

Nuevas propuestas metodológicas para el desarrollo competencial en Educación Física

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Universidad Miguel Hernández de Elche



Estudiante: Juan Sánchez Fernández

Tutor académico: Eugenio Bonete Torralba

Índice

1. Contextualización	3
2. Revisión Bibliográfica	4
3. Intervención	6
5. Discusión	10
6. Conclusiones	11
7. Bibliografía	12
8. Anexos	13



1. Contextualización

El colegio Novaschool Añoreta se encuentra en Rincón de la Victoria, una ciudad ubicada en la provincia de Málaga, en la comunidad autónoma de Andalucía, en el sur de España. El centro está situado en un entorno urbano, en una zona residencial cerca de la playa y con fácil acceso a las principales vías de comunicación.

En cuanto al contexto socio-cultural donde se encuentra el centro, la población de Rincón de la Victoria tiene una clase media-alta y se dedica principalmente al sector turístico y de servicios. En cuanto a la educación, la ciudad cuenta con una amplia oferta de centros educativos, incluyendo escuelas públicas y privadas. NovaSchool Añoreta es un centro educativo privado, por lo que es probable que su alumnado tenga un nivel socioeconómico medio-alto, mayor al de los estudiantes de otros centros.

Desde Novaschool Añoreta persigue el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, basándose en una educación en libertad que permita la realización individual y social de los niños y niñas, miembros de un grupo con normas, valores y formas culturales que ordenan la vida de dicho grupo. Para ello, desarrollan un clima de convivencia en el contexto de las prácticas democráticas, tolerantes y solidarias, con vistas a fomentar actitudes de respeto que incluyan el sentimiento profundo de igualdad entre ambos sexos, la convicción de considerar iguales en dignidad a las personas, cualquiera que sea su raza o condición social y personal, y la capacidad de respetar las ideas ajenas, así como de expresar las propias desde posiciones no dogmáticas.

El centro persigue, además, relacionar al alumnado con el mundo real, de forma que aprenda a desenvolverse en él con la solvencia adecuada, que posean sentido crítico, creatividad y autonomía y sientan que el colegio se adapta a sus necesidades individuales.

Se pretende conseguir una educación de calidad con el desarrollo de un currículum que determine unos recursos culturales y unas actitudes básicas al alcance de todos los alumnos y alumnas, y todo ello mediante el trabajo contrastado del profesorado, la comunicación de experiencias, su formación permanente, la crítica colaborativa y la variedad interdisciplinar.

El organigrama del centro está compuesto por el equipo directivo, profesores de las diferentes áreas, personal de administración y servicios, y personal de apoyo educativo. El equipo directivo se encarga de la gestión del centro y de la coordinación entre las diferentes áreas y departamentos. Los profesores se dividen en departamentos según las diferentes áreas de enseñanza, y se encargan de impartir las clases y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El personal de administración y servicios se encarga de la gestión y mantenimiento del centro, mientras que el personal de apoyo educativo se dedica a atender a los estudiantes que necesiten una atención especial.

En cuanto a las instalaciones y recursos materiales, el centro cuenta con 20.000 metros cuadrados de instalaciones. Cuenta con un pabellón polideportivo cubierto multifuncional con un aforo para 600 personas donde se desarrollan gran parte de las clases de Educación Física, partidos de liga EBA de baloncesto del propio club del colegio, celebraciones...

Por otro lado, encontramos tres pistas polideportivas exteriores, dos de ellas con varios campos de baloncesto y fútbol, y otra, con el suelo de césped artificial exclusiva para fútbol sala.

Una piscina, un gimnasio y salas multiusos donde se realizan diversas actividades como sesiones de fisioterapia, pilates, body pump, zumba...

Novaschool Añoreta es un colegio internacional privado que acoge a estudiantes de diversas nacionalidades y culturas. El perfil de los estudiantes del colegio es diverso y heterogéneo, con una variedad de edades y habilidades.

Los estudiantes comienzan su educación a los 3 años y continúan su educación primaria y secundaria en el colegio, hasta la edad de 18 años.

2. Revisión Bibliográfica

La educación física es una disciplina fundamental en el currículo educativo, ya que proporciona una amplia variedad de beneficios físicos, cognitivos y sociales a los estudiantes. En los últimos años, ha habido un creciente interés en el desarrollo de competencias clave en la educación física, que van más allá de la mera adquisición de habilidades motoras.

Las competencias en la educación física se pueden dividir en tres áreas principales: competencias motrices, competencias cognitivas y competencias sociales y emocionales. Las competencias motrices se refieren al desarrollo de habilidades y destrezas físicas, como la coordinación, el equilibrio y la resistencia. Las competencias cognitivas implican la comprensión y aplicación de los conocimientos teóricos relacionados con la actividad física, como la anatomía, la fisiología y los principios del entrenamiento. Por último, las competencias sociales y emocionales se centran en la interacción con los demás, el trabajo en equipo, el liderazgo y la gestión de las emociones (González-Villora et al. 2015).

Diversos estudios han destacado la importancia de promover el desarrollo de estas competencias en educación física. Por ejemplo, Cachón-Zagalaz et al. (2019) encontraron que la enseñanza basada en competencias en la educación física mejoraba el rendimiento académico, la motivación y la autoeficacia de los estudiantes.

El uso de metodologías activas en la educación física ha ganado relevancia en los últimos años como enfoque pedagógico para fomentar el desarrollo competencial de los estudiantes. Estas metodologías se centran en la participación, el aprendizaje significativo y la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.

Según Fernández-Río et al. (2017), el enfoque basado en metodologías activas promueve un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo en el que los estudiantes se convierten en actores principales de su propio proceso de aprendizaje. Estas metodologías permiten a los estudiantes trabajar en equipo, resolver problemas y tomar decisiones de forma autónoma, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Tras examinar el impacto de las metodologías activas en el desarrollo de competencias en educación física, los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en actividades basadas en metodologías activas demostraron un mayor dominio de habilidades motrices, así como un mejor desempeño en competencias cognitivas y socioemocionales en comparación con aquellos que siguieron enfoques más tradicionales (Ponce de León Elizondo et al. 2018).

El uso de metodologías activas en educación física ha sido ampliamente respaldado por su potencial para fomentar el desarrollo competencial de los estudiantes. Sin embargo, es importante considerar también las perspectivas críticas y los desafíos asociados con su implementación.

Smith y Flory (2018) realizaron una revisión crítica de la investigación existente sobre el uso de metodologías activas en programas de educación física en escuelas secundarias. Aunque se reconocen los beneficios potenciales de estas metodologías, los autores señalan la falta de evidencia sólida que respalde su eficacia en términos de logro académico y desarrollo de competencias. También se destacan desafíos prácticos como la disponibilidad de recursos, la capacitación docente y el tiempo limitado para implementar estas metodologías de manera efectiva.

García-Angulo, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2018) presentaron un estudio que aborda críticamente el diseño de un programa de intervención basado en un enfoque pedagógico activo en educación física. Los autores reconocen los desafíos inherentes a la implementación de metodologías activas, como la necesidad de una planificación y

estructuración cuidadosas, y la importancia de tener en cuenta las características individuales de los estudiantes y las dinámicas grupales.

Estas perspectivas críticas nos invitan a considerar tanto los beneficios como los desafíos asociados con el uso de metodologías activas en educación física. Es importante tener en cuenta estas perspectivas al diseñar e implementar programas educativos, ya que nos permiten reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y adaptarlas de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes.

En este presente trabajo, "Nuevas Metodologías para el desarrollo competencial en Educación física", el objetivo principal es la mejora de la relación social entre alumnos. La literatura existente muestra que la educación física puede ser una herramienta eficaz para mejorar la relación social entre los alumnos. De hecho, varios estudios han demostrado que la participación en actividades físicas y deportivas puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la colaboración, la empatía y el trabajo en equipo.

En este sentido, es necesario explorar nuevas metodologías y enfoques que promuevan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la educación física.

En el ámbito de la educación física, se han desarrollado diversas metodologías de enseñanza que tienen como objetivo mejorar la relación entre los alumnos, ya sea del mismo sexo o de sexo diferente. Dichas metodologías se han evaluado científicamente y se ha evidenciado que pueden contribuir significativamente a crear un ambiente de aprendizaje positivo y fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los alumnos.

Entre las metodologías de enseñanza que se han estudiado destacan el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca, la enseñanza de habilidades sociales, el enfoque en la inclusión y los programas de actividad física y deporte mixto. El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en equipo y la cooperación entre los alumnos, lo que ha demostrado mejorar las relaciones entre los estudiantes, aumentar la motivación y el compromiso con la actividad física y favorecer el aprendizaje social y emocional (O'Donovan et al. 2015). Por su parte, la enseñanza recíproca implica que los alumnos enseñen a otros lo que han aprendido, lo que ha fomentado la interacción social entre ellos, mejorando la comprensión del contenido y aumentando la autoestima (Jacobs y Harvey, 2005).

La enseñanza de habilidades sociales en la educación física tiene como objetivo mejorar la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y la autoestima de los alumnos. Se ha evidenciado que esta metodología resulta efectiva para mejorar las relaciones sociales entre los alumnos (Ntoumanis & Standage, 2009). El enfoque en la inclusión en la educación física busca garantizar que todos los alumnos participen en la actividad física y se sientan incluidos y valorados. Este enfoque ha demostrado mejorar la autoestima y la relación entre los alumnos (Casey & Goodyear, 20015). Finalmente, los programas de actividad física y deporte mixto tienen como objetivo fomentar la inclusión y la cooperación entre los alumnos de sexo diferente, reduciendo la discriminación de género en la educación física (Tinning & Dowling, 2017).

Por tanto, nuestra intención en este trabajo pretendía comprobar el efecto de aplicar una metodología activa como el descubrimiento guiado y el trabajo cooperativo sobre las relaciones sociales y clima de aula en una intervención en educación física sobre un contenido de acrosport.

3. Intervención

Esta intervención se llevó a cabo con el curso 2º de la ESO C del colegio Novaschool Añoreta. Elegimos esta clase tras un periodo de observación durante mis estancias en este mismo centro, pues pude observar la poca relación que tenían entre los alumnos y las alumnas.

Para nuestra intervención nos decantamos por el acrosport, pues consideramos que podía ayudar a mejorar la relación social entre géneros al fomentar la construcción de confianza entre los participantes. Además, requiere un nivel alto de confianza mutua para realizar las figuras acrobáticas de manera segura. Esta confianza entendíamos podría trasladarse al ámbito social, fortaleciendo así las relaciones interpersonales.

En esta clase encontramos un total de 18 alumnos, en el que 8 son chicos y 10 son chicas, que serán nuestra muestra del estudio.

Para monitorizar esa posible mejora tras la intervención, se administró la Escala Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en educación física (GR-SIPPEL), tanto al principio de la intervención como al final de esta. Esta escala mide diferentes dimensiones como lo son la cooperatividad, competitividad, individualismo y afiliación.

La intervención estaba basada en seis sesiones de acrosport, siguiendo con la unidad didáctica de expresión corporal. Principalmente la metodología implementada fue a través del descubrimiento guiado y una metodología cooperativa. Ambas propuestas pedagógicas promueven el aprendizaje activo y significativo a través de la exploración, el descubrimiento y la cooperación. Tras las sesiones deberán realizar una composición coreográfica en grupos de 5, que obligatoriamente deben ser mixtos.

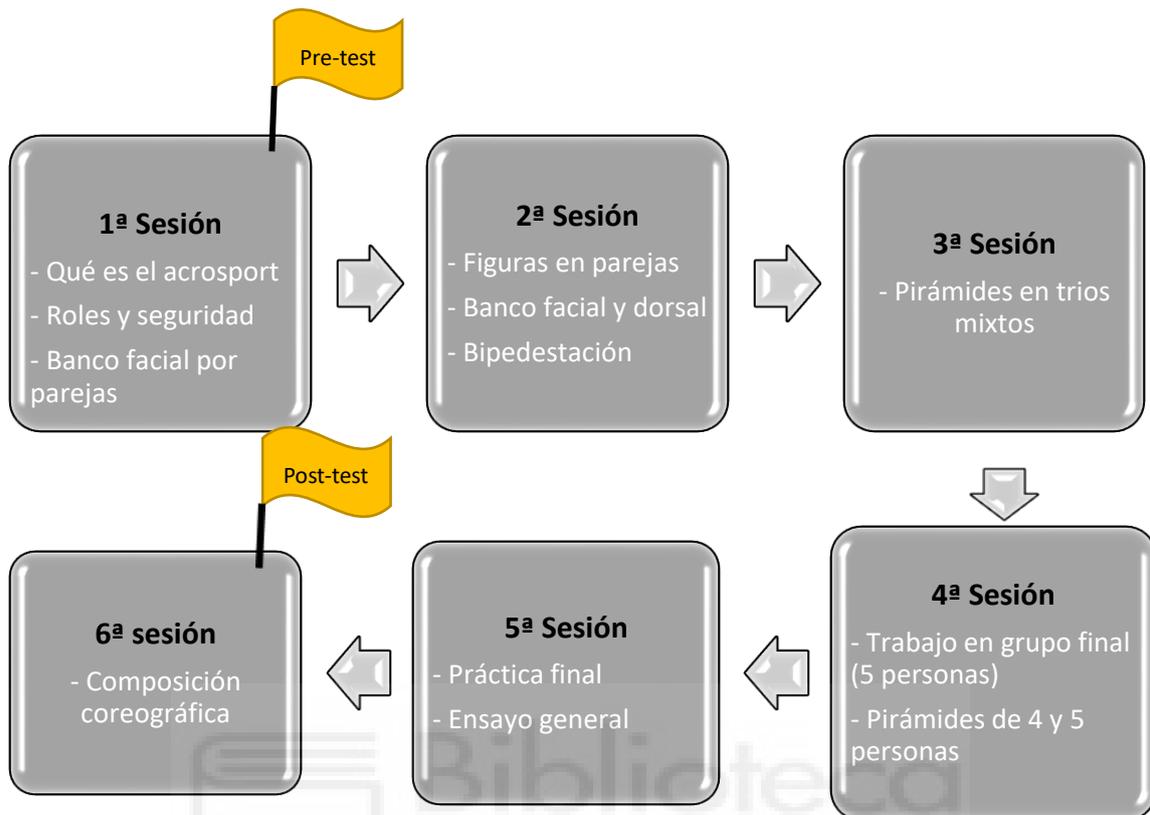
- Durante la primera sesión los alumnos rellenaron la escala de interacción social (pre-test), posteriormente tratamos el contenido teórico del acrosport (qué es, roles, seguridad...) y por último trabajamos el banco facial en parejas.

- En la segunda sesión comenzamos a trabajar las figuras en parejas, tratamos siempre de dejar rienda suelta a su imaginación antes de entregar fichas con figuras que posteriormente deben intentar trabajar (en banco facial, dorsal, en bipedestación).

- En la tercera sesión trabajamos en grupos de 3, que obligatoriamente empiezan a ser grupos mixtos y comenzamos la iniciación en pirámides.

- Para la cuarta sesión se trabaja con el grupo final con el que vas a realizar la composición coreográfica y se busca la realización de pirámides más complejas (de 4 y 5 personas)

- En la quinta sesión se lleva a cabo un pequeño ensayo por grupos de la composición coreográfica para poder representarla en la sexta sesión, donde tras esta se pasará de nuevo la escala de interacción social (post-test).



4. Resultados

El análisis estadístico de los datos recogidos en los cuestionarios del pre-test y post-test se realizó mediante el paquete estadístico SPSS versión 27.0.

Se realizó un análisis exploratorio para comprobar la homogeneidad de la muestra. Para ello se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (dado que el tamaño de la muestra es menor a 50) para determinar la normalidad de los datos, y se observó que cumplía el criterio de normalidad pues no se observaron diferencias significativas en los valores de la muestra, y por lo tanto es homogénea y cumple el criterio de normalidad. Por esa razón se realizarán pruebas paramétricas. Por tanto, se empleó una prueba T para muestras relacionadas con intención de comparar los valores del cuestionario pre con el post, y comprobar diferencias en el conjunto de la muestra. Para comparar las diferencias intra-género se realizó una prueba T para muestras independientes y una segmentación de los datos por género para observar los estadísticos de cada género.

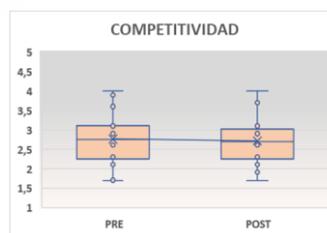
Una vez analizados los datos que obtuvimos tras pasar la escala de Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en educación física (GR-SIPPEL) (Anexo I) antes y después de la intervención, los resultados tras el tratamiento son los que se muestran a continuación.

La prueba T para muestras relacionadas mostró los siguientes resultados para cada una de las variables medidas en el cuestionario:

VARIABLES	N	Media	SD	P
PRE COMPETITIVIDAD	18	2,76	,655	<i>P</i> = ,820
POST COMPETITIVIDAD	18	2,71	,581	
PRE COOPERATIVIDAD	18	3,206	,401	<i>P</i> = ,745
POST COOPERATIVIDAD	18	3,158	,506	
PRE INDIVIDUALISMO	18	2,28	,518	<i>P</i> = ,870
POST INDIVIDUALISMO	18	2,25	,589	
PRE AFILIACIÓN	18	2,547	,514	<i>P</i> = ,160
POST AFILIACIÓN	18	2,317	,423	

Como se aprecia, no se observa ningún cambio significativo en el conjunto de la muestra para cada una de las variables controladas. Por esa razón realizamos una prueba T para muestras independientes utilizando el factor “género”. Tras realizar la Prueba T observamos que los resultados revelan diferencias significativas entre ambos géneros en las dimensiones de “competitividad” y “afiliación” antes de la intervención, pero estas diferencias no persisten después de la misma, tal y como se aprecia en la tabla siguiente:

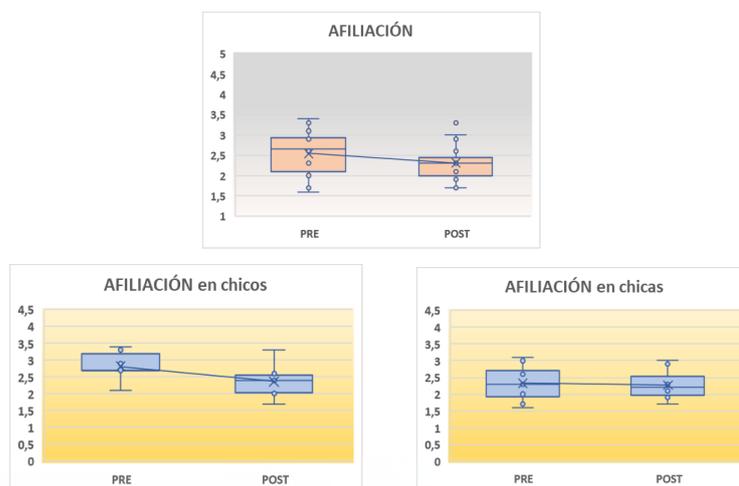
VARIABLES	N	Media	SD	P
PRE COMPETITIVIDAD	8 (M)	3,23	,539	<i>P</i> = ,003
PRE COMPETITIVIDAD	10 (F)	2,385	,481	
POST COMPETITIVIDAD	8 (M)	2,94	,610	<i>P</i> = ,134
POST COMPETITIVIDAD	10 (F)	2,52	,513	



Antes de realizar la intervención, los chicos mostraban una media mayor en la competitividad que las chicas, pero tras la intervención las puntuaciones en esa dimensión son inferiores. Además, como se aprecia, también hubo un incremento en las valoraciones en la dimensión “competitividad” de las chicas. Por tanto, según los resultados observados, la falta de diferencias post intervención en esa dimensión está relacionada con la tendencia observada en los datos de cada género.

Con respecto a la dimensión “afiliación”, arrojó los siguientes resultados:

VARIABLES	N	Media	SD	P
PRE AFILIACIÓN	8 (M)	2,82	,394	P = ,039
PRE AFILIACIÓN	10 (F)	2,328	,508	
POST AFILIACIÓN	8 (M)	2,375	,464	P = ,621
POST AFILIACIÓN	10 (F)	2,27	,406	



Como podemos observar, se repite el caso anterior, encontramos diferencias significativas entre los chicos y chicas al pasar el Pre test pero no tras la intervención. En esta dimensión se observa un descenso en las valoraciones de los chicos, mientras que las chicas se mantienen en valores similares, y por tanto motiva que no se observen diferencias significativas tras la intervención.

Ahondando un poco más en los resultados, realizamos un análisis de cada uno de los ítems para cada género en búsqueda de más información, y encontramos cambios significativos en los ítems 11 y 27 en los chicos y en el ítem 17 en las chicas.

VARIABLES	N	Media	SD	P
PREAFI11	8 (M)	3,63	,518	P = ,007
POSTAFI11	8 (M)	2,63	,518	
PREAFI27	8 (M)	3,25	,707	P = ,048
POSTAFI27	8(M)	2,50	,756	
PRECOMP17	10 (F)	2,20	,789	P = ,024
POSTCOMP17	10 (F)	2,80	,789	

Aquí podemos ver como en los chicos descienden significativamente la media en los ítems 11 (me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer) y 27 de afiliación (la mejor manera de aprender en clase es que te acepten para participar en un grupo), mientras que las chicas, aumentan esta media en el ítem 17 (me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás) de competitividad.

5. Discusión

Es posible que las sesiones de acrosport y el trabajo colaborativo haya tenido cierto efecto en la dimensión “competitividad”, y modulado la forma en cómo los chicos perciben la competencia. En lugar de enfocarse únicamente en ganar y superar a los demás, podrían haber desarrollado una mentalidad más colaborativa y centrada en el aprendizaje conjunto. Esto podría explicar la disminución observada en la dimensión “competitividad”.

El acrosport implica la necesidad de trabajar en equipo y confiar en los demás para lograr acrobacias y movimientos coordinados. En ese sentido, los chicos pueden haber experimentado un aumento en las habilidades sociales y la cooperación, lo que podría haber reducido la importancia de la competencia individual. La intervención puede haber promovido un cambio en los valores y actitudes de los chicos, podrían haber desarrollado una mentalidad más orientada hacia el aprendizaje, el crecimiento personal y la colaboración en lugar de una mentalidad puramente competitiva.

La diferencia en el cambio de competitividad entre los chicos y las chicas después de la intervención puede estar influenciada por distintos factores.

En primer lugar la sociedad tiende a tener diferentes expectativas y presiones en cuanto a la competencia para los chicos y las chicas (Eccles & Harold, 1993). Los chicos a menudo enfrentan una mayor presión para ser competitivos y demostrar su fortaleza, mientras que las chicas pueden experimentar una presión social diferente relacionada con la cooperación y la conexión emocional. Esto puede hacer que los chicos sean más sensibles a los cambios en la competitividad que las chicas.

En segundo lugar los roles de género y las expectativas sociales pueden influir en cómo los chicos y las chicas interactúan con la competencia (Hastie, P.A, 2012) Si los chicos han sido socializados para enfatizar la competición y la individualidad, es posible que experimenten un cambio más notable cuando se introducen enfoques más colaborativos, como el descubrimiento guiado. Las chicas, por otro lado, pueden haber tenido una mayor exposición previa a entornos colaborativos y, por lo tanto, pueden no experimentar una disminución significativa en su competitividad (Martin & Collie, 2019).

Cada persona es única y puede responder de manera diferente. Es posible que algunos chicos hayan sido más receptivos a las sesiones de acrosport y hayan internalizado los valores de colaboración y aprendizaje conjunto, lo que se tradujo en una disminución de la competitividad. Por otro lado, algunas chicas podrían haber mantenido un enfoque más competitivo incluso después de la intervención.

Por su parte, la dimensión “afiliación” se enfoca en medir el sentido de pertenencia y de cercanía afectiva que experimentan los miembros de un grupo (Hogg & Terry, 2000). Analizando dentro de esta dimensión, el descenso en la afiliación de los chicos puede estar motivado por varios elementos. Concretamente, el ítem 11 "Me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer" puede indicar que los chicos perciben la participación en actividades grupales como una forma de ocultar o minimizar sus errores o deficiencias individuales. Algunos chicos podrían haber experimentado una disminución en su nivel de afiliación debido a la falta de confianza en sus habilidades individuales o al temor de ser juzgados negativamente por el grupo.

La disminución de la competitividad y la afiliación puede parecer una contradicción pero podemos encontrar algunas explicaciones ante esto.

Durante la intervención de acrosport, se ha promovido un ambiente más cooperativo y de colaboración en lugar de uno competitivo. Se enfatizó sobre la importancia del trabajo en equipo y la ayuda mutua, esto podría haber llevado a una disminución de la competitividad en los chicos. Sin embargo, si la dinámica grupal no fue equilibrada o inclusiva, algunos chicos podrían haber experimentado una disminución en su nivel de afiliación al sentirse menos integrados o valorados en el grupo.

Se podría haber generado un cambio en la motivación intrínseca de los chicos, enfocándose más en el disfrute de la actividad y la satisfacción personal que en la competencia con los demás. Si los chicos experimentaron una mayor satisfacción y sentido de logro personal al colaborar y trabajar en equipo, esto podría haber llevado a una disminución de la competitividad y, potencialmente, a una disminución de la afiliación en algunos casos, ya que consideran que trabajar en grupo es bueno pero no necesitan del otro exclusivamente para su beneficio.

Tratando los ítems, el ítem 11 " Me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer", las sesiones de acrosport y la metodología del descubrimiento guiado pueden haber ayudado a los estudiantes a comprender mejor los aspectos esenciales de los juegos de grupo, incluyendo las reglas, los roles y las interacciones necesarias para participar de manera efectiva. Al tener una comprensión más sólida de lo que implica un juego de grupo, es posible que los estudiantes hayan percibido que no siempre saben exactamente lo que deben hacer, lo que se reflejaría en una disminución en la respuesta afirmativa al ítem.

En relación al ítem 27 "la mejor manera de aprender en clase es que te acepten para participar en un grupo", es posible que los estudiantes hayan experimentado resistencia inicial a la nueva metodología o actividad. Al introducir una nueva forma de aprendizaje, especialmente una que implica el trabajo en grupo y puede ser físicamente demandante como el acrosport, algunos estudiantes podrían haberse sentido incómodos o inseguros. Esto podría haber afectado su percepción de la participación en un grupo como la mejor manera de aprender en clase y, por lo tanto, haber disminuido su puntuación en el ítem.

Por último, las chicas tras la intervención obtuvieron una mayor media en el ítem 17 "me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás". Es posible que las chicas hayan experimentado una transformación en su percepción sobre la competencia. En lugar de verla como una comparación negativa con los demás, podrían haber desarrollado una mentalidad más orientada hacia el crecimiento personal y la mejora continua. En este caso, podrían valorar más los elogios y el reconocimiento por el esfuerzo y los avances individuales y colectivos.

6. Conclusiones

Tras análisis y discusión de los resultados, podemos aportar las siguientes conclusiones:

- 1.- Las expectativas y distintos grados de sollicitación social pueden influir en cómo chicas y chicos perciben y responden a propuestas metodológicas colaborativas.
- 2.- El trabajo cooperativo puede modular la percepción que se tiene sobre la competitividad en un trabajo de grupo, y modularla restándole importancia.

3.- Las chicas, después de la intervención, valoraron más los elogios y el reconocimiento por el esfuerzo y los avances individuales y colectivos. Esto indica un cambio en la percepción de la competencia hacia el crecimiento personal y la mejora continua.

4.- El trabajo cooperativo puede tener un impacto significativo en la afiliación de los estudiantes en educación física.

Estos hallazgos respaldan la importancia de fomentar un enfoque más colaborativo y centrado en el aprendizaje en lugar de una mentalidad puramente competitiva en el contexto de la educación física.

7. Bibliografía

- Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Martínez-López, E. J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2019). Competencias en educación física: relación con el rendimiento académico, la motivación y la autoeficacia. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 67-72.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can physical education and youth sport contribute to peace-building and conflict resolution? A systematic review of the literature. *Quest*, 67(2), 176-202. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984724>
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1993). Gender differences in educational achievement in the transition to adulthood: A social-developmental approach. *Journal of Social Issues*.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., y Cecchini-Estrada, J. A. (2017). Metodologías activas en educación física: fundamentos y aplicaciones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 221-226.
- García-Angulo, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño de un programa de intervención basado en un enfoque pedagógico activo en Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 96-115.
- González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & Contreras-Jordán, O. R. (2015). Competencias clave en Educación Física. Un estudio en el contexto español. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 73-78.
- Hastie, P. A. (2012). Gender and Competing in Physical Education: From Rivals to Resources. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 395-410.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (Eds.), *Social Identity Processes in Organizational Contexts* (pp. 161-183). Psychology Press.
- Jacobs, J. E., & Harvey, S. (2005). Peer teaching in physical education: A review of the literature. *Quest*, 57(3), 323-341. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491892>
- Martin, C., & Collie, R. J. (2019). Gender Differences in the Effect of Competition and Collaboration on Learning and Motivation in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 41(2), 85-94.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivational predictors of students' communication and peer-related social behaviors during inclusive physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(2), 216-232. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.2.216>
- O'Donovan, T., Hebron, J., & O'Sullivan, M. (2015). Cooperative learning in physical education: A research-based approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(9), 38-43. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1095049>

- Ponce de León Elizondo, A., Pérez-Turpin, J. A., y Cortell-Tormo, J. M. (2018). Efecto de la utilización de metodologías activas en la adquisición de competencias en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (33), 138-143.
- Smith, L., & Flory, S. (2018). *Active Learning in Physical Education: A Review*

8. Anexos

Anexo I: Escala Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en Educación Física (GR-SIPPEL)

Escala Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en educación física (GR-SIPPEL) Ruiz, Graupera, Moreno, y Rico (2010)

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Durante las clases de educación física...				
Me gusta hacer las cosas mejor que los demás	1	2	3	4
Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás	1	2	3	4
Trabajo en grupo para que deseen estar conmigo	1	2	3	4
Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás	1	2	3	4
Me gusta ser capaz de hacer las cosas mejor que mis compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4
Me gusta participar en trabajos de grupo	1	2	3	4
Necesito participar en un grupo para sentirme bien	1	2	3	4
Mi mejor manera de hacer las cosas bien es hacerlas solo/a	1	2	3	4
Intento ser el/la mejor del equipo	1	2	3	4
Creo que el trabajo en grupo es necesario para todos	1	2	3	4
Me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer	1	2	3	4
Deseo que haya que hacer ejercicios individuales para poder trabajar solo o sola	1	2	3	4
Me gusta terminar mi trabajo antes que los demás	1	2	3	4
Me encantan los deportes de equipo	1	2	3	4
Me gustan los juegos en grupo porque se notan menos mis fallos	1	2	3	4
Me divierten mucho las actividades en las que trabajo solo o sola	1	2	3	4
Me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás	1	2	3	4
Me gusta ayudar a los demás compañeros y compañeras, aunque a mí no me ayuden	1	2	3	4
Sólo me siento bien cuando trabajo en equipo	1	2	3	4
Me encantan los deportes individuales	1	2	3	4
Trabajo más duro que los demás si trato de superar a mis compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4
Deseo trabajar con los demás, aunque sea en tareas muy aburridas	1	2	3	4
Las cosas me salen mejor cuando estoy con los demás que cuando estoy solo o sola	1	2	3	4
La mejor manera de aprender en clase es trabajar solo o sola	1	2	3	4
Trabajo más duro en algo cuando veo que los demás lo hacen mejor que yo.	1	2	3	4
Me gusta realizar trabajos en grupo, aunque sean más difíciles	1	2	3	4
La mejor manera de aprender en clase es que te acepten para participar en un grupo	1	2	3	4
Cuando trabajo solo/a es cuando saco mejores notas	1	2	3	4

Dimensiones:

Cooperatividad: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26

Competitividad: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25

Individualismo: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28

Afiliación: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27

Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A., y Rico, I. (2010). Social preferences for learning among adolescents in Secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20.