

EL JUEGO: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA COUBERTINIANA DE VIGENCIA ACTUAL PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Marta ROBLES GONZÁLEZ

Universidad Autónoma de Madrid

martarg2581@gmail.com

Luis Fernando MARTÍNEZ-MUÑOZ

Universidad Autónoma de Madrid

f.martinez@uam.es

Fecha de recepción: enero 2023

Fecha de aceptación: mayo 2023

<http://doi.org/10.15366/citius2025.18.1.004>

Resumen:

Tras un proceso de investigación sobre la enseñanza de la Educación Física en el centro educativo objeto de estudio IES ROJO utilizando las técnicas: análisis documental, entrevista a profesorado y alumnado y observación no participativa; se obtuvieron como resultado las siguientes debilidades: 1) falta de motivación del alumnado hacia la asignatura; 2) poco compromiso por parte del alumnado durante las clases; y 3) sesiones impartidas bajo enfoques tradicionales, en las que se le concede poca autonomía al alumnado. Como alternativa a las circunstancias señaladas, se elaboró una programación didáctica (PD) como propuesta de intervención dirigida al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), basada en el uso de metodologías activas (MMAA), y estrategias didácticas basadas en el juego.

Palabras clave: Metodologías activas, Motivación, Aprendizaje Basado en Juegos, Educación Física, Secundaria

Title: GAME: A CURRENTLY APPLICABLE COUBERTINIAN TEACHING STRATEGY FOR THE PHYSICAL EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

Following a research process on the teaching of Physical Education at the secondary school IES ROJO—employing document analysis, semi-structured interviews with teachers and students, and non-participant observation—several critical weaknesses were identified: (1) low student motivation toward the subject; (2) limited student engagement during lessons; and (3) a predominance of traditional instructional approaches that offer minimal student autonomy. In response to these findings, a didactic program was developed as an intervention proposal for students in the fourth year of compulsory secondary education. This program is grounded in active learning methodologies and game-based teaching strategies, aiming to foster greater student involvement and autonomy in the learning process.

Keywords: Active methodologies, Motivation, Game-based learning, Physical education, Secondary education

1.- INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene su origen en el contenido del *Trabajo de Fin de Máster* (TFM) presentado, el curso académico 2022-2023, en la *Facultad de Formación de Profesorado y Educación* de la *Universidad Autónoma de Madrid*.

Su contenido partió de un proceso de investigación cuyo objetivo fue conocer las circunstancias de la *Educación Física* en el centro docente en el que se realizaron las prácticas correspondientes al programa del *Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, impartido en la mencionada Facultad en el *Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana*. Para ello se realizó un diseño metodológico que se inició con un *análisis documental* del *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) y de la *Programación del Departamento de Educación Física* (PEF). Se llevaron a cabo entrevistas al profesorado y al alumnado y se realizaron *observaciones no participativas* de las clases de EF que serán señaladas en apartados posteriores.

Los resultados obtenidos tras el contraste y triangulación de la información recabada con las técnicas anteriormente mencionadas, apuntaron a circunstancias condicionantes presentes en las clases de Educación Física (EF) del centro donde se realizaron las prácticas (en adelante IES Rojo¹), siendo estas: 1) falta de motivación del alumnado hacia la asignatura; 2) poco compromiso por parte del alumnado durante las clases y 3) sesiones impartidas bajo enfoques tradicionales, en las que se concedía poca autonomía al alumnado.

Esta situación señala al enfoque tradicional de la enseñanza de la EF como posible culpable del “pasotismo” del alumnado, lo que nos sugirió la necesidad de un cambio de paradigma en la forma de abordar las clases de EF. Como alternativa a las circunstancias señaladas, se elaboró una programación didáctica (PD) dirigida al alumnado de 4º de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), basada en el uso de metodologías activas (MMAA), y estrategias didácticas basadas en el juego. Dado que los principios en los que se sustentan estas (otorgar al alumnado un mayor protagonismo, apostar por el aprendizaje autónomo y competencial, permitir al alumnado asumir responsabilidades, desarrollar una evaluación formativa y formadora, etc.) no solo coinciden con la línea que marca la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), sino que suponen una ruptura con algunas de las costumbres arraigadas a los enfoques tradicionales presentes en gran parte de las clases de EF impartidas en el IES Rojo. Asimismo, siguiendo con el propósito de incidir en la motivación del alumnado, se encuentra en el juego un posible centro de interés, al tratarse de un elemento que, de una manera o de otra, siempre ha estado presente en la vida del alumnado.

2.- ANTECEDENTES, REFLEXIONES PREVIAS Y DISEÑO METODOLÓGICO

Durante la estancia en los centros de prácticas se puede comprobar que gran parte de la complejidad de la labor docente reside en que los centros educativos de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) se presentan como “pequeños ecosistemas”, en los que

¹ Seudónimo bajo el que se alude al centro educativo donde se realizaron las prácticas para garantizar su privacidad (codificación) (Comité de ética de investigación UAM)

entran en juego muchos elementos e interacciones entre los miembros que forman parte de la comunidad educativa. Cada centro educativo, en base a sus características, responde a una realidad distinta, la cual viene definida por los distintos retos a los que se enfrenta el profesorado.

Como consecuencia, es importante considerar que, las personas que se están formando para ser profesionales de la enseñanza, deben adquirir competencias relacionadas con el análisis crítico y la formulación de juicios, ya que a la hora de plantear propuestas de carácter innovador, resulta vital atender al escenario donde se va a desarrollar, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se quiere implementar y, por supuesto, a las características del alumnado, que será su foco y centro de interés durante todo el proceso.

Atendiendo a todo lo señalado, nos planteamos como primer paso de nuestro trabajo realizar un *Análisis de la enseñanza de la Educación Física* en el centro en el que se desarrollaron las prácticas, puesto que parecía imprescindible hacer un estudio exhaustivo de la forma en la que la materia de EF se abordaba en el centro, que nos permitiera identificar los problemas, para posteriormente buscar soluciones, realizando una propuesta didáctica que supusiera una respuesta concreta a los resultados obtenidos.

El proceso metodológico que se estableció fue el siguiente: 1) establecimiento de objetivos generales (OG), a partir de los cuales se plantearon objetivos específicos (OE); 2) diseño de *ítems* y preguntas para los instrumentos de recogida de información a partir de los OE; 3) cumplimentación de los instrumentos y recogida de datos; y 4) agrupamiento de la información recabada en diferentes áreas temáticas, para que sirviesen como índice a seguir en el proceso de redacción de las conclusiones extraídas a partir del análisis de la enseñanza de la EF. Esto último permitió triangular la información obtenida desde las distintas vías.

3.- OBJETIVOS DEL ANÁLISIS

En primer lugar, se realizó la concreción de los objetivos del análisis que suponía la primera parte de la investigación.

OG 1. Conocer y analizar aspectos del entorno del centro educativo y su influencia sobre la enseñanza de la EF.

OE 1.1. Conocer y analizar las posibilidades y limitaciones para la práctica físico-deportiva del entorno cercano al centro educativo.

OG 2. Conocer y analizar aspectos del centro educativo y su influencia sobre la EF.

OE 2.1. Conocer y analizar los recursos e instalaciones de los que dispone el centro para el desarrollo de las clases de EF.

OE 2.2 Conocer y analizar la influencia de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) sobre la situación de la EF en el centro.

OG 3. Conocer y analizar aspectos del Departamento de Educación Física y su influencia sobre la enseñanza de EF.

OE 3.1. Conocer y analizar proyectos y programas impulsados desde el Departamento de EF.

OE 3.2. Conocer y analizar la influencia de las programaciones de EF sobre la situación de la materia en el centro.

OE 3.3 Conocer y analizar la influencia de las sesiones de EF sobre la situación de la materia en el centro.

4.- METODOLOGÍA

4.1. Técnicas e instrumentos de recogida de información

4.1.1. *Análisis documental*

Se analizaron dos documentos institucionales: el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) y la *Programación del Departamento de Educación Física* (PEF), a través del empleo de dos instrumentos: una lista de control con escala de valoración para el análisis del PEC y una para el de la PEF. Tanto el PEC como la PEF se obtuvieron en noviembre, durante la primera semana de prácticas del *Módulo Genérico del Máster*. El primero fue facilitado por la directora del centro. Sin embargo, las programaciones didácticas de EF fueron cedidas por la propia tutora, al ser la jefa del Departamento y fueron tres: la *Programación Didáctica de la ESO*, de *Bachillerato* y de la optativa de libre configuración autonómica de *Deporte*.

4.1.2. *Entrevistas a las personas participantes*

Se procedió a conocer la opinión que tenían la profesora tutora asignada y el alumnado sobre distintos aspectos relacionados con la EF.

Para la entrevista a la profesora (EntProf) se diseñó un guion y para la grabación se le pasó un consentimiento informado. La transcripción de esta se puso a su disposición para que pudiera leer, modificar o incluir aquello que considerase.

Se hizo un guion para la entrevista del alumnado (EntAlum). El curso elegido para entrevistar fue 3º de la ESO por dos motivos. El primer es que, el año pasado, cuando se realizaron las prácticas del Grado, se coincidió con este alumnado, que cursaba 2º de la ESO. Estimamos que esto se traduciría en una mayor familiaridad positiva. El segundo motivo es que el alumnado de 3º de la ESO ya ha superado el ecuador de su formación obligatoria y esto le permitía tener una visión más amplia de la EF. Dentro este grupo de 3º de la ESO se buscaron voluntarios: 3 alumnos y 3 alumnas, para un equilibrio en el número de chicos y chicas; con variedad relativa al expediente académico general y en EF en particular.

Se respetó siempre el anonimato de los participantes. En la transcripción, al entrevistado se le citó como él o ella, o como Alum1, Alum2...

4.1.3. *Observación no participativa*

Se realizó una *observación* sistemática de las clases de EF en los cursos 2º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato en los que impartía clase la profesora-tutora del IES Rojo, a

lo largo de los meses de marzo y abril, utilizándose como instrumento una ficha de observación.

5.- RESULTADOS Y TRIANGULACIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO: OBJETO DE ESTUDIO

Con respecto al objetivo general 1 y el específico 1.1: “¿Qué influencia tiene el entorno del centro educativo sobre la enseñanza de la EF?” y “Posibilidades y limitaciones para la práctica físico-deportiva del entorno cercano al centro educativo”.

El IES Rojo es un instituto público bilingüe con 36 años de historia, situado en un barrio al sureste de Madrid, que ofrece las enseñanzas de ESO y Bachillerato. El barrio cuenta con dos centros cívicos (más uno en construcción) que prestan servicios socioculturales y socioeducativos, así como dos bibliotecas municipales, una escuela municipal de música y un museo histórico del barrio. Dispone de dos polideportivos y de varios parques y zonas verdes cercanas, encontrándose uno de ellos en las inmediaciones del centro, que cuenta con una pista de fútbol y baloncesto, tres canchas de baloncesto descubiertas, dos campos de fútbol más grandes de arena, un parque de calistenia y un pequeño anfiteatro, así como múltiples zonas verdes y un carril bici.

La proximidad al centro de algunas de estas instalaciones posibilita la práctica físico-deportiva del alumnado. Esta ventaja se aprovecha desde el Departamento de EF, impartiendo gran parte de sus clases en el parque próximo, solventando el problema del limitado número de instalaciones deportivas del centro educativo. Esta posibilidad es valorada positivamente por la profesora, ya que considera que “le permite trabajar contenidos que sería imposible impartir en el propio centro” (EntProf, p.1). El alumnado manifiesta que ese entorno les resulta mucho más estimulante y que el hecho de salir del centro les motiva aún más (EntAlum, p.1).

Se puede concluir que el enclave del centro es una de las fortalezas del mismo, pues abre la posibilidad de trabajar en el entorno próximo, aprovechándose de instalaciones para desarrollar otros contenidos, como puede ser el parque de calistenia, el carril bici o las distintas zonas verdes del parque, siendo estas últimas muy interesantes para el trabajo con el alumnado de la adquisición de competencias asociadas al bloque de contenidos de “Interacción eficiente y sostenible con el entorno”.

Con respecto al objetivo general 2 y al específico 2.1: “¿Qué influencia tienen el propio centro educativo sobre la enseñanza de la EF?” y “Recursos e instalaciones de los que dispone el centro para el desarrollo de las clases de Educación Física”

El instituto cuenta con un gimnasio, una pista de fútbol, una cancha de baloncesto, un rocódromo y cuatro mesas de ping-pong. Atendiendo a que son 7 miembros en el Departamento de EF y a que el 60% de las clases cuentan con una ratio de más de 30 estudiantes, estas instalaciones, tal y como manifiesta la profesora, resultan insuficientes (EntProf, p. 2). A esto debe sumarse la carencia de instalaciones adecuadas para impartir contenidos más específicos que figuran en el currículo, como el bádminton o el atletismo, así como la falta de instalaciones cubiertas suficientes para dar cobertura a todo el departamento. Además, el espacio del gimnasio es muy reducido para la ratio de cada clase. Por ello el alumnado manifiesta que “no le resulta muy atractivo tener allí las clases porque puede llegar a ser algo ruidoso y agobiante” (EntAlum, p. 1). Por ello el

profesorado se distribuye entre las instalaciones del centro y las del parque cercano, algo valorado positivamente para trabajar ciertos contenidos con tal cantidad de estudiantes.

En relación con el objetivo específico 2.2: “*Conocer y analizar la influencia de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) sobre la situación de la EF en el centro*”.

Comunidad educativa: Profesorado: En el curso académico 2022-2023, el personal docente lo componen 81 personas (DocPEC). Siete de ellos conforman el Departamento de EF. (DocPEF). Estos manifestaron conceder gran valor a la materia de Educación Física, que goza de un estatus privilegiado en el centro, ya que su equipo directivo siempre se muestra predispuesto a posibilitar la mejora del desarrollo de la materia (EntProf, p. 2). Es destacable su compromiso para impulsar nuevos proyectos en los que participa el Departamento de EF: *erasmus+*, escuelas sostenibles, proyectos de voluntariado, grupo de convivencia, periódico, etc.

Si bien una de las fortalezas del IES Rojo es la puesta en marcha de diferentes actividades complementarias, desde el propio centro se manifiesta que un aspecto a mejorar es el de potenciar la cooperación entre los diferentes departamentos, para que esta tenga por resultado el desarrollo de nuevos proyectos interdisciplinares (DocPEC).

Comunidad educativa: alumnado. El centro cuenta el presente curso con 1072 estudiantes. Coexiste estudiantado muy diverso en cuanto al país de procedencia y el nivel socioeconómico. La ratio en las clases es de treinta estudiantes, pero, en muchas ocasiones, suelen asistir entre 24-26. A través de la observación, se ha podido comprobar que el alumnado, a pesar de manifestar que le gusta la EF, responde a comportamientos que denotan poco interés y compromiso durante la práctica deportiva (ObsEF2; EntProf, p. 3). Asimismo, encontramos que el alumnado es muy poco respetuoso entre sí, no siendo capaces de resolver los problemas de una forma pacífica, volviéndose muy difícil el diálogo (ObsEF1). Esta cuestión es más que probable que venga motivada por el hecho de que existe poca cohesión grupal dentro de las clases. Es reseñable que, cuando se le da libertad al alumnado para formar grupos, siempre tiende a segregarse por sexos. Las ocasiones en las que la profesora ha tratado de solventar este problema, por ejemplo, configurando los equipos de forma aleatoria, la respuesta del alumnado no ha sido nada favorable, especialmente con el alumnado de 2º de la ESO (ObsEF2). Resulta llamativo el elevado número de estudiantes con problemas de salud mental (ansiedad, depresión, ataques de pánico, trastorno bipolar, de personalidad...), circunstancias que preocupan especialmente al profesorado y que se está atendiendo a través de la coordinadora de bienestar y todos los profesionales que constituyen el *Departamento de Orientación* (DocPEC).

Los resultados obtenidos nos llevan a contemplar la necesidad de: 1) cambiar el enfoque desde el que se desarrollan las clases de EF, atendiendo a los intereses del alumnado y proponiendo actividades más atractivas; planteando tareas y actividades en las que tengan que adoptar un papel activo, para fomentar su participación e involucración en las clases; 2) incidir en el respeto hacia los otros y la práctica de la tolerancia; y 3) apostar por actividades que incidan en crear relaciones interpersonales positivas en clase, mejorando así el bienestar del alumnado, y consiguiendo una mayor confianza por su parte en las clases.

Comunidad educativa: familias. La población del barrio donde se sitúa el centro es muy diversa. Los familiares del alumnado pertenecen a diferentes culturas, así como a distinto nivel socioeconómico. A pesar de las dificultades que puedan tener algunas familias, desde el centro educativo se agradece que exista una gran involucración por su parte en la vida escolar de sus hijos (EntProf, p. 4), siendo un claro ejemplo de ello, la alta tasa de familiares que participan en el proyecto de grupos interactivos. En lo que respecta a la *Educación Física*, este aspecto positivo puede dar lugar a la oportunidad de impulsar desde la asignatura proyectos en los que intervengan familiares y se den, por ejemplo, encuentros intergeneracionales para la práctica de actividad físico-deportiva, algo que sería muy enriquecedor para el alumnado.

Con respecto al objetivo general 3 y al específico 3.1: “*Conocer y analizar aspectos del Departamento de Educación Física y su influencia sobre la enseñanza de EF*” y “*Conocer y analizar proyectos y programas que se impulsan desde el Departamento de EF*”.

En el centro educativo, el *Departamento de EF* es reconocido por ofrecer al alumnado un amplio listado de actividades extraescolares y programas (EntAlumn, p. 6), como el *Proyecto Polideportivo* por acuerdo con la *Junta Municipal* del distrito en el que participaba ese año 1º de Bachillerato para impartir la EF en un único día dos horas, para utilizar las instalaciones del polideportivo, incluida la piscina. Este proyecto surgió al conocer, el profesorado del Departamento, la alta tasa de alumnado incapaz de defenderse en el medio acuático. Por otra parte, el proyecto: 1) aborda el problema del limitado número de espacios de práctica físico-deportiva disponibles del centro; 2) permite al profesorado disponer de espacios donde impartir unidades de programación (UUPP) que, dentro del centro, sería imposible (natación, pádel, etc.); y 3) es muy bien acogido por el alumnado, motivado por poder desarrollar las clases en espacios tan bien acondicionados (EntProf, p. 6).

También el centro participa en el proyecto de *Institutos Promotores de la Actividad Física y el Deporte*, ofertando, las tardes de lunes a jueves, escuelas deportivas de fútbol, voleibol, baloncesto, orientación deportiva, tenis de mesa y beisbol. De lunes a viernes, se ofrecen clases de karate, como actividad organizada por la *Asociación de Padres y Madres de alumnos y alumnas*. Respondiendo a los pocos recursos de ciertas familias se ofertan estas actividades a un muy bajo coste (EntProf, p. 5), fuera del horario escolar abriendo sus puertas por las tardes para actividades extraescolares.

Se organizan diversos viajes como la *Semana Azul*, en la que el alumnado de 4º de la ESO practica actividades náuticas y la *Semana Blanca*, que permite esquiar a 2º de la ESO. El alumnado y sus familias se muestran muy agradecidos porque, desde el centro, se impulsen este tipo de salidas (EntProf, p. 4). Además, desde el Departamento se añadió, la *Semana Verde*, realizando el *Camino de Santiago* con el alumnado de 1º de Bachillerato.

La organización de este tipo de viajes es muy enriquecedora para el alumnado, ya que le posibilita vivir experiencias de aprendizaje fuera del centro y le permiten convivir con otros compañeros y compañeras, favoreciendo el desarrollo de las relaciones interpersonales, los lazos afectivos entre sí y mejorar el clima entre alumnado. Aunque desde el centro se intenta que los precios de estos viajes sean lo más ajustados posibles, son selectivos, porque no todas las familias pueden permitírselos (EntProf, p. 6).

Con respecto a la contribución del área de EF a los proyectos que desde el centro se impulsan, el Departamento de EF está inmerso en un proyecto interdisciplinar, junto con los de las asignaturas de Biología y Geología, Tecnología y Educación Plástica y Visual. Consiste en el desarrollo de salidas planificadas por zonas verdes del barrio, en bici o andando, para fomentar el desplazamiento activo, conocer su flora y, posteriormente, elaborar un cuaderno de campo.

Con relación a los objetivos específicos 3.2 y 3.3: *“Conocer y analizar la influencia de las programaciones de EF sobre la situación de la materia en el centro”* y *“Conocer y analizar la influencia de las sesiones de EF sobre la situación de la materia en el centro”*.

Programaciones del Departamento de EF

Con respecto a los bloques de contenido a impartir, los únicos que no se trabajan desde la asignatura de EF son los de ruedas, como son los patines y la bicicleta, porque el alumnado no dispone de material propio. A pesar de que el resto de los contenidos que figuran en el currículo actual se trabajan, es cierto que, aunque en las programaciones del Departamento se contempla que se impartirán UUPP relacionadas con los bloques *“E) manifestaciones de la cultura motriz”* y *“F) Interacción eficiente y sostenible con el entorno”*, la realidad es que se les confiere poca importancia (se dan pocas sesiones, de forma aislada, y descontextualizada). El alumnado manifiesta que les da mucha vergüenza y se niegan a exponerse y hacer representaciones delante de sus compañeros y compañeras (ObEF9; EntProf, p.15). Esta cuestión puede venir motivada por la pandemia del Covid-19, un largo tiempo en el que la forma de relacionarse entre ellos fue mediante pantallas. Este escenario plantea la necesidad de trabajar con el alumnado, de forma más profunda, los contenidos asociados a los bloques mencionados previamente, pues permiten el trabajo de diferentes temas transversales fundamentales. En contraposición, el alumnado manifiesta sus preferencias por contenidos, en el caso de los chicos, de deportes de cooperación-oposición en los que haya un móvil y, en el caso de las chicas, por deportes individuales en los que no se dé contacto, como podrían ser los deportes de raqueta (EntAlum, p. 13).

Desde el departamento aúnan esfuerzos por renovarse y abordar en las UUPP el trabajo de contenidos menos convencionales como puede ser: la capoeira, la calistenia o el parkour... Así, se acordó al inicio de curso, que la programación de la asignatura optativa de *Deporte* solo albergase deportes alternativos y no convencionales, para favorecer que el alumnado conozca los primeros y atenuar la brecha a nivel motriz que existe entre el alumnado de la clase cuando se trabajan los segundos (EntProf, p. 8).

El enfoque metodológico que prima en las clases de EF suele ser tradicional, a través del empleo de estilos de enseñanza como el mando directo modificado y la asignación de tareas (ObsEF). El uso de estas resulta atractivo para aquellas personas más hábiles motrizmente, pero conduce, en muchos casos, a la frustración de aquellos con mayor torpeza motriz. El alumnado manifiesta que uno de los aspectos clave en su satisfacción con las clases de EF es que su opinión y sugerencias sean tomadas en consideración, por ejemplo, a la hora de que el alumnado aborde las clases de una forma creativa e innovadora (EntAlum, p.3) El profesorado está tratando de implementar más en sus clases la utilización de metodologías activas, pero manifiesta que, en algunas clases, especialmente de cursos como 1º o 2º de la ESO, resulta muy complejo, porque muchas se basan en la autonomía del alumnado y aseguran que este no muestra el

compromiso y la responsabilidad necesaria (EntProf, p. 8). Por tanto, esto es una clara debilidad que precisa que el profesorado, que ya ha dado un salto con respecto a la innovación en los contenidos, también lo dé en cuanto a los enfoques bajo los que se enseña, apostando por propuestas donde el alumnado adopte un papel protagonista, para trabajar así, de forma implícita, cuestiones como la autonomía, el compromiso y la participación.

Además, el profesorado opta por un enfoque tradicional a la hora de abordar la evaluación en EF, mostrándose de nuevo reticente a dar responsabilidad al alumnado a través de, por ejemplo, un sistema de evaluación formativa y formadora (EntProf, p. 10) mediante la autoevaluación o la coevaluación. Por tanto, una clara debilidad es que, la idea arraigada de que el alumnado de Secundaria no está preparado para asumir tareas que impliquen de cierta responsabilidad y compromiso, está moviendo al profesorado a apostar por enfoques que distan de los principios que sustentan a la actual ley educativa (LOMLOE, 2020).

En cuanto al trabajo competencial, al profesorado también le supone un gran esfuerzo integrarlo en sus clases (EntProf, p. 9). Es cierto que algunas competencias clave (CC) son desarrolladas, como la competencia en comunicación lingüística, a través de exposiciones, o la competencia digital, no estando presente en el aula, pero sí en las tareas de evaluación que se le solicitan al alumnado. Sin embargo, este tratamiento es insuficiente si atendemos a lo que el actual marco legislativo dictamina, otorgando un gran peso al aprendizaje por competencias. Lo mismo ocurre con los temas transversales, como la educación vial, la coeducación o la educación ambiental, cuyo trabajo no se percibe que se contemple desde las clases. Esto suscita la conveniencia de que las UUPP adopten enfoques para contribuir a que el alumnado progrese en su desarrollo competencial.

Por último, con relación a la atención a la diversidad dentro de las programaciones de EF, el centro cuenta con cuatro programas: Compensación Educativa, Integración, Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) y Diversificación, a ello se suma que, desde hace un par de años, es un centro preferente en el *Tratamiento del Espectro Autista*. A pesar de los esfuerzos por atender de la forma más adecuada al alumnado que responde a algún tipo de diversidad, la realidad es que, en las clases, el profesorado afirma que el elevado número de alumnado dificulta e incluso imposibilita atender de manera pertinente a los que tienen mayores dificultades, lo que se postula como un problema urgente a solucionar (EntProf, p.11).

Sesiones de EF

En cuanto a la estructura de la sesión, esta siempre se compone de una fase inicial o calentamiento y una parte principal de trabajo de las diferentes tareas y actividades propuestas por la profesora (ObsEF). Sin embargo y, a pesar de los deseos de esta (EntProf, p.14), las sesiones terminan de una forma muy abrupta y nunca se destina un tiempo para hacer una asamblea grupal final, algo que tendría mucho valor para el alumnado porque le permitiría compartir las experiencias vividas durante la clase y reflexionar sobre lo aprendido.

En relación a las actividades de aula, en las clases de EF se plantean aquellas que tienen implícitas competencias, no solo referidas al ámbito motriz, sino también al cognitivo y al afectivo-social, cuestión en armonía con la filosofía del Departamento y

que se respeta también en el sistema de calificación que propone el mismo (EntProf, p. 12). No obstante, la profesora reconoce que fomentar en sus clases la autonomía, responsabilidad y actitud crítica del alumnado es una tarea compleja (EntProf, p. 13), algo que también evidencia el alumnado (EntAlum, p. 12). Existe una tendencia a usar material convencional y así es manifestado por algunos estudiantes que reconocen ir a las clases de EF con pocas expectativas de sorprenderse (EntAlum, p. 2). Todo ello subraya la necesidad de conseguir un cambio en la manera de abordar las clases que despierte de nuevo el interés del alumnado por la materia.

6.- RESUMEN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Atendiendo a toda la información expuesta en las anteriores temáticas, se pueden extraer las siguientes conclusiones: 1) Las instalaciones deportivas (especialmente cubiertas) son insuficientes para dar cobertura a todo el Departamento; 2) Existe cierta tendencia a usar siempre el mismo material, el cual, además, es convencional; 3) La metodología y la evaluación se abordan desde un enfoque tradicional; 4) No se trabajan con el alumnado cuestiones como la autonomía, la responsabilidad o la reflexión; 5) Existe una clara desmotivación y falta de interés por parte del alumnado hacia la asignatura, poco compromiso y “pasotismo”; 6) Durante las clases se evidencia poco respeto y empatía entre el alumnado. Esto se traduce en una gran dificultad a la hora de configurar grupos (sobre todo mixtos); 7) Se les confiere poca importancia a los bloques de contenido “E) manifestaciones de la cultura motriz” y “F) Interacción eficiente y sostenible con el entorno”; 8) En las clases de EF no se observa la atención pertinente a la diversidad; 9) En las clases no se percibe que se dé un aprendizaje competencial ni el trabajo de temas transversales; y 10) El alumnado muestra un rechazo absoluto a cualquier actividad en la que tenga que exponerse frente a otros, sobre todo en el bloque de contenidos “E) (montajes grupales, coreografías)”.

A continuación, se concretan los resultados obtenidos en una matriz DAFO, una herramienta que permite realizar una evaluación detallada de la situación actual de la enseñanza de la EF en el centro educativo presentado las fortalezas y debilidades (análisis interno) y oportunidades y amenazas (análisis externo) (Sánchez, 2020).

Figura 1*Matriz DAFO*

Atendiendo a estos resultados, nos planteamos realizar el diseño de una propuesta de intervención a partir de la selección de la debilidad de la desmotivación y falta de interés que muestra el alumnado hacia las clases de EF, por entenderla como la más urgente a solventar, así como, porque se intuye que puede estar provocada por otra circunstancia condicionante, como es la del empleo de enfoques tradicionales, en lo que a metodología se refiere.

7.- LA IDENTIFICACIÓN DE UNA SITUACIÓN-RETO O DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: CONCRECIÓN

El principal problema al que se enfrenta el profesorado de EF es la desmotivación que se ha ido contagiando entre el alumnado, provocada, fundamentalmente, por la metodología utilizada por el profesorado basada en enfoques tradicionales (Haerens et al., 2015; García de las Bayonas-Plazas y Baena-Extremera, 2017), en los que predomina la técnica deportiva, con excesivo componente competitivo y la búsqueda de resultados basados en la eficacia motriz. Además, este tipo de enfoques llevan asociados criterios de rendimiento a la hora de evaluar y calificar, generando experiencias negativas, sensación de fracaso y rechazo a la asignatura. Esta debilidad contemplada en el análisis DAFO, plantea la necesidad de apostar por enfoques metodológicos activos y participativos, acompañados de una evaluación formativa y compartida, en la que el alumnado goce de

un mayor protagonismo y sea el centro de interés de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

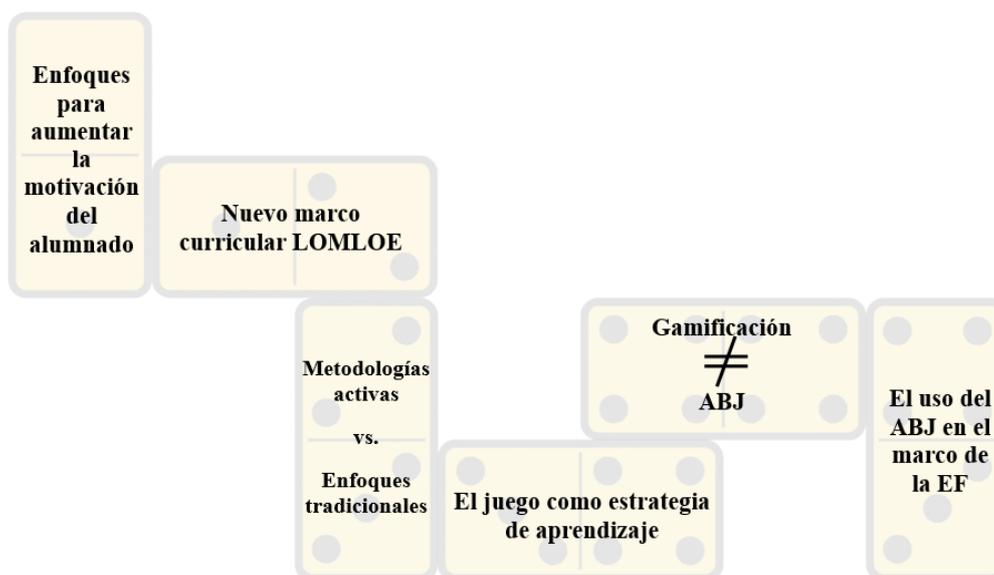
Además, se pretende incidir en otros aspectos como son el pensamiento crítico y el desarrollo de una mayor autonomía. En este caso particular, la propuesta de intervención que se presentará en el siguiente apartado, se diseña bajo la metodología activa del *Aprendizaje Basado en Juegos*, por ser una estrategia didáctica que usa como elemento principal algo cercano a la realidad del estudiantado (el juego), lo que puede resultarle más motivante, además de por tratarse de una estrategia que abre un amplio abanico de oportunidades al profesorado a la hora de innovar, por ejemplo, usando material menos usual para el alumnado o trasladando la práctica a nuevos espacios (cuestión importante teniendo en cuenta las pocas instalaciones deportivas de las que dispone el centro), en consonancia con lo que se plantea en la LOMLOE (2020).

8.- LA UBICACIÓN DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN UN MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y DE ANTECEDENTES

A continuación, en la Figura 2, aparece un esquema síntesis que alberga los distintos puntos que, a lo largo de este apartado, se van a tratar de abordar.

Figura 2

Esquema del marco teórico seguido en el TFM



La motivación es definida por Moreno y Barrachina (2022, p. 14) como “*el proceso que inicia, guía y mantiene las conductas o acciones orientadas a objetivos de toda índole*”. La adolescencia es una etapa en la que es observable una ligera caída de motivación e implicación en las clases, lo que se traduce en que en el alumnado de Secundaria se den mayores índices de desmotivación en comparación con el de Primaria (Romero-Parra et al., 2023).

Uno de los principales objetivos de la EF es instaurar en el alumnado hábitos relacionados con la práctica de actividad física y deporte y, solo si estas adquieren una connotación positiva, se trasladará a su vida fuera del centro educativo. Esto se encuentra

en consonancia con los resultados de Cox et al. (2008), quienes afirmaron que existe una mayor probabilidad de ser activo fuera del entorno educativo en el alumnado que vivencia experiencias positivas y le satisface la práctica en las clases de EF. En la búsqueda por comprender cómo varía la motivación del estudiantado, resulta relevante la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan (1985), que gira en torno al estudio del nivel de compromiso o pasividad de los seres humanos ante ciertas actividades, en función del contexto social (Deci y Ryan, 2000). Dicha teoría afirma que son tres las necesidades psicológicas básicas, cuya presencia garantiza una motivación más autodeterminada que nos impulsa a “realizar determinadas tareas por el simple hecho de disfrutar, sentirse bien con uno mismo o porque te gusten, y no hacerlas por obligación o por cualquier condicionante externo” (Gil-Escolano et al., 2020, p. 2): la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y la necesidad de relación. Si al estudiantado se le da la oportunidad de autorregular su aprendizaje, se favorece la implicación y el bienestar obtenido, aproximándose a la autodeterminación mientras que, cuando el alumnado está motivado por razones controladas, desarrollará una sensación de malestar que conducirá a un menor rendimiento y felicidad (Moreno y Barrachina, 2022).

Además, es necesario considerar la *Teoría de las Metas de Logro* (Nicholls, 1989), según la cual el alumnado percibe un conjunto de señales del ambiente, entendidas bajo el nombre de “clima motivacional”, el cual puede estar generado por agentes de su entorno, como pueden ser docentes o familiares y cuya orientación puede ser hacia la tarea (clima motivacional implicado en la maestría) o al ego (clima motivacional implicado en el rendimiento). Se genera un clima motivacional orientado a la tarea cuando el foco se pone en la mejora del alumnado, valorando su progreso y estableciendo criterios individualizados y un clima motivacional orientado al ego, cuando el docente establece comparaciones entre su alumnado, realiza juicios de valor a partir del desempeño de otros o de puntuaciones estandarizadas (García et al., 2021). Todo esto conduce a la necesidad de atender a la responsabilidad del profesorado, a la hora de diseñar sus clases, para generar situaciones en las que se satisfaga la autonomía como necesidad psicológica básica pues, hacer sentir al alumnado protagonista en la construcción de su aprendizaje, genera diversión y ahuyenta al aburrimiento, algo que, según múltiples estudios, desemboca en un mayor compromiso durante las clases de EF (Baena et al., 2015).

8.1. La “modernización curricular” de la LOMLOE

El 30 de diciembre de 2020, el *Boletín Oficial del Estado* publicó la *Ley Orgánica 3/2020*, que modificaba la *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, de 3 de mayo. El nuevo marco legislativo del sistema español trata de proponer un modelo curricular cuyas medidas respondan a los retos actuales de la educación y apueste por brindar “herramientas” al alumnado que le permitan desarrollarse con éxito en el futuro (LOMLOE, 2020). Esta actualización educativa enfatiza en una serie enfoques que considera cruciales para “adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos” (LOMLOE, 2020, p. 6).

En su contenido se concede mucha importancia al manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) y además reflexionando de acuerdo con García (2013, p. 203):

“muchos de los conocimientos válidos en la actualidad habrán caducado en poco tiempo”, dándonos esto una pista de por qué, en las últimas décadas, la adquisición de saberes se está viendo sustituida por el aprendizaje basado en competencias, pues ya no

es suficiente con que el alumnado adquiriera conocimientos, sino que se pretende dar un paso más allá, dotándole “de las aptitudes y capacidades necesarias para adaptarse a la sociedad cambiante” (García, 2013, p. 203).

En relación con los aspectos de los resultados de nuestros análisis expuestos en los apartados precedentes, la LOMLOE (2020) apuesta por el aprendizaje autónomo y autorregulado. Atendiendo a esto, el rol del profesorado cambia drásticamente. No ha de ser un mero trasmisor de ideas, sino un guía, fomentando así que el alumnado se desenvuelva con autonomía. No se busca que se faciliten los conocimientos, sino las herramientas para conocer, construyendo de esta manera un aprendizaje mucho más significativo.

Por último, resulta oportuno destacar que todos estos principios establecidos por la LOE (2006) y rescatados por la LOMLOE, parten de “los objetivos fijados por la *Unión Europea* y la UNESCO para la década 2020/2030” (LOMLOE, 2020, p. 5). Ante esta remodelación del marco legislativo educativo, es evidente que la LOMLOE (2020) traerá de la mano cambios, no solo en los elementos curriculares prescritos a su currículo, sino de otros que, aun entrando dentro de la autonomía curricular de los centros, deberán desarrollarse atendiendo a su consonancia con la citada ley, siendo este el caso de, por ejemplo, la metodología a emplear en las clases de EF.

8.2. Metodologías activas vs. Enfoques tradicionales

Por tanto, el profesorado, a la hora de seleccionar qué enfoque metodológico guiará sus planteamientos didácticos, tendrá que apostar por aquel que, además de permitir al alumnado alcanzar los objetivos didácticos que se propongan y su desarrollo competencial, se ajuste a los principios que sustenta la LOMLOE (2020), pues no todos los planteamientos metodológicos cumplen este requisito. Por un lado, encontramos los enfoques metodológicos tradicionales que se caracterizan por: 1) el protagonismo del docente frente al alumnado, que desempeña un papel de mero oyente; 2) la falta de trabajo de la capacidad crítica con el alumnado y 3) la insuficiente autonomía de la que se dota al estudiantado.

Estos planteamientos se han señalado como el origen del “pasotismo” y la desmotivación del alumnado adolescente. Ante este planteamiento tradicional de la manera de enseñar, tan arraigado a la historia, el antídoto consiste, según León-Díaz et al. (2020, p. 587), en la “*utilización de metodologías más abiertas, que impliquen la participación activa del alumnado en su aprendizaje, contextualizado y competencial*”. En contraposición a los enfoques tradicionales, existen las metodologías activas, entendidas como aquellas “*centradas en el alumnado, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias afines a las sociedades del siglo XXI*” (León-Díaz et al., 2022). En este sentido, de acuerdo con Hortigüela (2021)

“existen cinco principios que han de estar presentes siempre que se quieran implementar en el ámbito de la EF y el Deporte: 1) desarrollo de la capacidad creativa, crítica, colaborativa y comunicativa; 2) fomento de la competencia percibida; 3) potenciación de las capacidades de los estudiantes; 4) búsqueda del éxito colectivo y compartido; y 5) el desarrollo de la autorregulación y la transferencia del aprendizaje”.

Tomando esto en consideración, descubrimos que el enfoque que persiguen las MMAA se ajusta mejor a la forma que contornea la LOMLOE (2020) y, por tanto, se encuentran en armonía con la filosofía de la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU) que, dentro del marco de los objetivos de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, profundiza en la necesidad de implementar estas metodologías en la búsqueda de “*un modelo educativo que procure el desarrollo competencial del alumnado*” (León-Díaz et al., 2020, p. 588). Es por ello, que el uso de MMAA reporta una serie de beneficios, justificando así la importancia de su aplicación en las clases de EF en Secundaria.

8.3. El juego como estrategia de aprendizaje

Como hemos mencionado en apartados previos, en muchas ocasiones, la desmotivación del alumnado parte de la falta de consideración que percibe que el profesorado tiene de sus intereses y necesidades cuando programa y planifica su intervención docente (Pérez, 2021). Esto influye en el escenario que por el que optan los jóvenes en su tiempo libre. En alusión a esto, Cornellà et al. resaltan que:

“Para que el estudiante tenga un papel activo en el desarrollo de su proceso de aprendizaje resulta imprescindible conectar con lo que le interesa, con lo que le motiva, con lo que forma parte de su mundo y hoy, más que nunca, el juego forma parte de la actividad diaria de la infancia y la juventud (Cornellà et al., 2020, p.7).

El profesorado es conocedor del potencial que atesoran los videojuegos y la idea de jugar para la juventud, entonces... ¿por qué entenderlos como un enemigo y no como un aliado? La necesaria renovación pedagógica ha de tener, como meta principal, solventar la problemática de ofrecer al alumnado una enseñanza descontextualizada de su realidad. Como apunta Pérez (2021), esto no radica en que el profesorado tenga que, literalmente, convertirse en gurú en las redes sociales, sino en aprender de aquello que les funciona para atraer la atención del alumnado.

A lo largo de la historia, han sido varios los referentes que, como Vigotsky o Piaget, han defendido el alto valor educativo del juego. Cabe mencionar la figura del filósofo neerlandés Huizinga (1939) quien nos dejó la siguiente definición del término juego:

Acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según unas reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente (p.53).

También, existen antecedentes con más de un siglo de antigüedad en los que humanistas como Pierre de Frey, Barón de Coubertin defendieron una reforma de la educación escolar utilizando el juego como instrumento educativo en los centros docentes. Así, en 1889 Coubertin se hizo cargo de la Secretaría general de “*La Asociación para la reforma de la Educación Escolar en Francia*”, para transformar el sistema educativo escolar en los centros docentes, partiendo de un planteamiento sobre el juego que manifestaba textualmente así:

“El juego es la única parte de la vida en la que se puede disfrutar de libertad. Déjale gestionar sus propios juegos y, ...se producirá un hombre perfectamente apropiado para la vida social, siempre que se considere a la sociedad como una reunión de hombres libres...” (Coubertin, 1890:129)

Y atendiendo a los aspectos de autonomía del alumnado que nos ocupa, Pierre de Coubertin también afirmaba:

“La educación debe ser, yo lo repito, el prefacio de la vida. El hombre será libre, el niño debe serlo también. Se trata de enseñarle solamente a usar su libertad y a comprender su importancia”... “Libertad para el cuerpo, libertad para el espíritu, libertad para el carácter, libertad para todo” (De Coubertin (1894 en Martínez Gorroño, M.E. (2012).

Aunque Coubertin siempre se refirió a los juegos deportivos, puesto que las normas que los regulan, previamente aceptadas por los jugadores, le parecían una reproducción de la vida en sociedad, con libertad, pero conociendo las reglas que deben regular la convivencia. Así afirmaba:

“El deporte implica, efectivamente, una integración social voluntaria, y procura un espíritu de conducta, sentido común y carácter; jerarquiza y fomenta tipos de personalidad que se convierten en una ayuda para los maestros, y hace a los niños más similares a los hombres” (Coubertin, 1889:4)

Por ello, estaba seguro que, introduciendo los juegos deportivos como parte de la Educación Física, que en aquellos años tenía como único contenido la gimnastica, aseguraba que:

“El deporte puede hacer algo más por nosotros. Nos asegurará para el mañana, si sabemos permitirselo, el bien esencial, fuera del cual no es posible ningún arreglo permanente: la paz social” (Coubertin, “Que puede hacer el Deporte” Citius, Altius, Fortius, 2008:135).

Pues Como es sabido Coubertin pretendía educar y hermanar a las sociedades y los pueblos a partir de juegos deportivos que les educaran para competir y rivalizar pacíficamente, utilizando la rivalidad como acicate de superación, sabiendo que el competidor no es un enemigo, sino un rival que nos ayuda a superarnos.

Sin embargo, algunos docentes siguen mostrándose reticentes a la hora de incluir en sus clases el juego que, como denuncia Trujillo (2017, p.38): *“Ha sido expulsado de la educación formal, relacionándolo sólo con el momento de ocio”*. Este juicio ha conducido a que, en la etapa de Secundaria, sea aún más complejo presenciar experiencias en las que se recurra al juego como herramienta de aprendizaje. Tal y como señala Edo (2004), el hecho de que el juego se asocie, de forma exclusiva, al disfrute y recreo, conlleva que sea entendido como un elemento a usar en la Educación Infantil, pero no en etapas educativas más avanzadas, en las que se asume que el profesorado ha de apostar, en su lugar, por un trabajo más formal y “serio”, perspectiva que discierne de hallazgos como el de Camacho-Sánchez et al. (2023), quienes evidencian que métodos lúdicos, como puede ser el caso del ABJ, no tienen limitaciones a la hora de ser aplicados en los diferentes niveles educativos. Afortunadamente, existe profesorado que, consciente de su potencialidad didáctica, está dando una oportunidad al juego en sus clases, buscando que este garantice un aprendizaje más duradero y significativo en su estudiantado (Cornellà et al., 2020; Pérez, 2021).

8.3.1. El uso del aprendizaje basado en juegos en el marco de la Educación Física

Las ventajas del uso del juego en el contexto educativo también pueden ser aprovechadas por el profesorado que imparte la materia de EF. Dentro del trabajo de Camacho-Sánchez et al. (2023) encontramos que el diseño e implementación de juegos serios, concede mejoras relacionadas con la motivación, el aprendizaje y las emociones, así como genera entornos de aprendizaje que facilitan el desarrollo de la cooperación y socialización. Si bien la bibliografía publicada hasta el momento señala que estas estrategias suelen emplearse, sobre todo, en el marco de la EF, bajo el objetivo de trabajar cuestiones como los hábitos saludables (Maloney et al., 2012) o el desarrollo de las capacidades físicas básicas (Cenizo et al., 2022), la realidad es que el profesorado puede aplicarlas en contextos de diversa índole. Cada vez son más las experiencias docentes basadas en ABJ que podemos encontrar en la literatura científica.

9.- ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA (MARCO CURRICULAR Y ENTORNO) PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Este último apartado presenta la elaboración de la propuesta contextualizada como alternativa de mejora de la enseñanza de la Educación Física en el centro objeto de estudio, frente a los retos de integrar los conocimientos teórico-prácticos en forma de una propuesta de intervención que pretende responder a la doble finalidad: 1) enmarcarla dentro del proyecto curricular de un centro educativo; y 2) mejorar con su puesta en práctica la situación de la EF en dicho centro.

La propuesta didáctica es una programación didáctica a desarrollar con el alumnado 4º de la ESO del IES ROJO durante el curso académico 2022-2023. Consta de nueve unidades de programación (UUPP), trabajando en todas ellas a través de diferentes metodologías activas. Tres de ellas, una por trimestre, bajo la estrategia didáctica del aprendizaje basado en juegos, habiendo diseñado un *serious game* para cada una de ellas.

9.1 Reflexión inicial sobre la relevancia social y curricular de la propia situación y de la propuesta de mejora

Una de las principales finalidades de la EF es inculcar al estudiantado hábitos de práctica físico-deportiva para que este transfiera lo aprendido en clase a su vida fuera del centro educativo y consolide un estilo de vida activo (Real Decreto, 2022). Sin embargo, para que esto sea posible, se deben dar dos premisas en el alumnado: 1) que muestre entusiasmo por las clases, para lo que los docentes han de conectar con algunos de sus centros de interés; y 2) que reciba, por parte del profesorado, no solo conocimientos, sino herramientas de aprendizaje y estrategias sobre cómo usarlas en su día a día.

Durante las prácticas y a partir del proceso de análisis de la investigación que se recoge en los apartados precedentes, se evidenciaba cierta desmotivación por parte del alumnado de la ESO hacia las clases de EF, lo que se traducía en una clara falta de interés, compromiso y participación durante las tareas y actividades. El también notable, enfoque tradicional que sumía a las clases, señaló al uso de MMAA, con su carácter innovador y su compromiso para que el alumnado pudiera adoptar un rol protagonista en su aprendizaje, como una posible vía para solucionar el problema que, además, se encuentra en armonía con uno de los ejes transversales de la LOMLOE (2020): el aprendizaje competencial.

Partiendo de esta idea se consideró oportuno que todas las UUPP que conformaran la PD utilizaran diferentes MMAA, respondiendo esta decisión a un doble propósito: 1) familiarizar al alumnado con modelos pedagógicos en los que se le otorga una mayor autonomía y se le exige un mayor compromiso; y 2) comprobar qué metodologías tienen una mejor acogida por parte del alumnado y qué elementos comparten estas.

Si bien se supone que esta transformación en el enfoque metodológico puede aumentar la motivación del alumnado hacia la asignatura, para reforzar esta idea se pretendió, no solo apostar por el empleo de nuevos modelos pedagógicos, sino también de estrategias didácticas alternativas. Analizando las posibilidades del contexto del centro y las necesidades, intereses y experiencias previas del alumnado, se llegó a la conclusión de que el uso del ABJ puede resultar interesante e innovador al alumnado, por tratarse de una estrategia didáctica que incide en el empleo, dentro de las clases, de un elemento que forma parte de la realidad del alumnado fuera de ellas, como es el juego.

Se intenta que, en ninguna de las UUPP que son impartidas dentro de un mismo trimestre, se emplee el mismo modelo pedagógico, intentando enfrentar el posible problema de que al alumnado, esta nueva forma de abordar las clases de EF, le resulte repetitiva. Asimismo, se decidió que el ABJ fuese una línea de trabajo que apareciese y desapareciese a lo largo del curso académico, estando presente en una unidad de programación (UP) por cada trimestre.

9.2 Contextualización curricular

A continuación, se cita la normativa utilizada para el diseño de la propuesta:

-El *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) del instituto objeto de estudio.

-La *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación.

-El *Real Decreto 217/2022*, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la *Educación Secundaria Obligatoria*.

-El *Decreto 65/2022*, de 20 de julio, del *Consejo de Gobierno*, por el que se establecen para la *Comunidad de Madrid* la ordenación y el currículo de la *Educación Secundaria Obligatoria*.

9.3 Concreción de un proceso de intervención (fases o etapas, forma y procedimiento) y de sus objetivos

El diseño de la PD comienza con la toma de algunas decisiones que se justifican en el punto siguiente como a qué curso dirigirla y qué hilo conductor debía seguir la misma. Tras el establecimiento de estas pautas, se hace una lectura exhaustiva de las competencias específicas de EF y los criterios de evaluación asociados a cada una de ellas que recoge el Decreto 65/2022 de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) para el curso elegido y se establecen relaciones entre los mismos, haciendo agrupaciones que, más tarde, dan lugar a las UUPP que constituyen la presente PD.

Una vez que se revisaron los diferentes bloques de contenidos y se incluyó su trabajo en las distintas UUPP, se comprobó que el currículo estipula que han de abordarse desde la EF, dentro de cada curso de la ESO, una serie de contenidos asociados a la adopción de una actitud crítica sobre ciertos temas de concienciación social. Tomando en consideración la transversalidad de estos saberes y cómo su aprendizaje contribuye a la formación integral del alumnado, se decidió que estos se trabajasen a lo largo de una UP transversal durante todo el curso. Cada uno de estos temas a trabajar (siete) se vincula con una UP de entre la número dos y la número ocho. El alumnado de cada clase será dividido en siete grupos, asignándole a cada equipo un tema, sobre el cual deberá elegir una noticia o artículo periodístico en torno al cual, en la primera sesión de la UP asociada, se genere un breve debate para el que debe llevar, el grupo encargado, una serie de preguntas y moderarlo. Asimismo, atendiendo al peso que los juegos de mesa cobran en esta PD, cada equipo debe también crear una batería de tres preguntas relacionadas con el tema de concienciación social asignado (acompañada cada una de ellas de dos respuestas incorrectas y una correcta) que serán transformadas en cartas de un *Quiz Edufis* al que el alumnado tendrá la oportunidad de jugar en una jornada el lunes 29 de mayo con motivo del *Día Internacional del Juego* (dado que el día 28, que es cuando se conmemora, este presente curso cae en domingo).

Por último, una vez esbozadas las UUPP se eligió, en cuáles de ellas está presente el ABJ. En este caso, como se busca que el empleo de esta estrategia didáctica sea impulsor de la motivación durante el trimestre, se han elegido UUPP que estuviese programado impartir a inicios de cada trimestre, como son la número 2, 5 y 8. Para el diseño de los tres *serious games* se establecen a las siguientes pautas: 1) crear el juego atendiendo, no solo a la temática de cada una de esas UUPP, sino a los objetivos didácticos preestablecidos para esa UP; 2) preguntarse, como docente, el por qué y el para qué de cada juego (¿es el juego que se ha creado adecuado al contexto, momento, alumnado y espacio?); y 3) garantizar la mayor heterogeneidad posible en el establecimiento de los diferentes elementos de cada juego (componentes, temática, mecánica, dinámica), teniendo esto como resultado, un *serious game* de tablero y dado para la UP nº2, un juego de rol para la nº5 y un juego de cartas para la UP nº8.

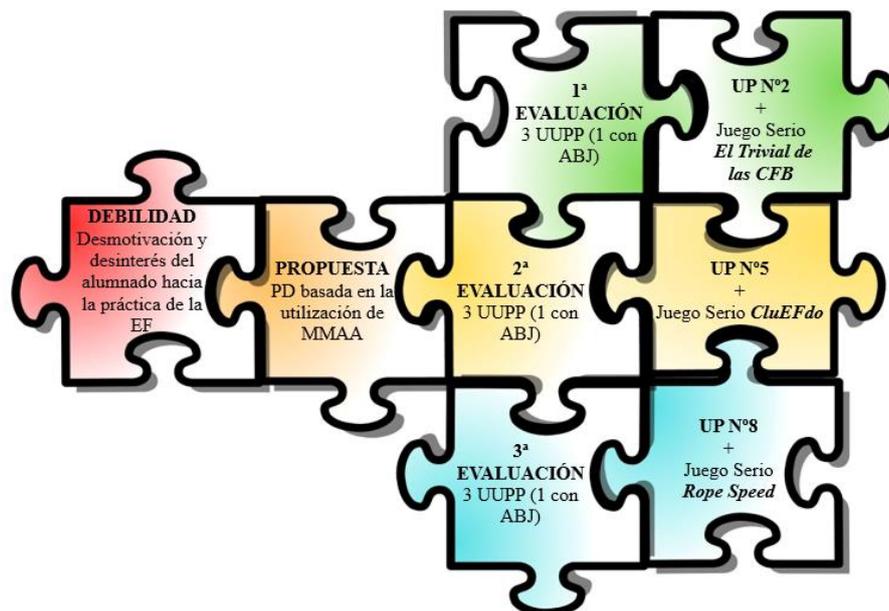
Ante la pregunta de ¿cómo puede ayudar una propuesta didáctica de EF basada en el ABJ a paliar las debilidades diagnosticadas en el centro, cabe destacar que los objetivos que se persiguen con el diseño de esta son:

-Aumentar la motivación del alumnado hacia la práctica de la EF a través del empleo de MMAA y, más concretamente, de la utilización de una estrategia pedagógica que se acerca a su realidad e intereses como es el ABJ.

-Ejemplificar propuestas de juegos serios que partan de objetivos de aprendizaje relacionados con las competencias y criterios de evaluación que establece el *Decreto 65/2022*, de 20 de julio, del *Consejo de Gobierno*, por el que se establecen para la *Comunidad de Madrid* la ordenación y el currículo de la *Educación Secundaria Obligatoria*.

Figura 3

Esquema de la propuesta de intervención



Además de la debilidad principal seleccionada, a lo largo del diseño de la intervención se han tomado decisiones tratando de que estas ayuden a subsanar algunas debilidades secundarias:

-Otorgar un mayor protagonismo, dentro de la PD, a UUPP donde se trabajan competencias relacionadas con los contenidos que acogen los bloques “E. Manifestaciones de la cultura motriz” y “F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno”.

-Recurrir a modelos pedagógicos y estrategias didácticas que incidan en: 1) la interacción social, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, para tratar de mejorar la relación entre el alumnado; y 2) la responsabilidad y compromiso del alumnado, mediante la puesta en práctica de, por ejemplo, el *Modelo de Responsabilidad Personal y Social*.

-Apostar, en el diseño de la PD, por la variedad, no solo desde los contenidos que se trabajan o los modelos pedagógicos que orientan las UUPP, sino también en cuanto a nuevos espacios donde realizar la práctica, material menos convencional, diferentes tipos de agrupamiento, etc. Todo ello buscando que las clases sorprendan al alumnado y le resulten más estimulantes.

-En consonancia con la idea de fomentar la autonomía del alumnado, dejar a un lado el enfoque tradicional de la evaluación y recurrir a un sistema de evaluación formativa y formadora.

9.4. Acciones concretas que serán desarrolladas durante la intervención para mejorar la situación descrita y analizada

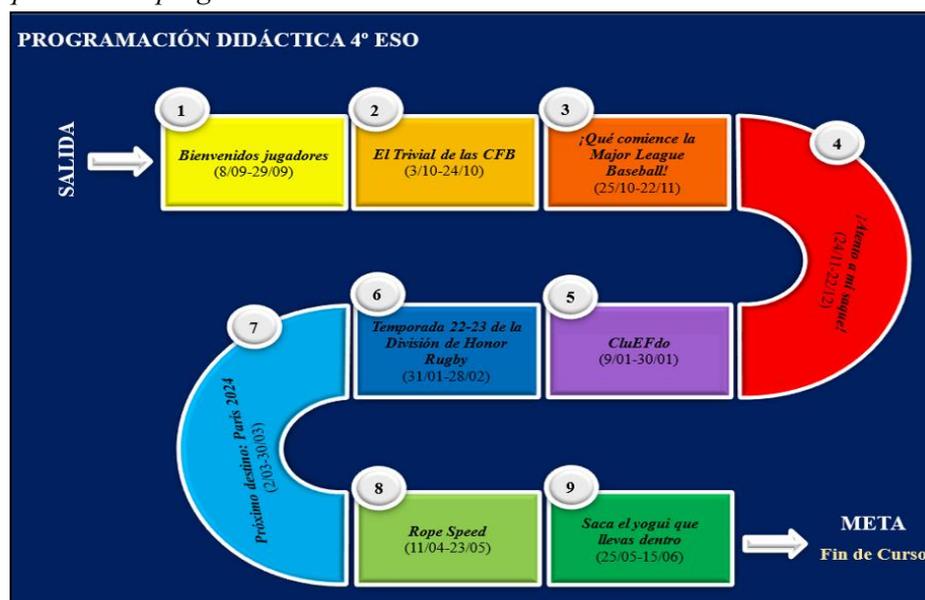
9.4.1. Programación didáctica

La PD está dirigida al alumnado de 4º de la ESO con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Se descartó 1º de Bachillerato como posible curso para la propuesta de mejora pues, durante las prácticas, la desmotivación y desinterés por la materia de EF fue observada únicamente en los cursos de la ESO. Se orientó al alumnado de 4º de la ESO por los siguientes motivos: 1) al tratarse del último curso de la ESO, es posible que se den casos de estudiantes que finalicen su formación en el instituto, queriendo algunos incluso comenzar ya con su vida laboral, lo parece más oportuno trabajar con ellos cuestiones como la autonomía, los procesos de autorregulación o el aprendizaje competencial para la vida; 2) al ser los mayores de la ESO y, por tanto, aquellos con una mayor experiencia cursando la materia de EF, cuando la PD haya sido impartida, tendrán una visión más amplia que les permita comparar su proceso de aprendizaje previo (bajo un enfoque tradicional) con el del presente curso; y 3) si el alumnado responde bien al empleo en las clases de metodologías activas, se abre la puerta a que en 1º de Bachillerato se trabaje también, ya estando más familiarizados con las mismas, con otras que requieran una mayor madurez y compromiso, siendo este el ejemplo del modelo pedagógico de Aprendizaje Servicio (ApS).

9.4.2. Hilo conductor de la programación didáctica

El hilo conductor de la presente programación son los juegos de mesa. Al inicio de curso al alumnado se le presenta el “juego” (Figura 6) al que jugará a lo largo del curso y las distintas “casillas” (UUPP) que deberá superar en su camino por llegar a la final. Si bien en todas las UUPP se hacen, de forma puntual, guiños a esta temática, solo tres UUPP, una por trimestre, están relacionadas, dentro del apartado de metodología, a través de este hilo conductor. Las tres UUPP coinciden en que se ven envueltas en el desarrollo de un *serious game*, bajo el ABJ.

Cabe destacar que, lo que aparece en la Figura 6 es una simple propuesta para ilustrar la posible intervención. No obstante, si esta se llevase a la práctica, en la primera sesión del curso, se solicitaría al alumnado que rellenase un cuestionario (<https://forms.gle/GcYKVrUuw1hv1PVz9>) donde poder reflejar sus centros de interés y tomar luego en consideración sus preferencias a la hora de modificar la PD, para que esta le resulte más atractiva, dado que se construiría de manera conjunta.

Figura 4*Esquema de la programación didáctica*

9.4.3. Objetivos de etapa

De entre los objetivos que en el *Real Decreto 217/2022* figura que se han de haber superado al final de la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria*, se pretende que las diferentes UUPP de esta PD logren en el alumnado de 4º de la ESO, de manera indirecta, la consecución de los siguientes:

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres. Pues uno de los temas de concienciación social a trabajar en este curso y, sobre el cual se trabaja con un análisis de un artículo periodístico y se realiza un debate es el de “Deporte y género”.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

A lo largo de la PD el alumnado se ve envuelto en actividades, por un lado, de carácter competitivo, en las que debe demostrar un respeto hacia las normas y el rival; y por otro, eminentemente colaborativas, como por ejemplo aquellas que se encuadran dentro de UUPP bajo el modelo pedagógico del *Aprendizaje cooperativo*, en el que existe una interacción positiva entre el estudiantado. Asimismo, cuando se llevan a cabo los debates en clase, el alumnado debe saber dialogar, respetando la opinión de otros.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización. Algunas tareas que se le encomiendan al alumnado han sido diseñadas con el propósito de desarrollar la competencia digital: la búsqueda de noticias y artículos periodísticos relacionados con el tema de concienciación social que les haya sido asignado, para lo que tendrán que adoptar una actitud crítica y saber discernir entre

fuentes de información fiables y otras que no lo son; utilizar aplicaciones webs como *Canva*, *Card Creator* o *MyTradingCards* para generar sus cartas para el *Quiz Edufis*, votando entre todas las clases del curso el diseño más atractivo de cartas para adaptar luego todas a ese...

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Este objetivo se espera que sea alcanzado gracias a que, las metodologías a las que se recurre a lo largo de la PD, tienen entre sus premisas el trabajo autónomo del alumnado. Por ejemplo, las UUPP nº3 y nº6 se desarrollan bajo *el Modelo de Educación Deportiva*, por lo que el alumnado va adoptando roles, en base a los cuales debe asumir unas responsabilidades (por ejemplo, planificar algunos entrenamientos si asumes el papel de entrenador).

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. Dado que son varias las UUPP de la PD dentro de las cuales se abordan contenidos del bloque “*E. Manifestaciones de la cultura motriz*”. Por ejemplo, en la UP nº6, si bien toma como eje vertebrador la adquisición de competencias relacionadas con el trabajo de un deporte colectivo como es el rugby, también se le pide al alumnado que, por equipos, cree su propia *haka*.

Y, de forma directa al objetivo:

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

9.4.4. Temporalización de las unidades de programación

Se ha decidido que las tres sesiones semanales de EF sean impartidas los lunes, martes y jueves. Resulta pertinente explicar las cuestiones que se han tenido en cuenta, una vez diseñadas las UUPP que configuran el curso, para la distribución de estas a lo largo de los distintos trimestres:

1) El nivel de cohesión grupal del grupo: Se ha considerado oportuno que, la primera UP, dado que el alumnado aún no se conoce entre sí, genere situaciones en las que este tenga que trabajar en grupo, para ir desarrollando en él una mayor sensación de pertenencia, así como, que se imparta un deporte con el que el alumnado esté menos familiarizado, evitando propiciar un clima frustrante para los menos hábiles, al percibir que el nivel de competencia motriz del grupo es más homogéneo. Es por ello, que se ha optado por ubicar, en primer lugar, una UP a la que da comienzo el trabajo de distintos juegos cooperativos con material autoconstruido para, posteriormente, trasladar esta idea a la creación del material que usarán para las sesiones centradas en el aprendizaje de la modalidad deportiva del paladós.

2) La transferencia de unas UUPP a otras: Se ubica en el primer trimestre la UP nº2 que aborda las competencias relacionadas con el reconocimiento y la consolidación de las capacidades físicas básicas porque estos aprendizajes sirven para que el alumnado, en el 2º y 3º trimestre, dentro del *Modelo de Educación Deportiva* que guía las UUPP nº3 y 6 pueda adoptar, entre otros roles, el de preparador/a físico/a.

3) Coincidencia con días temáticos o salidas: Por ejemplo, se ubicó la UP nº4, centrada en la adquisición de competencias relacionadas con la práctica del voleibol, a lo largo del mes de diciembre para que coincida con el *Día Internacional de la Discapacidad* (3 de diciembre) pues, dentro de la UP se pretenden trabajar nociones sobre deporte inclusivo y, más concretamente, desarrollar alguna sesión centrada en el voleibol sentado. Siguiendo con esta idea, la UP nº7, que gira en torno al aprendizaje de algunas de las modalidades deportivas que se han incorporado por primera vez en las últimas ediciones de los Juegos Olímpicos (Tokio 2020 y París 2024), siendo uno de ellos el surf, se hace coincidir con la denominada *Semana Azul*, viaje en el que participa cada año el alumnado de 4º de la ESO en una experiencia que le permite realizar actividades náuticas en una ciudad de costa.

4) Las posibles apetencias del alumnado: Por ejemplo, se plantea una UP en la que se evidencia el afianzamiento de la cultura en materia de educación postural a través del trabajo de disciplinas como, por ejemplo, el yoga. Se decide ubicar esta UP al final del curso porque es un momento que viene caracterizado por el estrés del alumnado y, este tipo de prácticas, invitan al profesorado a generar espacios en los cuales se respire calma y en los que, a través de la música, consiga evadirse y liberar tensiones.

9.4.5. Unidades de programación bajo el aprendizaje basado en juegos

9.4.5.1. Unidad de programación número 2: “2ª Casilla: El Trivial de las CFB”

Con respecto a la UP nº2 y del *serious game* desarrollado para la misma, esta UP consta de 10 sesiones que pretenden que el alumnado adquiera competencias relacionadas con definir estrategias y pautas para el desarrollo de las capacidades físicas básicas (CFB).

La UP es impartida del 3 al 24 de octubre, dentro del primer trimestre pues, se considera que, muchas de las competencias y conceptos que se pretende que el alumnado interiorice mientras se imparte la misma, le son útiles en el desarrollo de otras UUPP posteriores. El trabajo de las CFB en Secundaria siempre ha estado arraigado a la realización de tests de condición física, cuestión que suele resultar al alumnado más frustrante que estimulante. Persiguiendo el objetivo de transformar la forma de abordar los contenidos de la materia de EF para que esta resulte más interesante, se ha decidido que el enfoque metodológico de esta UP se base en el empleo del modelo de *Aprendizaje Cooperativo*, para favorecer la interacción; el *Aprendizaje Basado en Retos* (ABR), buscando que la presencia del desafío resulte motivante al alumnado; y por supuesto, el ABJ, por los motivos mencionados en varias ocasiones. En consonancia, también se ha buscado innovar en lo que a contenidos y espacios para la práctica de actividad física se refiere, acercando al alumnado a dos modalidades cuya práctica se recomienda desde la LOMLOE: el crossfit y la calistenia.

9.4.5.2. Unidad de programación número 5: “5ª Casilla: CluEFdo”

Consta de 10 sesiones que son impartidas entre el 9 y el 30 de enero, a través de las cuales se pretende que el alumnado se sumerja en una técnica teatral como es la improvisación.

Durante su viaje por la *Enseñanza Secundaria*, el alumnado, dentro de la materia de *Ed. Física*, tiene la oportunidad de desarrollar diferentes actividades de carácter artístico-expresivo tales como la danza, la dramatización, las actividades rítmicas... La decisión de trabajar con el último curso de la ESO la improvisación se debe a que esta es una técnica de dramatización que requiere cierta capacidad propositiva, lo que conduce a pensar que, al alumnado de edades más tempranas, le costaría engancharse a la dinámica de las propuestas de esta índole. Asimismo, la improvisación se considera una actividad cuya puesta en práctica puede resultar muy fructífera para el alumnado pues su trabajo pone de manifiesto el desarrollo de la creatividad a partir de factores como la flexibilidad, la originalidad o la elaboración (Pérez-Curiel, 2014).

9.4.5.3. Unidad de programación número 8: “8ª Casilla: Rope Speed”

Esta UP consta de 14 sesiones, impartidas entre el 11 y el 23 de mayo, a través de las cuales se trabajan distintas actividades en el medio natural (AMN), con el propósito de que se adquieran competencias que permitan, por un lado, organizar sus propias propuestas de actividad física en entornos naturales y, por otro, desenvolverse con seguridad y de forma autónoma en contextos en los que estaría expuesto a muchos estímulos.

A lo largo de los tres primeros años de la ESO el alumnado se ha ido familiarizado con diversos contenidos asociados a las AMN, es por ello que, en este curso, al tratarse del último de la ESO se busca, trabajar de nuevo muchos de ellos, pero esta vez bajo un contexto: 1) de mayor dificultad y "riesgo" en las actividades, que se logra a través del empleo del modelo pedagógico de *Educación Aventura*, que se espera que resulte muy atractivo y estimulante al alumnado; y 2) donde se le otorga una mayor autonomía y responsabilidad al alumnado, siendo en este caso él, el que se encargue de organizar algunas de las propuestas que se lleven a cabo.

9.5 Planificación del seguimiento de la implementación (diseño de instrumentos de evaluación)

En consonancia con la idea, que se lleva resaltando a lo largo de todo el trabajo, de la importancia de considerar al alumnado como protagonista activo en la construcción de su aprendizaje, todas las UUPP que constituyen la PD van acompañadas de un sistema de evaluación formativa, en la que el progreso del alumnado en el alcance de los aprendizajes se valora durante el propio proceso, para regular así continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; y formadora, pues se le otorga un gran peso a la autoevaluación del alumnado bajo el propósito de contribuir al desarrollo de su capacidad para autorregularse (Blázquez, 2017). A continuación, a modo de ejemplificación, se expone el sistema de evaluación que se sigue en la UP nº5 “5ª Casilla: CluEFdo”.

Para el diseño de la evaluación se han seguido las consideraciones que aporta López-Rodríguez (2013) en su propuesta de sistema de evaluación formativa, con tres cuestiones que se evalúan: 1) la enseñanza, 2) el aprendizaje y 3) el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9.5.1. Evaluación de la enseñanza

La evaluación de la enseñanza responde al propósito de evaluar la labor docente, la cual puede dividirse en tres bloques:

1) *La fase pre-interactiva*, en la que la docente autoevalúa las decisiones que haya tomado con respecto a la UP, usando para ello como técnicas e instrumentos de evaluación un diario reflexivo personal, un análisis documental y tres hojas de registro (inicial, procesual y final).

2) *La fase interactiva*, en la que se evalúa la acción docente en el aula. En esta interviene tanto la docente, evaluando su intervención a través de una hoja de observación que recoja una serie de indicadores que atiendan a cuestiones como la comunicación o el clima de aula; como el alumnado, a quien la docente lanza, en las asambleas grupales finales de las sesiones, preguntas que le permiten conocer las impresiones de este acerca de su desempeño en la enseñanza (p.e. ¿qué aspectos positivos y negativos destacarías de la sesión?).

3) *La fase post-interactiva*, en la que se atiende a las repercusiones que hayan podido tener las decisiones y acciones tomadas por la docente, utilizando como instrumento de evaluación el diario reflexivo docente.

9.5.2 Evaluación de los aprendizajes

A la hora de evaluar los aprendizajes, existe una larga tradición de “descomponer en dominios los aspectos que configuran la persona (cognitivo, afectivo y motor)” (Blázquez, 2017, p.41). En este caso, sin embargo, para la evaluación se utilizan como referentes los criterios de evaluación y los objetivos didácticos de la UP para evaluar a través de capacidades y competencias.

Atendiendo al propósito de la evaluación formativa de mejorar del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el propio proceso, la evaluación de los aprendizajes se lleva a cabo en tres momentos distintos:

1) *Momento inicial*: Corresponde a la primera sesión de la UP, en la que se lleva a cabo una evaluación diagnóstica para conocer el punto de partida del alumnado con respecto a los aprendizajes que se pretende que logre a lo largo de las clases. Para ello, se utilizan dos técnicas e instrumentos: 1) un informe personal KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) y la observación de una situación didáctica de referencia (propuesta lúdica con las cartas del juego de mímica *MimToo*). No se busca hacer una evaluación sistemática a nivel individual, por la complejidad que supone teniendo en cuenta la ratio alumnado-profesora, simplemente se quieren diagnosticar, de forma temprana, las dificultades individuales y comunes de aprendizaje que se pueden dar en el transcurso de la UP.

2) *Momento procesual*: Corresponde a las sesiones comprendidas entre la número dos y la ocho. A lo largo de estas se lleva a cabo una evaluación formativa en la que se pretende valorar el grado de aprendizaje al que está llegando cada alumno o alumna. El instrumento

de evaluación a usar en este caso será el portafolio, donde el alumnado, durante su proceso de aprendizaje, va volcando los progresos y logros, individuales y grupales, en el proceso creativo y colaborativo de diseño del *Cluedo en Vivo* (síntesis de actividades realizadas durante la UP como las reuniones grupales para esbozar la propuesta, valoración de su contribución y la del resto de sus compañeros en el proceso creativo...) Si bien en la UP se intenta que el alumnado sea responsable y creativo a la hora de estructurar su portafolio, al inicio de la UP se comparte con el alumnado una propuesta de guion.

3) *Momento final*: Coincide con las dos últimas sesiones de la UP, en las que se lleva a cabo la cumplimentación de una rúbrica analítica sobre las representaciones finales de los Cluedos en Vivo de cada grupo (evaluación sumativa).

9.5.3 Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

A las dos evaluaciones descritas se suma la del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se valora la actuación del profesorado en los procesos de aprendizaje y en el logro de los aprendizajes del alumnado. Para ello, se atiende a toda la información que se haya recopilado en la evaluación de la enseñanza y, en la evaluación de los aprendizajes la cual servirá para valorar a nivel global la viabilidad del sistema de evaluación planteando, estableciendo conclusiones y posibles cambios de cara a futuras intervenciones.

Por último, es importante destacar que, al final de la PD y atendiendo al objetivo de aumentar con el ABJ presente en la misma la motivación del alumnado, se pasa a este un cuestionario donde puede compartir sus sensaciones e impresiones sobre la eficacia que el empleo de esta estrategia didáctica ha tenido sobre su interés y motivación hacia la asignatura. Se trata de un cuestionario con fines educativos, en el caso de querer llevar a cabo una investigación formal en la que se evalúen los efectos de la propuesta sobre la motivación del alumnado, sería necesario pasar un cuestionario validado.

10. CONCLUSIONES

Los avances e investigaciones en el campo de la educación y, más concretamente, en el de la enseñanza de la *Educación Física* que salen a la luz cada año, hacen de este un escenario muy amplio de oportunidades. Este surgimiento de nuevos enfoques y estrategias dibuja la necesidad de innovar tratando de responder a las exigencias y demandas de los cambios del siglo XXI, para promover una EF de calidad. No obstante, el valor de la innovación se disipa si el profesorado se obsesiona con el cambio y la transformación, y no se detiene a pensar si sus acciones novedosas realmente fomentan y facilitan el aprendizaje de su alumnado, sobre todo el competencial.

La propuesta de intervención expuesta a lo largo de este trabajo gira en torno a la estrategia didáctica del *Aprendizaje Basado en Juegos*, no solo porque esta pueda resultar innovadora, sino porque pone el foco en un elemento que es un centro de interés del alumnado, que es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se ha de programar pensando en qué cuestiones pueden resultarle atractivas y estimulantes, para evitar así que decaiga su motivación.

La gamificación es una de las estrategias que ha ganado un mayor terreno en las clases de EF en los últimos años mientras que, a pesar de compartir elementos y principios, son muchas menos las propuestas de ABJ publicadas hasta el momento. A pesar de esto, este tipo de propuestas ofrecen muchas posibilidades en cuanto a su aplicación en distintos contextos: trabajar los contenidos de EF en el aula a través de juegos en días en los que la meteorología no sea favorable, usar los juegos dentro de propuestas de recreos activos, diseñar juegos tematizados para celebrar ciertas festividades...

Frente a todas estas ventajas, encontramos que la aplicación de los planteamientos bajo el ABJ requiere de un gran esfuerzo docente a la hora de establecer las diferentes fases de diseño del juego, las normas, el hilo conductor de la temática, etc. No obstante, si al hecho de que esta labor de creación ha de ser compartida con el alumnado le sumamos que, tal y como muestran las conclusiones extraídas en distintas investigaciones en las que se ha aplicado esta estrategia, su uso en el aula aumenta la motivación e implicación del alumnado, el ABJ se postula claramente como un enfoque muy interesante a adoptar en las clases de EF de Secundaria.

11. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A. y Martínez-Molina, M. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Benzing, V., y Schmidt, M. (2018). Exergaming for Children and Adolescents: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. *J. Clin. Med*, 7(11), 422. <https://doi.org/10.3390/jcm7110422>
- Blázquez-Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física*. INDE.
- Breuer, J. S., y Bente, G. (2010). Why So Serious? On the Relation of Serious Games and Learning. *Eludamos J. Comput. Game Cult*, 4(1), 7-24.
- Buscá, M. C. (2007). Diseño, Implementación y evaluación de los portafolios en enseñanzas presenciales y no presenciales. En N. G. Fernández (Ed.). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*.
- Camacho-Sánchez, R., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Serna, J. y Lavega-Burgués, P. (2023). Game-Based Learning and Gamification in Physical Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(183), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci13020183>
- Carrión, J. (2021, 28 de febrero). El auge de los juegos de mesa en plena pandemia de pantallas. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2021/02/28/espanol/opinion/juegos-mesa-pandemia.html>
- Cenizo, J., Vázquez, F. y Ferreras, S. (2022). Effect of a Gamified Program on Physical Fitness and Motor Coordination. *Cultura*, 17, 155–177.
- Cerro-Herreó, D., Moreno-Díaz, M. I., Sánchez-Miguel, P. A., Vaquero-Solís, M., Tapia-Serrano, M. A. y Prieto-Prieto, J. (2021). Diseño de juego de mesa para fomentar

- el desplazamiento activo al colegio entre los escolares: El Camino al Cole. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 432, 35-46.
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Cox, A. E., Smith, A. L. y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- Coubertin, P. (2008). Lo que podemos pedir ahora al deporte. Conferencia pronunciada en la Asociación de Helenos Liberales de Lausana, el 24 de febrero de 1918. *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 1(2), 135-137. Centro de Estudios Olímpicos de la UAM.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Perspectives in Social Psychology. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Edo, M. (2004). *Joc, interacció i construcció de coneixements matemàtics* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Durántez Corral, C. (2001). Pierre de Coubertin y su ideario. Ed. Comité Olímpico Español. Madrid.
- Durántez Corral, C. (2002). El Movimiento Olímpico Moderno y su filosofía. El ideario. Comité Olímpico Español. Madrid.
- Fernández-Balboa, J.M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem: didáctica de la educación física*, 1, 15-26.
- García de las Bayonas-Plazas, M. y 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-González, L., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río., J. y Sevil-Serrano, J. (2021). Los climas motivacionales en Educación Física: Estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En L. García-González (Coord.). *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp-60-75). Universidad de Zaragoza. <http://dx.doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>

- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20(62), 199-220.
- Gil-Escolano, G., Ferriz-Valero, A., García-Jaén, M. y García-Martínez, S. (2020). Impacto de la Teoría de la Autodeterminación en las Necesidades Psicológicas Básicas del Alumnado de Secundaria. *Kronos*, 19(2), 1-10.
- Gobierno de Canarias (2021, 23 de septiembre). Aprendizaje basado en juegos (ABJ). <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2021/09/23/aprendizaje-basado-en-juegos-abj/#:~:text=Infograf%C3%ADa%20Infograf%C3%ADa%20anal%C3%B3gica%20simple%20sobre%20el%20aprendizaje%20basado,los%20aprendizajes%20y%20favorecer%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20competencias.>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16 (3), 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hernández Álvarez, J.L. (1997). La construcción histórica y social de la Educación Física. En Hernández Moreno, J. (Dir), *Deporte, salud y educación*, 17-43.
- Hernández-Rubio, J. A., García-Martínez, S., Olaya-Cuartero, J. y Ferriz-Valero, A. (2023). Acropolis: Una propuesta de aprendizaje basado en juegos en Educación Física para una mayor motivación y rendimiento académico. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 151-166. <https://doi.org/10.58727/jshr.88813>
- Hortigüela, D. (2021). Preámbulo. En H. Morente, F. T. González, y A. S. Sánchez (Coord.). (2021). *Metodologías activas en la práctica de la educación física*. Ediciones Morata, S. L.
- Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens: A study of the playelement in culture*. Pantheon.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Lamonedá, J. y Flores, G. (2022). Aprendizaje basado en juegos para la evaluación inicial en educación física en adolescentes españoles. *Retos*, 46, 683-693.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- León-Díaz, O., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F. y Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594.
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. F. y Santos-Pastor, M. L. (2022). Significados y valor pedagógico de las metodologías activas. Una mirada experta desde la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 575-585. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76326>
- López-Polo, E. y Sotoca-Orgaz, P. (2019). “El Catán Motriz”: Un juego de mesa con movimiento para Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10(45), 30-43.
- López-Rodríguez, M. A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. *Tándem*, 43, 70-77.
- Maloney, A. E., Threlkeld, K. A. y Cook, W. L. (2012). Comparative Effectiveness of a 12-Week Physical Activity Intervention for Overweight and Obese Youth: Exergaming with “Dance Dance Revolution”. *Games Health J*, 1, 96-103. <https://doi.org/10.1089/g4h.2011.0009>
- Martínez-Gorroño, M. E., & Hernández-Álvarez, J. L. (2014). La institución libre de enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una formación en libertad. *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(54), 243-263.
- Martínez Gorroño, M.E. (2012): *El Olimpismo y la Paz* en Martínez Gorroño, M.E. y Duránte Corral, C. (Coords.) *Movimiento Olímpico: Historia y retos actuales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 29-54.
- Moreno, J. A. y Barrachina, J. (2022). *Motivar en Educación Física. No lo dudes, aplica la ciencia*. INDE.
- Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I. J. (2022). El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado. *Retos*, 44, 221-231.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- NPD Group (2020, 30 de abril). Brits get caught up in the game during COVID-19 lockdown. <https://www.npd.com/news/press-releases/2020/brits-get-caught-up-in-the-game-during-covid-19-lockdown/>
- Paredes, J. (2015). Jugando al parchís en las clases de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6(35), 79-95.
- Pérez-Curiel, A. (2014) La improvisación como actividad cooperativa: propuesta didáctica para el bloque de expresión corporal. *Actas IX Congreso Internacional Actividades Físicas Cooperativas*, 315-330.

- Pérez-López, I. J. (2021). Del aprendizaje basado en juegos a la gamificación en educación física. *Rendimiento Deportivo, Actividad Física y Salud y Experiencias Educativas en Educación Física*, 40-48.
- Pérez, I. J. (2022). Los juegos de mesa y la ficción como potenciadores de la motivación y el aprendizaje en Educación Física: Proyecto play to play. *Habilidad motriz*, 58, 36-44.
- Pérez-López, I. J. y Navarro-Mateos, C. (2022). Un serious game como recurso formativo en la especialidad de Educación Física del máster de profesorado. *Retos*, 46, 725-732.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rodríguez-Domínguez, M.A., Sotoca-Orgaz, P. y Pérez-López, A. (2020) El juego de cartas “Good Food + Active” mejora los conocimientos de hábitos alimentarios y de actividad física en adolescentes. Estudio piloto. *Kronos*, 19(1), 1-13.
- Romero-Parra, N., Solera-Alfonso, A., Bores-García, D. y Delfa-de-la-Morena, J. M. (2023) Sex and educational level differences in physical activity and motivations to exercise among Spanish children and adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 182, 533-542. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04742-y>
- Sánchez, D. (2020). *Análisis FODA o DAFO*. Bubok Publishing S.L.
- Sotoca, P. (2017). Nueva expansión del juego de mesa creada para Educación Física: “Timeline EF & Sports”. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 49-55.
- Sotoca, P., Herrador, M., Hernández, A. y Arévalo, M. (2023). Un *serious game* para el desarrollo de las capacidades expresivas corporales y el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Retos*, 48, 34-42.
- Trujillo, F. (2017). Del juego a la gamificación. Mitos y leyendas de las TIC. *Aula de innovación educativa*, 267, 38-40.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.