deportiva (Alison & Thorpe, 1997; Thorpe & Bunker, 1982), o el aprendizaje cooperativo.

A modo de resumen destacamos algunas de las experiencias de aula vinculadas a este modelo pedagógico:

- **Unidades didácticas de deportes de colaboración-oposición** (Pérez-Pueyo et al., 2011). La clave de la propuesta, implementada a diversos deportes y niveles dentro de la etapa, radica en que el alumno dispone de continuos momentos en los que debe actuar de manera responsable y autónoma, tanto individual como grupalmente. Se caracteriza por dotar de una gran relevancia al trabajo de las relaciones interpersonales y a la autonomía del

alumnado en su trabajo diario. Todo ello bajo el prisma del modelo comprensivo de enseñanza de los deportes, que centra sus claves en la alta implicación de los participantes en el juego, especialmente de aquellos menos dotados y/o motivados hacia la práctica deportiva. Además, asumiendo la incompatibilidad entre deporte y cooperación, se plantea la utilización de aspectos claves del aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa y compartida.

- **Unidades basadas en proyectos colaborativos**, especialmente vinculados al espectáculo con contenidos como acrobacias (Pérez-Pueyo et al., 2012), teatro de sombras (Pérez-Pueyo et al., 2010), dramatización de cuentos infantiles (Heras, 2010), etc. La clave de todas estas propuestas reside en la búsqueda del éxito de todos los alumnos. A su indudable valor en el desarrollo de contenidos propios de la materia, se une su especial incidencia en aprendizajes de carácter competencial: aprender a gestionar un grupo, ser capaz de planificar y desarrollar un proyecto grupal donde todos los compañeros tengan cabida y éxito (Figura 7)



Figura 7: Proyectos de aula orientados al espectáculo.

Análisis de resultados: repercusión del proyecto en el alumnado

Con el fin de conocer la percepción del alumno sobre las materias de EF y deporte, y así poder analizar la consecución de las finalidades del proyecto, al finalizar cada uno de los años académicos de implantación del proyecto se ha realizado una recogida de información. Ésta se ha pasado a todos los grupos de la ESO, y se realizó mediante un cuestionario ad hoc de 15 ítems, con una escala Likert de 1 a 5 en la que el 1 es muy bajo y el 5 muy alto. Los ítems están organizados en torno a tres bloques temáticos:

- Valoración de los aspectos organizativos y curriculares.
- Valoración de la función docente.
- Motivación y Auto percepción de éxito del alumno.

Este mismo cuestionario fue empleado como instrumento para la evaluación de la práctica docente. Entre las conclusiones más destacadas que han podido recopilarse de los alumnos inmersos en el proyecto de especialización deportiva podemos destacar las siguientes:

- Un importante porcentaje de alumnos (cercano al 80%) considera que los aprendizajes alcanzados son de alta o muy alta utilidad su vida diaria.
- Los alumnos destacan como muy positivo al clima y el ambiente generado en las materias.
- Un alto porcentaje de alumnos (más del 70%) considera que las materias de EF y deporte han mejorado su autoestima y su autoconcepto, y en especial su percepción de competencia en relación a la actividad física y el deporte.

- Casi la totalidad de los alumnos (más del 90%) valoran positivamente el aumento de horas de EF. En relación a la optativa de deporte, el 100% de los alumnos matriculados valora positivamente la oferta de la materia.

En relación al análisis de los resultados académicos en las materias de EF y deportes, mencionar que se ha evidenciado una mejora significativa desde la implantación del proyecto.

El análisis comparado de resultados de los cuestionarios de los diferentes cursos académicos, ha permitido identificar un progresivo aumento de la motivación de los alumnos hacia las materias de EF y deporte. Igualmente se ha evidenciado una mejora de la convivencia, que se ha visto reflejado en una disminución del número de incidencias por aula, haciéndose especialmente manifiesto en aquellos con peores resultados académicos y un mayor índice de conflictividad.

Conclusión

Tras seis años de implantación, el PDC del IES Prado de Santo Domingo supone un ejemplo de cómo es posible desarrollar un proyecto propio donde convivan en equilibrio el aumento de horas lectivas en EF y la calidad de los aprendizajes desarrollados en la materia.

Para ello, además de la predisposición positiva e implicación de los docentes de EF, es fundamental la definición de unos principios de procedimiento que regulen la calidad de las propuestas didácticas, como son: el fomento de los procesos de evaluación formativa y compartida, la priorización de metodologías activas basadas en la hibridación de los actuales modelos pedagógico, y el diseño de secuencias didácticas que permitan a todos los alumnos disfrutar de experiencias positivas y de éxito.

Se trata de un modelo de proyecto, aplicable a otros contextos, en el que las experiencias de aprendizaje provocadas en todos los alumnos inciden directamente en la mejora de la autoestima y la autopercepción de competencia que éstos tienen en relación a las actividades físicas y motrices.

En resumen, se ha mostrado un ejemplo de PDC donde se evidencian dos aspectos fundamentales: (1) las posibilidades reales que tienen los centros para hacer efectivo un aumento de horas de EF; y (2) la necesidad de ser coherentes en el planteamiento de la materia, orientándola a una mejora real de los aprendizajes, al desarrollo de experiencias de éxito en todos los alumnos y a la creación de una adherencia hacia la práctica de actividad física.

Referencias

- Alison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Arráez, J. M. (1995). Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos. *Apunts: Educación física y deportes*, 40, 69-82.
- Aznar, M. et al. (2017). Proyecto para una EF de calidad en España. Argumentación científica. *Revista Española de EF y Deportes*, 417, 83-99.
- Casado, Ó. M. (2018). *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.
- Colomer, J., Grupo Prevlnfad (2005). Prevención de la obesidad infantil. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 26(VII), 79-99. Madrid: Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. Recuperado de <http://archivos.pap.es/files/1116-434-pdf/447.pdf>.
- Consejo de la Unión Europea (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. En *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002XG0614(01)&from=ES).

- Consejo de la Unión Europea (2004). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex%3A52003DC0685>.
- Consejo Europeo (2000). *Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo Europeo (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona*. Recuperado de https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/PressData/es/ec/70829.pdf.
- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) de 29 de mayo de 2007.
- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) de 29 de mayo de 2007.
- Devís, J., & Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la EF. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Estrada, C., Cruz, J.L., & Aguirre, R. (2010). *Factores socioculturales que influyen en la práctica de actividad física en la infancia y adolescencia en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Atención Primaria. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM017389.pdf>.
- European Union (2014). *EU Action Plan on Childhood Obesity 2014-2020*. Recuperado de : https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/nutrition_physical_activity/docs/childhoodobesity_actionplan_2014_2020_en.pdf.
- Fernández, R. F. (2010). Juegos innovadores con material alternativo en el área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 4, 5-18. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_4.pdf
- Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos Cooperativos. Retos sin competición para las Clases de EF*. Sevilla: Wanceulen Ed.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en EF: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de EF y deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en EF: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de EF y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en EF. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de EF y Deportes*, 423, 57-80.
- García, M.A. (2017). *Neuromatemáticas en EF: propuesta práctica de una EF integradora en primaria*. Madrid: CCS.
- Garita, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud*, 3(1), 1-16.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Harter, S. (1981). A model of competence motivation in the mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In Collins (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 14.
- Heras, C. (2010). El humor y los cuentos en las clases de EF. *Tándem: Didáctica de la EF*, 32, 36-49.
- Heras, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. En V.M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-313). León: Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017a). Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. En *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 462-469.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017b). Aprender a nadar a ritmo: ejemplo de intradisciplinariedad mediante el uso de estrategias de autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 470-478.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019a). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruíz-Juan, J.A. González y A. Calvo (Coords.) *EF*,

- deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (171-178). Editorial Alto Rendimiento.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019b). La EF al servicio de la autonomía del alumno. Propuestas de hibridación del Estilo Actitudinal y la Autorregulación del Aprendizaje. *XII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la EF y el deporte escolar*. Sevilla. 20 al 2 de junio.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *CCD*, 12(35), 89-99. Recuperado de <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/880>.
- Jiménez, J. (2010). Los juegos y deportes alternativos en educación física. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 67, 142-151.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en EF: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Lleida: Universitat de Lleida.
- Ley Orgánica 1/1990 General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE) de 10 de diciembre de 2013.
- López-Pastor V.M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M., & Gea-Fernández, J.M. (2009). Innovación, discurso y racionalidad en EF. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- Martínez, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Martínez, J.R., Villarino, A., García, R.M., Calle, M.E., & Marrodán, M.D. (2013). Obesidad infantil en España: hasta qué punto es un problema de salud pública o sobre la fiabilidad de las encuestas. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 33(2), 80-88.
- Ministerio de Sanidad y consumo (2006). Encuesta Nacional de Salud de España. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2006.htm>.
- OCDE (2005). *La definición y selección de las competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.
- OCDE (2017). *Informe del estado de salud de la Unión Europea: España*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/state/docs/chp_es_spanish.pdf.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf>
- OMS (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física y salud. Suiza: ediciones de la OMS*. Recuperado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/
- Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) del 10 de julio de 2011.
- Orden 974/2017, de 3 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se implanta el Programa de Institutos Deportivos en la Comunidad de Madrid y se regula la convocatoria para la incorporación al mismo de nuevos Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) del 5 de mayo de 2017.

- Pérez Pueyo, A. (Coord.), Casado, O. M., Revilla, J. D., Heras, C., Herrán, I., Feito, J. J., & Casanova, P. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid. Editorial CEP.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.), Casado, O., Hortigüela, D., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I., & Feito, J.J. (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid. Editorial CEP.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.), Hortigüela, D., Hernando, A., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Centeno, L., & Revilla, J.D. (2012). *Acrobacias: una propuesta para todos y con todos en el marco del estilo actitudinal*. Madrid. Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de EF de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo actitudinal en EF. Evolución en los últimos 20 años. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 29, 207-215
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.) Casado, O. M., Vega, D., Herrán, I., Heras, C., Barba, J. J., Álvarez, L., Hernández, P., Hortigüela, D., Hernando, A., & Centeno, L. (2013). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Heras-Bernardino, C., Herrán, I., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A & Centeno, L. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (558-567). Laguna de Duero: La Peonza
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Robles, J. (2009). Tchoukball. Un deporte de equipo novedoso: propuesta de aplicación en Secundaria. *Retos*, 16, 75-79.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Ed), *The place of physical education in schools* (42-71). London: Kogan Page
- Vaquero-Barba, A., Garay, B., & Ruíz de Arcaute, J. (2014). La importancia de las experiencias positivas y placenteras en la promoción de la actividad física orientada a la salud. *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(2), 168-181.