

Ángel De-Juanas Oliva  
Diego Galán-Casado  
Julio A. Novoa López  
(coords.)

# Procesos de enseñanza- aprendizaje en educación física

Manual para el profesorado de  
secundaria, bachillerato  
y formación profesional



Procesos de  
enseñanza-aprendizaje  
en educación física

Manual para el profesorado de secundaria,  
bachillerato y formación profesional



Ángel De-Juanas Oliva, Diego Galán-Casado  
y Julio A. Novoa López (coords.)

# Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física

Manual para el profesorado de secundaria,  
bachillerato y formación profesional

**Octaedro** 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*

Primera edición: septiembre de 2023

© Ángel De-Juanas Oliva, Diego Galán-Casado y Julio A. Novoa López (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-01-2

Depósito legal: B 17658-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Presentación . . . . .	9
1. Ser profesor de Educación Física: oficio, vocación y formación . . . . .	15
ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA, DIEGO GALÁN-CASADO, JULIO ALFONSO NOVOA LÓPEZ, IGNACIO DÍAZ-MOYA	
<b>BLOQUE I. ENFOQUES METODOLÓGICOS, DISEÑO Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
2. La enseñanza-aprendizaje en educación física en secundaria desde los planteamientos de las metodologías activas . . . . .	41
M.ª LUISA SANTOS-PASTOR, ÓSCAR LEÓN-DÍAZ, LUÍS FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ	
3. El diseño de la unidad didáctica: un ejemplo en Educación Física . . . . .	99
ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO, MIGUEL ÁNGEL MÉNDEZ PÉREZ	
4. Análisis de la enseñanza: selección y organización de tareas y progresiones . . . . .	139
JAVIER COTERÓN LÓPEZ, EVELIA FRANCO ÁLVAREZ	
5. Planificación y organización de la enseñanza en la formación profesional . . . . .	171
EDUARDO MADRERA MAYOR	
6. Relaciones sociales y situaciones motrices de aprendizaje: propuesta metodológica innovadora en educación secundaria . . . . .	209
JOSÉ LUIS ARIAS-ESTERO, MARÍA DE LA TRINIDAD MORALES-BELANDO	

7. Variables, técnicas y herramientas psicológicas para la enseñanza-aprendizaje de la educación física y el entrenamiento deportivo. . . . .	245
M. CARMEN PÉREZ-LLANTADA, ANDRÉS LÓPEZ DE LA LLAVE, JOSÉ MARÍA BUCETA	
8. Atención a la diversidad en Educación Física en secundaria. . . . .	283
MARÍA-JESÚS LIROLA, DIEGO GALÁN-CASADO, ADOLFO J. CANGAS	
9. Evaluar por competencias en Educación Física. . . . .	313
EVELIA FRANCO ÁLVAREZ, JAVIER COTERÓN LÓPEZ	

## BLOQUE II. RECURSOS Y HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

10. Recursos didácticos para la enseñanza de la educación física en entornos con incertidumbre ambiental en ESO y bachillerato. . . . .	359
DARÍO PÉREZ-BRUNICARDI, MIRIAM CARRETERO-GARCÍA, RAÚL FRAGUELA-VALE, LARA VARELA GARROTE	
11. Recursos didácticos para la prevención y resolución de conflictos, así como del acoso escolar en educación física en secundaria . . . . .	401
RODRIGO PARDO GARCÍA	
12. Recursos didácticos para la enseñanza de la educación física en ESO y bachillerato desde la perspectiva de género. . . . .	431
JESÚS VICENTE RUIZ OMEÑACA, EVA SANZ ARZURI, ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO	
13. Herramientas y recursos digitales para la enseñanza de la educación física . . . . .	467
DAVID RECIO MORENO, TIBERIO FELIZ MURIAS	



# Presentación

La necesidad de contar con profesorado capacitado para impartir enseñanzas de educación física en España aparece con la llegada de la Ley General de Educación en los años sesenta y setenta del siglo pasado. La obligatoriedad de la educación física en los distintos niveles educativos llevó a que a finales del siglo pasado comenzaran las primeras titulaciones universitarias en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y también en Magisterio con la especialidad en educación física. Posteriormente, la formación del profesorado de Educación Física quedó regulada en los diferentes planes de estudio de las universidades. Planes que tuvieron en cuenta programas de formación continua y estudios de posgrado como es el caso del Máster oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y, de manera particular, la especialidad en Educación Física.

Estos estudios de posgrado nacidos tras la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre; y el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, así como el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, pretenden garantizar una enseñanza de calidad y surgieron adaptándose a las necesidades y demandas sociales para que los docentes adquirieran una formación inicial y de carácter habilitante en conocimientos y competencias pedagógicas para la enseñanza especializada en la etapa de educación secundaria.

Entre estos conocimientos y competencias pedagógicas que el profesorado de educación secundaria en la especialidad en Educación Física ha de adquirir, se hallan todos aquellos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación física. Estos procesos pueden definirse, de un modo sencillo, como las interacciones entre los estudiantes y los docentes de acuerdo con un desarrollo planificado, un currículo formativo,

unos contenidos y competencias a adquirir y desarrollar, unos métodos de enseñanza y unas necesidades identificadas de manera diagnóstica mediante la evaluación en un contexto determinado. Todos estos procesos se encuentran siempre en constante proceso de cambio, innovación y mejora. Asimismo, son un tema recurrente abordado desde diferentes posicionamientos pedagógicos y didácticos, pero siempre con el firme propósito de lograr un buen aprendizaje.

La génesis, la promoción, el diseño y la evaluación de prácticas eficaces de enseñanza que dispongan de conocimientos, estrategias y competencias para promover situaciones de aprendizaje potentes en contextos enriquecidos, con un soporte científico y en el marco de unos valores propios de las sociedades modernas en los que la inclusión, la ecosostenibilidad y la igualdad de género tienen un peso específico, se constituyen como un conocimiento profesional sólido y responsable que debe adquirir cualquier buen docente de educación física en nuestro siglo.

La obra que aquí presentamos nace de manera consciente (pero también inconsciente o implícita) para mostrar a los lectores un conjunto de conocimientos, estrategias y competencias en las que debe actuar el profesorado de Educación Física en educación secundaria y formarse en consecuencia. Así, se trata de un libro dirigido a futuros profesionales de la educación física que se encuentran en su formación inicial, pero también puede ser un buen material de consulta para aquellos profesionales que se encuentran en el ejercicio de la docencia en educación secundaria. El libro está pensado de una manera holística y contempla muchos y diversos temas entre los que hay necesarias interacciones, pero también suficiente especificidad para generar conocimiento útil y práctico para el profesorado. Por ello, pensamos que se trata de un libro muy pertinente y necesario para estudiantes, para el profesorado novel y para aquellos que quieran actualizar sus conocimientos de acuerdo con los nuevos cambios legislativos en materia educación.

El lector puede acercarse a los contenidos de una manera sencilla, dado que este material predispone y orienta el aprendizaje mediante la utilización de resúmenes que sirven de guía e introducción a cada uno de los capítulos del libro. Además, a lo largo de los diferentes capítulos, los lectores encontrarán múltiples ejemplos y casos prácticos que facilitarán la comprensión de los contenidos y acercarán los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los verdaderos protagonistas de la educación secundaria, el alumnado.

Esta obra colectiva presenta un conjunto de trece capítulos en los que participan 28 profesores universitarios, investigadores y técnicos de educación de más de una decena de instituciones, tanto públicas como privadas, presenciales y a distancia, donde han concurrido expertos en educación física, pedagogía y psicología. A todos ellos les queremos agradecer su compromiso

por brindar a los lectores un material práctico, actual y contextualizado a las necesidades de la comunidad educativa en el marco de nuestra compleja sociedad.

Hemos tenido a bien distribuir los capítulos de manera comprensiva en dos grandes bloques, que vienen precedidos por un capítulo introductorio titulado «Ser profesor de Educación Física: oficio, vocación y formación», escrito por Ángel De-Juanas, Diego Galán-Casado, Julio Alfonso Novoa e Ignacio Díaz-Moya, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En este capítulo se muestran las bases para comprender qué implica ser un buen profesor en Educación Física, sus competencias y su labor profesional desde la perspectiva educativa y formativa.

El primer bloque, que comprende un total de ocho capítulos, lo hemos denominado *Enfoques metodológicos, diseño y evaluación en educación física*. Abre este bloque el capítulo «La enseñanza-aprendizaje en educación física en secundaria desde los planteamientos de las metodologías activas», de los profesores María Luisa Santos-Pastor, Oscar León-Díaz y Luis Fernando Martínez-Muñoz, de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Nebrija. Este capítulo sirve para presentar las bases conceptuales y prácticas relacionadas con la metodología de enseñanza-aprendizaje en educación física en la etapa de secundaria.

A continuación, se presenta el capítulo «El diseño de la unidad didáctica: un ejemplo en Educación Física», elaborado por el profesor Esteban Vázquez-Cano, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y el profesor Miguel Ángel Méndez Pérez, de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. Este capítulo aborda el diseño de la unidad didáctica y las situaciones de aprendizaje en educación física en educación secundaria tras el cambio en la legislación educativa.

El siguiente capítulo, titulado «Análisis de la enseñanza: selección y organización de tareas y progresiones», está elaborado por el profesor Javier Coterón López, de la Universidad Politécnica de Madrid, y la profesora Evelia Franco Álvarez, de la Universidad Pontificia Comillas. Este capítulo descende a un nivel de concreción curricular básica y presente en todas las unidades didácticas, como son las tareas motrices y progresiones didácticas.

Seguidamente, el profesor Eduardo Madrera Mayor del Centro Asociado a la UNED en Asturias escribe el capítulo «Planificación y organización de la enseñanza en la formación profesional». Se trata de uno de los pocos trabajos académicos en los que se plantea el diseño curricular, la planificación y organización de actuaciones educativas en los ciclos formativos relacionados con la educación física.

Posteriormente, los profesores José Luis Arias-Estero, de la Universidad de Murcia, y María de la Trinidad Morales-Belando, de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, presentan el capítulo «Relaciones sociales y situacio-

nes motrices de aprendizaje: propuesta metodológica innovadora en educación secundaria», en el que se muestran situaciones motrices de aprendizaje y un enfoque pedagógico alternativo para trabajar las relaciones sociales.

A continuación, los psicólogos deportivos y profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, M. del Carmen Pérez-Llantada, Andrés López de la Llave y José María Buceta escriben el capítulo «Variables, técnicas y herramientas psicológicas para la enseñanza-aprendizaje de la educación física y el entrenamiento deportivo». Este capítulo sirve para mostrar al lector diferentes técnicas y herramientas psicológicas que pueden ayudar a los docentes a llevar a cabo sus labores formativas.

El siguiente capítulo, «Atención a la diversidad en educación física en secundaria», está escrito por los profesores María-Jesús Lirola Manzano, Diego Galán-Casado y Adolfo J. Cangas Díaz, de la Universidad de Almería y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Este capítulo aborda algunas actuaciones que se están llevando a cabo para ayudar a la inclusión mediante el deporte en personas que se encuentran en riesgos de exclusión social y presentan elementos que pueden contribuir a adaptar las clases de Educación Física para atender las necesidades específicas de los alumnos con distintas capacidades.

Cierra este bloque el capítulo «Evaluación por competencias en educación física», de los profesores Evelia Franco Álvarez, de la Universidad Pontificia Comillas, y Javier Coterón López, de la Universidad Politécnica de Madrid. Este capítulo presenta la evaluación como un proceso de transformación desde un enfoque competencial.

El siguiente bloque se ha titulado *Recursos y herramientas didácticas en Educación Física* y comprende cuatro capítulos. El primero se titula «Recursos didácticos para la enseñanza de la educación física en entornos con incertidumbre ambiental en ESO y Bachillerato» y está escrito por los profesores Darío Pérez-Brunicardi, de la Universidad de Valladolid, y Miriam Carretero-García, Raúl Fragueta-Vale y Lara Valera Garrote, de la Universidad de A Coruña. Este capítulo considera la singularidad de las Actividades Físicas en el Medio Natural y diferentes recursos que pueden ser de utilidad para el profesorado de educación secundaria.

El segundo capítulo de este bloque se titula «Recursos didácticos para la prevención y resolución de conflictos, así como del acoso escolar en educación física en secundaria» y lo escribe el profesor Rodrigo Pardo García, de la Universidad Politécnica de Madrid. Este capítulo presenta el conflicto como una oportunidad pedagógica para aprender desde la asignatura de Educación Física.

El tercer capítulo de este segundo bloque se titula «Recursos didácticos para la enseñanza de la Educación Física en ESO y bachillerato desde la perspectiva de género» y está escrito por los profesores Jesús Vicente Ruiz Ome-

ñaca, Eva Sanz Arzuri y Ana Ponce de León Elizondo, de la Universidad de La Rioja. Este capítulo incide en la necesidad de enseñar desde la perspectiva de género para promover la equidad, la calidad de vida y la inclusión de todas las personas en la realización de actividades físico-deportivas. Asimismo, se presentan recursos prácticos para combatir estereotipos de género desde los distintos modelos pedagógicos en educación física.

Finalmente, el último capítulo del bloque y del libro, «Herramientas y recursos digitales para la enseñanza de la educación física», de los profesores David Recio Muñoz y Tiberio Feliz Murias, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, propone distintas tecnologías digitales que pueden ser de utilidad para abordar la enseñanza de los contenidos de educación física en educación secundaria.

Con todo, el presente libro ofrece una amplia en el campo de la educación física y proporciona al lector recursos que pueden ser de interés para su desempeño profesional. No obstante, serán los lectores los que tendrán que aportar una mirada crítica a los contenidos del libro y también afrontar la lectura de los capítulos desde un pensamiento innovador para poner en práctica y mejorar aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan en estas páginas.



# Ser profesor de Educación Física: oficio, vocación y formación

ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA, DIEGO GALÁN-CASADO,  
JULIO ALFONSO NOVOA LÓPEZ, IGNACIO DÍAZ-MOYA  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

## Resumen

Este capítulo constituye una revisión del papel del profesorado de Educación Física en secundaria, bachillerato y formación profesional en el contexto actual. El oficio de enseñar tiene su raíz en una fuerte vocación del profesorado que conlleva una gran responsabilidad y compromiso con su tarea. El propósito de este capítulo es poner de relieve el desempeño del profesorado de Educación Física ante los actuales desafíos sociales, así como presentar y concretar las funciones y competencias que se les atribuye. En definitiva, se establecen los pilares pedagógicos que un buen profesorado de educación física debe tener, más allá de una buena preparación técnica y conocimientos didácticos.

## 1. Introducción

Ser profesor de Educación Física en secundaria es una labor profesional que implica necesariamente del aprendizaje de un oficio, de motivación y vocación (Massari, 2014). El oficio de enseñar no solo requiere de conocimientos teóricos y habilidades prácticas, sino también de una pasión por enseñar, un deseo de ayudar al estudiantado a desarrollarse íntegramente (Day, 2019). Por eso, lo más importante cuando un futuro profesor de Educación Física comienza a formarse es preguntarse acerca del verdadero motivo que lo ha llevado a querer enseñar para poder crear una identidad profesional propia desde la formación inicial (Hortigüela *et al.*, 2020). Esta motivación será la que contribuya a superar los múltiples desafíos diarios que se presentan en su labor en el instituto.

La enseñanza de la educación física no solo trata de la enseñanza de habilidades y técnicas deportivas, sino que también se enfoca en la promoción de la actividad física, el bienestar y la salud de los estudiantes (García y Sánchez, 2014). Por esta razón, es esencial que el profesorado tenga una forma-

ción adecuada para transmitir los conocimientos y valores necesarios a los estudiantes.

Además, la educación física puede ser altamente demandante, puesto que implica la dirección de grupos de aula numerosos y, a menudo, de niveles heterogéneos que dificultan la enseñanza y el aprendizaje y que requieren una gran cantidad de energía, concentración y compromiso que va más allá de los horarios lectivos. Por ello, el profesorado debe estar dispuesto a adaptarse a las necesidades y capacidades de cada estudiante para lograr un aprendizaje significativo y una práctica segura y saludable que conlleva afrontar problemas sociales y trabajar, entre otros temas, la igualdad de género (Morente *et al.*, 2021). Al respecto, es fundamental que el profesorado tenga la capacidad de fomentar la inclusión y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades físicas o sociales (De-Juanas *et al.*, 2021).

La sociedad actual presenta una serie de desafíos y cambios constantes que también impactan en la educación física. La información, la desinformación, los avances tecnológicos pueden tener un impacto negativo en la actividad física y en la salud de las personas jóvenes. Por ejemplo, el sedentarismo, la obesidad en la juventud y el uso excesivo de los dispositivos electrónicos pueden ser una amenaza para la salud física y mental de los estudiantes. También el cambio climático, la pandemia por covid-19 y los cambios constantes culturales y económicos están siendo la norma y transforman el proceso de transición a la vida adulta (Di Blasi *et al.*, 2016). Con todo, el profesorado de Educación Física ha tenido que adaptarse a nuevas formas de enseñanza y promoción de la actividad física, nuevos deportes o materiales, utilizando recursos digitales y actividades al aire libre (Peire y Estrada, 2015).

En otro orden, la educación física también puede desempeñar un papel importante en la consecución de los 17 objetivos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (UNESCO, 2020). La educación física contribuye a la promoción de estilos de vida activos y saludables, a la prevención de enfermedades crónicas relacionadas con el sedentarismo y a la construcción de comunidades más sostenibles y conscientes. El profesorado de Educación Física puede colaborar con otros sectores y actores sociales para lograr estos objetivos promoviendo el desarrollo social en su comunidad (Galán-Casado *et al.*, 2022).

Todo esto, unido al desafío que significa para ellos la propia adolescencia, pone de relieve la necesidad de que los estudiantes participen de manera activa en la asignatura de Educación Física. También porque la Educación Física es una asignatura por la que algunos estudiantes manifiestan haber pasado por malas experiencias, dado que pueden sentirse intimidados o bien por la presencia de una baja autoestima en relación con su capacidad para realizar actividad física (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019). Por ello,



es imprescindible que el profesorado de Educación Física tenga vocación por enseñar y se muestre motivado a animar a los estudiantes a participar en las clases, a superar sus temores y limitaciones. Del mismo modo, debe ser capaz de ayudar no solo a superar dificultades a los que más complicaciones presentan, sino también a desarrollar el máximo potencial de aquellos estudiantes que más capacidad tienen. Esto implica un gran compromiso con su trabajo y con el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en un nivel físico como emocional y social. Este fuerte propósito requiere que el profesorado sienta que su trabajo es significativo y que está contribuyendo a mejorar la calidad de vida de sus estudiantes. No solo desde una perspectiva del desarrollo físico, sino también mediante el fomento de valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la perseverancia. Aspectos clave que permiten entender que el oficio de educar personas va mucho más allá que el de formar en una determinada asignatura. En definitiva, se requiere que el profesorado construya una identidad profesional que vaya más allá de los contenidos instrumentales de su asignatura y que se centre en la adquisición de competencias transversales y docentes de aplicación en el aula (Lleixà, 2016; Dauenhauer *et al.*, 2019).

Esta identidad profesional se vincula con la vocación por educar que implica necesariamente un compromiso con el aprendizaje continuo. Así, el profesorado inicia su formación profesional en un primer momento, posiblemente, en la carrera, continúa en los estudios de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la especialidad de Educación Física, pero debe ir más allá y ha de estar dispuesto a aprender de manera constante, a lo largo de su desarrollo profesional y vital (De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2019), en nuevas técnicas y estrategias de enseñanza, así como a mantenerse actualizado en cuanto a las tendencias y avances en el campo de la educación física. Sirva como ejemplo de la necesidad de garantizar un compromiso por la formación constante la respuesta que toda la comunidad educativa tuvo que dar ante la llegada de la pandemia que obligó a repensar los modelos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas e institutos y generó un aprendizaje imprescindible de nuevos recursos tecnológicos y educativos, por parte del profesorado, en escenarios de digitalización y distanciamientos sociales por cumplimiento de medidas sanitarias (García-Aretio, 2021).

Todo ello implica que los institutos de enseñanza secundaria se sitúen ante la necesidad de ofrecer al estudiantado un proceso de aprendizaje que favorezca la adquisición de capacidades, destrezas y actitudes en un entorno cambiante, mediatizado por la tecnología, donde la diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género y de medios socioeconómicos forman parte de nuestra realidad.

## 2. Educar y el proceso de enseñar

La educación es un proceso de importancia nuclear para cualquier sociedad. Con frecuencia, los términos *educación* y *formación* se utilizan indistintamente, cuando, en realidad, se trata de dos conceptos importantes para el desarrollo personal y social de las personas que presentan rasgos complementarios pero diferenciales. Así, por un lado, la *educación* se refiere a un proceso más amplio que la formación para estar caracterizado por la estimulación constante hacia el estudiante, donde se tienen en cuenta las necesidades existentes que permiten favorecer un acompañamiento adecuado para el desarrollo integral de la persona (Trujillo *et al.*, 2020; González-Monteagudo, 2020). Mientras que la *formación* se refiere a la adquisición de habilidades específicas que pueden ser aplicadas en el mundo laboral y, en muchos casos, pueden ser un requisito para acceder a determinados empleos.

La educación en educación física puede ser entendida como una herramienta para la construcción de identidades a partir del desarrollo de habilidades para la vida, que partan de una actuación responsable y ética y que fomenten hábitos saludables y valores como la equidad y el respeto a los derechos individuales y colectivos. La educación y, en consecuencia, el oficio de enseñar implica un compromiso hacia el cambio que valore e intérprete, de manera adecuada, los novedosos escenarios y entornos educativos para la creación de comunidades capaces de trabajar en beneficio del aprendizaje y la formación continua (Ainscow, 2001; Fullan y Hargreaves, 1996).

Para muchas personas, el oficio de enseñar es conocimiento y ciencia, pero, para otras, es un arte. Ambas posturas tienen razón, puesto que, tal y como indicó Beltrán (2006) en su discurso «El oficio, el coraje y el placer de enseñar», se puede distinguir entre dos tipos de conocimiento. Por un lado, el conocimiento *curricular y específico* y, por otro, el conocimiento *pedagógico*. El primero pone el interés en la necesidad de que los profesores sean buenos conocedores de su campo científico. En el caso que nos ocupa, en la educación física. El conocimiento curricular permite que se considere al profesorado como competente en su área de especialización desde la que realiza su tarea educativa. Así, el profesorado de Educación Física puede y debe ser considerado como una autoridad en la materia ante el conjunto de la comunidad educativa. Por otro lado, el conocimiento pedagógico es el que sirve para ayudar a los estudiantes a aprender la materia que cada profesor domina. Al respecto, Sternberg (1996) ya señaló que el profesorado experto tiene más conocimiento que los profesores novicios para resolver los problemas de su área y lo hace de manera más eficiente. Una de las características más importantes del conocimiento pedagógico es el conocimiento tácito que es un conocimiento sobre un aspecto que no se verbaliza, permanece oculto, pero que resulta esencial para tomar decisiones en el contexto escolar y en el

aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, ambos conocimientos son necesarios para enseñar, pero un profesor no debe ser solo un experto en su materia, debe ser también un buen pedagogo.

En otro orden, hablar del oficio de enseñar es, cuando menos, difícil si no tenemos en cuenta la escuela como organización o institución donde existen múltiples interacciones que favorecen el intercambio de intereses, conocimientos, actuaciones y formas de plantear la acción educativa (Razo y Cabre-ro, 2016). En este contexto, aprender se ha convertido en una actividad necesaria, primordial, compleja, donde es fundamental, como establecía Freire (2016), «ser, preguntar, discutir, intervenir; en suma, ser un humano decente». Precisamente, para conseguir este proceso, debemos tener en cuenta el papel que cumplen los actores y procesos involucrados en el desarrollo de la función educativa, ya que su papel es de vital importancia para conseguir una educación que favorezca procesos de aprendizaje significativos.

En primer lugar, tenemos que atender a uno de los principales agentes en este proceso, el docente, que tiene un papel que trasciende la mera transmisión de información y cuya función implica acometer las necesidades y oportunidades que el propio sistema educativo plantea (Moraleda *et al.*, 2021). Enseñar requiere pensar sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sobre los modos en los que transmitir la información para desarrollar el pensamiento del estudiante, sus capacidades físicas y relacionales. Por ello, los docentes requieren conocimientos pedagógicos y psicológicos, pero, sobre todo, requieren aplicarlos bien y en el momento adecuado. Con todo, servirá para que actúe y piense antes, durante y después de la interacción con los estudiantes.

Asimismo, el docente debe entender que, dentro de su práctica y discurso pedagógico, tiene la capacidad de transmitir diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que lo configuran como persona y profesional. Por ello, debe mostrarse con la mayor neutralidad posible (Prieto, 2008), para conseguir despertar en sus alumnos la capacidad de analizar críticamente la realidad desde los diferentes enfoques existentes.

A su vez, la función docente, en la actualidad, también se encuentra supe-ditada a diferentes factores que en ocasiones limitan su práctica. En este sentido, Zurriaga, ya en 1993, hizo alusión a las múltiples funciones del docente (tutorización, gestión, comunicación con las familias, etc.), a la coordinación interna que implica trabajar con los otros y a la burocracia, es decir, la excesiva carga administrativa existente. Estos elementos siguen formando parte del día a día de los profesionales de la educación, por lo cual es preciso entender que la responsabilidad docente y su papel no es solo individual, sino que, en muchas ocasiones, las decisiones que se toman o las actuaciones que se quieren llevar a cabo están limitadas, aunque no podemos obviar que existen organizaciones donde estos elementos se convierten en puntos a favor de un correcto desempeño.

El docente actual tiene un papel que trasciende el proceso íntimamente relacionado con el conocimiento, la transmisión de información y el diseño curricular. Esta realidad implica entender que la identidad profesional del docente y el desarrollo de su práctica continúa en constante definición, debido a los cambios sociales actuales y la virtualización del conocimiento. Así pues, el profesorado debe resituarse ante los nuevos escenarios que la sociedad del conocimiento demanda y que están en constante evolución (Moraleda *et al.*, 2021; Bolívar *et al.*, 2014). Así se recoge en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y en 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. De tal modo, se precisa una identidad docente orientada hacia la resolución de los desafíos del siglo XXI, que, a su vez están alineados con los objetivos de desarrollo sostenible. Por todo ello,

[...] se invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes y a desarrollar situaciones de aprendizaje donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje. Esto implica tener en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas, con el fin de sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida. (RD 217/2022)

A su vez, otro aspecto fundamental es la gestión de las emociones por parte del docente para conseguir el éxito en el desempeño de su labor. Los entornos educativos en ocasiones son complejos, donde las relaciones que se producen y las dinámicas diarias pueden generar altos niveles de estrés y ansiedad. Hay investigaciones que han demostrado como un adecuado ajuste emocional del docente, impacta no solo en el aula, sino que puede llegar a tener efectos significativos en la salud mental del alumnado (Oberle y Schonert-Reichl, 2016), lo que pone de manifiesto el papel tan importante que tiene la regulación emocional para mejorar la calidad de las interacciones.

Otro de los participantes que son necesarios para entender el oficio de enseñar es el alumnado, es más, el sistema educativo únicamente tiene sentido si está orientado a él. En el contexto educativo actual, debemos identificar al educando como agente activo, protagonista de su propio proceso de aprendizaje y que tienen la posibilidad de tomar decisiones en un contexto caracterizado por la democratización (García y Lorente, 2015; Feito, 2010). Autores como Segovia y Beltrán (1998) situaron al alumnado como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con las circunstancias que lo rodea, ya que lo dotarán de sentido y determinarán su desempeño e implicación. Asimismo, como establece Rúa Fernández (2020), es necesario

generar relaciones más sanas, cercanas, creando espacios de diálogo y de reflexión, entre los docentes y el alumnado en nuestros centros educativos, donde se priorice que la voz del alumnado sea escuchada y valorada.

Por otra parte, no podemos hablar del papel que tiene el profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tener en cuenta el modo o procedimiento para desarrollar la práctica educativa. La metodología, como apunta Casanova (2011), es un proceso que sitúa al alumnado como elemento central del aprendizaje y que le dota de las estrategias necesarias para que se consiga el máximo desarrollo de sus potencialidades. La tarea educativa actual, necesita de una metodología activa, participativa, que fomente la reflexión más allá del desarrollo de actividades aisladas que, a pesar de generar satisfacción inicial, solo presenten un componente lúdico (Hortigüela Alcalá, 2021). Además, la metodología en los tiempos actuales también ha de estar planteada de tal manera que sea capaz de superar las barreras espacio-temporales, donde cada vez encontramos un aprendizaje más interactivo gracias al uso de las nuevas tecnologías que favorecen comunidades de aprendizaje diferentes a las tradicionales (Bernal y Martínez, 2009).

El desarrollo de competencias del alumnado para interactuar en el siglo XXI debe promover una metodología que ayude a gestionar, seleccionar, adquirir, integrar analizar e intercambiar el conocimiento (De Corte, 2010). Precisamente, estos requisitos y demandas también han generado la eclosión de metodologías denominadas *innovadoras* que parecen tener cada vez más protagonismo. En este sentido, hacen falta más investigaciones que vayan orientados no exclusivamente a los resultados, sino también a las dificultades que percibe el profesorado y a su potencialidad para transformar el currículo y la práctica del aula (Montanero, 2019). De esta manera se podrá diferenciar entre lo innovador y necesario de lo exitoso, pero poco útil o difícilmente aplicable.

El espacio donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje es también un elemento fundamental del oficio de enseñar. Existe amplia literatura científica que muestra el significativo papel del contexto en el desarrollo del proceso educativo. Woolner y colaboradores (2007) destacaron como los elementos ambientales influyen en el aprendizaje. En este mismo sentido, Carr y Fraser (2014) refieren la necesidad de valorar las posibilidades que el espacio ofrece para aplicar estrategias pedagógicas diferentes. Otros autores, como Malaguzzi (2001), entienden el espacio como el tercer maestro tras los docentes y la familia. Por su parte, Espey (2008) apuntó que el aprendizaje de los estudiantes puede verse afectado por diversas características físicas de un aula. Asimismo, Zubrzycki (2013) hizo hincapié en el rendimiento de los estudiantes, relacionado con el diseño de la escuela, una realidad también contrastada por Kariippanon *et al.* (2019), donde se destaca el vínculo entre

los elementos del diseño y las cuestiones pedagógicas, favoreciendo con ello la motivación y reduciendo la desconexión de los estudiantes.

De manera más concreta y teniendo en cuenta el espacio, podemos resaltar varias iniciativas concretas. Así, desde una perspectiva internacional, encontramos las aulas de aprendizaje activo en la Universidad de Minnesota, que son espacios estimulantes, ricos en tecnología y centradas en el estudiante. Se identifican por contar con grandes mesas para estudiantes y asientos móviles diseñados para facilitar y promover el aprendizaje activo. Cada mesa está acompañada de una pizarra y un monitor de pantalla para mostrar el trabajo de los estudiantes. En esta misma línea, se encuentra el proyecto TILE de la Universidad de Iowa, equipado con mesas circulares, ordenadores portátiles, monitores de pantalla plana, etc.; en definitiva, un espacio de aprendizaje fluido donde las relaciones entre educador y educando son compartidas de manera equitativa.

Íntimamente relacionado con el espacio o contexto donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el oficio de enseñar está el tiempo. Las instituciones educativas no tienen en cuenta el tiempo como recurso educativo (Rubio *et al.*, 2019). Autores como Husti (1992) relataban una realidad que todavía sigue presente en nuestros centros. El timbre suena, una clase termina, todas las puertas se abren hasta que algunos minutos más tarde el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y la puerta se cierra. Por todo ello, y a pesar de que existen determinadas dinámicas temporales que no se pueden cambiar, es necesario aprender a optimizarlo. En este sentido, autores como Bernal (2007) establecieron que es necesario que el tiempo disponible se utilice en lo realmente provechoso para conseguir organizaciones educativas que respondan a las demandas de nuestra sociedad. Esto implica destinar más tiempo a globalizar y personalizar los aprendizajes, en lugar de intentar llegar a la última página o destinar menos tiempo a reuniones interminables y más tiempo a debatir y compartir todo aquello que se está llevando a cabo y que puede enriquecer la práctica docente. Desde el ámbito de la educación física, se debe tener en cuenta el tiempo del que se dispondrá y el modelo de organización más efectivo para su aprovechamiento. Al respecto, González Muñoz (1996) diferenció, a propósito del «tiempo de clase», entre:

- *Tiempo total*: es el módulo horario que el centro ha asignado a la clase de Educación Física.
- *Tiempo real*: es el tiempo dedicado a la sesión una vez hemos realizado los desplazamientos.
- *Tiempo de práctica*: es aquel en el que el grupo clase está practicando alguna actividad física.
- *Tiempo de actividad motriz individual*: es el tiempo en que cada alumno intervierte en ejecutar alguna actividad física.

- *Tiempo de actividad motriz efectiva*: es el tiempo que cada alumno invierte en practicar tareas relacionadas directamente con los objetivos específicos de la sesión.

Para finalizar, no podemos obviar la necesidad de que la escuela actual tenga contacto con su entorno más cercano, entendido como el aprovechamiento de los recursos, personas y herramientas que se encuentran alrededor de la escuela y que permite mejorar el oficio de enseñar. Como establece Feito Alonso (2020), la escuela no puede actuar de espaldas a su entorno, cada vez más rico y estimulante. Y lo es no solo por la existencia de museos, exposiciones, instalaciones diversas, sino también por la gente que participa en ese entorno y que pueden compartir sus conocimientos y colaborar en los quehaceres educativos. Para responder a esta demanda, encontramos proyectos concretos de carácter intergeneracional, cuya aplicación produce cambios en el propio alumnado, en el profesorado, en las familias, en el entorno comunitario y que contribuye a una nueva forma de acercar y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje (Orte y Vives, 2016).

### 3. Funciones y competencias del profesorado de Educación Física en educación secundaria

#### 3.1. El rol del profesorado de Educación Física: de las funciones a las competencias para la docencia

La educación actual en una sociedad líquida en constante cambio, demanda que el alumnado vaya más allá de la mera obtención de conocimientos. Para ello, es fundamental que los docentes entiendan sus funciones y adquieran un conjunto de competencias, que le permitan poder desarrollar su función de manera eficiente y adaptada a las necesidades del alumno del siglo XXI, caracterizado por su autonomía y pensamiento crítico. Además, como determinan Aznárez y Callejón (2015), es clave que el alumnado sea capaz de construir y reconstruir la información y de esta manera generar un aprendizaje propio para poder adquirir las habilidades y actitudes necesarias para participar activamente en sociedad (Delors, 1996), lo que implica la necesaria función y competencia docente para que este proceso sea lo más exitoso posible.

El profesor de Educación Física posee las funciones de planificar, impartir, tutorizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su materia, atendiendo al *qué enseñar*, de acuerdo con sus contenidos específicos (acciones formativas), y al *cómo enseñar* (medios y recursos didácticos), teniendo

en cuenta el contexto y a sus alumnos, que influye en la calidad y actualización didáctica de la formación (Tejada, 2009).

La función de planificación contempla identificar los objetivos de acuerdo con el nivel de concreción curricular (NCC), donde se ubican: estado y comunidades, 1.º NCC; de centro, 2.º NCC; y programación, 3.º NCC: ajustados a las etapas evolutivas y capacidades de los alumnos a quienes va dirigida (Ramírez, 2018). Por tanto, se conectan los objetivos generales de etapa con las competencias específicas del área de educación física, al tiempo que estas se accionan en el seno de las *unidades de programación didáctica* por medio de los saberes básicos que dan forma al contenido de cada unidad.

Impartir docencia o dar clase es fundamental dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se produce directamente en el aula o en entornos preparados para dicho proceso. La puesta en acción de la planificación docente se lleva a cabo mediante las sesiones y se consideran el momento cumbre de la labor educativa (Ramírez, 2022).

La función de tutorizar se halla ligada a evaluar el desempeño del alumno y retroalimentar, explicar y aconsejar de forma presente y activa al alumno, de forma que se sienta seguro y respaldado en un ambiente colaborativo (Alvear, 2023).

La evaluación permite valorar los aprendizajes conseguidos, teóricos, habilidades, destrezas, y actitudes que los alumnos van desarrollando reflejados en la planificación didáctica del curso académico (Cañadas *et al.*, 2018). De este modo, se producirá una evaluación del aspecto procedimental, a través de la competencia motriz y las capacidades físicas, el aspecto actitudinal por medio de las características socioafectivas, valores, actitudes y participación, y, por último, el aspecto conceptual a partir de capacidades cognitivas (López *et al.*, 2022). Todos ellos deben evaluarse mediante unos criterios de calificación previamente instrumentalizados (LOMLOE, 2020). La función evaluativa tampoco puede obviar la revisión de la práctica docente; para ello, una evaluación completa debe integrar la pertinencia de las medidas adoptadas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, la idoneidad de la metodología aplicada, la coordinación con el equipo docente, la adecuación del diseño y desarrollo de las actividades planteadas y la validación de los instrumentos de evaluación.

De igual modo, refleja que otras funciones relevantes del profesor deben orientarse hacia la instrucción y especialista de una materia, educador, solucionar problemas, anexo familiar, mediador ante situaciones conflictivas (Prieto, 2008):

- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración en su caso, con los servicios y departamentos especializados.



- La atención al desarrollo de todos los ámbitos de la personalidad: intelectual, afectivo, psicomotor, social y moral del alumnado.
- La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro y fuera del recinto educativo, así como las programadas por otros centros.
- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en él.
- La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- La participación en la actividad general del centro.
- La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

Centrándonos concretamente en las competencias del profesorado en Educación Física, debemos resaltar que esta disciplina concreta ha sufrido un rápido proceso evolutivo en los últimos años. Las necesidades imperantes, los cambios en el sistema educativo y las enfermedades hipocinéticas exponen un escenario de análisis y reflexión que influyen en las necesidades y competencias de los profesores de Educación Física. Además, diferentes concepciones sobre el cuerpo a lo largo del tiempo hacen que cada vez se le aporte más importancia a la actividad física desde una perspectiva socioeducativa y competencial. Por ejemplo, autores como Corrales y colaboradores (2016) exponen que una persona se puede manifestar a través y con su cuerpo por medio de emociones, sentimientos y pensamientos, teniendo una importante influencia sobre las prácticas cotidianas, las relaciones y comportamientos sociales.

En esta misma línea, autores más clásicos como Merleau-Ponty (1975) indicaron que el cuerpo es un vehículo del ser en el mundo y poseer un cuerpo es, para un viviente, conectar con un medio definido y en constante evolución. Por su parte, Vázquez (2001) destacó que la educación física se fundamenta en una concepción multidisciplinar de movimiento humano a través de tres enfoques: *biomotor*, *psicomotor* y *expresivo*, lo cual refuerza la idea de la educación física como disciplina pedagógica que interviene intencionalmente en la construcción de los conceptos, aparte de conectar con el medio natural y con la realidad sociocultural (Corrales *et al.*, 2016).

Las competencias profesionales del docente comprenden un conjunto de saberes y destrezas que se integran en el desarrollo profesional (Cano, 2005) y que deben aplicarse en un ambiente en permanente transformación (Perrenoud, 2005). En este contexto, hemos de comenzar aludiendo a un elemen-

to prioritario y que actúa como pilar encargado de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ética o la deontología profesional. Autores como Triguero *et al.* (2018) establecen que la ética o deontología es una competencia que no se percibe como posible de enseñar en el aula, ya que su evaluación es altamente compleja, siendo un proceso que se adquiere de manera más notable en otros contextos como el familiar o a través de la actitud que muestra diariamente el docente.

Recuperando esta última idea, es en el día a día donde el docente transmite y perfecciona esta competencia concreta. Cuestionar un proceso educativo tradicional donde el educador transmite y el educando escucha y que en muchas ocasiones genera un ambiente dicotómico donde no se fomenta el compañerismo y el desarrollo de valores, es responsabilidad del profesorado. Además, es competencia del profesional de la educación introducir cambios sustanciales para conseguir, como parte de su identidad y compromiso, el desarrollo cognitivo, afectivo e integral de sus alumnos (Moraleda *et al.*, 2020).

Dentro de este compromiso ético, también encontramos una competencia fundamental y necesaria para un desarrollo pedagógico-didáctico óptimo, la competencia inclusiva. Según Echeita (2019), la educación inclusiva es entendida como una educación que no margina, degrada o humilla a ningún estudiante, que no segrega en espacios, aulas o programas que separan al alumnado y que no se despreocupa de los considerados como «malos alumnos». La educación inclusiva es un modelo que implica un beneficio para todos y todas, ya que supone un modelo preocupado por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todo el alumnado y no solo a determinadas categorías seleccionadas (Stainback y Stainback, 2016). Además, los procesos inclusivos están íntimamente relacionados con el compromiso docente, donde diversas investigaciones han demostrado que los altos niveles de compromiso profesional están relacionados también con los resultados medibles de los estudiantes (Day, 2019).

En el marco del papel del docente en Educación Física, la competencia inclusiva implica conocer y poner en prácticas determinadas dinámicas para conseguir facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Ríos (2009) plantea una propuesta para favorecer estrategias facilitadoras en educación física:

- Una educación en valores para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda interiorizar el modelo inclusivo.
- Realización de actividades de carácter cooperativo.
- Adaptación de las tareas, el entorno, la metodología y el material.
- Asesoramiento, búsqueda de apoyo y la formación continuada para poder dar respuesta a cualquier tipo de diversidad.

Por su parte, Proenza-Pupo (2021) refiere que la concepción del deporte tiene como esencia la inclusión, el disfrute, la aceptación y reconocimiento de uno mismo sin que exista de por medio una búsqueda de talento, lo que permite al alumnado, expresar sus potencialidades, destrezas y valores. En este sentido, el docente será el encargado de interceder entre el conocimiento diverso y el aprendiz de manera ordenada y lejos de enfoques tradicionales (Játiva *et al.*, 2021) que favorezcan su adaptación adecuada dentro del centro educativo.

Siguiendo con el desarrollo de competencias del profesorado en Educación Física, no podemos obviar el necesario conocimiento de la materia por parte del profesorado y de la manera o forma de impartirla. Al respecto, Leal (2014) señaló el conocimiento de la disciplina, el conocimiento de la didáctica específica y el conocimiento del contexto o entorno, teniendo en cuenta los intereses, creencias y concepciones de los estudiantes, como elementos fundamentales para el desempeño adecuado de la práctica docente. En este sentido, Cañadas y colaboradores (2019), en su estudio sobre las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física, exponen 15 competencias docentes, organizadas en dos grupos: unas relacionadas con el conocimiento didáctico y otras con el conocimiento del contenido:

### 3.2. Competencias que se relacionan con el conocimiento didáctico

- Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física.
- Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión afectiva y efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa.
- Disponer de estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de Actividad Física regular.
- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.
- Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de actividades físicas en el medio natural.
- Integrar las nuevas tecnologías y los medios digitales como herramientas de acceso y promoción de la actividad física para nuestros escolares.
- Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física.
- Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física.

- Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices.
- Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas.

### 3.3. Competencias en relación con el conocimiento del contenido

- Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional.
- Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos y específicos.
- Conocer fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física.
- Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural.
- Conocer los elementos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la educación física.
- Conocer los fundamentos esenciales para la promoción de actividades físicas en entornos seguros, reconociendo las medidas básicas de seguridad y los primeros auxilios.
- Conocer los principios de la actividad física ligada a la salud física, mental y social.

### 3.4. Competencias ejecutivas para la docencia: de lo digital a la gestión del aula y el liderazgo

Cada una de las competencias expuestas anteriormente permitirá al docente identificar las dificultades del alumnado, ser consciente de las interacciones existentes, cambiar procesos que no se están desarrollando de manera eficiente, etc.; en definitiva, tener un mayor conocimiento tanto de los elementos explícitos como de los implícitos que conforman las diversas situaciones de aprendizaje que se producen en el aula.

Por otra parte, dentro del conocimiento tanto didáctico como del contenido, no podemos olvidar una competencia fundamental: el manejo de las nuevas tecnologías. Masero Suarez (2008) refiere que las nuevas tecnologías en educación física facilitan la búsqueda de información sobre determinados deportes, permiten obtener datos sobre actividades en la naturaleza de la zona y utilizar diversas aplicaciones informáticas para trabajar contenidos teóricos sobre la condición física. Por su parte, y de manera más concreta, Prieto Bermejo (2016), tras exponer diferentes *apps* que pueden ser implementadas en el área de educación física, aboga por el cambio metodológico

a través de las nuevas tecnologías con el propósito de mejorar la calidad educativa. Además, no debemos olvidar que, durante la pandemia actual generada por la covid-19, las instituciones educativas se han visto transformadas, cosa que ha generado la necesaria utilización de las nuevas tecnologías para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, autores como González-Rivas *et al.* (2021) destacan que la mayoría del profesorado de Educación Física utilizó el aula invertida. Asimismo, ha supuesto un momento para avanzar e implantar metodologías innovadoras, individualizadas, propuestas basadas en retos, trabajo interdisciplinar (también con instituciones superiores) bajo el amparo en todo momento de las tecnologías de la información y la comunicación (Gil-Espinoza, 2020). Por ejemplo, Baños *et al.* (2022) facilitaron un enlace a un vídeo con un reto físico que estaba relacionado con un material de uso cotidiano. Estos vídeos eran de corta duración y grabados previamente por los investigadores. Los resultados obtenidos fueron significativos y ayudaron a que el alumnado mantuviera una rutina deportiva.

En esta misma línea, debemos destacar iniciativas como la generada por el Consejo General de la Educación Física y Deportiva, que ha elaborado un banco de recursos creado por docentes, donde muchas de las acciones y actividades propuestas están realizadas a través de las nuevas tecnologías o requieren su utilización.

Continuando con las competencias del docente en Educación Física, Rodríguez-Gómez *et al.* (2018) hacen alusión a otras dos competencias fundamentales que todo docente debe adquirir: la gestión y organización del aula y la capacidad de liderazgo y relación con otros agentes.

Respecto a la gestión del aula, Sebastiání (2012) establece unos criterios que se deben tener en cuenta a la hora de conducir y organizar una clase de Educación Física:

- La *preparación*, donde se deben valorar los intereses y las motivaciones del alumnado, partir de las experiencias y conocimientos previos, analizar las dificultades de los retos, planificar y programar de manera reflexiva, etc.
- La *conducción*, que incluye aspectos como el realismo y la flexibilidad, la diversificación de las situaciones de aprendizaje, exigencia y evaluación con criterio, ayudar a relacionar los aprendizajes, plantear una secuencia lógica de aprendizaje, enseñar a aprender, invertir el tiempo necesario para la gestión de las actividades...

Estos elementos concretos señalados por Sebastiání forman parte de un marco más amplio como es el propuesto por Uruñuela (2019), en el cual se encuadran los elementos clave en la gestión del aula en tres grandes grupos:

- Las *relaciones interpersonales*: nos aportarán información sobre el clima de aula, la construcción del grupo, el desarrollo de una comunicación adecuada, gestión de conflictos...
- Los *elementos motores del alumnado*: aluden a las emociones tanto del alumnado como del profesorado. También hace alusión a la motivación de los estudiantes.
- Los *elementos internos del aula*: planificación de la enseñanza, concreción metodológica, forma de evaluar, normas del aula, etc.

Por otra parte, el segundo elemento señalado es la capacidad de liderazgo y la relación con otros agentes. En este sentido, Bernal e Ibarrola-García (2015) establecen que el liderazgo del docente está íntimamente relacionado con un conjunto de competencias que tienen que ver con el profesionalismo, donde se hace alusión a la valoración de su implicación y consecuencias sociales de su trabajo, la habilidad para valorar el progreso de su propia práctica, el desarrollo de una mentalidad abierta para poder abarcar otras perspectivas, etc. En definitiva, un conjunto de aspectos que, de manera concreta, el docente de Educación Física debe tener en cuenta para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente, donde el alumnado desarrolle sus capacidades físicas y sea capaz de interiorizar y extrapolar a otros contextos ajenos a la escuela unos hábitos de vida saludables.

Todas estas competencias mostradas a lo largo del texto carecen de sentido si no se tiene en cuenta el entorno y los protagonistas directos e indirectos del proceso educativo. Es importante que el docente de Educación Física, al igual que otros profesionales, tengan una relación cercana con las familias y el contexto más cercano del alumnado. Además de ello, a través de la actividad física, se pueden promover actividades conjuntas entre profesorado, alumnado y familias, y más teniendo en cuenta, como establecen Sánchez Castro y Facal (2018), que la tendencia que se aprecia en las relaciones entre las familias de los adolescentes y los centros de secundaria es de menor participación e implicación en las actividades escolares y en el propio entorno escolar.

## 4. Conclusiones

Como se ha establecido a lo largo del capítulo, la *educación* es un proceso fundamental para el desarrollo personal y social de todos los individuos. No obstante, a veces este término se ha utilizado indistintamente junto al de *formación* cuando, en realidad, son dos términos que pueden ser complementarios y claramente diferenciados. En consecuencia, la *educación* se ha definido como un proceso de formación integral de cada persona (Trujillo *et al.*, 2020; González-Monteaguado, 2020), en donde el área de educación

física adquiere una posición nuclear, ya que representa un espacio excelente para la construcción de la competencia motriz de cada individuo, al tiempo que sirve de base para la construcción de identidades, el desarrollo de competencias para la vida, la promoción de actuaciones responsables y éticas, y la adquisición de hábitos saludables (García y Sánchez, 2014).

Para enseñar, los docentes han de tener conocimientos pedagógicos, psicológicos, y deben ser expertos en su materia (Sternberg, 1996); pero también tienen que ser buenos pedagogos. Su función va más allá de la mera transmisión de información y requiere pensar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, transmitir la información adecuadamente y desarrollar el pensamiento crítico, las capacidades físicas y las habilidades relacionales (Razo y Cabrero, 2016). En esta tarea los docentes deben promover una educación física que persiga un aprendizaje significativo, donde se huya de los tradicionales estereotipos metodológicos y en donde el alumnado se convierta en el protagonista de la acción educativa (Casanova, 2011). La aplicación de una metodología activa, participativa y que promueva la reflexión para el desarrollo de las potencialidades del alumnado, así como la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y comunidades de aprendizaje sitúa al alumnado como agente activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje y permite generar relaciones más cercanas y espacios de diálogo y reflexión más profundos entre los docentes y el alumnado. Por todo ello, es importante tener en cuenta el papel que cumplen los docentes en el aula para la transmisión de las metodologías activas e innovadoras que se utilizan, así como la presencia de otros procesos y actores involucrados en el desarrollo de la función educativa (Moraleda *et al.*, 2021). Por ende, el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfatiza no solo por medio del desarrollo de su práctica educativa, sino también a través de la identidad y personalidad del propio profesional. Este hecho es fundamental para interpretar correctamente cómo la educación actual posiciona a toda la comunidad educativa frente al reto de adaptarse a los cambios sociales y la virtualización del conocimiento. Además, la importancia de la regulación emocional del docente para mejorar la calidad de las interacciones en el aula se erige como un aspecto nuclear, puesto que tiene un impacto positivo en la salud mental del alumnado (Oberle y Schonert-Reichl, 2016). De hecho, este contenido se ha asentado como uno de los nuevos referentes dentro del currículo del área de educación física (LOMLOE, 2020).

En esta línea, la educación actual en una sociedad en constante cambio demanda que los docentes comprendan sus funciones y adquieran un conjunto de competencias que les permitan desarrollar sus funciones de manera eficiente y adaptada a las necesidades del alumnado del siglo XXI. Para lograrlo, deben estar presentes dos parámetros que entran en escena: el contexto y espacios en donde se ubica la práctica docente y los tiempos que tienen lugar

en las sesiones escolares. Entre las principales funciones del profesorado de Educación Física en educación secundaria, se han destacado las siguientes:

- *Planificar*: se trata de una función reflexiva del docente que contempla adaptar los diferentes elementos didácticos del currículo a la edad, contexto y características del alumnado. La planificación es una acción previa al desarrollo práctico de las intervenciones del docente y anticipa las posibles necesidades que pueden existir en la aplicación de aquello que se ha programado.
- *Impartir*: se trata de poner en acción aquello que previamente se ha planificado para hacer efectivos los objetivos a través los contenidos. En esta tarea el docente debe integrar la metodología, la organización del grupo, la colocación de los materiales, la previsión de las medidas de seguridad, la adaptación y organización de espacios y la gestión de los tiempos de cada sesión.
- *Tutorizar*: es una tarea ligada a la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Persigue diagnosticar las necesidades específicas de cada individuo para proporcionar una retroalimentación que refuerce, redirija o corrija cualquier situación de aprendizaje.
- *Evaluar*: la evaluación es el mecanismo de recogida de información que permite al docente tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. En ambas perspectivas se debe responder a: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿cuándo evaluar? Es importante aclarar que la evaluación no solo contempla la calificación del alumnado, sino también la orientación del estudiante para fortalecer sus aprendizajes.

Además, otras funciones relevantes del profesor en educación secundaria deben orientarse hacia la formación continua, la instrucción y la especialización en una materia; la participación del docente en el seno de la comunidad educativa para el diseño de planes y proyectos de centro; las labores de educador como solucionador de problemas, anexo familiar y mediador ante situaciones conflictivas. En suma, también se destacan las funciones de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, la atención al desarrollo de todos los ámbitos de la personalidad, la promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro y fuera del recinto educativo, así como la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores de la convivencia y la ciudadanía.

Estas funciones quedan alineadas con el desarrollo de competencias del profesorado en Educación Física. De este modo, se han mencionado diferentes competencias que deben adquirir los docentes para desempeñar adecuadamente su labor. En primer lugar, se destaca la importancia de la educación



inclusiva (Echeita, 2019), en la que el docente debe tener la competencia para lograr que el alumnado disfrute de la actividad física y logre la aceptación y el reconocimiento de uno mismo y de su cuerpo como elementos esenciales de la concepción del deporte. El docente ha de interceder entre el conocimiento diverso y el estudiantado de manera ordenada y lejos de enfoques tradicionales para favorecer la adaptación adecuada dentro del centro educativo.

En cuanto a las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física, Cañadas y colaboradores (2019) exponen 15 competencias docentes organizadas en dos grupos; unas relacionadas con el conocimiento didáctico y otras con el conocimiento del contenido. Algunas competencias en relación con el conocimiento didáctico incluyen diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física, elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión afectiva y efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, integrar las nuevas tecnologías y los medios digitales como herramientas de acceso y promoción de la actividad física para nuestros escolares, y dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física. Por otro lado, competencias relacionadas con el conocimiento del contenido incluyen conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional, conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución, saber aplicar los fundamentos técnicos y específicos de la actividad física y conocer los principios de la actividad física ligada a la salud física, mental y social.

A su vez, el docente ha de descubrir y consolidar otras tres competencias: la gestión de aula (Sebastiáni, 2012), en la que se debe atender a la preparación y la conducción de las clases; el liderazgo (Uruñuela, 2019), para una aplicación eficiente, y la utilización de las herramientas digitales en educación física (Bermejo, 2016).

## 5. Bibliografía

- Alvear, L. H. (2023). *Tutorización en la práctica pedagógica en Educación Física, entre la vigilancia y el acompañamiento: análisis desde las experiencias de los estudiantes practicantes*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722285>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Aznárez López, J. P. y Callejón Chinchilla, M. D. (2019). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *EA, Escuela Abierta*, 9(1), 181-197.
- Baños, L., Maiztegi, J., Ibañez, N. y Arribas-Galarraga, S. (2022). COVID-19, confinamiento y retos en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 436(1), 7-19.

- Beltrán, J. A. (2006). *El oficio, el coraje y el placer de enseñar*. Facultad de Educación, UMC.
- Beltrán-Carrillo, V. J. y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado activo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, xv(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bernal, J. L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164, 38-40.
- Bernal, A. e Ibarrola-García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bernal, C. y Martínez, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Saberes y quehaceres del pedagogo*, 14, 101-106.
- Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2018). Evaluación en la formación inicial. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(4), 9-22.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 35, 284-288.
- Carr, N. y Fraser, K. (2014). Factors that shape pedagogical practices in next generation learning spaces. En: K. Fraser (ed.). *Future of learning and teaching in next generation learning spaces* (pp. 175-198). Emerald Group.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Consejo General de la Educación Física y Deportiva. Banco de recursos docentes Secundaria. <https://www.consejo-colef.es/recursosof-covid19-secundaria>
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2016). *La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Noveduc.
- Dauenhauer, B., Keating, X., Stoepker, P. y Knipe, R. (2019). Physical Education Policy Changes from 2001 to 2016. *Journal of School Health*, 89(6), 485-493.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos*. Narcea.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. En: H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 35-60). OECD, Educational Research and Innovation.
- De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2019). *Educación de personas adultas y mayores*. UNED.
- De-Juanas, A., García-Castilla, F. J. y Galán-Casado, D. (2021). Acciones educativas innovadoras en Educación Física basadas en metodologías activas, recursos tecnológicos, compromiso social y evaluación formativa. En: M. A. Valdemoros-San-Emeterio y R. A. Alonso. *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio* (pp. 43-51). Universidad de La Rioja.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Di Blasi, M., Crispino, T., Marfia, A., Cavani, P. y Giordano, C. (2016). Transition to adulthood and recession: a qualitative study. *Journal of Youth Studies*, 19, 1043-1060. <https://doi:10.1080/13676261.2015.1136055>

- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Espey, M. (2008). Does space matter? Classroom design and team-based learning. *Review of Agricultural Economics*, 30(4), 764-775.
- Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61.
- Feito, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Catarata.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo XXI*.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu.
- Galán-Casado, D., De-Juanas, A. y García-Castilla, F. J. (2022). Acciones educativas innovadoras en la formación del profesorado de Secundaria en educación física. En: M. A. Valdemoros-San-Emeterio y R. A. Alonso (coords.). *Experiencias intergeneracionales de Aprendizaje-Servicio: Jornada de divulgación y transferencia Universidad-Escuela-Sociedad* (pp. 61-66). Universidad de La Rioja.
- García, N. y Sánchez, S. (2014). Experiencia práctica: Incorporación de dispositivos móviles a la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 407, 79-86.
- García Jiménez, E. y Lorente García, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Opción*, 33(84), 120-153.
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y postconfinamiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <http://orcid.org/0000-0003-1407-3860>
- Gil-Espinosa, F. J. (2020). La Covid-19: Una carrera de fondo para avanzar en Educación Física. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 2(2), 1-5.
- González-Monteaquedo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5.
- González Muñoz, M. (1996). *La educación física en la etapa de primaria. Diseño curricular y manual técnico*. Editora Social y Cultural.
- González Rivas, R. A., Gastélum-Cuadras, G., VelduceaVelducea, W., González Bustos, J. B. y Domínguez Esparza, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19. *Retos*, 42, 1-11. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>
- Hortigüela, D., González, G. y Pérez-Pueyo, Á. (2020). ¿Por qué quiero ser profesor de Educación Física? Análisis del cambio de percepción durante la formación universitaria y los primeros años de la carrera docente. *Movimiento*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93430>
- Hortigüela, D. (2021). Preámbulo. En: H. Morente Oria., F. T. González Fernández. y A. S. Sánchez Fernández (coord). *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física* (pp. 11-14). Morata.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.

- Játiva Macas, D. F., Romo Jiménez, L. E. y Espinoza Freire, E. E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Revista Conrado*, 17(80), 194-200.
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D. y Parrish, A. M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PLOS ONE*, 14(10), 1-13.
- Leal, A. (2014). El conocimiento didáctico del contenido (CDC): Una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15). 89-110.
- Lleixà, T., González-Arévalo, C. y Braz-Vieira, M. (2016). Integrating Key Competences in School Physical Education Programmes. *European Physical Education Review*, 22(4), 506-525.
- López, C. R., Arcila-Rodríguez, W. O. y Betancour, J. E. (2022). *Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8104617>
- 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>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Masero Suarez, F. J. (2008). Las TICs en el currículo de la enseñanza obligatoria en el área de Educación Física en España. *EF Deportes*, 13(121).
- Massari, G. (2014). Motivation for Teaching Career of Students from Early Childhood Education and Primary School Pedagogy. *Acta Didáctica Napocensia*, 7(4), 1-6.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo. ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34.
- Moraleda Ruano, A., Galán Casado, D. y Giménez-Gualdo, A. (2021). La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual. En: G. Romo (coord.). *La escuela como institución. Una mirada multidisciplinar* (pp. 341-371). Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Morente, H., González, F. T. y Sánchez, A. S. (coords.) (2021). *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física*. Morata.
- Oberle, E. y Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-7.
- Orte Socia, C. y Vives Barceló, M. (2016). Compartir la infancia Proyectos intergeneracionales en las escuelas. En: C. Orte Socias y M. Vives Barceló (eds.). *Presentación* (pp. 9-10). Octaedro.
- Peire, T. y Estrada, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *Revista de Ciencias del Deporte*, 11(2), 223-224.

- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prieto Bermejo, J. (2016). Propuestas de uso de Apps para la clase de educación física por áreas de contenido. *Revista Pedagógica de Educación Física*, 19(33), 6-11.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Proenza-Pupo, J. R. (2021). La Educación Física inclusiva: Modelo y Paradigma. *Deporte y Vida*, 18(47), 145-160.
- Ramírez, J. V. (2002). *Planificar en educación física* (vol. 151). Joy Enterprises Organization.
- Ramírez, J. V. (2018). *The three-axes model of planning in physical education*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367779>
- Razo Itzel, A. y Cabrero Iriberry, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. CIDE, PIPE y SEP.
- Ríos, M. (2009) La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora*, 9, 83-114.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S. y De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión Nacional e Internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. *Retos*, 34, 383-388.
- Rúa Fernández, M. N. (2020). ¿Y qué opina el alumnado de nuestra Educación? Dialogando y escuchando las diversas voces. Un estudio exploratorio, desde la voz del alumnado. *Revista E-Psi*, 9(2), 51-69.
- Rubio González, J., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel Véliz, C., Castro Carrasco, P. y Ingrid González Palta, I. (2015). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 101-117.
- Sánchez Castro, N. y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 63-74.
- Sebastiáni, E. M. (2012). La gestión de la clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 38, 49-56.
- Segovia Olmo, F. y Beltrán Llera, J. (1998). *El Aula Inteligente*. Espasa.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2016). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. Simon & Schuster.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y Moreno Doña, A. (2018). A Vueltas con la Evaluación de las Competencias. Percepciones de los Alumnos y Docentes de los Grados Relacionados con la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 93-110.

- Trujillo-Sáez, F., Segura-Robles, A. y González-Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*, 7(10), 49-60.
- University of Minnesota (2021). Center for Educational Innovation. <https://cei.umn.edu>
- University of Iowa (2021). *TILE - transform, interact, learn, engage*. <https://its.uiowa.edu/tile#!overview>
- UNESCO (2020). Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020. *Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación: La educación después de la COVID-19*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704_spa)
- Uruñuela, P. M. (2019). *La gestión del aula*. Narcea.
- Vázquez, V. (2001). Los fundamentos de la educación física. En: V. Vázquez (coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 47-68). Síntesis.
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., Mccaughey, C. y Wall, K. A. (2007). A sound Foundation? What We Know about the Impact of environments on learning and the Implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47-70.
- Zubrzycki, J. (2013). Schools' design can play role in safety, student engagement. *Education Week*, 32(16), 32.
- Zurriaga Llorens, R. (1993). El desempeño de roles en las organizaciones educativas. En: J. Juidías Barroso y F. Loscertales Abril (coord.). *El rol docente. Un enfoque psico-social* (pp. 135-143). Muñoz Moya y Montraveta.

# Índice

Presentación .....	9
1. Ser profesor de Educación Física: oficio, vocación y formación .....	15
1. Introducción .....	15
2. Educar y el proceso de enseñar .....	18
3. Funciones y competencias del profesorado de Educación Física en educación secundaria .....	23
3.1. El rol del profesorado de Educación Física: de las funciones a las competencias para la docencia. ....	23
3.2. Competencias que se relacionan con el conocimiento didáctico. . .	27
3.3. Competencias en relación con el conocimiento del contenido. . . .	28
3.4. Competencias ejecutivas para la docencia: de lo digital a la gestión del aula y el liderazgo .....	28
4. Conclusiones .....	30
5. Bibliografía .....	33

## BLOQUE I. ENFOQUES METODOLÓGICOS, DISEÑO Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

2. La enseñanza-aprendizaje en educación física en secundaria desde los planteamientos de las metodologías activas .....	41
1. Introducción .....	41
2. Aclaración terminológica sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje en educación física .....	45
3. Enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la educación física .....	47
3.1. Metodología tradicional: los estilos de enseñanza y el rol del docente. ....	47

3.2. Renovación de la metodología tradicional: el puente de la enseñanza comprensiva del deporte desde una perspectiva situada	50
3.3. Metodologías activas en educación física: modelos pedagógicos y estrategias didácticas	52
3.4. Modelos pedagógicos en educación física	54
3.5. Estrategias didácticas activas	68
4. Consideraciones y orientaciones para la aplicación práctica de metodologías activas para una educación física de calidad	75
4.1. Planificación de un entorno de aprendizaje constructivo y competencial	75
4.2. Procesos de evaluación formativa y compartida integrados	77
4.3. Orientación del educador para la participación del alumnado	78
4.4. Uso de las tecnologías como recurso de aprendizaje	79
4.5. Formación, innovación e investigación	81
5. Bibliografía	82
3. El diseño de la unidad didáctica: un ejemplo en Educación Física	99
1. Introducción	99
2. La unidad didáctica y el diseño curricular	101
2.1. La unidad didáctica y la estructura curricular	101
2.2. La unidad didáctica: definición	105
2.3. La unidad didáctica: estructura, secuenciación y concreción en el aula	107
2.4. La unidad didáctica: recomendaciones para su puesta en práctica	110
3. La unidad didáctica en Educación Física: singularidades y características	112
3.1. Saberes básicos y competencias en el proceso de enseñar y aprender Educación Física	112
3.2. Una propuesta de unidad didáctica en Educación Física	116
4. Modelo metodológico de atención a la diversidad	132
4.1. Enfoque didáctico: actividades y tareas	132
4.2. Evaluación de alumnado con dificultades específicas del aprendizaje	133
4.3. Seguimiento	133
5. Evaluación del alumnado	134
5.1. Consecución y evaluación de los criterios de evaluación	134
5.2. Actividades de evaluación e instrumentos de evaluación	134
5.3. Actividades de recuperación	135
6. Bibliografía	136
7. Anexo	137



4. Análisis de la enseñanza: selección y organización de tareas y progresiones . . . . .	139
1. La tarea motriz como unidad de intervención . . . . .	140
1.1. Concepto de <i>tarea</i> . . . . .	140
1.2. La tarea motriz es la unidad básica de acción en educación física . . . . .	141
1.3. El objeto de su diseño es que el estudiante aprenda . . . . .	142
1.4. Aprender = ser competente . . . . .	143
1.5. Tipos de tareas . . . . .	146
2. Estructura de la tarea . . . . .	147
2.1. Situación inicial . . . . .	148
2.2. Desarrollo . . . . .	149
2.3. Finalización . . . . .	150
3. Organización de la tarea: consideraciones que tener en cuenta . . . . .	151
3.1. Las estructuras básicas . . . . .	151
3.2. El espacio de práctica . . . . .	152
3.3. Los agrupamientos . . . . .	153
3.3.1. Niveles . . . . .	153
3.3.2. ¿Grupos estables o variables? . . . . .	154
3.3.3. ¿Los decide el profesor o el alumnado? . . . . .	154
3.4. La organización y el aprendizaje real en la práctica . . . . .	154
3.5. Optimización del tiempo de compromiso motor . . . . .	155
3.6. Utilización de los recursos . . . . .	157
4. Progresar en el aprendizaje . . . . .	158
4.1. De la progresión por tareas a la progresión por aprendizajes . . . . .	158
4.2. Las fases de aprendizaje . . . . .	160
4.3. Técnicas y estrategias de enseñanza . . . . .	162
4.3.1. Técnicas de enseñanza . . . . .	163
4.3.2. Estrategias de presentación . . . . .	164
4.4. Criterios para el diseño de progresiones . . . . .	166
4.4.1. Preguntas de calentamiento . . . . .	166
4.4.2. Tres principios básicos . . . . .	167
4.4.3. Conocer la lógica interna de la acción . . . . .	167
4.4.4. Garantizar una enseñanza competencial . . . . .	168
5. Bibliografía . . . . .	169
5. Planificación y organización de la enseñanza en la formación profesional . . . . .	171
1. Contextualización de la formación profesional en el sistema educativo . . . . .	171
1.1. Breve retrospectiva histórica de la formación profesional . . . . .	171
1.2. La familia profesional de las actividades físicas y el deporte en el marco actual de la formación profesional . . . . .	173
1.3. El sistema integrado de formación en el ámbito del deporte . . . . .	176

2. Las Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial . . . . .	177
2.1. La vía educativa . . . . .	177
2.2. La vía deportiva . . . . .	178
2.3. La formación profesional del sistema laboral o del empleo . . . . .	179
3. La enseñanza-aprendizaje de la formación profesional en la familia de las actividades físicas y el deporte. . . . .	180
3.1. El currículo y sus niveles de concreción . . . . .	180
3.2. Las competencias clave, la competencia general, y las competencias profesionales, sociales y personales en la formación profesional. . . . .	182
3.3. Los elementos básicos en el currículo del nuevo sistema (Ley 3/2022) de la formación profesional. . . . .	183
3.4. Las unidades de competencia en la formación profesional . . . . .	184
4. Orientaciones pedagógicas y metodología didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación profesional. . . . .	184
4.1. Metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional. . . . .	184
4.2. La innovación . . . . .	187
4.3. El uso de las tecnologías y la digitalización . . . . .	188
4.4. El trabajo en proyectos basado en problemas . . . . .	190
4.5. El trabajo en proyectos basado en aprendizaje-servicio. . . . .	190
4.6. El trabajo en proyectos basado en el aprendizaje compartido (FP Dual) y la prevención de riesgos laborales. . . . .	190
5. Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje . . . . .	191
5.1. Tipos de evaluación . . . . .	191
5.1.1. Evaluación inicial. . . . .	192
5.1.2. Evaluación formativa y continua . . . . .	192
5.1.3. Evaluación final y sumativa . . . . .	193
5.2. Instrumentos de evaluación. . . . .	193
5.3. Criterios de calificación . . . . .	195
5.4. Evaluación del funcionamiento de la acción programática: cómo generar indicadores de logro . . . . .	196
5.5. La atención a la diversidad. . . . .	198
5.6. Trazabilidad y alineación curricular: actividades de enseñanza-aprendizaje y educación en valores . . . . .	199
5.7. Las actividades de enseñanza-aprendizaje . . . . .	199
5.8. La educación en valores . . . . .	200
6. Bibliografía . . . . .	202
7. Anexos. . . . .	206

6. Relaciones sociales y situaciones motrices de aprendizaje: propuesta metodológica innovadora en educación secundaria . . . . .	209
1. Introducción . . . . .	209
2. Constructivismo y relaciones sociales: constructivismo social . . . . .	211
3. Relaciones sociales como sustento de las situaciones motrices de aprendizaje . . . . .	212
3.1. Bases teóricas de las situaciones motrices . . . . .	213
3.2. Clasificación de las situaciones motrices y consecuencias pedagógicas . . . . .	215
3.3. Situaciones motrices individuales o psicomotrices . . . . .	218
3.4. Situaciones motrices colectivas o sociomotrices de cooperación. . . . .	219
3.5. Situaciones motrices colectivas o sociomotrices de oposición. . . . .	221
3.6. Situaciones motrices colectivas o sociomotrices de cooperación con oposición . . . . .	223
4. Enfoque de enseñanza <i>teaching games for understanding</i> , situaciones motrices y relaciones sociales . . . . .	225
4.1. Orientaciones metodológicas clave en el TGfU . . . . .	227
4.2. Principios pedagógicos del TGfU. . . . .	229
4.3. Clasificación de los juegos y relación con las situaciones motrices en el marco del TGfU. . . . .	230
4.4. Estructura de sesión con TGfU. . . . .	232
4.4.1. Primer segmento de sesión (forma jugada) . . . . .	233
4.4.2. Segundo segmento de sesión (enseñanza para la comprensión). . . . .	234
4.4.3. Tercer segmento de sesión (desarrollo técnico). . . . .	236
4.4.4. Cuarto segmento de sesión (vuelta a la forma jugada) . . . . .	236
4.4.5. Quinto segmento de sesión (revisión y conclusión) . . . . .	237
4.5. Ejemplo de sesión basada en las relaciones sociales a través de la integración de las situaciones motrices de aprendizaje y el TGfU . . . . .	238
5. Bibliografía . . . . .	243
7. Variables, técnicas y herramientas psicológicas para la enseñanza- aprendizaje de la educación física y el entrenamiento deportivo . . . . .	245
1. Variables psicológicas relevantes en la actividad deportiva. . . . .	246
1.1. Concepto de <i>motivación</i> . . . . .	246
1.1.1. Motivación básica y motivación cotidiana. . . . .	246
1.1.2. La motivación de los deportistas: errores frecuentes . . . . .	247
1.2. Estrés . . . . .	251
1.2.1. Concepto de <i>estrés</i> . . . . .	251
1.2.2. Situaciones potencialmente estresantes . . . . .	252
1.3. Autoconfianza . . . . .	255
1.3.1. Concepto de <i>autoconfianza</i> . . . . .	255

1.3.2. Algunas ideas erróneas sobre la autoconfianza . . . . .	256
1.4. Nivel de activación. . . . .	259
1.4.1. Concepto de <i>nivel de activación</i> . . . . .	259
1.4.2. Nivel de activación óptimo . . . . .	261
1.5. Coneptos de <i>atención/concentración</i> . . . . .	262
1.5.1. Déficit atencionales . . . . .	263
1.5.2. El enfoque atencional . . . . .	264
2. Técnicas y herramientas para la enseñanza-aprendizaje de la educación física y el entrenamiento deportivo. . . . .	265
2.1. Establecimiento de objetivos . . . . .	265
2.1.1. Objetivos a largo plazo . . . . .	266
2.1.2. Objetivos de resultado y objetivos de realización . . . . .	266
2.1.3. Objetivos intermedios progresivos. . . . .	268
2.1.4. Objetivos a corto plazo . . . . .	269
2.2. Control de estímulos . . . . .	270
2.2.1. Estímulos antecedentes . . . . .	271
2.2.2. Conductas por modificar . . . . .	273
2.2.3. Estímulos consecuentes . . . . .	274
2.2.4. <i>Feedback</i> . . . . .	276
2.3. Moldeado. . . . .	278
3. Bibliografía . . . . .	281
8. Atención a la diversidad en Educación Física en secundaria . . . . .	283
1. Introducción . . . . .	283
2. Propuestas para trabajar desde los institutos de educación secundaria la atención a la diversidad . . . . .	285
2.1. Estrategias de intervención para una educación física inclusiva. . . . .	286
2.2. Enfoques didácticos para una educación física inclusiva. . . . .	289
3. Educación física e inclusión real . . . . .	292
3.1. Propuestas didácticas a incluir en las clases de educación física para la atención a la diversidad . . . . .	295
3.2. Unidad didáctica de ejemplo sobre el <i>kin-ball</i> y el <i>colpbol</i> . . . . .	298
3.2.1. Objetivos . . . . .	298
3.2.2. Contenidos. . . . .	299
3.2.3. Competencias . . . . .	300
3.2.4. Tareas y actividades . . . . .	300
3.2.5. Metodología. . . . .	301
3.2.6. Evaluación . . . . .	302
4. Conclusiones . . . . .	304
5. Bibliografía . . . . .	305
9. Evaluar por competencias en Educación Física . . . . .	313
1. ¿Qué es evaluar en Educación Física? . . . . .	313

2. ¿Qué y a quién evaluamos en educación física? . . . . .	317
2.1. Evaluar el aprendizaje de los alumnos. . . . .	317
2.1.1. Evaluación de habilidades . . . . .	318
2.1.2. Evaluación de capacidades. . . . .	318
2.1.3. Evaluación por competencias. . . . .	318
2.1.4. La competencia motriz. . . . .	320
2.1.5. Referentes en la evaluación de competencias. . . . .	322
2.2. Evaluar la intervención didáctica. . . . .	327
2.3. Evaluar al docente . . . . .	329
3. ¿Para qué evaluamos? . . . . .	330
4. ¿Cuándo evaluamos? . . . . .	330
4.1. Evaluación inicial. . . . .	331
4.2. Evaluación formativa-reguladora. . . . .	331
4.3. Evaluación sumativa-final . . . . .	332
5. ¿Quién evalúa? . . . . .	332
5.1. Evaluación por parte del profesorado . . . . .	333
5.2. Evaluación entre pares . . . . .	333
5.3. Autoevaluación . . . . .	334
6. ¿Cómo organizar la evaluación en Educación Física? . . . . .	335
6.1. El procedimiento de evaluación. . . . .	335
6.2. Las actividades de evaluación. . . . .	338
6.2.1. En función del tipo de logro . . . . .	338
6.2.2. En función del carácter de la evaluación . . . . .	344
6.3. Los instrumentos de evaluación. . . . .	345
Diario de campo . . . . .	346
Lista de control . . . . .	347
Escala de clasificación . . . . .	348
Rúbrica. . . . .	349
Baremo. . . . .	351
7. Hasta aquí todo claro, pero ¿qué es <i>calificar</i> y cómo lo hago? . . . . .	352
8. Conclusiones . . . . .	354
9. Bibliografía . . . . .	354

## BLOQUE II. RECURSOS Y HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

10. Recursos didácticos para la enseñanza de la educación física en entornos con incertidumbre ambiental en ESO y bachillerato . . . . .	359
1. Introducción . . . . .	359
2. Educación física en entornos con incertidumbre ambiental. . . . .	363
2.1. El lugar, más que un espacio de aprendizaje . . . . .	363
2.2. La triple R: <i>riesgo + reto + responsabilidad</i> . . . . .	367

2.3. Evaluación del riesgo . . . . .	370
2.3.1. Seguridad y actuación en caso de accidentes . . . . .	374
2.3.2. Responsabilidad ecosocial y evaluación del impacto ambiental . . . . .	375
3. Implicar e informar a las familias . . . . .	376
3.1. Relación con los servicios externos . . . . .	377
4. Evaluación . . . . .	379
5. Propuestas prácticas . . . . .	380
5.1. El senderismo . . . . .	380
5.2. La orientación . . . . .	382
5.3. La escalada . . . . .	383
5.4. Las actividades y deportes con incertidumbre ambiental en el medio acuático . . . . .	384
5.5. Actividades al aire libre en entornos urbanos . . . . .	385
5.6. Fichas de organización y diseño de las propuestas prácticas . . . . .	386
6. Bibliografía . . . . .	389
7. Anexos . . . . .	392
11. Recursos didácticos para la prevención y resolución de conflictos, así como del acoso escolar en educación física en secundaria . . . . .	401
1. Introducción . . . . .	401
2. El conflicto como oportunidad para el aprendizaje . . . . .	402
3. Construir un espacio de convivencia . . . . .	403
4. El alumno que no quiere aprender . . . . .	404
4.1. Conoce a tus alumnos . . . . .	406
4.2. Valora a tu alumnado . . . . .	408
5. El conflicto en las clases de Educación Física . . . . .	410
5.1. Principales conflictos que surgen en educación física . . . . .	410
5.2. Fases para resolución de conflictos . . . . .	412
5.3. Ejemplo de una actividad para entender cómo afrontar los conflictos . . . . .	415
6. Cómo favorecer un clima emocional adecuado en educación física . . . . .	416
6.1. El error como oportunidad de aprendizaje . . . . .	416
6.2. El aprendizaje cooperativo en educación física . . . . .	417
6.3. La formación de grupos . . . . .	420
6.4. Un tiempo para la reflexión y el diálogo . . . . .	422
6.4.1. Tiempo de reflexión . . . . .	422
6.4.2. Reunión de grupo . . . . .	424
7. Estrategias que favorecen la participación y desvinculan el juego del resultado . . . . .	424
7.1. Estrategias para favorecer la participación . . . . .	425
7.2. Estrategias para desvincular el juego del resultado . . . . .	426

8. Conclusiones . . . . .	426
9. Material complementario . . . . .	427
10. Bibliografía . . . . .	429
<b>12. Recursos didácticos para la enseñanza de la educación física en ESO y bachillerato desde la perspectiva de género . . . . .</b>	<b>431</b>
1. Introducción . . . . .	431
2. Competencias específicas y perspectiva de género . . . . .	434
2.1. Vida activa y saludable. . . . .	435
2.2. Resolución de situaciones motrices . . . . .	437
2.3. Mentalidad de crecimiento, regulación emocional e interacción social . . . . .	439
2.4. Práctica y valoración de las formas culturales de la acción motriz. . . . .	444
2.5. Práctica sostenible . . . . .	446
3. Modelos pedagógicos y perspectiva de género . . . . .	446
3.1. Aprendizaje cooperativo . . . . .	447
3.2. Estilo actitudinal . . . . .	448
3.3. Modelo de enseñanza para la comprensión. . . . .	449
3.4. Modelo de responsabilidad personal y social . . . . .	451
3.5. Aprendizaje-servicio. . . . .	452
4. Del currículo implícito hacia su explicitación y su análisis crítico . . . . .	453
5. Evaluación y equidad de género . . . . .	454
6. Educación en valores desde la perspectiva de género y educación física. . . . .	457
7. Bibliografía . . . . .	462
<b>13. Herramientas y recursos digitales para la enseñanza de la educación física . . . . .</b>	<b>467</b>
1. Introducción . . . . .	467
2. Algunas cuestiones previas a la digitalización. . . . .	468
3. Herramientas y recursos digitales para la enseñanza . . . . .	470
3.1. Herramientas para la organización, planificación y colaboración. . . . .	471
3.2. Herramientas para la creación de contenidos digitales enriquecidos. . . . .	473
3.3. Herramientas para la comunicación, interacción y participación . . . . .	474
3.4. Herramientas para la gamificación . . . . .	478
4. Conclusiones . . . . .	480

**Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:  
www.octaedro.com**

## Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física

Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato  
y formación profesional

Este manual se concibe desde un planteamiento holístico para abordar los múltiples y diferentes temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la educación física de acuerdo con el currículo actual. Escrito por un equipo multidisciplinar de treinta expertos en Educación Física, Pedagogía y Psicología que pertenecen a más de una decena de universidades, presenta dos grandes bloques: el primero, sobre los enfoques metodológicos, el diseño de unidades didácticas y la evaluación en educación física; el segundo, con distintos recursos y herramientas didácticas actuales para poder aplicarlos a las clases de Educación Física.

Desde estrategias de metodologías activas hasta la atención a la diversidad y la evaluación por competencias, cada capítulo explora facetas fundamentales de la educación física en educación secundaria. Se abordan temas como la inclusión, la perspectiva de género, la prevención del acoso escolar y el uso de recursos digitales. La obra prioriza el aprendizaje práctico, acompañando los contenidos con ejemplos y casos que contextualizan al alumnado.

**Ángel De-Juanas Oliva.** Licenciado en Psicopedagogía y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Coordinador de la asignatura Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Física del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la UNED.

**Diego Galán-Casado.** Licenciado en Pedagogía y doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la asignatura Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Física del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la UNED.

**Julio Alfonso Novoa López.** Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Europea de Madrid. Profesor tutor de la asignatura Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Física del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la UNED.

*Los autores ceden sus derechos de propiedad intelectual de esta obra a favor de la Fundación Estudiantes. Se trata de una entidad sin ánimo de lucro que realiza una labor educativa, integradora y solidaria a través del deporte.*

