

# La enseñanza de las actividades artístico expresivas a través del uso de las redes sociales en la ESO

Diana Fernández Moreno

Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria y Bachillerato  
Especialidad Educación Física



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2019 – 2020

Facultad de Formación  
de Profesorado y Educación



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,  
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

**LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICO  
EXPRESIVAS A TRAVÉS DEL USO DE LAS REDES  
SOCIALES EN LA ESO**

**Autora:** Diana Fernández Moreno

**Directora:** M<sup>a</sup> Ángeles López Rodríguez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Convocatoria:** Extraordinaria

**Curso:** 2019/20

## **Resumen y palabras clave**

Es de obligado cumplimiento impartir lo que el currículo dictamina. En el escenario educativo actual, las Actividades Artístico Expresivas (AAE) forman parte de la asignatura de Educación Física (EF) y de la educación integral del alumnado que persigue la ley educativa vigente. Este contenido se debe enseñar, al igual que otro tipo de situación motriz.

El alumnado de 4º de ESO del centro educativo analizado no desarrolla AAE, presentando una carencia importante en su aprendizaje. Además, no muestra motivación hacia este contenido, ni conexión con el profesorado de EF. El cual da la espalda a una realidad tecnológica y social totalmente integrada en su alumnado, desconectado de sus gustos e intereses. Las y los adolescentes son nativos digitales y pasan la mayor parte de su tiempo en Redes Sociales (RRSS).

El empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en Educación, y en concreto en EF, ha avanzado vertiginosamente en poco tiempo. La situación de confinamiento vivida en los últimos meses, ha hecho de las TIC un recurso didáctico esencial para seguir en conexión con el alumnado de manera no presencial. Afectando lo menos posible a su proceso de aprendizaje.

Esta propuesta de intervención didáctica pretende ser innovadora. Teniendo en cuenta la necesidad social del alumnado y conectando con sus inquietudes y motivaciones. El propósito fundamental es analizar si la enseñanza de las AAE a través de las RRSS, aumenta la participación del alumnado hacia este contenido e implicándose en su proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Actividades Artístico Expresivas, TIC, Redes Sociales, ESO

*"Es en el cuerpo y por el cuerpo cómo accedemos a la conciencia de quiénes somos" (Prados, 2020, p.643).*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CENTRO EDUCATIVO .....	7
2.1. Informe final del análisis de la situación de la enseñanza de la Educación Física en el centro educativo .....	8
3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO, PROBLEMA O SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA SOLUCIONAR O MODIFICAR .....	12
3.1. Identificación de una situación-reto o desafío para la enseñanza de la Educación Física.....	13
3.2. Marco teórico-conceptual y de antecedentes del objeto de estudio .....	13
3.2.1. Breve repaso del origen de la Expresión Corporal y su evolución en Educación. ....	14
3.2.2. Valor y repercusión de la Expresión Corporal o contenidos artístico-expresivos en la ESO. ....	19
3.2.3. Dificultades del profesorado en impartir Expresión Corporal o contenidos artístico-expresivos. ....	22
3.2.4. Breve repaso por el origen y la evolución de las Redes Sociales. ....	26
3.2.5. Redes Sociales en Educación y en Educación Física.....	30
3.2.6. Propuestas didácticas sobre la enseñanza de AAE o EC mediante el uso de TIC y Redes Sociales.....	33
3.2.7. Ventajas y aspectos positivos de las Redes Sociales en Educación y en Educación Física y dificultades del profesorado en su uso como recurso didáctico. ....	36
3.2.8. Antecedentes de la propuesta sobre Actividades Artístico Expresivas y Redes Sociales.....	39
4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	44
4.1. Contexto social de la propuesta.....	44
4.2. Contexto curricular de la propuesta .....	45
4.2.1. Anclaje con otras áreas curriculares.....	47
4.3. Objetivos de la propuesta y concreción del proceso de intervención .....	47
4.3.1. Metodología.....	47
4.3.2. Implementación del ABP .....	52

4.4. Seguimiento de la implementación de la propuesta y diseño de instrumentos de evaluación.....	59
4.5. Conclusiones.....	61
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
5.1. Referencias web.....	70
6. ANEXOS.....	72
Anexo 1. Instrumento para el análisis de la EF del PEC .....	72
Anexo 2. Instrumento para el análisis de la Programación Didáctica del Departamento de EF.....	73
Anexo 3. Cuadernillo (Programación Didáctica del Departamento de EF).....	75
Anexo 4. Entrevista al tutor asignado para las prácticas. Jefe dpto. EF.....	77
Anexo 5. Guión entrevistas alumnado.....	78
Anexo 6. Cuestionario convivencia escolar alumnado.....	80
Anexo 7. Análisis DAFO.....	88
Anexo 8. Glosario con otros términos muy utilizados en la Sociedad del Conocimiento y que ayudan a entender la propuesta didáctica .....	92
Anexo 9. Fechas de lanzamiento de las principales RRSS.....	96
Anexo 10. Características de las TIC y sus potencialidades para el aprendizaje.....	97
Anexo 11. Clasificación de los recursos tecnológicos aplicables en el ámbito de la EF de ESO.....	98
Anexo 12. Ejemplos de aplicaciones en red y páginas webs utilizados por el profesorado de EF para sus clases. ....	99
Anexo 13. Actividades y desafíos para trabajar la EC en EF a través de <i>mobile learning</i> .....	100
Anexo 14. Posibilidades de las RRSS en su aplicación a la enseñanza .....	102
Anexo 15. Objetivos ESO para la asignatura de EF elaborados a partir de las finalidades del párrafo introductorio del D 48/2015 .....	103
Anexo 16. Relación de elementos curriculares correspondientes a 4º ESO a los que contribuye el proyecto.....	105
Anexo 17. Roles del ABP y sus funciones .....	106

Anexo 18. Relación entre los elementos curriculares, fases del ABP y tareas de aprendizaje y temporalización de las sesiones del ABP .....	107
Anexo 19. Contenidos de la asignatura de Música que contribuyen al proyecto y se trabajan desde EF .....	110
Anexo 20. Ejemplos gráficos del diario de aprendizaje del alumnado y la guía de trabajo en equipo .....	111
Anexo 21. Auto-reflexión docente y valoración crítica cualitativa sobre el ABP .....	112
Anexo 22. Rúbrica de evaluación para el docente y de autoevaluación para el alumnado .....	114
Anexo 23. Plantilla-guía de autovaloración del proceso de aprendizaje individual y colaborativo .....	117
Anexo 24. Preguntas del juego y cuestionario <i>Kahoot</i> .....	118
Anexo 25. Instrumento de evaluación para el alumnado: Evaluación cualitativa del ABP y del profesor o profesora de EF. ....	120
Anexo 26. Evaluación del diario digital de aprendizaje .....	121
Anexo 27. Cuestionario sobre el efecto de las RRSS en la enseñanza de las AAE .....	122
Anexo 28. Sesiones de la propuesta .....	123

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplo de propuesta didáctica EC y RRSS en tiempo de confinamiento .....	36
Tabla 2. Investigaciones y estudios relacionadas con el uso de RRSS en EC .....	40
Tabla 3. Secuencia evaluativa .....	60-61
Tabla 4. Porcentajes evaluación. ....	61

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura DAFO (Gil, 2001). ....	11
Figura 2. Aspectos que condicionan la presencia de la Expresión Corporal en las programaciones didácticas de Educación Física .....	22
Figura 3. Tipo de información que comparten los y las estudiantes en las RRSS. Elaborado por los autores mediante el programa informático SPSS .....	29

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad analizar la enseñanza de la EF de un centro educativo, identificando una serie de puntos positivos y negativos. Tras ese análisis se elabora una propuesta didáctica focalizada en uno de esos aspectos a mejorar, con carácter innovador y como actuación para la mejora de la calidad de la enseñanza de la EF. Con este trabajo culmina el proceso de formación como estudiante del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) - *Especialidad Educación Física*. El contenido y objeto de estudio de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se ha elegido en base a las debilidades encontradas tras el análisis de la EF del centro educativo, dónde se han realizado las prácticas del Módulo Genérico, y el tipo de información recogida. Además de estar vinculado a factores como, la motivación propia de la alumna de prácticas y lo que representa el tema del TFM en el contexto social actual.

En primer lugar, se realiza la recogida de información y la recopilación de los datos más relevantes sobre la enseñanza de la EF en el centro educativo. Se lleva a cabo a través de diversas técnicas (análisis documental, entrevistas semi-estructuradas individuales y observación no participativa) con sus respectivos instrumentos. Este estudio se divide en tres niveles diferenciados, la situación de la EF del centro educativo en general, la EF a nivel de Departamento y la EF en el aula. Después, se elabora un informe de análisis bajo el método DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Este apartado se completa con unas conclusiones y con la disposición de algunos aspectos de mejora de las debilidades encontradas. La realización de las prácticas en el centro educativo, no se pudo llevar a cabo debido al estado de alarma que se decretó oficialmente en toda España, por la propagación del virus "COVID-19", coincidiendo con el comienzo de las mismas. Por lo tanto, se debe aclarar que, la información que se refleje en este apartado del TFM, será sobre todo la extraída en el periodo prácticas del Módulo Genérico del MESOB. Dicha información es la manejada previamente para la elaboración del informe de la memoria del Practicum.

En segundo lugar, se concreta una realidad identificada en el punto anterior que suponga un reto para mejorar la calidad de la EF en el centro educativo. Esa problemática encontrada se contextualiza teórica y conceptualmente y se revisa la bibliografía existente sobre sus antecedentes en la investigación de la misma.

En tercer lugar, se reflexiona sobre la trascendencia que tiene en la sociedad y en la enseñanza de la EF la debilidad o problemática detectada. Esto lleva a plantear una propuesta didáctica para la intervención en dicha situación y que con su aplicación se obtenga una mejora en la calidad de la enseñanza de la EF. Asimismo, se contextualiza dentro del marco legislativo del currículo vigente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La propuesta didáctica se desarrolla y se muestra su planificación (procedimiento, objetivos, acciones y actividades, diseño de instrumentos de evaluación).

Entre las limitaciones que se encuentran para este proyecto, se destaca la poca información obtenida relativa a la EF por las circunstancias descritas y la imposibilidad de llevar a cabo la aplicación de la propuesta didáctica. Asimismo, la inviabilidad de poder obtener información sobre la evidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza de la EF en el centro educativo.

## 2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CENTRO EDUCATIVO

La información sobre la enseñanza de la EF del centro educativo al que va dirigida la propuesta, se ha obtenido por medio de varias técnicas e instrumentos de recogida de datos y recopilación de información. Entre las cuales se encuentran, el análisis documental del Proyecto Educativo de Centro (PEC), de la Programación General Anual (PGA), de la programación didáctica del Departamento de EF, la encuesta a los y las protagonistas (tutor de prácticas y alumnado) y la observación no participativa de las clases de EF impartidas por el tutor de prácticas. Dicha información se organiza en tres niveles de concreción: a nivel de centro, a nivel de Departamento de EF y a nivel de aula. Para llevar a cabo el análisis en profundidad de la información extraída, y a modo de informe final, se realiza un análisis con el método DAFO, que organiza y detalla de forma completa la información obtenida y las posibles líneas de mejora. Con este método se podrán detectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades más relevantes sobre la EF en el centro educativo. Por último, se hace una reflexión y se detallan algunas conclusiones, estableciendo, a su vez, unas líneas de mejora de alguno de los puntos débiles mostrados.

A modo de guía para facilitar el análisis documental y para extraer la información que se requiere, se utilizan algunos de los "instrumentos para el análisis de la enseñanza de la EF en un centro educativo" y documentos facilitados por el profesorado del MESOB:

- Instrumento para el análisis de la EF del PEC (Anexo 1).
- Instrumento para el análisis de la Programación Didáctica del Departamento de EF (Anexo 2).
- Documento de orientaciones para la elaboración de las programaciones didácticas, publicado por la Subdirección General de Inspección Educativa (curso 2016-2017).

La información de la PGA se obtiene tras su lectura. En el apartado de programaciones didácticas de la PGA aparecen unas fichas llamadas *cuadernillos*, organizadas por nivel educativo, que explican brevemente el "funcionamiento" de todas las asignaturas (ejemplo en Anexo 3). Aunque existen esos cuadernillos a modo de programaciones didácticas, el tutor ha facilitado voluntariamente un documento que considera la Programación Didáctica del Departamento de EF para la ESO.

La información obtenida de las entrevistas personales es la extraída durante la primera fase de prácticas del Módulo Genérico. En este sentido, no se han podido cumplir los parámetros indicados para las encuestas a los protagonistas, como son grabar las entrevistas y posteriormente transcribirlas en los Anexos del TFM. Si bien, en el Anexo 4 se incluyen las preguntas y respuestas de la entrevista contestada por el tutor de prácticas asignado y en el Anexo 5 se encuentra el guión de la entrevista al alumnado. Las respuestas del alumnado se recogieron a mano y no se ha realizado la transcripción literal, no obstante, se seleccionan y se analizan las que están relacionadas con la EF. Además, se han pasado unos cuestionarios de convivencia escolar (Anexo 6), al alumnado de varios cursos. De ellos se extraen algunas cuestiones relacionadas con la EF.

Por las circunstancias descritas en el apartado de introducción sobre la imposibilidad de la realización de las prácticas del MESOB, no se ha podido hacer una observación estructurada de la práctica docente. En consecuencia, hay limitaciones en la recogida de información a nivel de aula. No obstante, se refleja en el informe final lo que se logró observar en las cinco clases de EF durante el periodo de prácticas del Módulo Genérico y la jornada del Módulo Específico.

## **2.1. Informe final del análisis de la situación de la enseñanza de la Educación Física en el centro educativo**

En general, el centro educativo es dinámico. Defiende el aprendizaje significativo y le otorga importancia a la participación regular de los y las adolescentes en actividades físico-deportivas, y a que muestren una actitud positiva ante el esfuerzo. Manifiesta un interés en transmitir lo beneficiosas que son para su salud y en que se adquieran valores educativos como la autoestima, la amistad, la cooperación, la constancia y el logro y progreso personal. Para fomentar esto en el alumnado se crea el Proyecto Deportivo de Centro, punto fuerte del centro. Su objetivo consiste en que el alumnado consiga ser más activo, aumente la práctica deportiva y lo combine con un estilo de vida saludable y equilibrado. Además, es un centro que presume de ser integrador y de realizar una práctica inclusiva. Tiene la denominación de centro prioritario de escolarización de alumnado con discapacidad motora.

Recopilando la información relativa a la EF en el PEC, ha sido inevitable detectar que muchas de sus páginas están dedicadas a organizar distintas actuaciones y jornadas para la integración de los medios tecnológicos en la enseñanza, en la gestión y en la formación del profesorado, además de la difusión de las experiencias y la evaluación de dichas actuaciones. Asimismo, el propósito del centro es incorporar el uso de las TIC a todos los niveles de ESO y Bachillerato como innovación metodológica. El centro posee el reconocimiento al centro educativo como Instituto de Innovación Tecnológica. En relación a este nombramiento, el centro adquirió el compromiso de utilizar las TIC como principal herramienta didáctica en una proporción del 30% de la carga lectiva de cinco asignaturas de los cuatro cursos de ESO (en las que la EF no se incluye). El centro también cuenta con un premio al mejor proyecto de integración de las TIC en un centro y se preocupa por la comunicación y difusión de cualquier tipo de actividades que proponga el centro. Se pretende que toda la comunidad educativa tenga acceso a ellas y pueda participar. Además, el centro educativo aboga por el uso de las RRSS, con el propósito de que sean de uso obligado si se quiere mantener una comunicación fluida con el centro y las familias, pero tampoco se contempla dentro de las propias asignaturas. A colación de las RRSS, el alumnado comenta en las entrevistas sobre este tema, que es consciente de que, en general, se hace un mal uso de ellas, y aprecia los consejos que recibe por parte de los profesionales en las charlas que reciben, empezando a hacer un uso más responsable.

La falta de un salón de actos en el centro educativo, hace que el instituto haya habilitado el gimnasio como improvisado salón de actos. Este hecho, en ocasiones, le supone al Departamento de EF, ubicado dentro del mismo, un impedimento para el adecuado desarrollo de sus clases y actividades que se ponen en marcha en los recreos. Precisamente, una actividad importante que coordina, y que tiene una gran participación, son los clubes de recreo. En ellos, se organizan campeonatos de varios deportes, tanto en el gimnasio como en las pistas exteriores.

Las personas que conforman el Departamento de EF son: dos profesoras y un profesor (jefe de departamento). Respecto a su funcionamiento, una vez a la semana se reúnen en el departamento las profesoras y el profesor, para cuadrar horarios y espacios. Se desconoce si dispone de algún documento que organice las funciones de cada miembro, las tareas a realizar o las competencias a conseguir. Debería ser un proceso grupal que implique tomar decisiones conjuntas respecto a los puntos importantes de la asignatura.

Durante el periodo de prácticas del Módulo Genérico, se observaron varios aspectos y se escucharon opiniones del profesorado de EF. El jefe de departamento es el que indica y coordina todo, no hay decisiones compartidas ni consensuadas y surgen conflictos que no se resuelven entre todos y todas por no haber una adecuada comunicación. Por lo que no se detecta un trabajo en equipo. Asimismo, se pudo conocer de forma indirecta, que el contenido de AAE no está incluido en la enseñanza de la EF por el profesorado, incluso estando así indicado en el currículo actual (LOMCE). Además, el centro educativo desarrolla un plan de fomento de la creatividad con diferentes actividades y jornadas participativas. De igual modo, estas actuaciones no se consideran dentro de la EF, escenario perfecto para su desarrollo. En cuanto al blog del departamento de EF, se accede mediante un *link* directo desde la página web oficial del centro. Pero lleva obsoleto desde 2015, por lo que se entiende que no lo utilizan y que el objetivo del centro de fomentar las TIC en todas las asignaturas, en EF no se realiza.

La programación didáctica está desfasada, no mantiene una lógica interna, hay una mezcla de leyes anteriores y se aprecia que se desconoce el concepto de competencias clave y del enfoque del actual currículo. Sin embargo, en la ley actual (LOMCE), la educación basada en competencias es un eje fundamental sobre el que tiene que girar la EF y por ende la programación, ya que se busca la educación integral de la persona. Se podría decir que la visión que tiene el profesorado de este departamento sobre la enseñanza de la EF, es meramente tradicional. Existe una carencia de información sobre la interrelación entre los elementos curriculares en la programación didáctica de departamento que facilita el tutor de prácticas. En general, se adecúan los contenidos que figuran en el Decreto de la LOMCE, pero no se acogen a ninguna lógica o a ningún criterio de organización. Se mencionan estilos de enseñanza aislados y no se proponen modelos pedagógicos emergentes, pero sí básicos (aunque tampoco se define la estructura de ningún modelo a seguir).

En la programación didáctica se menciona que hay una parte teórica que el alumnado puede ir siguiendo de forma autónoma. En las clases de EF no disponen de libro de texto, esta parte podría referirse a los trabajos y los apuntes que aparecen en los cuadernillos de la asignatura. El profesorado incide en el uso de las TIC para tal fin y en el reparto de apuntes de elaboración propia.

La evaluación del aprendizaje tiene tres momentos diferenciados (sumativa inicial, procesual y final) y tiene como objetivo la calificación, por lo que se podría decir que es tradicional con finalidad sumativa. Y aunque a veces es interesante, se debería complementar con otro tipo de evaluaciones. En este caso, no se vislumbran intenciones de otros procesos evaluativos como la evaluación formativa, entre otros. Se le da importancia a la actitud, al comportamiento y a la participación, aspectos que sí concuerdan con la realidad del currículo actual.

Los factores determinantes que condicionan la nota final de EF, son la asistencia y la participación del alumnado en las clases. Otro aspecto importante sobre la evaluación, es que no se plantea una evaluación de la práctica docente.

El tutor de prácticas no elabora una Programación de Aula (PA), siendo este hecho una debilidad grande para la enseñanza de la EF. Para un o una docente, planificar su trabajo se convierte en esencial por varios motivos: cumplir con el marco normativo vigente y adaptarlo al contexto del centro educativo donde se haga la práctica docente; organizar y sistematizar el proceso de e-a de un grupo determinado de alumnado; saber qué enseñar, cómo hacerlo y la manera de evaluarlo. A nivel de aula, la PA es la herramienta más importante del o de la docente si se quiere desarrollar una enseñanza de calidad. En EF es más importante si cabe, dada la naturaleza de la asignatura, donde el alumnado no está sentado en una mesa mirando a la pizarra. El trabajo escolar cotidiano y diario, debe estar muy bien organizado si no queremos que nuestra docencia se convierta en un caos o en una mecanización de tareas y actividades sin sentido. Además, es de obligado cumplimiento adecuarse al currículo que estipula la ley vigente. La PA es el 4º nivel de concreción para un curso determinado.

No todos los grupos son iguales y se debe adaptar a las características personales de cada grupo-clase para una enseñanza eficaz de la EF. Asimismo, en ella se debe especificar la secuencia ordenada de las unidades de programación que se vayan a trabajar durante el curso (Santos y Martínez, 2020). Poseer recursos que permitan al profesorado mejorar su ambiente diario de trabajo, hará que se fomente el desarrollo de actitudes positivas hacia aquellos aspectos que necesita y demanda el alumnado de la sociedad actual, y que aún no se encuentran suficientemente valorados.

En lo que se refiere a la enseñanza de EF en el aula, la información percibida es que el tutor no muestra interés por lo que siente o piensa su alumnado. Esto puede ser debido a una falta conocimiento sobre los procesos que se suceden en la propia adolescencia o carece de instrumentos para conocer mejor a su alumnado desde el inicio de curso. Asimismo, la desgana con la que el tutor da las clases, lo percibe el alumnado y esto afecta negativamente a la relación profesor-alumno y a la motivación de los chicos y chicas y por ende a su aprendizaje. La experiencia que los alumnos viven durante las clases de EF es lo más importante para su aprendizaje con sentido y su realización personal. Si el alumnado no se siente partícipe del desarrollo de las clases, de su aprendizaje o no se siente valorado y escuchado, cada vez tendrá menos razones para querer participar en las clases de EF. Además, se intuye que por los comentarios escuchados en las sesiones observadas, este alumnado en concreto tiene miedo al fracaso, a equivocarse, a no tener más alternativas de hacer las cosas diferentes a los que lo hacen “bien”, porque no se les ha dado la oportunidad de errar.

Sobre la estructura de las sesiones en el aula de EF, se observa una inconexión entre lo que manifiesta el tutor en las entrevistas y lo que se programa sobre el papel. En la programación didáctica de departamento, vienen diferenciadas claramente unas sesiones de calentamiento y movilidad articular, además de estar redactado en el currículo de EF vigente. Sin embargo, el tutor explica que en las clases, normalmente no hace calentamiento porque no es necesario. También hay una incongruencia entre la metodología plasmada en la programación y la que luego se emplea en el aula. En la observación, se percibe como se hace uso de una metodología cerrada y tradicional y que no se utiliza el método constructivista como se redacta en el documento.

Uno de los puntos fuertes con los que cuentan las clases de EF en este centro, es la hora semanal de piscina, en la programación aparece como contenido de natación, con la que el alumnado puede contar, gracias a las Instalaciones del Polideportivo Municipal que se usan para tal fin.

A modo de breve análisis, anteriormente el currículo se basaba en una forma de enseñanza al alumnado a través de objetivos y contenidos, con el fin de alcanzarlos. Se daba más valor al resultado, que al esfuerzo o al proceso que le llevaba al alumnado a conseguir tales objetivos. En la actualidad, se apuesta por una educación basada en competencias y, aunque el currículo aún lleva implícito el valor del resultado, ya no es de manera cuantitativa, sino cualitativa, porque se pretende desarrollar desde un punto de vista más integral. Esto quiere decir que, el aprendizaje no sólo tiene que ser de una determinada acción o noción en la clase, sino que también ha de ser significativo y trascender a la vida cotidiana del alumnado, con el propósito de que sean ciudadanos y ciudadanas activos y participen en la sociedad con el bagaje adquirido en las clases. La enseñanza de la EF del tutor de prácticas carece de estos aspectos mencionados.

Se considera oportuno, que el informe final del análisis de la EF se cierre mediante el análisis DAFO, además de con su posterior reflexión. La elaboración del instrumento DAFO se orienta bajo el planteamiento del autor Gil (2001) que, a su vez, adapta del “Modelo Harvard”, que la siguiente imagen muestra su estructura. Se ha determinado así por su claridad a la hora de explicar el método, por el momento de aplicación (apertura del proceso de investigación) y por el enfoque que otorga al uso de este instrumento hacia el tratamiento de la información obtenida para la intervención social; objetivo que ocupa este TFM.

Figura 1. Estructura DAFO (Gil, 2001).

	NEGATIVAS (Factores de Riesgo)	POSITIVAS (Factores de Éxito)
<b>CIRCUNSTANCIAS INTERNAS (“En acto”)</b>	DEBILIDADES	FORTALEZAS
<b>CIRCUNSTANCIAS EXTERNAS (“En potencia”)</b>	AMENAZAS	OPORTUNIDADES

Como explica este autor, las circunstancias internas y “en acto” son las Debilidades y Fortalezas. En este caso, corresponden al diagnóstico con juicio de valor de esa información sobre las situaciones o problemáticas que se encuentran, en relación a la enseñanza de la EF del centro educativo. Las circunstancias externas y "en potencia", son las Amenazas y Oportunidades. Igualmente son juicios de valor, pero en este caso sobre condicionantes o situaciones que afectan al funcionamiento e intereses del centro educativo, relativas a la enseñanza de la EF y que son susceptibles de llegar a producirse. Se trata de explicar acciones para fomentar las posibles Oportunidades y paliar las posibles Amenazas.

En el Anexo 7, se elabora una tabla con el método DAFO, adaptando el formato de Gil (2001), organizando la información obtenida sobre la enseñanza de la EF en el centro educativo.

A través de la Programación Didáctica del Departamento de EF, se han podido saber qué tipo de contenidos son los que el tutor ha programado para los distintos cursos de la ESO y si se adecuaban al currículo vigente. Como se ha podido observar en la "temporalización"/distribución que hace de los contenidos (como si fueran UUD) en el documento, aparecen las AAE. Sin embargo, en la realidad de la práctica se observó que cuando estaba programada la enseñanza de las AAE, impartía contenidos de actividades de colaboración-oposición. Por tanto, se ha estimado que la debilidad que se considera más notable tras este análisis, es la supresión de los contenidos de las AAE por parte del tutor de prácticas. Esta debilidad tan trascendental e importante, puede ser susceptible de mejora y suscita a elaborar una propuesta didáctica como eje central del TFM.

Esto viene motivado por varias razones, ya que la supresión de las AAE tiene consecuencias negativas para el desarrollo global de la persona que se pretende con la enseñanza de la EF. Si con ella, se tiene la intención de que el alumnado reciba una educación integral, "un desarrollo personal satisfactorio, el ejercicio de la ciudadanía activa y la participación en el aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (R.D. 1105/2014 (p. 480), esta finalidad no se podrá lograr si se obvian algunos de los objetivos de etapa del currículo de EF, con los que, si no se emplean contenidos artístico-expresivos, no se podría conseguir dicha educación global. Aunque el mero hecho de reflejar los contenidos a trabajar, tampoco asegura que el trabajo en la práctica vaya a ser de calidad si no se trabaja cada contenido adecuadamente.

En concreto, este contenido es tan importante como los demás, ya que cualquier persona en su día a día interacciona con otras personas y con el entorno a través del movimiento y la expresión corporal. Se puede ser más o menos consciente de las emociones, pensamientos, expresiones que manifestamos, pero siempre se estará transmitiendo un mensaje, el cual se puede interpretar y/o reproducir adecuadamente o de manera disruptiva y ahí pueden surgir multitud de conflictos. Por tanto, si el ser humano no interioriza y maneja las relaciones interpersonales de una manera positiva, será más complicado avanzar y poder aprender cosas nuevas.

Asimismo, se constata que el departamento de EF ni siquiera realiza una actualización en el blog de la página web del centro ya creado, ni fomenta el uso de las TIC y RRSS en clase como recurso didáctico. Esta situación es tan importante para el centro como para el alumnado, por lo que, desde la EF se debería poner especial atención para fomentar una experiencia enriquecedora y positiva para el desarrollo del aprendizaje del alumnado que conforma la realidad social actual.

### **3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO, PROBLEMA O SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA SOLUCIONAR O MODIFICAR**

En este apartado se explica la selección que se ha hecho de una situación problemática, que aúna varios de los aspectos negativos con factor de riesgo reflejados en la tabla anterior. Se han elegido unos puntos débiles que pueden convertirse en un reto viable para mejorar e influir positivamente en la enseñanza de la EF. Asimismo, el desafío planteado se ubica en torno a un marco teórico-conceptual y de antecedentes.

### **3.1. Identificación de una situación-reto o desafío para la enseñanza de la Educación Física**

El departamento de EF muestra en la programación didáctica la presencia de las AAE en todos los cursos de la ESO, pero en la realidad de la práctica docente no se imparten, aunque sea un contenido obligatorio en el currículo actual. A su vez, nos encontramos en un instituto de Innovación Tecnológica, en un marco perfecto para el desarrollo de la competencia digital, pero en el que no existe el uso de TIC ni RRSS en la asignatura de EF. Además, el alumnado no presenta motivación por la práctica, ni cohesión grupal, ni cercanía con el profesorado. Por todo ello, se pretende desarrollar una propuesta en la que como eje central se sitúen las AAE (dado que es de obligado cumplimiento por ley), apostando también por las Redes Sociales como *vehículo motivador* del aprendizaje del alumnado. En efecto, se considera que si las RRSS se convierten en un recurso didáctico, conectará con los intereses del alumnado, vinculados al contexto social actual y con los propósitos y características del centro educativo.

Lo que hace que la asignatura de EF sea única e imprescindible es el espacio y el contexto en el que sucede. El ambiente de cercanía con el alumnado, hará que podamos incidir en un escenario privilegiado de relaciones interpersonales y poner el foco en el aspecto motriz. Con esta propuesta se quiere dar solución a esta situación de carencia hacia la idea que promueve el centro educativo y el departamento sobre la importancia de la práctica motriz, la socialización y la comunicación.

### **3.2. Marco teórico-conceptual y de antecedentes del objeto de estudio**

El propósito de este apartado es tratar de contextualizar el objeto de estudio, además de definir aquellos conceptos necesarios y claves para el entendimiento del mismo. Para poder analizar las AAE, se hará referencia al término global, más conocido y de más uso: Expresión Corporal (EC), ya que aparece así casi en la totalidad de la bibliografía revisada. Por lo tanto, se hace un breve repaso a la evolución de la EC desde leyes educativas de la ESO anteriores, así como el lugar que ocupan las AAE en el currículo actual. Después, se revisan las principales teorías y estudios que sustentan la EC como contenido beneficioso en el desarrollo del alumnado de Secundaria y estudian las dificultades que encuentra el profesorado en impartir este tipo de contenido incluso estando exigidos por ley.

Asimismo, se presenta brevemente el origen y la evolución de las RRSS tanto en Educación en general, como en EF en particular. Igualmente, se revisan los principales estudios que afirman que las TIC, y en particular las RRSS, tienen efectos positivos en el proceso de aprendizaje del alumnado. Como también las dificultades que encuentra el profesorado a la hora de integrarlas como recurso didáctico para la enseñanza. Finalmente, se realiza un recorrido por los antecedentes en cuanto a investigaciones y propuestas anteriores sobre la enseñanza de las AAE a través del uso de las RRSS en la ESO.

**3.2.1. Breve repaso del origen de la Expresión Corporal y su evolución en Educación.** En la denominada Antigua Grecia, bajo la concepción del cuerpo y el movimiento de los filósofos de esa época, ya se practicaba EC (Archilla, 2013). Seguramente, ese tipo de actividades eran denominadas de otra manera, pero, es cierto que la existencia y realización de ellas ha sido constante desde aquel tiempo, y en todas las civilizaciones posteriores hasta hoy (Aguilera, 1996; Casamort, 1993 en Archilla, 2013).

A principios del siglo XIX, Per Henrik Ling, creador de la llamada "Gimnasia Sueca", diseñó una gimnasia pedagógica básica, militar o médica y ortopédica. Además, propuso la gimnasia estética. Esta condición estética caló muy hondo en la EF femenina de la época y revolucionó el concepto global de EF, integrando una dimensión casi exclusiva del arte de la danza (Archilla, 2013). Con Delsarte y la gimnasia femenina de Kallmeyer, que fundó en 1909 en Berlín el Instituto de Cultura Expresiva y Corporal, se busca un movimiento más natural que los sistemas analíticos. Así se otorgaría una mayor importancia a la expresión del movimiento y a la espontaneidad de los gestos realizados (Sierra, 2010 y Montávez, 2011). En esta misma línea, autores como LLaudes (1995) o Cañizares (2016), establecen que el origen de los contenidos de EC se remonta a final del siglo XIX en base a los Sistemas Rítmicos. Estos surgen en busca de una nueva concepción de la gimnasia, a través del movimiento natural que, en sí, está dotado de un ritmo. Los Sistemas Rítmicos recogen elementos de otros sistemas, pero la mayor influencia la reciben del Ballet y de la Danza Moderna.

La EC sobre todo se nutre del ámbito de las Artes Escénicas y el Arte Dramático, marcada por algunas de sus técnicas expresivas y utilizada para enfrentarse a las emociones en público propios de esas disciplinas. Bertrand y Dumont introdujeron la EC como parte explícita de la danza escolar en Educación Infantil (Archilla, 2013). A la EC se la ha denominado "gimnasia moderna", "gimnasia expresiva" o "gimnasia orgánica" (Sierra, 2000 en Archilla, 2013). Como comenta Archilla (2013), la EC también está influida por diferentes tendencias y corrientes artístico-expresivas como la música, la danza, la psicomotricidad, la psicología o la pedagogía. Parlebás es un educador muy relevante en este ámbito, ya que planteaba en 1968 que la expresividad de la persona puede influir de forma positiva en la formación del alumnado.

La EC aparece por primera vez en el sistema educativo español a finales de los años 60 y principios de los 70 con la Ley General de Educación (en la etapa de Educación General Básica), perteneciente al Área de Expresión Dinámica, debido a los Movimientos de Renovación Pedagógica (Blanco, 2012; Conesa y Angosto, 2017). Se basaba en la educación del movimiento y entre sus contenidos se encontraban la música, la danza, el ritmo, los juegos, la dramatización y el canto. "Esta aparición supone la inclusión de la enseñanza artística a través de lo corporal en el área de Educación Física" (Coterón y Sánchez, 2010, p.123).

Alrededor de la década de los 70's, el profesor de EF Schmidt introdujo varios cursos de juegos y danzas, otorgándole una mayor importancia al carácter lúdico y creativo de la EF (Hernández, 2007; Archilla, 2013). En el INEF de Madrid, Ana Pelegrín, escritora y pedagoga de lo corporal y el músico Sarmiento influyen con sus enseñanzas. Gracias a ambos, se aumentan las prácticas de EC como parte de la EF (Sierra, 2001; Sánchez y Coterón 2007; Archilla, 2013).

[...] también tiene su presencia en las escuelas de arte dramático, en las compañías de teatro, en las nuevas tendencias circenses, en las academias o escuelas de danza moderna, dentro de la formación de profesorado de EF, tanto en los anteriores planes cómo en los nuevos programas de grado (Archilla, 2013, p. 36).

Arteaga (2003) y otros muchos autores investigan el desarrollo de diferentes propuestas y planteamientos sobre la EC. Plantean prácticas que van desde la danza y diferentes tipos de bailes (de diferentes procedencias), hasta técnicas expresivas y de representación.

Llegando a este punto, se hace imprescindible e inevitable definir el concepto de Expresión Corporal. El cual, será abordado desde el ámbito pedagógico, considerándolo un recurso educativo. Se trata de un término amplio y polivalente y existen diferentes definiciones de varios autores, por lo que no se elige aferrarse a una definición en concreto. Las especificaciones que se presentan a continuación, son las que se considera que reúnen las características más relevantes y que mejor definen la EC en educación.

En 1998 el Doctor en Ciencias de la Educación y pedagogo experto en creatividad y teatro, Tomás Motos Teruel, ya le daba importancia a la EC, no sólo en su dimensión expresiva, sino también en su dimensión cognitiva. Este autor es muy relevante en el ámbito de la EC, que según él la define como "el comportamiento exterior espontáneo o intencional, que traduce emociones o sentimientos mediante el lenguaje corporal" (p.1). A través de la profesora Álvarez (2020, p.2), de la asignatura *Expresión Corporal* del MESOB, se pudo conocer la definición que hace Romero (1999):

Disciplina cuyo objeto es la conducta motriz como finalidad expresiva, comunicativa y/o estética basada en un concepto corporal global – conjunto de lo psicomotor, afectivo y cognitivo – que reúne las siguientes características:

- La técnica no es importante.
- La finalidad de su práctica tiene principio y fin en el seno del grupo.
- Lo importante es el proceso.
- Las posibles respuestas que da el alumnado son divergentes.
- La afectividad respecto a la propia persona y la relación con los otros son ejes tanto de contenido como método.

Esta definición es incoherente con el currículo vigente. En el currículo se le otorga una elevada importancia a la técnica, en cuanto a la calidad de movimiento y a que sea sencillo evaluar los contenidos trabajados. Sin embargo, se considera una definición muy completa, que se debería perseguir y con la que se está más de acuerdo.

La definición que refleja Sierra (2001), encaja con la idea que se tiene de EC a nivel personal:

Contenido de la Educación Física caracterizado por la aceptación, búsqueda, concienciación, interiorización, y utilización del cuerpo y todas sus posibilidades, para expresar y comunicar nuestras emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, etc., así como por un marcado objetivo de creatividad (p.4).

Arteaga (2003, p. 25), define la expresión y comunicación corporal como:

Lenguaje que se convierte en materia educativa y se utiliza para el desarrollo potencial de la capacidad expresiva del ser humano, fomentando el conocimiento personal, la comunicación interpersonal y la exteriorización de los sentimientos internos del individuo (comunicación introproyectiva), a través de gestos, posturas y movimientos expresivos.

También, desde un punto de vista educativo, Rueda (2004, p. 12) plantea:

Es el ámbito de conocimiento, como contenido de educación física que investiga y experimenta las posibilidades corporales y la inteligencia emocional, como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin último es crear y comunicar a través del movimiento. El cuerpo como eje globalizador e integrador es el nexo de unión entre la funcionalidad de la actividad física y la plasticidad de la actividad artística. Su fin está en el propio proceso expresivo.

Para Schinca (2010, p. 15), la Expresión Corporal es:

Una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada.

Siguiendo de nuevo a Motos y aunque citado por otros autores:

La Expresión Corporal surge del equilibrio entre la espontaneidad (nuestro potencial vital y creador) y la técnica (dominio de los códigos que dan sentido a los ojos de los demás), y da lugar al desarrollo de la comunicación interpersonal, la educación estética, la autopercepción, el autoconocimiento, la espontaneidad, la creatividad expresiva, la imaginación, el sentido del juego, la adquisición de técnicas de relajación y concentración, la flexibilidad, la desinhibición, la sensibilización y a la educación integral del alumnado (Motos, 1983 y Motos y García, 2007 en Lara, Mayorga y López, 2019, p.23).

Una vez presentadas algunas de las propuestas de definición para la EC, se realiza un breve repaso por la evolución de la EC en la ESO a través de las diferentes leyes educativas, desde los años 90 hasta la actualidad.

Los documentos oficiales que regulan el proceso educativo determinan la trascendencia que tiene el desarrollo de diferentes procesos sociales, afectivos, actitudinales y emocionales, vinculados a la conducta motora y a las habilidades transversales (como el trabajo en equipo), a través de diversos medios de expresión y representación (Carriedo, Méndez-Jiménez, Fernández-Río y Cecchini, 2020).

Según los autores Coterón y Sánchez (2012), desde 1990 la EC ha tenido un camino complicado para introducirse en la ESO, sin acabar de tener identidad ni reconocimiento entre la mayoría del profesorado de EF. En el mismo año en que estos autores publican su artículo, y a pesar de gozar de la presencia de los contenidos expresivos en el currículum durante más de 20 años, pensaban que aún había esperanza para que la EC se consolidara en la EF escolar. Como se ha podido verificar, incluso después de haber pasado ocho años más, no ha evolucionado el tratamiento y la consideración de las AAE y todavía quedan algunas reticencias para impartir este tipo de contenido entre el profesorado de EF.

Otros autores también coinciden en que es a partir de los años 90, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando la EC se hace visible como contenido explícito (Montávez, 2011), y se desarrolla específicamente para Secundaria y Bachillerato (Lara, et al., 2019), estableciéndose así una educación artística y expresiva a través del movimiento (Coterón y Sánchez, 2010). Estos últimos autores, explican que con la LOGSE se determinan las funciones del movimiento que la enseñanza de la EF debe incluir para que el alumnado consiga un desarrollo integral de la persona. Las funciones que tienen relación con las finalidades de la EC son la *estética y expresiva* y la *comunicativa y de relación*.

Los contenidos se clasifican por tipo: *conceptual, procedimental y actitudinal*. El tercer bloque de contenidos es específico y se denomina *Ritmo y Expresión*, perteneciente a la categoría *II. Habilidades Específicas*. A su vez, los contenidos están numerados en un orden, y en consideración de Blanco (2012), parecen aludir a una posible jerarquización de los mismos. Además, señala que algunos contenidos son bastante cerrados, como el método específico de relajación de Schultz y Jacobson.

Coincidiendo con estos autores, Villard (2012) también apunta que cuando la EC va tomando más peso en la LOGSE, ya aparece en los objetivos, en un bloque de contenidos específico que la desarrolla y unifica y en los criterios de evaluación, pero que aún se evalúa de manera cuantitativa. Y que además, continúan sobresaliendo los modelos tradicionales donde se le da más importancia, aunque no explícitamente, a los contenidos primero de tipo procedimental y después de tipo actitudinal (Blanco, 2012). Estos contenidos, son lo que condicionaron el espíritu de apertura curricular de la siguiente ley educativa. Entre las características que poseía el currículum de EF en la LOGSE, este autor comenta que era más propicio a paradigmas no técnicos y bajo racionalidades prácticas o críticas y sobre todo que se ponía el énfasis en el fomento de la autonomía del alumnado. Una "concepción hacia el desarrollo de un cuerpo vivenciado" (Learreta, 2003 en Villard 2012, p.13). Sin embargo, con la LOGSE la EC no se asienta de forma inmediata en la realidad docente, a pesar de estar reflejada ya en el currículum. Los motivos pueden ser por la falta de formación de algunos profesores o profesoras ya en activo (Montávez, 2011).

No es hasta la llegada de la Ley Orgánica Educación (LOE), cuando la EC se consolida definitivamente como contenido independiente en el currículo y sin que sea optativa en el ámbito de la EF (Montávez, 2011). La EC en la LOE supone una continuación y un mayor desarrollo de las premisas de la LOGSE (Coterón y Sánchez, 2010). Villard (2012) señala que con la LOE el currículo es más cerrado y gira en torno a la consecución de objetivos enfocados al logro y a la importancia del resultado, dándole una concepción al cuerpo de tipo instrumental y utilitario. Los contenidos ya no tienen conexión con la expresión de emociones a través del movimiento, ni de relaciones interpersonales, ni de diversión o autoconocimiento. Un enfoque más artístico y menos expresivo, con el ritmo y la percepción temporal como factores principales de la EC, alejado de la educación integral que propone la EF.

No hace más que alejar de nuevo la definitiva implantación de la Expresión Corporal como contenido a trabajar, equiparable a los demás en cuanto a importancia por un lado, y por otro, delimitando en exceso desde este primer nivel de concreción las posibilidades de desarrollo a las que deja la mayor estructuración y concreción curricular, con poco margen para la autonomía en los siguientes niveles (Villard, 2012, p. 14).

Los contenidos dejan de dividirse en la clasificación anterior, en los que figuraban: de tipo *conceptual, procedimental y actitudinal* (Blanco, 2012). Villard (2012) explica que con la LOE nace el elemento curricular llamado competencias básicas y que la EC se asocia con la *competencia cultural y artística* de una manera muy sutil a su contribución y consecución desde la EF. Un aspecto a destacar es la importancia que se le empieza a dar a la creatividad y la imaginación.

Sin embargo, y en contraposición, Coterón y Sánchez, (2010) destacan que el desarrollo de la Educación Artística a través del movimiento se afianza y la EC deja de ser una disciplina con un uso aislado en el currículo escolar. En esta misma línea, los autores Gil y Coterón (2012), indican que la LOE aumenta, con alguno de sus objetivos planteados, las posibilidades expresivo motrices que dictaminaba la LOGSE. No obstante, consideran negativamente el hecho de que no se incluyeran actividades para el desarrollo del cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa (dramatización, mimo, teatro gestual, entre otros) en la LOGSE. Es decir, tenía un enfoque reduccionista y limitante de las manifestaciones expresivo corporales. En ese momento, ya se deseaba mejorar la identidad, aumentar las experiencias y la práctica de la EC, en relación a las actividades motrices más populares en EF (deportes, condición física, habilidades y destrezas), para que su valor educativo y motriz, no se viera reducido en el proceso de e-a del alumnado (Coterón y Sánchez, 2012).

Coterón y Sánchez, (2010), destacan que en la LOE los contenidos se agrupan en bloques específicos con diferentes denominaciones por etapas: Primaria (*expresión y comunicación*), Secundaria (*expresión corporal*) y Bachillerato (*expresión y comunicación*). Y que la EC realmente "ocupa un lugar definido en las diferentes etapas, contando con un completo itinerario para su desarrollo en las distintas edades: objetivos, metodología, contenidos y evaluación" (Coterón y Sánchez, 2010, p. 125). Los contenidos tampoco se dividen en *conceptuales, procedimentales y actitudinales* y no se numeran, evitando así que pudiera parecer que uno u otro tenga más importancia, como parecía en la LOGSE (Blanco, 2012). Lo más llamativo, según Blanco (2012), es pasar de la denominación *Ritmo y Expresión* a *Expresión Corporal*.

Esta autora explica que se detecta una aproximación a las actividades rítmicas, ya que se le otorga más importancia a los contenidos relacionados con la danza y las composiciones coreográficas. Coincide con Villard (2012), cuando apunta que disminuye el ámbito expresivo, dando más importancia al ritmo y a las coreografías con base musical. Asimismo, observa que la dramatización adquiere más importancia en 1º de ESO. Y que también desaparece el método específico de relajación de Schultz y Jacobson, ofreciendo más posibilidades de impartir este contenido de una manera más ajustada a los niveles de concreción curricular.

En el D 48/2015 de ESO de la ley actual LOMCE para EF, desaparecen los bloques de contenidos y se pueden diferenciar 5 grandes situaciones motrices. Dentro de ellas, se engloban los diferentes aprendizajes específicos que se deben enseñar al alumnado a lo largo del curso. La número 5 corresponde a las AAE. Ya no aparece específicamente la EC contenidos, sino que forma parte de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de 1er CICLO de ESO. Es decir, que se ha decidido incluir el uso de la disciplina de EC dentro de la práctica de las AAE, como un recurso y técnica más, no siendo exclusivamente la EC como camino único para su desarrollo. Se comprueba, que se ha hecho una mayor concreción de términos y campos como la conciencia corporal y calidad de movimiento, entre otros. Además, las AAE se enfocan como vía, por ejemplo, hacia la inclusión social y se le otorga un mayor valor estético y rítmico al deporte (como al *Acrosport*). Sin embargo, y aunque está presente en las finalidades de la EF, el aspecto emocional no forma parte de los criterios de evaluación.

En el análisis del currículo que hace Armada (2017), indica que en la LOMCE se le da importancia al componente social y emocional y que se sigue valorando en el alumnado el análisis crítico y reflexivo sobre la práctica. Pero que las diferencias, respecto a la EC en la ley anterior (LOE), no son relevantes. Se aprecia un cambio en las competencias, de básicas a claves, bajan en número y el ámbito artístico-expresivo se relaciona con la última: conciencia y expresiones culturales.

Haciendo una lectura del currículo vigente, y siguiendo a este autor, se distinguen perfectamente los aspectos esenciales y las características fundamentales de la EC o del campo artístico-expresivo. Éstos son el cuerpo, el tiempo, el espacio y las dimensiones (comunicativa, expresiva, creativa y estética). Entre las actividades para practicar con el alumnado y estándares de aprendizaje evaluables, relacionadas con lo corporal y lo expresivo, se plantean varias técnicas, danzas, composiciones coreográficas y juegos. Se destaca la importancia de crear momentos de reflexión sobre las tareas y el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje, para buscar, analizar, exponer o compartir información, en temas relacionados con la corporalidad.

Con esta comparativa, se cierra el breve paso por la evolución de los objetivos/finalidades y contenidos de EC y AAE, ayudando a observar de una manera más actualizada lo que se pretende trabajar con las AAE actualmente.

**3.2.2. Valor y repercusión de la Expresión Corporal o contenidos artístico-expresivos en la ESO.** En este apartado se procede a destacar la importancia y los beneficios de la EC como contenido de la EF en la ESO, ya que resulta determinante para comprender las motivaciones del TFM.

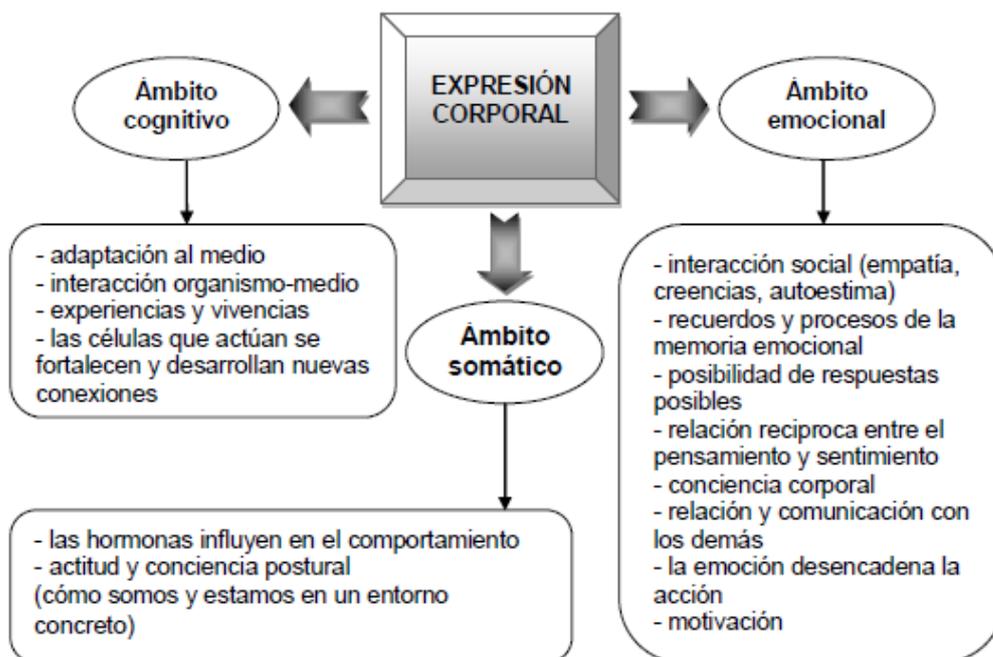
En su estudio, Rodríguez (2008, p.131) reflejaba cómo la EC influía en la educación psicomotriz, y pretendía conseguir una serie de objetivos:

- La conciencia del propio cuerpo
- El dominio del equilibrio
- El control
- La eficacia de las diversas coordinaciones globales y segmentarias
- El control de la inhibición voluntaria y de la respiración
- La organización del esquema corporal y la orientación en el espacio
- Una correcta estructuración espacio-temporal
- Las mejores posibilidades de adaptación al mundo exterior

Como se observa, esta autora ya derriba la brecha que existía entre cuerpo y mente. Además, menciona la aplicación de la EC hacia la adaptación del alumnado a la sociedad. Aunque sigue faltando reflejar un ámbito de vital importancia: el gran olvidado campo de las emociones. En este sentido, la EC tiene gran peso, tal y como venía señalado en las definiciones anteriores.

Relacionarse implica manejar una serie de códigos que pueden aprenderse. En expresión corporal se trabaja con esos códigos favoreciendo así la comunicación interpersonal y social. Mejorar la autoestima, la relación con los demás o los mecanismos perceptivos que regulan el aprendizaje, son acciones que inciden favorablemente en el bienestar de la persona, en su salud emocional y la expresión corporal contribuye con sus procedimientos al logro de dichos objetivos (Álvarez y Quintana, 2010, p.368).

Siguiendo a estas mismas autoras (Álvarez y Quintana, 2010), se incluye un esquema de elaboración propia, que completa esta información sobre lo que ellas proponen acerca de las funciones que favorece la EC en los diferentes ámbitos de la persona.



Lo mencionado hasta el momento, tiene relación con el carácter educativo global del alumnado, que con la enseñanza de la EF se pretende conseguir. Ya que esta debe encaminarse al desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos: cognitivo, motriz y socio-afectivo. Mediante el progreso de su competencia motriz y a través del movimiento, "con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones" (Coterón y Sánchez, 2010, p. 118). Según Coterón y Sánchez (2010), el movimiento posee una dimensión expresiva y el instrumento pedagógico para desarrollarla es la EC. Potenciando esa dimensión, a través del uso del cuerpo de una manera simbólica, el alumnado podrá comunicarse y exteriorizar sus pensamientos y emociones, para conocerse mejor a sí mismo y compartirlo con los demás. Estos mismos autores plantean además, que uno de los propósitos de la metodología de la EC es llevar a la persona a un estado de alerta hacia los estímulos e impresiones que se perciben y despertar los sentidos como modo de expresión personal. La socialización del alumnado se fomenta desde la práctica de EC, invitando al desarrollo de sentimientos, emociones y actitudes empáticas (Armada, González y Montávez, 2013). En su estudio comparativo, Domínguez, Díaz y Martínez (2014) determinaron que las actividades de EC que implican imaginación y expresividad, impulsan la capacidad de transmitir sentimientos, sensaciones o ideas mediante la conducta motora.

Las emociones dictan y condicionan decisivamente nuestro modo de estar en el mundo, nuestros comportamientos y toma de decisiones [...]. El abordaje de las emociones, desde el influjo del aprendizaje y el sistema cultural en el que estamos inmersos, son determinantes para el equilibrio vital y la calidad de vida (de Rueda y López, 2013, p 141).

La EC tiene una conexión directa con el ámbito de la salud. El bienestar no es sólo físico, sino también psicológico. Se pueden encontrar beneficios de la EC, por ejemplo, en el ámbito de la higiene postural, fundamental si se desea llevar un estilo de vida saludable. Siguiendo a Cuéllar y Pestano (2013) y a otros autores como Villard, Abad, Montávez y Castillo (2013), señalan que estos contenidos permiten el desarrollo de las Competencias Clave contenidas en los planes de estudio. De igual modo, contribuyen a utilizar adecuadamente los componentes quinésicos y proxémicos que condicionan una mejor gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial. Así como los componentes sonoros comunicativos, que condicionan la comunicación y eficacia de los mensajes. Las actividades de EC parecen activar la capacidad de adaptación ante diferentes problemas motrices (Domínguez, Díaz y Martínez, 2014). Autores como Archilla y Pérez (2013), que a su vez aluden a autores como Learreta, Sierra y Ruano (2006), o Romero-Martín et al. (2016), han investigado sobre los efectos positivos de la EC. De estos trabajos se pueden extraer las ideas que aúnan y resumen lo mencionado anteriormente:

- Posee gran valor educativo y de suma importancia para la formación personal.
- Ayuda a la salud emocional.
- Mejora las relaciones inter e intrapersonales.
- Fomenta el análisis y la toma de conciencia de nuestros sentimientos, sensaciones, vivencias.
- Ayuda a emplear el cuerpo propio y su movimiento para representar nuestras ideas, sentimientos de forma artística.
- Favorece la concepción holística de la persona.
- Se aleja de metodologías cerradas y reproductivas.

- Desarrolla la imaginación, la espontaneidad y la creatividad.
- Hace partícipe al alumnado de su propio aprendizaje.
- Contribuye a valorar los hábitos corporales en el medio en el que se desenvuelve nuestro cuerpo.
- Mejora la calidad de vida y favorece unas experiencias únicas e irrepetibles en la experiencia del alumnado

Aunque con este tipo de contenidos no se busca la perfección motriz, la práctica de actividades y movimientos de expresión y comunicación, transforma la competencia motriz de una manera más artística y estética. Le otorga una importancia y un significado expresivo, que da lugar al diseño de proyectos y creaciones altamente creativas. Resulta interesante destacar diversos estudios como el de Montávez, Mariscal y López (2001) o el de Robles, Abad, Castillo, Giménez y Robles (2013), donde se observa la potencialidad de la EC para ser trabajada de manera interdisciplinar con asignaturas como lengua extranjera, tecnología o música. Desarrollando proyectos donde se encuentran presentes contenidos de las diferentes asignaturas, pudiéndose evaluar varias asignaturas al mismo tiempo.

Como se evidencia, la EC contribuye al desarrollo de diferentes capacidades y habilidades fundamentales de la persona. Por lo que puede plantearse un proceso de e-a con el alumnado hacia un enfoque mucho más holístico. Sin embargo, hoy en día se le sigue dando más importancia a la "funcionalidad" del cuerpo, y muchos y muchas docentes siguen teniendo interiorizada la idea de dualidad entre cuerpo y mente. En ocasiones, el profesorado se encuentra con varias dificultades para impartir este tipo de contenidos, incluso antes de planificar la enseñanza de la EF. Otras veces, obedece al planteamiento normativo, pero sin tomar en cuenta en su práctica docente la calidad y la seriedad que se le debe imprimir a su enseñanza. Pudiendo existir razones diversas. En el siguiente apartado, se desglosarán con detalle los diferentes estudios e investigaciones que determinan las dificultades que presenta el profesorado para llevar a cabo la enseñanza de las AAE en EF.

**3.2.3. Dificultades del profesorado en impartir Expresión Corporal o contenidos artístico-expresivos.** Como primera observación del contenido de este apartado, se presenta el esquema (véase Figura 2) elaborado por Carriedo (2017, p. 1254) donde se muestra un "círculo vicioso en el que el profesorado tiende a no desarrollar este contenido en sus clases". Posteriormente, se detallan cada uno de los aspectos y se resaltan las opiniones de los autores y autoras más relevantes sobre el tema.

**Figura 2.** Aspectos que condicionan la presencia de la Expresión Corporal en las programaciones didácticas de Educación Física.



Referido al primer aspecto del esquema, sobre la carencia de formación inicial del profesorado, los autores Sánchez y Coterón (2012) hacen una breve aproximación histórica sobre la EC como materia en los planes de estudio de Licenciatura Universitaria de EF de Madrid. El plan de estudios del INEF (Instituto Nacional de Educación Física) para profesor de EF de 1977, ya era un título que duraba 4 años. En el mismo, y como punto de partida de la EC, se habían implantado las asignaturas llamadas “Medios de Expresión” y “Expresión Dinámica” (Fernández Nares, 1993, en Sánchez y Coterón, 2012). Sin embargo, no las impartían profesionales cualificados ni formados en contenidos expresivos y/o creativos.

En 1980, se aprobó la Ley de Cultura Física y del Deporte, reconociéndose así a los INEF de Madrid y Barcelona como Centros de Enseñanza Superior para la formación, la especialización y perfeccionamiento del profesorado de EF. En ambos centros se implantó el título de Licenciado en EF. En su plan de estudios, estaba incluida la asignatura “Expresión Dinámica” de carácter obligatorio. Posteriormente, se abrieron nuevos INEF en España. En 1990 se adscribieron a las Universidades, conservando dicha asignatura. Con el Real Decreto 1670/1993, se renovaron los planes de estudios de cada INEF, donde se empezaría a impartir la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La EC se incluye como asignatura.

Diversos autores y autoras también analizan la presencia de la EC en los planes de estudio oficiales. Sostienen que en la universidad, el peso de la materia de EC no es significativo (Conesa y Angosto, 2017; Cuéllar y Pestano, 2013). "Estos contenidos se han realizado con poca carga lectiva, en un único año" (Archilla y Pérez, 2012, p. 182). Cuéllar y Pestano (2013) afirman que el problema reside en los propios planes de estudios, ya que no se le da a la EC el lugar y el peso que se merece, recibiendo poca formación en esta especialidad. Entre el profesorado de EF "las titulaciones relacionadas con los contenidos deportivos tradicionales son las más frecuentes" (Robles, et al., 2013, p. 173). Solo del 9-27% del profesorado de Secundaria, reconoce que imparte todos los contenidos referentes a la EC (Conesa y Angosto, 2017). Es evidente la escasez de horas en los planes de estudio de estos contenidos. Queda de manifiesto que la formación inicial es un factor que influye directamente en las dificultades que puede presentar el profesorado a la hora de impartir EC, ya que no ha tenido las experiencias personales suficientes como para sentirse seguro de poder enseñar este tipo de contenidos. "Son pocos los estudiantes de EF que durante su infancia o adolescencia han tenido experiencias en este campo (Robles, et al., 2013, p. 171). En consecuencia, puede derivar en otro aspecto del esquema, como es la falta de interés y valoración de la EC por parte del profesorado.

Montávez (2011) explica que son varias las razones por las que la EC aún no está totalmente valorada, ni se imparte en EF. Algunas de ellas son, la mencionada falta de formación o el simple desconocimiento de la especialidad. Según los resultados concluyentes de Cuéllar y Pestano (2013) y de Robles et al. (2013), coinciden con esta autora en que la EC carece de importancia y es un contenido poco valorado, junto con los contenidos de medio natural. Y que los futuros docentes reciben poca formación en la especialidad de EC, aspecto que a estos autores les sorprende, dado que es un contenido imprescindible que se debe impartir por ley.

De sus investigaciones, Robles et al. (2013) extraen otro tipo de dificultades. Estos están relacionados con los dos últimos factores del esquema. Determinan que el alumnado presenta actitudes poco positivas hacia la EC. Por lo que, es difícil llegar a él con nuevos contenidos, y que experimente otro tipo de actividades expresivas. Según estos autores, la escasa demanda del alumnado hacia este tipo de contenidos, puede deberse a la frecuencia con la que el profesorado de EF incluye en su programación la EC.

La dificultad también reside en la elección de la metodología a emplear para su desarrollo, y el esfuerzo por dar a conocer este tipo de contenidos a su alumnado de una manera motivante (Moreno y Hellín 2007, en Robles, et al., 2013). A propósito de este planteamiento, una incorrecta selección del modelo didáctico para la práctica de actividades de EC, hace que se quede en algo aislado y carente de sentido. Eludiendo el carácter de creación, comunicación y expresión que la EC conlleva (Coterón y Sánchez, 2010). En numerosas ocasiones, el profesorado selecciona los contenidos a impartir, teniendo en cuenta una serie de componentes extrínsecos, como son las instalaciones y los materiales de los que dispone el centro educativo (Robles, et al., 2013). En este sentido y como aspecto positivo, Villard et al. (2013) concluyen que cuanto más joven es el profesorado, más utiliza unos contenidos y una metodología acorde con la formación recibida en su etapa educativa. Estos autores opinan que si los contenidos de EC se tratan de una forma lúdica, el profesorado sentirá una sensación de éxito y aumentará la práctica de trabajo expresivo en sus clases.

El profesorado necesita poseer una serie de características para desarrollar con calidad la EC en sus clases, ofreciendo con asiduidad al alumnado en sus clases este tipo de contenidos creativos, para que así éste aumente su participación activa (Monfort e Iglesias, 2015). Siguiendo a estos autores, el profesorado debe tener una predisposición y un interés para mantener el compromiso de desarrollar estos contenidos de una forma constante, y así, hacer que el alumnado participe en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, se ve condicionado por su propio nivel de desarrollo en el campo de la EC o la actitud que tiene hacia ella. "La EC debería darse de forma continuada, natural y cotidiana en nuestras aulas y centros, pero en multitud de ocasiones esto no es así. En algún caso esta situación nos genera cierto desánimo y abandono de nuestro empeño" (Archilla, 2013, p. 333 y 334).

Existen otras dificultades encontradas por diversos investigadores e investigadoras y que no aparecen en el esquema de Carriedo (2017). Algunas de las razones se inclinan hacia cuestiones de género por parte del alumnado (Montávez, 2011). "La cultura motriz imperante va por otros derroteros ajenos a la Expresión Corporal, y por tanto estos contenidos en un primer momento, suponen un choque para el alumnado masculino porque no responde al modelo de Educación Física que han construido" (Learreta, Ruano y Sierra, 2006, en Montávez, 2011, p.120). "Se oferta un mismo currículo para niños y niñas en Educación Física, pero existe una tendencia a valorar más los contenidos de orientación androcéntrica" (Chaves, 2009, p. 5). Esta cuestión de género ha llamado poderosamente la atención y otros autores y autoras, también hacen referencia a ella, pero por parte del profesorado. "Se han encontrado datos estadísticamente significativos, respecto a que suelen ser las profesoras quienes ponen en práctica más este tipo de contenidos (Robles, 2013, p. 173). Autores como Conesa y Angosto (2017), también coinciden en que el género de los responsables de la docencia, influye a la hora de no cumplir total o parcialmente con el marco normativo en relación a la EC.

En otro sentido, Montávez (2011) y Archilla y Pérez (2012) también aluden a que la EC posee una complejidad en sí misma. Determinan es un contenido complejo y que el profesorado debe primero buscarse a sí mismo dentro de la disciplina de la EC y realizar o hallar su propia metodología expresiva para estar cómodo a la hora de impartir contenidos de EC. En relación a ello, Villard (2012) explica que "siendo el cuerpo y el movimiento, ejes básicos de la acción educativa en el área de EF" (p. 16), la EC también debe tener una estructura técnica, teórica y conceptual conocida, además de legislativa y ser coherente con las anteriores. Si esto no es así, se obstaculiza el avance de la EC en la EF y es uno de los principales problemas para que el profesorado no la incluya en su enseñanza. Se constata que el profesorado teme impartir los contenidos que tienen que ver con el movimiento, la expresión y la creatividad. Por lo que, si la EC se planifica, servirá de guía para afrontar su enseñanza con menos miedo.

Se hace necesario realizar una organización clara y concreta de las propuestas de EC para el aula. Esta idea conecta con lo que Archilla (2013) considera, ya que toda la planificación de los diferentes aspectos didácticos que requiere la EC, hace que el profesorado sea reticente a llevarlo a cabo. Como explica esta autora, la gran cantidad de posibles contenidos a aplicar de EC, hace también que el profesorado, que ya manifiesta poca experiencia y cercanía con las EC, se muestre confuso ante tanta variedad.

El proceso de evaluación es un aspecto determinante para impartir EC y la dificultad para evaluar este tipo de contenidos es manifiesta (Archilla y Pérez, 2012; Villard y Montávez, 2015). "Siendo la evaluación un elemento clave para la mejora de la educación, atender a éste se hace necesario también desde la EC" (Villard y Montávez, 2015, p. 63). Según estos autores, se puede ver reflejado que el profesorado no realiza una evaluación inicial (como lo haría con el resto de contenidos) y no se plantea hacer una evaluación formativa, tan adecuada para este tipo de contenidos rítmico-expresivos. Le sigue otorgando más importancia al resultado que al proceso de aprendizaje del alumnado. El profesorado debe implicarse, esforzarse por reflexionar, planificar y realizar una evaluación inicial al grupo-clase. Para determinar así, el marco didáctico que debe emplear en sus clases. Seleccionando el estilo de enseñanza y las actividades en progresión adaptadas a las características del alumnado (Coterón y Sánchez, 2010; Robles, et al., 2013; Archilla, 2013).

Los instrumentos de evaluación que se emplean, el enfoque lúdico que ha de darse y el criterio subjetivo del evaluador para determinar una calificación, hacen que haya múltiples diferencias con otros contenidos a la hora de evaluar al alumnado en EC, que ya se tienen más mecanizados (Villard y Montávez, 2015). En este caso, los contenidos artístico-expresivos tienen relación directa con el aspecto creativo, y la creatividad es un criterio muy subjetivo. Por lo que añade más dificultad a la hora de evaluarlo. Se deduce, por tanto, que las líneas de investigación siguen abiertas a la búsqueda de una evaluación que implique un diálogo entre el profesorado y el alumnado, siendo más democrática y acorde con los tipos de contenidos expresivos, a lo largo de diferentes momentos del proceso formativo (Villard y Montávez, 2015).

Conesa y Angosto (2017), añaden que el principal motivo al que alude el profesorado en su investigación para no impartir EC, es la falta de tiempo para afrontar e incluir en sus programaciones los contenidos propuestos por el currículo.

Estos autores dejan una línea de investigación abierta en cuanto a la conexión que existe entre el grado de cumplimiento de los contenidos de EC y los años de experiencia en la docencia, por no encontrarse suficientes trabajos que la estudien. Por lo que sugieren, analizar el efecto y la evolución temporal de esta cuestión. Concluyen que el profesorado con una experiencia media en la docencia, tiene una clara tendencia a alcanzar un mayor grado de cumplimiento de los contenidos de EC.

En contraposición, Lara et al. (2019) manifiestan que la EC es muy valorada y está presente de manera generalizada en nuestro sistema educativo. Lo que deja una sensación de laguna, de incoherencia con los datos que presentan y difiere con lo que se viene diciendo hasta ahora. Estos autores consideran que sólo existen carencias en su programación y en su aplicación metodológica.

Mención especial requieren los y las docentes que llevan a cabo en sus clases la enseñanza de las AAE, y que le dan la importancia que merecen estos contenidos. Ya sea por razones de gusto por la EC, por su formación o porque tienen la convicción de que la filosofía de la educación integral que persigue la EF, se consigue con su práctica. Personalmente, la autora de este TFM valora el planteamiento de una práctica de calidad de estos contenidos, puesto que se ha comprobado su valor positivo en el alumnado. Cree firmemente en lo que aporta la EC al alumnado en un sentido holístico de la persona. Sin embargo, para conseguirlo nunca le restaría valor a otro tipo de contenidos, igualmente necesarios para la formación y la preparación de nuestro alumnado y su futuro.

**3.2.4. Breve repaso por el origen y la evolución de las Redes Sociales.** El ser humano es un ser social por naturaleza (Aristóteles) que experimenta la necesidad vital de interrelacionarse con los demás. Se podría decir con certeza que las primeras comunidades humanas, formadas hace millones de años, eran RRSS (Aguirre, 2011). Desde el punto de vista de las ciencias sociales, este autor explica que "el concepto de red social hace referencia a un conjunto finito de actores y las relaciones que los vinculan, asimismo, las redes sociales son consideradas estructuras sociales donde se producen procesos de comunicación y transacción entre personas" (Aguirre, 2011, p. 5). Ponce (2012, p. 2) afirma que la red social es una estructura "formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común".

En general, todas las personas necesitan sentirse apoyadas y aceptadas por los demás, ya que la pertenencia al grupo aporta seguridad y consigue aumentar los niveles de autoestima (Durán, 2014). Se considera que de esta afirmación, también puede surgir la importancia de las RRSS, entendidas por Zamora (2006) como:

Formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos (p.1).

En la actualidad, no solamente nos relacionamos en persona, sino a través de Internet y de las RRSS. Es un medio cotidiano por el que comunicarnos, crear o difundir contenido en cualquier momento, y desde cualquier parte del mundo a tiempo real. Donde la información permanece para poder visualizarla y compartirla las veces que se requiera.

Siguiendo a Aguirre (2011), cuando ahora se piensa en el concepto de RRSS, se relaciona directamente con el empleo a gran escala de las herramientas interactivas de Internet; "estas herramientas interactivas pueden ser un subtipo de las redes sociales que analizamos desde la ciencia" (Aguirre, 2011, p. 5). Marqués y Muñoz (2014, p.21) las definen como un "conjunto de individuos dentro de una estructura de relaciones casi "virtual" y que se origina entre los individuos interrelacionados por vínculos de amistad, de colaboración, o de otro interés."

Asimismo, es importante conocer los términos *Social Network* o *Social Networking Sites*: estructura social de intercambios en varios niveles (Dans, 2014), es decir, la traducción equivalente a Red Social o RRSS. Estos términos se emplean para referirse a ellas en casi toda la bibliografía revisada.

Uno de los cambios que marcan la evolución de las RRSS en los últimos años, puede ser la sustitución del planteamiento de la *Sociedad de la Información* por las ideas recogidas en torno al concepto de la *Sociedad del Conocimiento*. La Sociedad de la Información, término acuñado en los años 70, daba más importancia a la tecnología que a las personas y al intercambio de contenidos, conocimiento o experiencias (Dans, 2014). La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, propuso el término de Sociedad del Conocimiento, definiéndola como aquella "en la que todos pueden crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento, permitiendo a los individuos y comunidades alcanzar todo su potencial y mejorar su calidad de vida de forma sostenible" (CMSI 2004, en Dans 2014, p. 29). En el Anexo 8, se presenta un glosario con otros términos muy utilizados en la Sociedad del Conocimiento y que ayudan a entender mejor este apartado, los siguientes y la propuesta didáctica del TFM.

La web 2.0, o web social, es un concepto fundamental promovido por su autor y fundador O'Reilly en 2004. Las RRSS pertenecen a esta plataforma de participación e inteligencia colectiva (Dans, 2014). Desde su divulgación "se viene insistiendo en la web 2.0 como un impulso de la web 1.0 para resaltar el factor social que introduce" (Cebrián, 2008, p. 346). La anterior web tradicional, llamada web 1.0, estaba impulsada por instituciones, empresas o personas particulares (dueños de las webs), con un control absoluto sobre la información, el acceso y el nivel de interactividad. Se manejaba en sentido técnico o exclusivamente instrumental, para un uso informático y el proceso comunicativo era unidireccional (Cebrián, 2008).

El uso de la web 2.0 supone un intercambio de información mediante servidores informáticos (Dans, 2014) a través de Internet, que se sustentan en una base de datos. Pueden ser modificadas por los usuarios en diversos aspectos: contenidos, formato, presentación, etc. (Ribes, 2007 en Chunga, 2016), dando el protagonismo a las personas, como busca la Sociedad del Conocimiento, por encima la de tecnología en sí (Dans, 2014). Chunga (2016), destaca los cuatro pilares fundamentales de la web 2.0 para su organización, propuestos por Cobo y Pardo (2007): las social networks, los contenidos, la organización social e inteligente de la información y las aplicaciones y servicios.

Según López (2008 citado en Pérez, Peña y Rondón 2010, p.72), "se estima que el origen de las redes sociales se remonta al año 1995. Teniendo en cuenta que fue en esa época cuando Internet había logrado convertirse en una herramienta prácticamente masificada".

La que se considera la primera red social se denominaba Classmates y fue creada por Randy Conrads en 1995. Esta red social procuraba posibilitar que personas de todo el mundo pudieran recuperar el contacto con sus amigos y conocidos de la infancia, de la adolescencia o de la universidad (Sajithra y Rajindra, 2013). En aquellos tiempos, el ordenador era el instrumento para acceder a la red y las RRSS. Según Ferrari (2015), su uso estaba limitado a centros públicos, como universidades y centros de investigación. Poco después, se empieza a comercializar Internet en todo el mundo para el gran público (Ferrari, 2015). Se instalan ordenadores en bibliotecas y locutorios para uso público, haciendo posible que lo utilicen personas que no disponían de ordenador en sus casas. Alrededor del año 2000, se le daba un uso personal al ordenador en la mayoría de los hogares.

Según Boyd y Ellison (2007), a partir del año 2003 nacen lo que se conoce hoy como *los gigantes de las RRSS*: LinkedIn, MySpace, Facebook (2004), YouTube (2005), o Twitter (2006). Una de las principales aportaciones, es la línea del tiempo donde resumen, de manera rápida y muy visual, el desarrollo de las RRSS. Muestra cómo en 2003 es cuando alcanzan su mayor auge (Anexo 9). Rápidamente, van surgiendo "diversas herramientas, plataformas o medios sociales a través de las cuáles se puede producir la interacción y conversación entre comunidades de usuarios, estos medios sociales son entre otros: los blogs, los foros, las redes sociales generalistas (Facebook o Twitter)" (Sánchez 2018, p. 2).

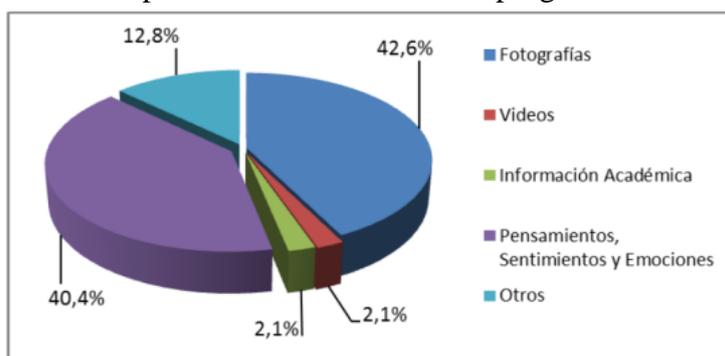
Como mencionaba Caballar (2011), la importancia que ya estaban alcanzando las RRSS hace unos diez años en la población adulta era enorme. Una media de un tercio de su tiempo libre, conectada a una red social. Se hacía uso de al menos dos RRSS y se mantenía el contacto habitual con personas conocidas por Internet. "Las redes sociales llevan a Internet el universo de los intereses de la vida cotidiana de cada persona o de cada grupo (Cebrián, 2008, p. 354). "El deseo de compartir experiencias y la necesidad de pertenencia al grupo provocan esta actividad colectiva, el software traslada los actos cotidianos a un sitio informático, facilitando la interacción de un modo completamente nuevo" (Ponce, 2012, p.2).

En España, los y las adolescentes de aquella época (Generación Interactiva), se adaptaron totalmente a esta forma de compartir intereses y mantener relaciones personales (Bringué y Sábada, 2009). Los resultados del estudio realizado por Bringué y Sábada en 2009, mostraban que "a partir de los 14 años el uso de redes sociales supera el 80% hasta alcanzar una cota máxima de uso del 85% a los 17 años" (p. 78). El teléfono móvil empezó a ser un símbolo de la Generación Interactiva, integrado totalmente en la cotidianidad de los y las adolescentes por ser digital, personal, multifuncional (Bringué y Sábada, 2009) y proporcionar autonomía. La mayoría de ellos y ellas disponían de uno propio.

Con la llegada del *smartphone* y durante el periodo de 2007 a 2012, se consolida por completo en la sociedad el uso cotidiano del teléfono móvil. Este dispositivo electrónico funciona como un ordenador de bolsillo, aportando practicidad y ahorro de tiempo en el día a día. Ya que supone el libre acceso a la red desde cualquier parte del mundo. "No sólo nos relacionamos y compartimos con los demás, sino que, además, exponemos abiertamente y en tiempo real nuestros gustos y tendencias, expresando la propia identidad" (Ponce, 2012, p.2).

Entre los años 2009 y 2012 la red social española Tuenti alcanzó los 15 millones de usuarios y usuarias registrados (Pérez, Frías y Urueña, 2018) donde, como Facebook, se podía ver y compartir la vida de las personas por fotos. Los y las adolescentes le dan muchísima importancia a la imagen y al ámbito emocional, creándose una relación directa entre emociones y RRSS, como muestra el estudio de Hernández y Castro (2014), (véase Figura 3).

**Figura 3.** Tipo de información que comparten los y las estudiantes en las RRSS. Elaborado por los autores mediante el programa informático SPSS.



En 2017, Valcarce, Cordeiro y Miñambres aseguraban que el 93,9% de la población española utilizaba el teléfono móvil para acceder a la red. En estos últimos años, aparecen las aplicaciones móviles o apps, descargables de manera gratuita a través de la web para los *smartphones*. Las apps sustituyen a otros dispositivos físicos tradicionales, e integran a los electrónicos en uno solo: la agenda, la cámara de fotos, el GPS, el reloj, la tarjeta bancaria, el periódico, un espejo, etc. Las apps sociales desencadenan un mayor uso de las RRSS por parte de los y las adolescentes. Muchas de estas apps presentan características típicas de comunicación e intermediación que tienen las RRSS que nacieron en la Web (Pérez, Frías y Urueña, 2018), como Facebook, Twitter o WhatsApp. Algunas apps son de uso exclusivo a través del *smartphone*, como TikTok que siguen creando comunidad, son interactivas y desde las que se puede seguir compartiendo infinidad de información, ya sea escrita o visual.

En definitiva, como señalan Prat y Camerino (2012) "Internet no es simplemente una tecnología, sino un medio de comunicación, de interacción y de organización social que afecta las relaciones laborales, culturales y educativas de nuestro tiempo" (p. 44). En efecto, cada vez más personas utilizan el teléfono móvil o *smartphone* como herramienta de trabajo. Hecho que se ha constatado de una forma indiscutible en la etapa de confinamiento. En este periodo de emergencia sanitaria, su uso continúa siendo importantísimo incluso para la economía del país.

Es difícil encontrar alguna persona que no tenga un dispositivo móvil o un *smartphone*. Incluso dos o más por persona "hoy en día existen más teléfonos móviles que habitantes en España" (Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2015, p. 97). En concreto, la población adolescente tiene tan integrado a su modo de vida y de comunicación la utilización de dispositivos electrónicos y RRSS, que cuando en el instituto no se permite su uso, siente como si le arrancara una parte de su ser que le desconecta del mundo exterior.

Siguiendo a las autoras Sanz, Alonso, Sáenz de Jubera, Ponce de León y Valdemoros (2018, p.59), "las redes sociales se constituyen en modelo de comunicación de referencia para la juventud española y se erigen como la actividad de ocio digital juvenil preferente." Actualmente, la app y red social Instagram es una de las que más usuarios adolescentes mantiene. Debido a la popularidad y repercusión que tiene entre los alumnos y alumnas, los directivos de los centros educativos pretenden integrarla para una comunicación más fluida e interactiva con el alumnado y sus familias. En el siguiente apartado, se detalla los aspectos más relevantes de las TIC y las RRSS en Educación y en EF.

**3.2.5. Redes Sociales en Educación y en Educación Física.** La revisión de la bibliografía sobre el tema, lleva a concluir que en los años 90 se empieza a intentar introducir las TIC en el campo educativo y con ello comienzan a aparecer los primeros estudios sobre las RRSS aplicadas al contexto educativo. Las principales características de las TIC y sus potencialidades para el aprendizaje se reflejan en el Anexo 10, mediante un cuadro elaborado por Coll (2003, p. 10). Salinas (1998) apostaba, a finales del siglo XX, porque la incorporación de las TIC en la escuela, aumentaría las oportunidades educativas.

Las redes sociales suponen una nueva fuente más potente de adquirir conocimientos e información, manejarán la organización de la sociedad, impulsarán los aprendizajes flexibles y proporcionarán nuevas oportunidades de desarrollo profesional y personal, estará al servicio de alumnos y profesores y permitirá un enfoque de las cuestiones de aprendizaje a nivel mundial (Gutiérrez, 2017, p.23).

Martínez (2003) defiende que la innovación en la educación no vendrá dada directamente por la incorporación de las nuevas tecnologías, sino que la creación o variación metodológica será la clave. Las leyes educativas españolas incluyen y regulan el uso de las nuevas tecnologías en el marco didáctico, y además hacen referencia a la necesidad de formación por parte de los y las docentes en este campo. Gómez, Roses y Farias (2012), en su estudio, concluyen que:

A pesar de que predomine el uso dirigido al entretenimiento, la actitud positiva del alumnado y las vastas posibilidades comunicativas de estos canales posibilitan también la utilización didáctica de las redes sociales, siempre y cuando, los docentes planifiquen y gestionen adecuadamente estos recursos (...). Si bien el potencial educativo de las redes sociales es enorme, el reto consistirá en despertar el interés tanto de instituciones, docentes y alumnado para integrarlas como herramientas básicas de la enseñanza (pp. 137-138).

Asimismo, estos investigadores justifican la falta de aprovechamiento didáctico de las RRSS por parte del alumnado, porque el profesorado y las instituciones no las consideran importantes y no las incorporan en sus propuestas académicas (Gómez, Roses y Farias, 2012). "[...] a medida que se avanza hacia entornos comunicacionales de aprendizaje y colaboración, el interés en el uso educativo de las herramientas que las incorporan ha ido creciendo de manera exponencial" (Cabero, Barroso, Lorente y Yanes, 2016, p. 2).

Sin embargo, mientras que las TIC se han introducido rápidamente en nuestro modo de vida, como elemento habitual, en la comunidad educativa sigue habiendo controversia en darles un uso didáctico. En efecto, centrándonos en la educación, la incorporación de las TIC viene siendo una constante en las sucesivas reformas educativas, para adaptarse a la realidad del alumnado, puesto que estos viven inmersos en una realidad tecnológica, que en algunos casos llega a influir en su modo de actuar (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012). Es posible establecer una cultura digital en el mundo académico y muchos docentes ya lo están incorporando para que su enseñanza sea más completa. Hoy en día, es importante abordar las tecnologías digitales como herramientas y recursos didácticos para no quedarse por detrás del alumnado. Además, es una vía directa para entablar una mejor comunicación y colaboración con el mismo. Uno de los mayores problemas es que existen culturas y prácticas académicas muy arraigadas y resistentes al cambio (Pérez Rubio, 2014).

Con el paso del tiempo y el uso diario de las RRSS generalistas, aparecen las primeras RRSS educativas como son Edmodo, eduClipper, Red alumnos, etc. (García y Sánchez, 2014). Estas RRSS empiezan a permitir la interacción entre profesorado y alumnado, además de con sus familias. Cabe mencionar la red social "Internet en aula", que consiste en una comunidad de docentes que comparten experiencias, recursos, metodologías, etc. Ahora bien, a la hora de hablar de RRSS en relación a la educación es necesario hacerlo tal y como lo plantean Castañeda y Gutiérrez (2010), desde tres perspectivas educativas complementarias:

1. Aprender **con** las RRSS: se refiere al aprovechamiento de los espacios de interacción y comunicación, que facilitan las RRSS, para su aprovechamiento educativo.
2. Aprender **a través** de las RRSS: hace referencia al aprendizaje autónomo que los usuarios y usuarias de las redes adquieren a través de éstas.
3. Aprender a **vivir en un mundo** de RRSS: alude a la necesidad de enseñar al alumnado a convivir con ellas, ser crítico con su uso y comprender las posibilidades que éstas ofrecen.

También, desde una visión educativa, Cabero (2012 en Cabero et al., 2016, p.3), define las RRSS como "un multientorno que permite la discusión de diferentes tipos de problemas en espacios interactivos y flexibles de aprendizaje; a ello posiblemente se le deba incorporar la característica de que permite ofrecer diferentes tipos de materiales a los estudiantes". Los autores Atienza y Gómez (2013), diferencian dos tipos de educación a través de la web:

1. Educación **complementada** por la web: uso no curricular de herramientas, es decir, sólo como apoyo para la organización de la enseñanza del alumnado (correo electrónico, apuntes de clase, recursos online externos, etc.). No se interactúa por la web, el alumnado es más pasivo.
2. Educación **dependiente** de la web: uso exclusivo de materiales curriculares en la web (debates on-line, actividades on-line, consultas, etc.). El alumnado debe interactuar, por lo que es más activo en este caso y participa en su proceso de aprendizaje. Su organización y eficacia depende de la metodología que utilice el o la docente.

Las RRSS como herramientas educativas conllevan un cambio de rol del profesorado, que deja de ser transmisor de la información para realizar diferentes papeles (Toribo, 2010): guardián o vigilante de la red, mediador de conflictos en la red, dinamizador de la red. La dificultad se encuentra en que el profesorado entienda el potencial que poseen las innovaciones tecnológicas, para ayudar a hacer más eficiente el proceso de e-a en las clases (Cabero, et al., 2016). Como reflexionan estos autores, esta situación hace que haya un vínculo entre el profesorado y el alumnado, en este sentido. El alumnado considera las TIC esenciales y el o la docente no sabe cómo incorporarlas y aprovecharlas de otra manera que no sea para desarrollar (búsqueda y selección de la información) los trabajos solicitados para clase.

Aunque no trata de forma específica el tema de las RRSS, Capllonch (2005) sienta precedente en el estudio del uso de las TIC en EF. Esta autora afirma que las nuevas tecnologías pueden hacer más atractiva la asignatura, sobre todo la parte teórica de la misma. Una de las finalidades de la EF es enseñar al alumnado a ser autónomo en su aprendizaje, para adaptarse a los continuos cambios que en la sociedad se van produciendo, conectando con sus intereses de una manera significativa. Y uno de los campos que más rápido está avanzando es el de las TIC en la Educación. Si está presente a diario en los y las adolescentes y en continua evolución en otras asignaturas, debería también estarlo en EF. En su tesis, Ferreres (2011) ya señalaba lo obsoleto de los recursos educativos tradicionales como la pizarra o, aunque digital, el vídeo.

Además, el empleo educativo de los nuevos instrumentos tecnológicos va a permitir, al profesional de la EF, conectar su labor educativa con las grandes transformaciones que se están viviendo en la nueva Sociedad del Conocimiento e integrar didácticamente ese entorno virtual tan presente en la vida diaria de los estudiantes, facilitando que los procesos de enseñanza-aprendizaje del área se desarrollen en contacto con la cultura de la sociedad actual y no con la cultura del pasado (Ferreres 2011, p.V).

En el Anexo 11, se presenta la clasificación de los recursos tecnológicos aplicables en el ámbito de la EF de ESO que elabora Ferreres (2011, p. 183). Siguiendo a este autor, es importante señalar que existe un término que sustituye a las TIC, orientado al ámbito de la educación, este son las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento). Con diferentes enfoques, las TIC hacen referencia al uso instrumental y dominio básico de las nuevas herramientas en contextos formativos: “enseñar tecnología”. Y las TAC, sin embargo, son aplicaciones pedagógicas de uso educativo para la mejora de los aprendizajes en contextos concretos de enseñanza, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado: “aprender con la tecnología”.

Hace unos diez años empezó a surgir el interés por un nuevo marco metodológico en el uso de las TIC llamado *blended learning* o aprendizaje semi-presencial (Bersin 2004, en Ferreres 2011). Este autor explica que, con este método didáctico, se trata de combinar las actividades motrices desarrolladas en las clases presenciales y obligatorias, con las actividades realizadas en el entorno virtual para trabajar los contenidos de la EF. Precisamente, esta estrategia didáctica, tiene mucho que ver con la situación de confinamiento vivida hace unos meses en España; donde el profesorado, ha tenido que ingeniárselas para seguir con la enseñanza de la EF a través de las plataformas digitales y RRSS que ofrece la web 2.0, ya que era imposible hacerlas de manera presencial.

Prat y Camerino (2013) apuntan que además "existen posibilidades por medio de las redes sociales y aplicaciones móviles de incentivar la participación de los alumnos en actividades deportivas extraescolares". Filgueira (2014), hace un repaso de las RRSS educativas en EF, a través de su uso por web o por app para *smartphone* desde diferentes dispositivos. En el Anexo 12 se detallan algunos ejemplos de aplicaciones en red y páginas webs, propuestos por estos autores. Los cuales han sido utilizados por el profesorado de EF para sus clases.

Fernández y Baena-Extremera (2018), señalan que es esencial que el profesorado incida en su formación sobre el uso pedagógico de las TIC "para hacer de la enseñanza un proceso de aprendizaje innovador, creativo, motivador y constructivo" (p.83). Y que, a su vez, sepa qué aplicaciones y recursos digitales más recientes existen y posibilitan la adquisición de los estándares de aprendizaje de la LOMCE en EF. En el currículo vigente se indica que la competencia digital debe ser adquirida por el alumnado a través del desarrollo de capacidades y habilidades en el empleo y dominio de las TIC. Esto viene recogido en los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación. Sin embargo, se observa que únicamente se limita al uso de las TIC, es decir a la educación complementada de la que hablan Atienza y Gómez (2013). Por lo que la ley educativa, no tiene en cuenta aún los recursos tecnológicos de la educación dependiente que como plantean estos autores ofrece la web.

Entre estos recursos Fernández y Baena-Extremera (2018) destacan "las aplicaciones para los *Smartphone*, las redes sociales y blogs, las *wikis*,... dando al alumnado gran infinidad de recursos para construir su propio aprendizaje no sólo la escuela, sino también promoviendo la práctica de actividad física en su tiempo libre" (p. 83). Estos mismos autores, detallan qué estándares de aprendizaje de la LOMCE se pueden adquirir en EF, con la ayuda de algunos ejemplos de TIC o apps, en función del ciclo escolar.

La experiencia vivenciada en algunas asignaturas del MESOB, ha hecho ver una puerta conectada con el mundo de las RRSS en EF. Se ha podido conocer el trabajo y nuevas propuestas de distintos docentes de toda España, que, a través de diferentes, RRSS cuelgan a diario. Además, se han utilizado apps como herramienta educativa, entre ellas destacan *Kahoot* o lecturas de códigos *Quick Response (QR)*. Sin embargo, como alumnado hemos hecho uso de la tecnología on-line, a través de la plataforma *Moodle*, que corresponde a un modelo clásico de aprendizaje mediante TIC (García, Portillo, Romo, y Benito, 2008). Ha sido nuestra herramienta de comunicación, mediante la cual se ha compartido información con el profesorado fuera del aula.

**3.2.6. Propuestas didácticas sobre la enseñanza de AAE o EC mediante el uso de TIC y Redes Sociales.** Se encuentra bibliografía y algunos ensayos con ejemplos de prácticas y experiencias relacionadas con la enseñanza de contenidos artístico-expresivos y el uso de las TIC o las TAC. Son varias las ideas con TIC para trabajar la EC en EF que propone Carriedo (2017), una de ellas es la práctica audiovisual *Lipdub*. Se trata de un trabajo colaborativo, en el que un grupo de estudiantes inventan previamente una coreografía y escenografía con una o varias canciones. Como recurso educativo e inclusivo, considera que combina adecuadamente con "un trabajo por proyectos en el que puede colaborar una clase entera, un nivel educativo, o incluso un centro completo" (Carriedo 2017, p. 1256).

Otra es el *Flashmob* Carriedo (2017), explica que esta práctica puede prepararse como un concierto, una representación teatral o un baile, en el que parece que las personas del público se unen lo hacen y después se van de forma espontánea y natural. Sin embargo, está previamente pactado. Apunta que puede ser viable desarrollado en el patio del centro educativo, durante eventos organizados o en un recreo.

Autores como Gómez, de la Orden y Cuéllar (2012), también descubrieron las posibilidades y contribuciones al ámbito de la EC que conlleva la propuesta didáctica del *Lipdub* con el alumnado. Además, proponen directrices para su desarrollo en las clases de EF. Destacan que esta experiencia, incluye la mayoría de los propósitos a conseguir a través de la EC y que puede ser un proyecto interdisciplinar. Le otorgan importancia al proceso de creación, pero sin olvidar que el montaje final aporta un enriquecimiento al plano cognitivo, motriz, y afectivo-social.

Realizando una búsqueda por la web, se encuentran multitud de propuestas en blogs y *WebQuest* interesantes para Secundaria, que se desarrollan para el ámbito de las AAE. Castro y Sánchez (2016) comentan, que una de las primeras propuestas que utiliza el móvil como herramienta educativa es la *WebQuest* "¡Exprésate corazón!". Es un recurso digital creado del Ministerio de Educación de Cultura y Deporte, donde, según estos autores, se evalúa una actividad específica de expresión corporal por medio de una grabación de vídeo. En la página del Ministerio (p.1) se puede leer:

En esta Webquest de EduSport nos ayudan a elegir un sentimiento y a representarlo a través de un sketch. Para darle forma, podemos utilizar técnicas expresivas como las sombras chinescas o los bailes. Proporcionan repositorios con frases relacionadas con algunos sentimientos y recursos técnicos para trabajar la parte de expresión (ejercicios para practicar). Al final, todo quedará registrado en vídeo para hacer llegar a quien queramos ese sentimiento a través del sketch.

Dentro del blog "La Cajonera" de Marta Arévalo, se encuentra un apartado llamado *#Rapsodia EC*, donde se puede encontrar todo el material docente para trabajar EC a través de las apps y RRSS. Forma parte de un taller llamado "Expresión corporal, app y redes sociales", impartido en Sevilla en el XIII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. El resumen del material del taller, está colgado en el blog. En él se dan herramientas para sustituir recursos analógicos por digitales, potenciar la EC y la Danza accediendo a recursos desconocidos, formas de conexión y de compartir aprendizaje, desarrollar la competencia digital por medio de las TIC, ejemplos de apps de EC y Danza y proyectos y retos mediante el uso de RRSS.

Las siguientes propuestas que se presentan, son actividades, iniciativas expresivas o retos virales para trabajar la EC en EF, con el uso del teléfono móvil, en el marco del *mobile learning* o aprendizaje móvil, que han surgido directamente en Internet y que se difunden rápidamente gracias a las RRSS (Carriedo et al., 2020). Los retos virales están de moda entre los y las adolescentes, sobre todo verlos y compartiros en sus ratos libres de ocio. Pero Sotoca, Arévalo y Álvarez de Sotomayor, (2017), entienden que reproducir un vídeo viral no implica actividad física, por lo que si se aprovecha y se hace un uso adecuado, de algo que encanta a los jóvenes, aumentará la acción motriz para conseguir el desafío y después compartirlo.

Estos autores, analizan algunos retos y desafíos virales e identifican los aspectos relevantes que los convierten en herramientas educativas, desde el enfoque de la EC, de manera responsable, coherente y creativa. Según ellos, los desafíos virales pueden ser experiencias fáciles y divertidas, que conectan con lo que nos identifica y con la actividad que realizamos en la web. Carriedo et al., (2020) también consideran que desde 2014 varios retos virales surgidos en Internet y compartidos por RRSS, se pueden adaptar al trabajo de la EC en EF y vincularlos con valores educativos. Según Sotoca et al. (2017) estos retos se convierten en contenidos para trabajar el conocimiento y el control corporal, la capacidad de movimiento y el potencial expresivo, además:

El tono muscular (conexión y desconexión del músculo), el equilibrio estático y dinámico, el desequilibrio/reequilibrio, la localización del centro de gravedad y el efecto de la misma, los hábitos de caída, el uso comunicativo de mensajes corporales (expresión facial y/o la posibilidad de hacerse un “scanner” corporal) (p. 96).

Se elabora una tabla que aúna las actividades y los desafíos más interesantes que los autores Sotoca et al. (2017) y Carriedo et al. (2020) comentan en sus artículos (Anexo 13). Estos autores consideran que con estos montajes coreográficos, se trabaja la desinhibición, la expresión de emociones, los movimientos sincronizados, la expresión facial o el baile libre. Además, Sotoca et al. (2017) muestran la adaptación de desafíos con el objetivo de erradicar el *bullying* u otros problemas sociales. Carriedo et al. (2020) explica que el contexto educativo, es un escenario perfecto para tratar estos retos con una sensibilización sobre los riesgos que suponen ciertas conductas. Y propone ideas para hacerse de otras maneras en el contexto del aula de EF, como por ejemplo, creaciones de coreografías propias para ser imitadas por otros alumnos y alumnas de forma intragrupal (con compañeros y compañeras de la misma clase) o intergrupala (una clase de EF, desafía a otra o incluso desafíos entre centros educativos).

Quintero, Jimenez y Area (2018), plantean una propuesta educativa en un instituto en el curso 2016/2017 para 2º de ESO que es tendencia, ya que une la gamificación con las TIC. Esta alternativa innovadora, utiliza el aprendizaje cooperativo y la han denominado «Educación Física Expandida» (*ExpandEF*). El desarrollo de esta experiencia se realiza por misiones y se enmarca en un entorno futurista de viajes en el tiempo. Se emplean distintos medios digitales en red, creando un blog llamado "Competencia motriz" y lo vinculan a las RRSS como Twitter, Instagram, en el que pueden participar el alumnado, el profesorado y las familias.

El proyecto va desde la búsqueda de información, hasta compartir contenido en la última misión. Los autores señalan que los resultados obtenidos evidencian el potencial de la gamificación como estrategia de aprendizaje emergente en educación, que se alcanzaron todos los objetivos propuestos, que ha ofrecido al alumnado autonomía en la toma de decisiones grupales e individuales sobre la elección de aplicaciones móviles, quedando patente que el alumnado se implicó más que en otros años. Fernández y Baena-Extremera (2018), señalan varios ejemplos de apps que pueden ayudar a adquirir los estándares de aprendizaje 2.2. y 4.1. requeridos de la LOMCE en EF del 1er Ciclo de la ESO, relacionados con las AAE. Estas son *Tai Chi Lite*, *Daily Yoga* y *Just Dance Now*.

En la etapa de confinamiento, los autores Burgueño, Bonet, Cerván, Espejo, Fernández, Gordo, Linares, Montenegro, Ordoñez, Vergara y Gil (2021), han llevado a cabo una propuesta didáctica de EF para el 1er Ciclo de ESO de enfoque competencial. Como objetivo, se pretendía promocionar y contribuir a mantener los niveles de actividad física diarios desde casa. Para el desarrollo de los retos y actividades en la enseñanza de los contenidos del currículo (calidad de vida y salud, condición física y motriz, juegos y deportes, expresión corporal y actividades físicas en el medio natural), se utilizaron las TIC. Proponen una UD integrada llamada “El virus se supera en movimiento”. Aunque está enmarcado bajo la ley actual LOMCE, para las propuestas didácticas se utilizan los bloques de contenidos ya obsoletos y en el caso de las AAE, no se reflejan, sino que lo clasifican en un bloque 4 llamado Expresión Corporal (p. 5):

Tabla 1. Ejemplo de propuesta didáctica EC y RRSS en tiempo de confinamiento

<b>B4: EXPRESIÓN CORPORAL</b>	
<b>Ejemplo propuestas didácticas</b>	<b>Materiales y recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retos en TikTok: vídeos con retos que deben aprender e intentar repetirlos.</li> <li>1. Reto Baile con los pies, variante para 3.</li> <li>2. Reto de los gestos.</li> <li>3. Reto de baile con las manos.</li> <li>4. Creación de reto propio y compartir con los compañeros.</li> <li>- Retos de baile en Just Dance</li> <li>- Coreografías baile-fitness</li> <li>- Teatro de sombras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivo móvil</li> <li>App Tik-Tok</li> <li>App Just Dance</li> <li>App Youtube</li> <li>Lámpara o flexo y pared.</li> </ul>

Como evaluación, elaboraron varios instrumentos (rúbrica, diario, portafolio, hoja de observación y cuestionario) para conocer el grado de consecución de los criterios de evaluación. Entre sus conclusiones, destacan la apertura de nuevas vías y futuras líneas de investigación para que el profesorado de EF desarrolle otras propuestas didácticas que integren las TIC y RRSS. Facilitando la adherencia a la práctica del alumnado, de una manera motivante y más individualizada fuera de las clases presenciales de EF.

### **3.2.7. Ventajas y aspectos positivos de las Redes Sociales en Educación y en Educación Física y dificultades del profesorado en su uso como recurso didáctico.**

Aunque la EF se conciba como una asignatura práctica, no quiere decir que tenga que ser exclusivamente realizada en el aula de EF, en ese único momento y con las directrices marcadas del correspondiente profesorado. En este sentido, Díaz (2012, p. 1051) afirma que "las TIC hacen posible el ansiado “tercer tiempo pedagógico”, es decir, el tiempo de aprendizaje que se produce fuera de los límites espacio-temporales del aula".

Como docentes, se deben aprovechar todos los recursos posibles para motivar y guiar al alumnado a ser autónomo en su búsqueda de alternativas para una práctica motriz regular, incluyendo su tiempo libre, y en su adecuada socialización. La formación integral del alumnado que se pretende con la LOMCE, determina que al finalizar la ESO, los alumnos y alumnas adquieran la competencia digital. Por lo que desde la EF, también se debe fomentar. Según Díaz (2012), el uso de las TIC va más allá de un apoyo para el docente de EF en su planificación o como un mero instrumento de evaluación.

El profesorado no debe dar la espalda a recursos que pueden enriquecer la enseñanza de su asignatura. Obsesionarse con la idea de que el uso de las RRSS es algo negativo para el alumnado puede llevar a que éste se aleje, y pierda el interés por el camino hacia donde se le pretenda guiar. De esta manera, el alumnado puede percibir a los y las docentes como personas totalmente alejadas de "su mundo".

El sistema educativo es anacrónico (Punset y Robinson, 2011) y no resulta lógico seguir manteniendo los mismos recursos didácticos de hace veinte años dándole la espalda a una sociedad cambiante. Por ello, es importante conocer las ventajas que conlleva el uso de las herramientas tecnológicas en el aula para el profesorado, respecto a la educación tradicional: “flexibilidad, inmediatez, adaptabilidad, interactividad y la combinación de los múltiples formatos de contenidos que supone una mejora en los diferentes aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje” (Prat, Camerino y Coiduras, 2013, p. 38).

Según la investigadora Dans (2014), el uso de las *Social Networks* fomenta el trabajo compartido. El alumnado está familiarizado con estas herramientas, por lo que aumenta su motivación al integrarlas en su aprendizaje. A su vez, el profesorado conecta fácil y rápidamente con sus alumnos y alumnas. Considera que, de esta manera, el aprendizaje se adquiere con mayor motivación y pensamiento crítico. No obstante, sugiere que el empleo de estas herramientas tecnológicas, debería ser completado con otros usos o instrumentos. Esta autora plantea el potencial educativo que tienen las RRSS en relación a la modelo pedagógico de trabajo colaborativo, para desarrollar e intercambiar conocimientos de manera grupal hacia la consecución de una meta común:

- Análisis, interpretación, síntesis y crítica.
- Validación y evaluación.
- Alfabetización tradicional.
- Alfabetización visual.
- Alfabetización digital.
- Comunicación.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Participación e integración.
- Asimilación de otras ideas.
- Pensamiento crítico.
- Autocontrol y autorregulación.
- Refuerzo motivador al tener público, audiencia.
- Creatividad.
- Facilidad de recibir comentarios/*feedback*.
- Accesibilidad fuera de clase.
- Programación.
- Comunicación con los padres (p. 191).

Otros estudios también se centran en la influencia del uso de las RRSS en la motivación del alumnado. En esta dirección, Hortigüela y Pérez-Pueyo (2015, p.109) concluyen que "el hecho de utilizar las redes sociales como elemento formativo produce en el alumno una mayor motivación, siendo la implicación hacia los contenidos impartidos el factor en el que se encuentran diferencias significativas entre grupos al finalizar las asignaturas."

El uso de las TIC y las RRSS ha hecho una incursión, en cierto modo reciente, en la enseñanza. Y todos estos aspectos positivos la enriquecen sin duda. Cada vez más centros educativos disponen y enseñan con y a través de ellas, sin embargo, parece que la EF siempre se queda a la cola con respecto a otras asignaturas, resistiéndose a renovar sus métodos tradicionales.

Por ejemplo, hace ya varios años que el deporte profesional y amateur goza de infinidad de apps para facilitar entrenamientos, análisis biomecánicos, evaluaciones funcionales, programas de ejercicio físico, juegos y competiciones interactivas, etc. Su uso influye directamente en la motivación hacia la práctica diaria de actividad física, creando a su vez, comunidades deportivas y hábitos de vida saludable. En ocasiones, la realidad de algunos centros educativos y su método de enseñanza se han quedado obsoleto y no se corresponde con lo que el alumnado vive y experimenta día a día fuera de ellos. Siguiendo a Filgueira (2014, p.1), el uso de las RRSS en el ámbito de la EF ofrece varios aspectos positivos:

- Acceder y compartir información.
- Elaboración de recursos educativos.
- Medio de comunicación.
- Promoción de debates.
- Herramientas orientadas al aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Crear redes de aprendizaje personal (PLN).
- Espacio para la formación del profesorado.

Muchas son las ventajas que ofrecen las RRSS a la hora de compartir experiencias y favorecer la implicación del alumnado hacia el aprendizaje en EF, apuntan Sobejano, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Hernando (2016). En el Anexo 14 se detalla una recopilación de las posibilidades de las RRSS en su aplicación a la enseñanza, basada en las propuestas los diversos autores y autoras comentados en este apartado.

Como hemos podido comprobar en estos últimos meses, la situación de confinamiento ha potenciado el uso de las RRSS como recurso didáctico. A través de ellas, el profesorado de EF ha podido desarrollar clases y se ha evitado así perder la totalidad de los objetivos a alcanzar en el curso académico. Aunque parece que son infinidad de ventajas las que posee el uso de las RRSS en el aula, es cierto que su puesta en práctica conlleva un esfuerzo y sacrificio personal. Además se debe intentar evitar un uso inadecuado y atender a las limitaciones que pueden surgir para la práctica docente. Con respecto a las dificultades del profesorado en el uso de las RRSS como recurso didáctico, se mencionan los estudios más interesantes.

Ferreres (2011) afirma que una de las mayores limitaciones es la imagen que se tiene de la asignatura de la EF. En su tesis, menciona a algunos autores (Castrillo y otros, 1997; López Pastor y otros, 2003; Rivera ,2001) que piensan que la idea que se tiene de la EF es de carácter recreativo e incluso como un segundo recreo y no como la importante asignatura que es. Este mismo autor apunta que la percepción del profesorado es, que el uso de la tecnología conlleva una disminución del tiempo de compromiso motor del alumnado. Reconoce que las RRSS tienen una gran relevancia a la hora de transmitir al alumnado el aprendizaje de los contenidos teóricos necesarios de EF, sin embargo considera que se puede ver expuesto el tiempo de compromiso motor, dado el escaso tiempo lectivo de EF con respecto a otras materias. Además, añade que el profesorado se resiste a su uso porque no se ve capacitado para ello, viendo al alumnado mucho más preparado.

En otro sentido, Prat et al. (2013) concluyen en su estudio que las razones por las que las TAC no terminan de incorporarse en EF son varias. El profesorado no ha cambiado su rol tradicional y utiliza recursos digitales básicos. Utiliza las TAC como herramienta de gestión y organización y no como recurso pedagógico. El uso de las TAC puede influir en una reducción del ámbito motriz debido a la escasez de horas de la asignatura. Y la formación que conllevan las TAC es compleja.

Tal y como reflejaban las posibilidades de las RRSS en la enseñanza, Cabero, et al. (2016) recopilan los inconvenientes en su aplicación, basados también en las propuestas de diversos autores. Estos son:

- Tener precaución con la privacidad y considerar el riesgo de acoso cibernético.
- Su incorporación exige que el profesorado elabore actividades motivadoras para que no se conviertan en un distractor y en un elemento lúdico y de ocio.
- Falta de formación de los padres (desconfianza y poco control al momento de usarlas en otros entornos).

Guillén-Gámez y Perrino (2020), afirman que el profesorado debe estar formado para incorporar en su enseñanza todas las Competencias Clave indicadas en el currículo.

**3.2.8. Antecedentes de la propuesta sobre Actividades Artístico Expresivas y Redes Sociales.** La estrategia de búsqueda que se ha seguido para acceder a las fuentes de información de los antecedentes para este TFM, se ha realizado a través de las bases de datos de libre acceso tales como *Dialnet*, *Google Scholar*, *Microsoft Academic Search* y *Research Gate*. Las palabras clave y los descriptores de búsqueda que más se han empleado, han sido entre otras:

Actividades Artístico Expresivas	Secundaria
Expresión Corporal	Contenido digital
Educación	Apps móviles
Educación Física	Actividad Física
Redes Sociales	Posibilidades educativas
TIC	LOMCE

La falta de estudios e investigaciones en el campo de las AAE mediante el uso de las RRSS como recurso educativo hace que este apartado de antecedentes quede escaso. Existen multitud de investigaciones en las que las TIC desempeñan un papel importante en EF e incluso las RRSS, aunque en menor medida. Sin embargo, hay un menor número de estudios en el ámbito de la EC relacionado con las TIC. Tampoco se tiene constancia de ninguno en el que se empleen las RRSS como herramienta didáctica. Sin embargo, se han encontrado algunos estudios relacionados con la enseñanza de la EC, a través del uso del dispositivo móvil o de las RRSS como recursos educativos. En consecuencia, se presenta una tabla recopilatoria de las investigaciones analizadas más relevantes relacionadas con el uso de RRSS en EF y en concreto de EC.

Tabla 2. Investigaciones y estudios relacionadas con el uso de RRSS en EC.

AUTOR(A)/ES(AS), AÑO Y TÍTULO	PROPÓSITO	PARTICIPANTES	MÉTODO E INSTRUMENTOS	RESULTADOS
<p>Gómez, Castro y Toledo (2015).  <b>Las Flipped Classroom a través del smartphone: efectos de su Experimentación en Educación Física Secundaria.</b></p>	<p>1. Experimentar y conocer los efectos de la incorporación de las Flipped Classroom (FC) en clase de EF.                  2. Analizar los efectos de su implantación en el rendimiento académico, tiempo de compromiso motor, entre otras                  3. Comprobar la factibilidad de esta metodología basada en las TIC a nivel de aulas de secundaria.</p>	<p>· 54 Estudiantes de 4º ESO, de la localidad de Arahal (Sevilla), mediante muestreo de tipo no probabilístico por conglomerados, y la elección de los grupos (control y experimental) a cargo de la profesora titular en el centro educativo.                  · El grupo control de 25 alumnos y de 29 el grupo experimental. Los criterios de exclusión del estudio fueron: no ser alumno/a absentista, asistir a las evaluaciones y asistir al menos al 50% de las sesiones.</p>	<p>· Diseño de investigación de tipo cuasiexperimental con posttest en grupo control y experimental.                  · Análisis descriptivo a través de la media y desviación típica e inferencial a través de la t de Student.                  · Técnicas cuantitativas y cualitativas, aplicando escalas, cuestionarios adaptados, test de conceptos y observación directa.                  · Metodología en tres fases: realización del cuestionario TIC, trabajo de campo y análisis de la información recogida.</p>	<p>· Diferencias significativas en el rendimiento académico y en la percepción de utilidad de las TIC.                  · El uso de las FC tiene efectos positivos en clase de EF principalmente porque respetan el ritmo del alumnado.                  · El Tiempo de Compromiso Motor (TCM) no se ve afectado por la forma de intervenir con los recursos TIC., sino que, aumenta.                  · Las TIC influyen en el rendimiento académico: mayor satisfacción, esfuerzo percibido y utilidad de los aprendizajes.</p>
<p>Gibbs, Quennerstedt, Larsson (2017).  <b>Teaching dance in physical education using exergames</b></p>	<p>Explorar las diferentes formas en que se puede usar un videojuego de danza para enseñar a bailar en la asignatura de EF de, concretamente, en el segundo ciclo de Secundaria.</p>	<p>Los estudiantes que participaron en el estudio tenían entre 16 y 17 años de edad y la clase constaba de 25 alumnos: 13 chicos y 12 chicas.</p>	<p>El estudio se llevó a cabo en una sesión práctica de EF. El baile se utiliza como recurso didáctico a través de un videojuego de danza. Las acciones del avatar están sincronizadas con los movimientos y gestos del jugador/a por sensores que captan el movimiento y permiten su interpretación por parte de la videoconsola.</p>	<p>· Los videojuegos pueden servir como herramienta pedagógica, ya que requieren la atención del alumnado en los movimientos y pasos.                  · Permiten que el/la profesor/a observe y apoye al alumnado, facilitando el <i>feedback</i>.                  · Mayor adquisición de experiencia motriz.</p>

<p>Knudsen (2018). <b>Challenging Fiction: Exploring Meaning-Making Processes in the Crossover Between Social Media and Drama in Education.</b></p>	<p>Demostrar que las RRSS son herramientas eficaces en el ámbito de la educación, en general, y en la enseñanza de las artes escénicas, en particular.</p>	<p>Grupo de 15 alumnos/as de segundo ciclo de Secundaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Creación del proyecto de teatro educativo #iLive. Diseñado e implementado en Noruega en 2015.</li> <li>· El grupo de 15 alumnos/as adoptan un rol diferente, una personalidad distinta, y utilizan las RRSS para expresarse .</li> <li>· Grabaciones de vídeo, cuestionarios y registros de participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Los resultados obtenidos demostraron que la interrelación entre el teatro y las redes sociales desafía las cualidades estéticas del teatro en la educación. La interacción social en redes sociales hace que los adolescentes pierdan de vista los límites entre el significado de ficción y la realidad en la que viven, lo cual afecta a su aprendizaje, en general, y al ámbito del teatro, en particular.</li> <li>· Se concluye que este aprendizaje significativo puede ser llevado a escena, adaptándose al alumnado en el uso responsable de las RRSS.</li> </ul>
<p>Rocu, Blández , y Sierra (2019). <b>Construyendo aprendizajes en Expresión Corporal a través de WebQuest: un estudio de caso múltiple.</b></p>	<p>1. Conocer el nivel de aprendizaje percibido y la satisfacción general con una experiencia educativa consistente en una propuesta expresivo-corporal implementada con WebQuest (WQ) en los niveles educativos de Primaria, Secundaria y Universidad.</p>	<p>3 profesoras con su respectivo alumnado (124 estudiantes en total, de 5 grupos de clase).</p>	<p>Diseño del estudio cualitativo de caso múltiple. Diferentes instrumentos de recogida de información: entrevistas y diarios con el profesorado, cuestionarios al alumnado y análisis de documentos como blogs, diarios grupales e individuales. Los datos fueron analizados mediante un análisis de contenido cualitativo con el programa informático Atlas.ti versión 7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Las competencias y objetivos didácticos se alcanzaron. Gran parte del alumnado y las 3profesoras percibieron haber aprendido especialmente conocimientos de tipo procedimental, tanto de EC (Dimensión Comunicativa) como tecnológicos, a través de las WQ realizadas (edición y montaje de los productos creativos elaborados).</li> <li>· El uso de las tecnologías ha potenciado el pensamiento creativo y el alumnado ha transformado la información para generar un producto expresivo-corporal, visual y audio-visual.</li> </ul>

<p>· Aznar, Cáceres, Trujillo, y Romero (2019). <b>Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis.</b></p>	<p>1. Analizar el efecto de las aplicaciones móviles en la actividad física. Las preguntas de investigación que guiaron y estructuraron el trabajo se relacionaron con:  - ¿El uso de aplicaciones móviles mejora la actividad física?  - ¿Qué tipo de aplicaciones móviles son las más utilizadas para realizar cualquier actividad física?  - ¿Cuál es el efecto real del uso de las aplicaciones móviles en la salud física de los usuarios?</p>	<p>· La metodología consistió en la revisión sistemática con meta-análisis, teniendo en cuenta los criterios de elegibilidad y de selección de los estudios establecidos en la declaración PRISMA.  · Contaban con cinco variables de análisis en base a estudios previos: muestra, aplicación móvil, diseño metodológico, instrumentos de recogida de datos y principales hallazgos.</p>	<p>La revisión de las investigaciones se hizo por las bases de datos Scopus y PubMed (desde 2013 hasta 2018). Se buscaron investigaciones de carácter empírico con mínimo de un grupo experimental y otro control (n = 18).</p>	<p>· El uso de apps mejora la actividad física e incide en la disminución del peso corporal.  · Las apps móviles de carácter lúdico se posibilitan como un recurso de interés para el aumento de la actividad física, las cuales llevan asociado un componente motivacional intrínseco.  · La mayor parte de los estudios refleja las ventajas asociadas al uso de apps para la actividad física, fijando el foco especialmente en el aumento de la motivación.  · Se establecen nuevos componentes motivacionales para realizar deporte y sus implicaciones en la enseñanza de la EF.</p>
<p>Martínez (2019). <b>Aprendizaje móvil en Educación Física. Una propuesta de innovación en ESO.</b></p>	<p>1. Conocer la situación actual del aprendizaje móvil como recurso TIC en la ESO con respecto a la materia de EF.  2. Diseñar y aplicar una propuesta de intervención desde EF con el propósito de atender a las necesidades e intereses del alumnado para contribuir en su desarrollo integral.  3. Comprobar el grado de satisfacción del alumnado con respecto al tratamiento de los contenidos de EC de una forma innovadora.</p>	<p>69 alumnos de 3 grupos diferentes de 4º ESO, de entre 15 y 17 años. Elegidos por el acceso a un mayor número de participantes y la Disposición necesaria para desarrollar todo lo planificado, por ser el investigador el docente de los 3 cursos. Y porque sus características encajan con la propuesta desarrollada (contenidos y objetivos).</p>	<p>· Estudio de carácter inductivo, partiendo de un problema real.  · A través de la plataforma educativa Edmodo:  - Cuestionario previo realizada sobre el uso del smartphone.  - Encuesta para medir el grado de satisfacción del alumnado con el contenido trabajado y con la metodología innovadora impartida.  · Rúbrica de evaluación de la tarea competencial (INCOBA).  · App “Cuaderno del Profesor”.</p>	<p>· Las TIC pueden enriquecer el proceso de e-a.  · Ventajas del dispositivo móvil en educación: tamaño, facilidad y rapidez de conexión a la red, apps, uso de los jóvenes.  · División en la comunidad educativa.  · Formación continua del docente. Emplear las TIC adecuadas y metodología adaptada al contexto.  · Motivación intrínseca o distracciones.  · Propuesta válida para trabajar los de EC y contribuir al desarrollo integral.  · Con el aprendizaje móvil se reflexiona críticamente (uso responsable y productivo).  · La metodología ha favorecido la autonomía de trabajo, aprender a aprender y la adquisición de aprendizajes significativos.</p>

De estas investigaciones y estudios se extraen varias conclusiones. Aunque no está plenamente desarrollada la enseñanza a través de las TIC, ni es dependiente de la tecnología, hay avances significativos en varios aspectos. En estas investigaciones se obtienen más ventajas que aspectos negativos en la aplicación de las TIC y las RRSS. Las cuales facilitan el aumento de la práctica deportiva y la enseñanza de la EF. Queda palpable que, si la enseñanza se estructura en base a la tecnología, resulta ser de apoyo para el profesorado en su gestión docente. Una posibilidad de eliminar barreras que pueden surgir en el aprendizaje de manera tradicional por parte del alumnado. El aprendizaje se vuelve extensivo en la vida de los adolescentes, y no se limita a la presencialidad del aula.

La mayoría de estos estudios aseveran que el uso eficaz de las TIC y RRSS, como un recurso didáctico más, conlleva efectos positivos sobre varios aspectos. Entre ellos destacan, la consecución de los objetivos propuestos, el aumento del compromiso motor y la motivación hacia la asignatura de EF. Además, la orientación y el carácter que se le dan a estas apps es lúdico, lo cual incrementa la práctica de actividad física al percibirse de manera divertida, y no "obligatoria". O al ser percibida como un esfuerzo negativo, por ejemplo, por factores de salud. Lo que a su vez, fomenta la práctica de actividad física fuera del aula, incluyendo un uso responsable del tiempo de ocio. El empleo de las apps de una manera gamificada mediante logros establecidos en el juego, como se explica en el estudio de Aznar et al. (2019), aumenta la motivación y el deseo de mejorar el estado físico.

Con respecto a la enseñanza de la EC y los contenidos artístico-expresivos, el empleo de apps virtuales permite un mayor grado en el registro de evidencias. Ayudando al profesorado en la evaluación, aspecto determinante para la facilidad o dificultad de impartir este tipo de contenidos, como se ha comentado anteriormente. Es decir, facilitan la observación, el ajuste de tareas y el *feedback*. En el caso del alumnado, aumenta la transferencia de los aprendizajes vividos, experimentados y aprendidos a su vida cotidiana. Esto puede fomentar el aprendizaje significativo y conectar con los gustos y aficiones de los y las adolescentes. En otro sentido, llama la atención el estudio de Knudsen (2018). Del empleo de las RRSS en sus clases de teatro se extrae otro punto de vista sobre la difusión de las AEE, la forma en la que se percibe la realidad de una coreografía y su interpretación a través de ellas, imprimiéndole valor estética a las creaciones artísticas.

Se ha resaltado la escasez de investigaciones que vinculen el aprendizaje móvil con la enseñanza de la EF en Secundaria. Como futuras líneas de investigación, estos estudios coinciden en que se debe seguir analizando el efecto de las apps móviles y la implementación del método *mobile learning* en enseñanza de EF, tanto en Primaria como en Secundaria. Se apuesta por la investigación y la aplicación de propuestas innovadoras aprovechando las posibilidades del aprendizaje combinado como recurso educativo para la enseñanza de gran variedad de contenidos diferentes. En relación al ámbito de la EC, estos autores consideran muy interesante la riqueza que ofrecen las RRSS y las apps móviles como herramienta educativa innovadora. Ya que concuerdan mejor con los intereses y las necesidades del alumnado que los recursos didácticos tradicionales.

#### **4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Tras contextualizar el objeto de estudio, se reflexiona sobre la relevancia social y curricular de la problemática encontrada y se plantea una propuesta didáctica que responda a la misma y conlleve una posible mejora de esas debilidades detectadas. El propósito principal de este TFM, es aportar una solución educativa para que aumente la calidad y coherencia legislativa en la enseñanza de la EF. Para ello, se lleva a cabo la contextualización social y curricular de la propuesta, se concreta el proceso de intervención y el desarrollo de las sesiones. Asimismo, los recursos didácticos y metodológicos fundamentales en los que se apoya para poder llevarla a la práctica y otros aspectos importantes. Por último, se detalla el proceso de evaluación llevado a cabo tanto en las actividades de aprendizaje de la propuesta, como de la propuesta en sí misma y en ambas direcciones (del alumnado como del profesorado).

##### **4.1. Contexto social de la propuesta**

La intención educativa de la EF en la actualidad, va más allá de adquirir competencias motrices o de moverse sin sentido. Se pretende que el alumnado adquiera una educación integral y unos valores educativos, es decir un desarrollo positivo global para poder convivir en sociedad y transformar la realidad. Sin olvidar que la actividad física, el ejercicio físico y la práctica deportiva es saludable y ofrecen experiencias satisfactorias y de disfrute. Por ello, es necesario que el alumnado, empiece a conocerse a sí mismo, sepa organizarse en el entorno que le rodea, tenga unas relaciones sociales adecuadas y trabaje su capacidad crítica y reflexiva. Las clases de EF son limitadas en tiempo, pero aún así, se debe cumplir con lo establecido por el currículo de EF.

Por un lado, siguiendo a Coterón y Sánchez (2012), las AAE son esenciales en la enseñanza de la EF, dado que es desde la única asignatura que se puede mejorar la creatividad motriz del alumnado, es decir, su expresión personal y emocional. Precisamente, el alumnado debe aprender a controlar lo que expresa y hacerlo de una manera intencionada para poder convivir en la sociedad. Además, el alumnado debe valorar el componente estético y artístico con ayuda del profesorado, ofreciéndole mecanismos y recursos necesarios para que el aprendizaje pueda llegar a ser, a su vez, creativo (Coterón y Sánchez, 2011).

La dimensión expresiva del cuerpo es una de esas vertientes que podemos definir como aquella que permite a todo ser humano explorar su mundo propio y ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación originales con un componente estético significativo (Coterón y Sánchez, 2011, p. 35).

Como docentes debemos transmitir y enseñar las diferentes posibilidades de comunicación y expresión que tiene una persona y hacerlo consciente de una manera gradual. Con el propósito de que el alumnado pueda "incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y ser, a la vez, capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida" (Fernández, 2016, p. 87).

Y por otro lado, existe una clara desmotivación o falta de interés en general por este tipo de contenidos, quizá por desconocimiento, cuestión de género, tratamiento del docente, etc. Se considera que la razón puede ser, sobre todo, por falta de conexión entre alumnado y profesorado. La problemática detectada hace ver que enseñanza de la EF no está vinculada con los gustos, necesidades o intereses del alumnado. Una manera de motivar al alumnado y crear interés hacia los contenidos artístico expresivos, es a través de elementos que los y las adolescentes empleen como modo habitual de vida y comunicación diariamente. Estos son las TIC y en concreto las RRSS.

Actualmente, el currículo vigente contempla dentro de las competencias clave a alcanzar por el alumnado, la competencia digital. A este respecto, se opina, que es la eterna abandonada en EF y que si se intenta trabajar, se relega a un segundo plano, es decir, como un complemento para la entrega de trabajos y teoría, pero no se integra dentro de las herramientas educativas por las que el alumnado puede adquirir aprendizaje. "La utilización de ordenadores y elementos tecnológicos en el aula no se traduce, por ende, en la adquisición de esta competencia clave" (Fernández, 2016, p. 93). Por todo ello, y como apuntan Carriedo et al. (2020), plantear en clase de EF tareas propuestas en relación a la adquisición de la competencia digital, reúne y conecta con lo que el alumnado ya conoce fuera del centro educativo y así aumentará su motivación por participar en ellas y en su proceso de aprendizaje.

#### **4.2. Contexto curricular de la propuesta**

La propuesta está centrada en el currículo de 4ºESO de EF. La decisión del curso al que va dirigida la propuesta, ha sido tomada bajo libre elección dado que las AAE no se imparten a nivel de departamento en ningún curso. Otro de los criterios, ha sido el objetivo planteado para la propuesta, además de la metodología y los recursos empleados para llevarla a cabo. Se considera que lo más adecuado, es que vayan dirigidos hacia alumnado de cursos de ESO más avanzados. La propuesta se ha diseñado teniendo en cuenta las necesidades y características del alumnado del grupo de 4º de ESO en concreto al que va dirigido. Para su elaboración se han seguido los siguientes documentos oficiales:

- Real Decreto (RD) 1105/2014, 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y el Bachillerato.
- Decreto (D) 48/2015, 14 de Mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de ESO.

Los objetivos de la etapa de ESO en los que se basa esta propuesta, se han seleccionado del RD 1105/2014 (p.176 y 177) y son los siguientes: a), b), d), e), f), g), k), l). En el D 48/2015 se encuentran las finalidades de la EF para la ESO, más concretamente en el párrafo introductorio que da comienzo a la explicación de la asignatura de EF y éstas:

"[...]deben adecuarse al nivel de desarrollo de las alumnas y de los alumnos, teniendo siempre presente que la conducta motriz es el principal objeto de la asignatura y que en esa conducta motriz deben quedar aglutinados tanto las intenciones de quien las realiza como los procesos que se pone en juego para realizarla" (p. 215-218).

Por lo tanto, dichas finalidades son las que permiten extraer y elaborar en forma de objetivos, lo que se ha de lograr en la ESO para la asignatura de EF (Anexo 15) De los cuales, se seleccionan los adecuados para el curso de 4º de ESO y para la propuesta:

- 1.** Desarrollar en el alumnado la competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados, sobre todo, a la conducta motora.
- 3.** Ayudar a que el alumnado adquiera las destrezas, los conocimientos y las actitudes necesarias para desarrollar su conducta motriz en diferentes tipos de actividades, es decir, a ser competente en contextos variados.
- 5.** Plantear propuestas enfocadas al desarrollo positivo del alumnado basadas en todas las capacidades implicadas en el ámbito motor (factores de la condición física y las capacidades coordinativas), referidas a la metodología o transversalidad (organizar y programar) y en relación a las capacidades cognitivas, emocionales y sociales (desarrollo de la autoestima, aprendizaje social y emocional, habilidades para la vida, inteligencia emocional, etc.), para hacer de ellos unos ciudadanos y ciudadanas responsables que realicen una mayor contribución a la sociedad.
- 6.** Dotar al alumnado de un repertorio suficiente de respuestas adecuadas a las distintas situaciones que se le puedan presentar, siendo estas propias de las actividades físico-deportivas o vinculadas a la actividad humana en su conjunto. En unos casos se tratará de conseguir un rendimiento, de resolver una realidad; en otros, la ergonomía, la expresividad o la recreación.
- 9.** Integrar y fomentar en el alumnado conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas y la seguridad, entre otras.
- 11.** Participar de manera activa en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal, mostrando actitudes sociales de respeto, deportividad y tolerancia hacia profesores y/o profesoras y compañeros, independientemente de las diferencias culturales, sociales.
- 17.** Utilizar de manera eficiente y responsable elementos tecnológicos aplicados a la actividad física y deportiva.

Asimismo, se han seleccionando los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje relacionados con las AAE y las TIC. El tipo de situación motriz que se plantea en la propuesta, es la abordada por los contenidos que corresponden a las AAE de 4º de ESO, en concreto las composiciones coreográficas:

- Elementos musicales y su relación con el montaje coreográfico. Ritmo, frase, bloques.
- Diseño y realización de coreografías Agrupamientos y elementos coreográficos.

En el Anexo 16 se elabora una tabla donde se expone y se concreta cómo contribuye este proyecto al desarrollo de las competencias clave en el alumnado, se relacionan los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje atendiendo a la situación motriz que se va a trabajar y el nivel de complejidad que se le aplica por criterio propio a cada estándar de aprendizaje.

**4.2.1. Anclaje con otras áreas curriculares.** Desde la asignatura de Música, el grupo de 4º de ESO, estará trabajando contenidos que están estrechamente relacionados con la propuesta. Se tendrá una reunión con el profesor o profesora correspondiente para valorar la oportunidad de trabajar de una manera interdisciplinar. De modo que su enseñanza sea necesaria y repercuta positivamente en la creación del proyecto de EF. Se adecuarán las sesiones y se planteará la posibilidad de hacer alguna o varias de manera conjunta para fortalecer y consolidar un aprendizaje significativo. Se trata de afianzar en el alumnado la idea de que todo, como en la vida, está interrelacionado. No se puede vivir de manera aislada, el trabajo colaborativo tiene un gran valor. Con él, se consiguen crear cosas con sentido en su vida, creativas y útiles para convivir en esta sociedad cambiante.

### **4.3. Objetivos de la propuesta y concreción del proceso de intervención**

Dada la importancia de la cuestión que se trata en la sociedad actual, en general, y en la enseñanza de la EF, en particular, y puesto que, por el momento, no hay estudios que aborden el tema científicamente, el objetivo de la propuesta se centra en: **analizar los efectos del uso de las redes sociales en la enseñanza de las Actividades Artístico Expresivas en 4º de ESO.**

Lo que se espera de esta propuesta es que el alumnado de 4º ESO practique y conozca las AAE que se deben trabajar, que aumente su motivación por los contenidos artístico-expresivos mediante el uso de las RRSS, integrando los propios conocimientos sobre las RRSS que ya domina. A su vez, facilitar el camino hacia la adherencia a la práctica fuera del contexto escolar y que con el conocimiento adquirido sobre la implicación responsable en su proceso de aprendizaje, el alumnado valore finalmente el producto conseguido con independencia y autonomía. En definitiva, se trata de conseguir una mejora bilateral de la conexión y comunicación por parte del alumnado, dando una respuesta pedagógica a la problemática descrita, vinculada con el ideal tecnológico que posee el centro educativo.

#### **4.3.1. Metodología**

Se considera que la metodología activa **Aprendizaje Basado en Proyectos** (ABP) es la adecuada como estrategia didáctica principal para abordar la enseñanza de las AAE en 4º de ESO e integrar las TIC y las RRSS como recurso didáctico.

Como enfoque pedagógico global, se requieren aspectos de varios modelos metodológicos. Algunas de sus características enriquecen el proceso de enseñanza y complementan la estrategia metodológica seleccionada, por lo que no se siguen sus estructuras. Se estima que el modelo pedagógico básico *Aprendizaje Colaborativo* y los modelos pedagógicos emergentes *Estilo Actitudinal* y *Aprendizaje y Servicio* son los más apropiados. Todos ellos reúnen elementos esenciales que posibilitan:

- la interdependencia positiva y el trabajo colectivo entre todo el grupo-clase hacia un mismo fin.
- el diálogo y la comunicación grupal.
- la responsabilidad individual y grupal.
- momentos imprescindibles de reflexión.
- la cohesión de grupo.

- la tolerancia, el compromiso social y su transferencia fuera del contexto escolar para la mejora de la comunidad.
- el alumnado diseña su estructura de aprendizaje, interacciones y toma de decisiones.

Los estilos de enseñanza que mejor enmarcan este proyecto son el *Socializador*: el alumnado coopera y trabaja en equipo los objetivos relacionados con las actitudes, la participación y la socialización, y el *Creativo*: el alumnado indaga en la búsqueda de soluciones múltiples, pudiendo ser todas ellas correctas.

La propuesta está cimentada sobre la perspectiva educativa de Castañeda y Gutiérrez (2010) mencionada en el marco teórico. Sobre todo, incidiendo en que el alumnado aprenda AAE **a través** de las RRSS. Sin olvidar aprender **con** ellas, y saber interactuar **en el mundo de** las RRSS de una manera adecuada y crítica. El alumnado debe ser el protagonista de su proceso de e-a, por lo que se considera que el ABP pone en valor este planteamiento. "El ABP es un método didáctico integral, que aporta una concepción holística y globalizadora del aprendizaje" (Contreras, 2017 en León, Martínez y Santos, 2018, p. 29). A su vez, los alumnos y alumnas adquieren autonomía en la libre elección de gran número de decisiones no sólo en el contexto escolar, sino también fuera de él. Bajo la filosofía del ABP, diseñada hace casi un siglo por Kilpatrick, Dewey y Fischer "los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen su aplicación más allá del aula y trascienden al mundo real" (Juez y de los Santos, 2011, p.8).

Con esta metodología activa se desarrolla de manera directa un alto y adecuado proceso de socialización necesario en la sociedad actual. Una realidad interconectada, (Pérez, 2012 en Gobierno de Canarias, 2017) que encaja con los gustos e inquietudes de los y las adolescentes, ya que compartir y difundir contenidos a través de las TIC y las RRSS es una actividad y un conocimiento que ya dominan, otorgándole mucho valor y potencial comunicativo. Según Pérez (2012 en Gobierno de Canarias, 2017), el ABP es adecuado para potenciar un aprendizaje activo y contribuye a desarrollar las siguientes capacidades:

- **Científica y artística:** utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica, reflexiva, productiva y creativa. Saber gestionar la información y convertirla en conocimiento cuando el alumnado la utiliza.
- **Ética y solidaria:** capacidad para vivir y convivir en grupos heterogéneos. Aprendizaje de habilidades relacionadas con el respeto a la discrepancia, a trabajar en equipo, a asumir que los hechos individuales pueden tener consecuencias colectivas.
- **Personal:** capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía, es decir, la construcción del propio proyecto vital. Aprender y desaprender, poniendo en juego ideas, argumentos y prejuicios. El ABP apuesta por sujetos sociales y no objetos sociales.

Asimismo, se considera relevante partir de un esquema inicial, como es el que plantea Generelo, Zaragoza y Julián (2005 en Juez y de los Santos, 2011, p.8) específico para el área de EF. Estos autores lo dividen en las siguientes fases: "primeros contactos con la actividad: ¿para qué les va a servir?, conocer el nivel de partida: ¿qué saben?, aprender y progresar: ejecución del proyecto y autonomía y evaluación de los progresos y del proyecto: ¿es útil lo que he aprendido?"

Se podría decir que todo el proyecto se enmarca en el *blended learning* o modelo de enseñanza combinado, mencionado anteriormente en el marco teórico, que mezcla las clases presenciales con las no presenciales gracias al uso de la tecnología.

[...]donde las dos modalidades lleguen a complementarse y las virtudes de una compensen las debilidades de la otra para alcanzar de forma integral los objetivos de la asignatura. Esta forma de integración educativa del entorno virtual ha de ir acompañada de un proceso de reflexión y de planificación por parte del docente (Ferrerres, 2011, p. 178).

En este caso, es un recurso educativo por el cual el alumnado mantiene una conexión con la EF aún estando fuera del centro educativo. Siguiendo a Bartolomé (2004, p. 13) para aplicar el *blended learning* "se analiza qué objetivo de aprendizaje se pretende, qué teoría explica mejor ese proceso de aprendizaje, qué tecnología se adecua más a esa necesidad." Por lo tanto, aprovechando las herramientas disponibles en Internet, se puede llevar a cabo un aprendizaje mixto para este proyecto, que favorece y complementa a la estrategia ABP. Como explica este autor, mediante el modelo *blended learning* el alumnado desarrolla habilidades que no sólo son útiles para los proyectos del aula, sino también para su interacción en la sociedad. Con lo que contribuye a facilitar algunos de los objetivos planteados para las sesiones.

El término *mobile learning*, que como se explicaba se refiere al aprendizaje a través de dispositivos móviles, está muy presente en este proyecto. Se integra con las tareas propuestas para y del alumnado, tanto en el propio aula como fuera del centro educativo, con el fin de proseguir con su aprendizaje en cualquier lugar. Este recurso es muy importante para este proyecto, por ejemplo, para la evaluación formativa, ya que las apps móviles proporcionan una "retroalimentación instantánea al profesorado y permiten el registro automático de los datos" (Díaz, 2018, p. 72). Para el montaje final se contará con la forma de creación y difusión *live streaming*, estando de acuerdo con el planteamiento que hace Egaña (2012, p. 163) respecto al uso de este sistema.

No se trata de un sistema autárquico, sino de una interrelación colectiva donde cada una de sus partes (tanto la emisión como la recepción y el feedback) están relacionadas y se estrechan en un suceso expandido en el tiempo y el espacio.

El diseño del ABP de creación de un producto para 4º ESO, se ha llevado a cabo siguiendo las pautas que ofrece el Gobierno de Canarias (2017) y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2015), organismo oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la integración de las TIC y la Formación del Profesorado en las etapas educativas no universitarias. A continuación, se expone el desarrollo y concreción del diseño de la estrategia metodológica ABP, basado en los siguientes cuatro puntos:

1) Seleccionar un tema o idea relevante que parta de los intereses del alumnado: según el servicio de Formación en Red (2015, p. 12), el tema "debe tener sentido para los alumnos y alumnas, deben percibirlo como algo que personalmente quieren hacer bien porque les importa. Además debe tener un propósito educativo, debe ser significativo, acorde a los estándares de aprendizaje descritos en la LOMCE".

Por ello, el tema del ABP es el aprendizaje de AAE a través del uso de las RRSS y los retos virales que actualmente movilizan al alumnado, con el lema que engloba a toda la propuesta: "*COMPARTE TU ARTE DESDE CUALQUIER PARTE*".

2) Establecer anclaje curricular (criterios de evaluación, objetivos didácticos) y la estrategia de evaluación: los criterios de evaluación son los correspondientes al Anexo 16, y el proceso de evaluación se explica más adelante en su apartado correspondiente (4.4). Los objetivos didácticos son los siguientes:

1. Autoanalizarse críticamente sobre los conocimientos, capacidades y habilidades motrices en el contenido de las AAE; así como del conocimiento y uso de las RRSS como recurso educativo.
2. Investigar y conocer los fundamentos básicos de la expresión rítmica y la estructura de las composiciones coreográficas desde las fuentes adecuadas y por medio de recursos tecnológicos; así como también los riesgos y beneficios educativos sobre el uso de las RRSS.
3. Diseñar composiciones coreográficas con apoyo musical, combinando de diferentes maneras el tiempo, el espacio y la intensidad y adaptando los movimientos a los mismos, mostrando autonomía, iniciativa personal y creatividad.
4. Participar en las tareas y actividades artístico expresivas grupales, aceptando las opiniones de los demás y tomando decisiones de manera crítica y reflexiva.
5. Trabajar la desinhibición en la presentación y creación de las coreografías rítmicas para la posterior difusión.
6. Valorar tanto las composiciones y propuestas de los compañeros y compañeras como el ritmo, la expresión y el lenguaje corporal que transmiten, mostrando una actitud adecuada de respeto por los demás.
7. Aplicar las TIC y hacer un uso adecuado de las RRSS para conseguir los objetivos propuestos. Eligiendo con autonomía los recursos y estrategias más adecuadas para su aprendizaje.
8. Participar y disfrutar del montaje final en *live streaming*.
9. Volverse a autoanalizar críticamente sobre los conocimientos, capacidades y habilidades motrices en el contenido de las AAE; así como del conocimiento y uso de las RRSS como recurso educativo, después de la aplicación del ABP.

3) Diseñar la pregunta guía o reto para activar al alumnado: se considera que la pregunta planteada que guía todo el proyecto, cumple las características desarrolladas por el INTEF (2015, p.7): **¿Nos hacemos virales diseñando nuestro propio #RhythmChallenge? ¿Cómo?**

4) Actividades de aprendizaje que el alumnado va a abordar a lo largo del proyecto. Para que los alumnos y alumnas logren estos objetivos, se proponen unas determinadas tareas de aprendizaje:

- Reflexión sobre ideas y experiencias previas, explicación del proyecto y de los objetivos. Cuestionario inicial, durante y final para ver en qué situación de aprendizaje se encuentra el alumnado, conocimiento y valoración sobre las AAE y las RRSS. Reflexión final en las sesiones y mediante el diario digital.
- Creación de los agrupamientos de manera libre y reparto de roles. Todo el alumnado pasará por los diferentes roles a lo largo del proyecto. Tareas para fomentar el trabajo en equipo y el compañerismo.
- Búsqueda de información sobre la influencia de las RRSS y como recurso educativo. Consensuar normas con la información encontrada sobre las composiciones coreográficas y su difusión. Búsqueda y muestra de los retos virales coreográficos que más les entusiasmen. Análisis de las coreografías (estructura, ritmos, expresión, mensaje social, relación con EF) como aprendizaje previo que continuará durante todo el proyecto. Actividades para la puesta en común la información encontrada y la toma de decisiones conjuntas.
- Tareas específicas e interdisciplinares como la escucha activa del ritmo y creación de composiciones rítmicas. Valoración recíproca de las creaciones, del ajuste, sincronización y coordinación de los movimientos.
- Tareas encaminadas a compartir información por RRSS de las investigaciones y cuestiones que se planteen. Abiertas y disponibles en la plataforma virtual de aprendizaje.
- **Tareas paralelas de *blended learning***: diseño y planificación de retos fuera del centro educativo para fomentar el hábito de la práctica de actividad física, la socialización, la autonomía, la responsabilidad. Estas tareas serán evidencias fundamentales del proceso de evaluación en las distintas fases del proyecto. A su vez, se propondrán retos voluntarios para no coartar de modo alguno el arte y la creatividad que emane del alumnado.
- Creación y ensayo de un montaje final en el que las familias, a través de la Red Social Instagram del instituto, puedan verlo y participar en directo.

5) Producto final y difusión: se pretende realizar un producto digital, un reto viral grupal al ritmo del alumnado con lo adquirido, aprendido y practicado en los *minichallenges* y coreos de las fases que se han ido haciendo durante el proyecto. El último día de implementación del ABP, el alumnado compartirá su montaje final por RRSS y por la cuenta de la Red Social del centro educativo en *live streaming*.

6) Audiencia: los alumnos y alumnas podrán estar conectados en directo con sus familias, pudiendo estas comentar y expresar, a tiempo real, la creación artística que elabore todo el grupo-clase.

### 4.3.2. Implementación del ABP

El presente proyecto pretende ser dinámico, motivador y gratificante, tanto para el alumnado como para el profesorado. Las competencias a lograr no se adquieren todas en una misma sesión ni por orden. Se integran y se van aprendiendo y desarrollando, poco a poco, durante todo el proyecto. Unas se desarrollarán en mayor nivel y otras no tanto, dependiendo del ritmo de aprendizaje, las características socioculturales de cada alumno o alumna. De sus conocimientos, condiciones, oportunidades para disponer de los mismos medios y recursos a su alcance, experiencias previas y actuales, de las tareas propuestas, etc.

El proyecto se ha secuenciado en progresión. Se comienza por la enseñanza de aprendizajes más sencillos hacia otros más complejos. El alumnado debe responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, avanzando de manera autónoma. Con las herramientas y recursos tecnológicos que se utilizan para el ABP se pretende que haya una motivación constante, además de facilitar la socialización y mejorar las relaciones interpersonales de todo el grupo-clase. Asimismo, compartir información, ideas y conocimientos enriquece la construcción de nuevos aprendizajes y afianza otros ya conocidos. En general, la finalidad de una propuesta que se realiza mediante el ABP está orientada a:

Conectar a los estudiantes con los contenidos, los conocimientos y el aprendizaje que se adquiere, cuando el proceso llevado a cabo le vincula al mundo que le rodea a través de ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante durante las sesiones (Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández-Río, 2020, p. 50).

Como se ha estudiado, la implementación del ABP se ha de programar en secuencia formativa. Los pasos que se han llevado a cabo para su elaboración son los siguientes:

1. Iniciar el planteamiento desde el final, es decir, sabiendo qué es lo que se va a hacer como montaje final. No es necesario crear incertidumbre al alumnado y se concreta lo que queremos conseguir con el proyecto. De esta manera, todas las sesiones tendrán coherencia, irán dirigidas a un mismo objetivo final y no se perderá la perspectiva del aprendizaje, siendo este significativo durante todo el proceso.
2. El producto final conecta directamente con una inquietud o interés del propio alumnado. Aunque al alumnado le motiva más elegir el tema, en este caso se elige la opción de hacer la pregunta directa y no esperar a que el alumnado plantee algo. Ya que es probable que sea conocido por el profesorado, puesto que lleva con este alumnado dos trimestres. No obstante, si se percibe que al alumnado no le interesa, se le dejará la libre elección del tema, ya que puede que aumente el deseo de involucrarse más en su proceso de aprendizaje.
3. Las sesiones que se han diseñado no son aisladas, sino que se organizan con sentido y progresión. Es una manera de ordenar las tareas de aprendizaje del alumnado hacia el producto final que ellos mismos construyan, contestando a la pregunta inicial que guía todo el proyecto. Por ello, primero se han planteado las tareas orientadas hacia la consecución del montaje final.

Después, se han elanzado con los elementos curriculares que el alumnado debe lograr, teniendo en cuenta también los alcanzados durante el curso, y procurando ser fiel a la idea de educación integral. En este punto, hay que matizar que los contenidos a trabajar ya están determinados. No obstante, aunque se programen unas determinadas tareas, el proceso de planificación debe ser abierto y flexible, pudiendo ser susceptible a cambio por el alumnado durante el proyecto. En este caso, durante su elaboración se han ido modificando tareas y/o añadiendo algunas más para trabajar objetivos específicos.

Para garantizar la transparencia del proyecto, y que el alumnado esté enterado absolutamente de todo el proceso a tiempo real se facilita un documento donde se vea y se comparta toda la información del proyecto, de las tareas, de los plazos, de los requisitos del montaje final, criterios de evaluación, etc. Estará disponible en el blog de la asignatura, abierto a los cambios que quieran realizar, en el momento que se precise.

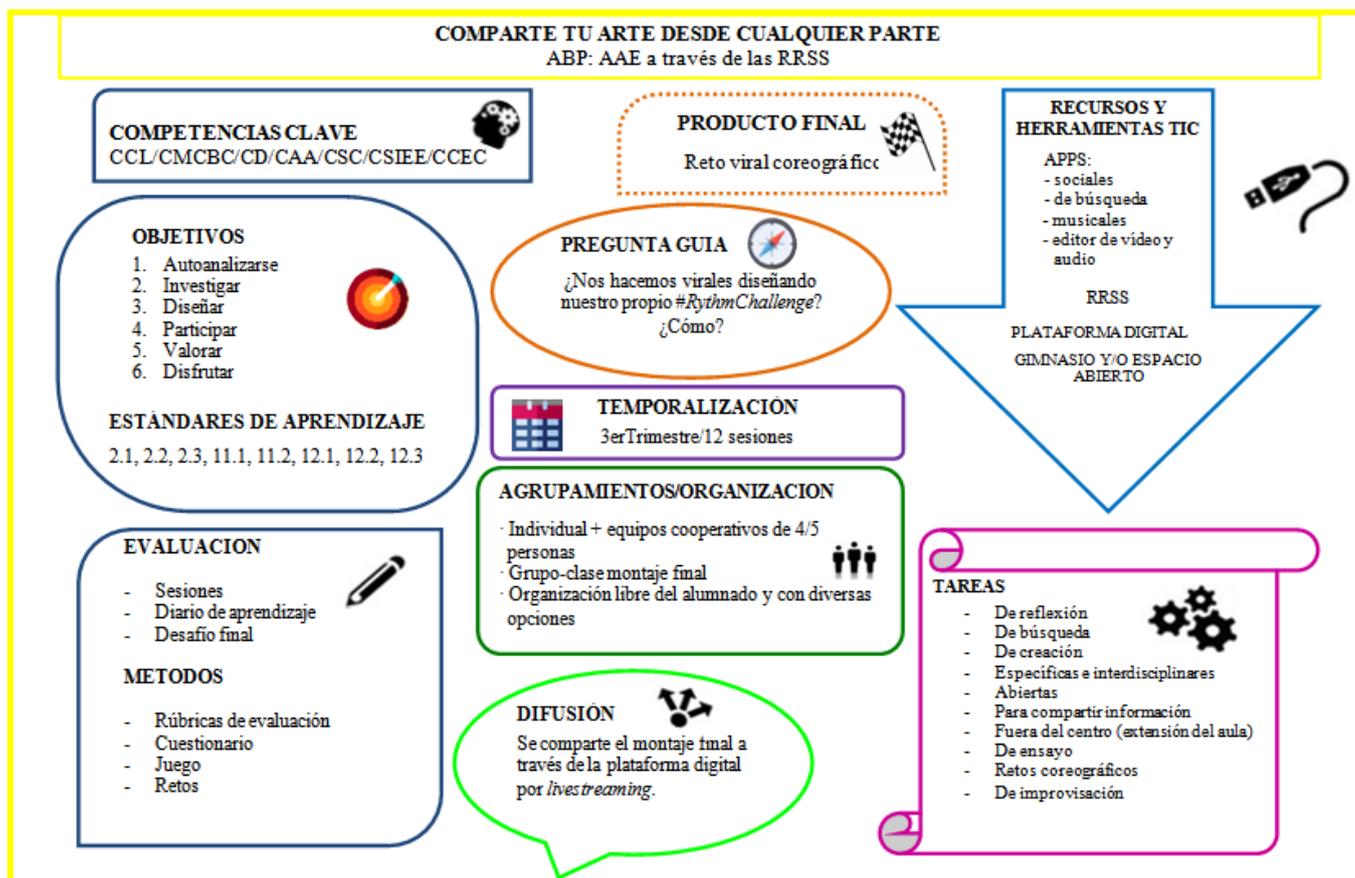
Esta propuesta se llevará a cabo en el 3er trimestre y constará de 12 sesiones. Para implementar el proyecto, se presentan las fases y las acciones que el profesorado debe planificar para ayudar al alumnado en el proceso y consecución del producto final.

- a) Activación: Lanzar la pregunta guía que dirigirá el proyecto, presentar los aprendizajes y el producto a lograr (montaje final), mediante un evento inicial que despierte en el alumnado la necesidad de saber. Creación de agrupamientos y reparto de roles en cada grupo.
- b) Investigación guiada, libre pautada o autónoma: Buscar información, analizar, seleccionar, organizar, contrastar, compartir, investigar para contestar la pregunta guía del ABP.
- c) Realización o desarrollo: Aplicar lo aprendido para elaborar los productos. trabajo práctico, en talleres, donde se ponga en práctica, se aplique, los conocimientos y capacidades adquiridos en la fase inicial de investigación.
- d) Evaluación y reflexión sobre lo aprendido a lo largo de todo el proyecto, no sólo al final.
- e) Difusión y socialización: Presentación del producto final generado en el proyecto ante una audiencia y posterior difusión entre la comunidad educativa.
- f) Reflexión final sobre lo aprendido y sobre el proceso seguido. Recibir realimentación para mejorarlo, autoevaluar y coevaluar.

En la estrategia ABP, los agrupamientos son de libre organización: "los alumnos deben organizarse en grupos de tres o cuatro, procurando que haya diversidad de perfiles y para que cada uno pueda desempeñar un rol diferente y ajustado a su estilo de aprendizaje" (INTEF, 2015, p. 9). Todo el alumnado experimentará todos los roles dentro de su grupo. En este caso, el grupo-clase de 4º ESO al que va dirigida la propuesta consta de 24 alumnos y alumnas, por lo que se harán 4 grupos de 5 personas y uno de 4 personas. Los roles que el alumnado deben adoptar durante el proyecto serán los cinco siguientes: portavoz, secretario o secretaria, supervisor o supervisora, coordinador o coordinadora y analista. En el anexo 17, se detallan las funciones de cada uno.

A continuación, se presenta un mapa de elaboración propia con el que se han plasmado, de manera sintetizada en diez pasos, las ideas principales del planteamiento del ABP recogidas en un sólo documento para mayor comodidad y visualización.

Su creación está inspirada en la plantilla *CANVAS para el diseño de proyectos* creado por Ariza y Herreros (2015) desde la Universidad de Granada. Estos autores crean esta herramienta, desde su empresa Conecta 13, para dotar a la comunidad educativa un apoyo para la práctica eficaz del profesorado. Y en la plantilla *CANVAS de proyecto*, elaborado por el INTEF desde el recurso educativo abierto del Proyecto EDIA, perteneciente al Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios (CEDEC).



En el Anexo 18, se exponen las siguientes tablas: la relación entre los elementos curriculares involucrados en este proyecto para 4º de ESO, las fases del ABP y las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la propuesta. La temporalización de las sesiones del ABP.

### ➤ **Interdisciplinariedad**

Con este proyecto, se pretenden trabajar contenidos de varias asignaturas para que el alumnado adquiera un aprendizaje global. Con ello, se favorece una enseñanza transversal, se refuerza el trabajo colaborativo y se adquiere una dimensión intercultural. Requiere la coordinación con otros u otras docentes del centro educativo, y profesionales del ámbito del ritmo y del baile. Una característica fundamental del ABP es que posea un carácter interdisciplinar. En este caso, se fusionan las asignaturas de EF y Música. El propósito es trabajar, desde las dos asignaturas, elementos comunes durante el tiempo que dura el proyecto. Sesiones, contenidos y tareas conectadas para que engloben el producto final.

Así, el alumnado conocerá las posibilidades que le ofrece aunar conocimientos para llegar a una meta. Permitiéndole adaptar y seleccionar con autonomía lo que se ajuste a ese fin. En 4º de ESO se encuentran contenidos del currículo de Música que contribuyen a la construcción de esta propuesta de EF. Al mismo tiempo, con el proyecto planteado desde EF, se trabajan contenidos de Música (Anexo 19).

### ➤ **Atención a la Diversidad**

El ABP es una estrategia metodológica que:

"Incorpora materiales y fuentes de información diversos. Se trabaja con variados tipos de conocimiento y saberes. En la práctica, el alumnado aprende, hace y comunica proceso y producto, y además, atiende a la diversidad porque la integra desde una perspectiva cultural pero también personal" (Gobierno de Canarias, 2017, p. 1).

Cada persona tiene un ritmo de aprendizaje, nivel de maduración y desarrollo. No es sinónimo de diversidad, tener una discapacidad o enfermedad, todos y todas presentamos diferentes capacidades, habilidades, intereses, en definitiva, características que nos hacen únicos y únicas. Por ello, la atención a la diversidad no sólo debe focalizarse en un tipo de alumnado, sino que engloba a todos y todas. Las dificultades en el aprendizaje no tienen porqué venir derivadas de alguna discapacidad, pueden incluso haberse originado con nuestras propias experiencias o estar condicionadas por nuestra motivación. Hay personas que asimilan y realizan las tareas fácilmente y más rápido y otras que procesan la información y ejecutan las respuestas con más dificultad e incluso con la aparición de bloqueos, tanto psicológicos como motrices. Por tanto, en esta propuesta, se intentará adaptar las dificultades que se encuentren a los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna, independientemente de que tengan o no una discapacidad. Se motivará a todo el alumnado por igual para que logre los objetivos planteados y se utilizarán recursos didácticos sencillos y accesibles para todos y todas. Sobre todo, se valorará la actitud y el esfuerzo personal. Incluso se aumentará la dificultad de algunas tareas si se detecta que hay alumnado que las resuelve de una manera más eficaz que el resto.

En este proyecto no es necesaria una alta demanda de condición física. Si se considera oportuno, se harán adaptaciones de refuerzo educativo en los elementos curriculares (metodología, contenido), valorando más la consecución de objetivos de etapa y de área. Se podrán adaptar al alumnado los objetivos de las sesiones y los procedimientos de evaluación. Si algún alumno o alumna no puede participar en la totalidad de las actividades de la propuesta, se adecuará el ritmo de algunas tareas, aumentando el tiempo para terminarlas si fuese necesario. Si hubiese alumnado que necesite una atención especial en diferentes aspectos, porque dificulten la adecuada realización de algunas tareas, se le pedirá al alumnado que se tenga la certeza de que es responsable y le guste la actividad, que le ayude a superar los retos como todos y todas. Si durante el desarrollo del proyecto, se observara algún comportamiento de exclusión, se podrá introducir alguna modificación en los agrupamientos, como por ejemplo, establecer un hándicap en cada grupo, para que todos sientan lo que es ponerse en el lugar de una persona que no va al mismo ritmo que los y las demás, para que sientan empatía y, a su vez, crear una equidad en los grupos.

En síntesis, el diseño del proyecto, permite modificar elementos, según se perciba el clima de la clase, el nivel de exigencia, los estados de ánimo del alumnado o la disponibilidad de los recursos didácticos. Lo esencial es que haya respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Cabe destacar que el alumnado que baile o toque instrumentos fuera del centro será muy tenido en cuenta. Evidentemente también existe diversidad entre las habilidades del alumnado. Pudiendo aportar su capacidad artística al resto del grupo-clase, incluido al o a la docente.

### ▼ Recursos didácticos, materiales y espacios

Los recursos didácticos necesarios para este proyecto serán, sobre todo, tecnológicos y virtuales. El uso de apps sociales, de búsqueda, musicales, etc. y RRSS es imprescindible para llevarlo a cabo. Todo el proyecto se puede seguir desde el blog de la asignatura en red, que supone la plataforma virtual de aprendizaje que usará tanto el alumnado como el profesorado. Este canal se encuentra habilitado, no sólo para este proyecto, sino que el alumnado ya debe conocer y saber manejarlo. Es el medio de comunicación para ambos y, puntualmente, para las familias. Desde esta plataforma se harán y conectarán una serie de actividades y tareas educativas. Como una extensión de la clase de EF fuera del aula, manteniendo el proceso formativo. Lo que lo convierte en una auténtica red de aprendizaje.

Asimismo, es un recurso fabuloso para que el profesorado registre las evidencias, y así proceder a su evaluación. Permite ver en todo momento cómo es el proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna, en qué punto del proyecto se encuentra, qué se debe mejorar, incluir, quitar, etc. de una manera mucho más actualizada, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo móvil conectado a la red. En definitiva, se trata de una herramienta educativa para intercambiar información, tomar decisiones, crear conocimiento, y avanzar de manera responsable y autónoma en el aprendizaje significativo. Al profesorado le ofrece la posibilidad de organizar más eficazmente las tareas, ahorrar tiempo y espacio en la gestión académica, lo que implica la contribución a la sostenibilidad del planeta. Un buen ejemplo es el blog interactivo y su aula virtual creado a través de la herramienta Genially (software en línea) por el profesor y colaborador Raúl Diego Obregón del colegio salesiano María Auxiliadora de Santander: <http://claseraul.salesianossantander.org/>

En este caso, el blog se elabora con WordPress (sistema de gestión de contenidos para la creación de publicación web) por su uso gratuito y sencillez. El acceso al blog de EF es restringido y protegido con contraseña. Para la interacción y el trabajo colaborativo del alumnado en las diferentes secciones del blog, se instala un *Push Notifications* (notificaciones instantáneas), que avisa al alumnado de contenidos compartidos realización de tareas/retos, etc. El blog está abierto a lo que pueda surgir a lo largo del proyecto para introducir o modificar elementos y se encuentra dividido en diferentes secciones. También se instalan las apps que se necesiten utilizar desde el *smarthphone*. De esta manera se puede publicar desde cualquier lugar y el contenido aparece directamente en el blog. Esto se consigue descargando los *plugin* (complementos informáticos) específicos para WordPress. Por ejemplo, si se quiere integrar Instagram en el blog del aula, se descarga su *plugin* (*Instagrate* para WordPress) y se relaciona automáticamente. De este modo, incluso las familias pueden ver desde donde quieran el Instagram del alumnado, y a su vez, interaccionar con el mismo, por ejemplo, dando *like* o "me gusta" a las publicaciones.

Las apps sociales empleadas en el proyecto, como WhatsApp, contribuyen a mantener un diálogo entre profesorado y alumnado. Facilitan la discusión guiada de problemas y la resolución de las dudas más inmediatas. Apps como TikTok permiten llevar a cabo fácilmente los retos planteados del proyecto. Por ejemplo, se pueden crear vídeos de 15" cada uno, pudiéndose encadenar 4 vídeos seguidos haciendo un total de 1'. Al igual que Instagram, que permite que los vídeos en directo duren 60', pudiendo permitir los directos con los profesionales y las familias. Los enlaces permiten conocer y ampliar la información, y el contenido de las sesiones, de los retos y de las investigaciones.

En definitiva, de los temas del proyecto que se están abordando. Ejemplo de ello, sería subir el enlace a los ritmos de batucada correspondiente a la sesión 6, que se encuentran en el canal de YouTube "La Bombocova", y que dispone de vídeos musicales con todos los ritmos explicados que se trabajarán en dicha sesión. La sección de retos voluntarios también permite poder retocar los que consideren oportunos de los realizados en clase. Cabe la posibilidad de hacerlos públicos o restringir su visualización con contraseña, para que sólo los vea el o la docente. Siempre respetando las normas creadas con anterioridad.

La reflexión de las sesiones del aula es indispensable, pues impulsa la libertad de expresión y fluye la capacidad de sacar conclusiones propias. Se atiende a la información y al *feedback* que brinda el alumnado, de la situación real de las sesiones, y el proyecto, en general. El alumnado puede aportar sugerencias, opiniones, valoraciones, comentar sensaciones, etc. Además, ayuda a recordar y consolidar aspectos importantes trabajados. Es un excelente recurso para que el profesorado ajuste y mejore la práctica docente.

El alumnado manejará, desde la propia plataforma digital, un diario virtual de aprendizaje y una guía de trabajo en equipo (Anexo 20). En los que publicará los criterios que se deben cumplir. Para la realización de ambos, se actualizará la versión en papel creada por la profesora Gimeno (2017), en su laboratorio colectivo de retos, también creado a través de WordPress y se adaptarán los gráficos a adolescentes de 4º de ESO. Los gráficos servirán de enlace para acceder a cada una de las secciones que el alumnado quiera rellenar, las pestañas habilitadas para publicar retos, etc. El diario de seguimiento del aprendizaje será tanto individual como grupal. La guía de trabajo en equipo recoge la lista de normas y aspectos formales del proyecto, creados por el alumnado para ser cumplidos y respetados. Así como los criterios de evaluación, rúbricas, enlaces a juegos de evaluación o cuestionarios, información para consultar sus investigaciones, entre otros aspectos que puedan surgir durante la aplicación del proyecto.

Las necesidades, en cuanto al material para este proyecto, estarán determinadas por el que contenga el departamento de EF. O por lo que el alumnado pueda aportar: vestuario, objetos, maquillaje, etc. Teniendo en cuenta que todo el alumnado disponga de *smartphone* y tenga accesibilidad a los recursos planteados. Respecto a las instalaciones, cabe señalar que, sobre todo, se utilizará en gimnasio. No obstante, se necesitarán otros espacios, como el patio o el interior del centro. En función de las necesidades y decisiones del alumnado para el proyecto, se podrá ajustar la ubicación de las sesiones.

### ➤ **Papel del o de la docente durante la aplicación del ABP**

El rol docente se focaliza en acompañar al alumnado en todo el proyecto, como un guía hacia su auto-aprendizaje. Dándole la mayor libertad posible en la toma de decisiones, y en el desarrollo de creaciones y oportunidades creativas. De inicio, se debe confiar en el alumnado y estimular la capacidad de resolver los problemas y retos propuestos con autonomía. No obstante, se debe tener muy presente que la propuesta debe seguir los elementos curriculares pertinentes. Como docente, se tiene la responsabilidad de ajustar el contenido y la metodología de manera adecuada.

Se debe orientar al alumnado en el trabajo de investigación (fuentes, uso correcto de apps y RRSS, aspectos técnicos coreográficos). Así como pautar el uso responsable del *smartphone* y guiar hacia la consecución de unos hábitos de disciplina en los momentos en los que esté justificado. Se le permitirá al alumnado llevarlo consigo para facilitar el proceso de aprendizaje, y evitar tentaciones de robos o algún otro comportamiento disruptivo. Si se hace un uso inadecuado del teléfono móvil, será requisado y esto dificultará el trabajo de cada equipo, si además, el alumno o alumna que no lo puede usar es el supervisor o supervisora. Con la colaboración de unos de los alumnos o alumnas de cada equipo (analista), se verificará y evaluará que esta situación se cumpla. El o la docente estará presente en los grupos de WhatsApp, pero sólo intervendrá cuando sea necesario. En el momento en que se perciban contenidos y actitudes erróneas. En ese caso, se mediará para reconducir el aprendizaje del alumnado. Es esencial que el alumnado aprenda que puede contestarse y ayudarse por sí mismo, que en ellos y ellas también se encuentran las respuestas correctas, no sólo en el profesorado.

### ➤ **Aspectos éticos**

La plataforma digital/blog de la asignatura se utiliza como recurso didáctico, de manera extensiva a las clases presenciales. En consecuencia, la realización de este proyecto conlleva el manejo de datos e imágenes del alumnado menor de edad a través de la red. Es responsabilidad del profesorado garantizar la protección de los mismos y evitar cualquier conflicto. Por consiguiente, se debe informar al núcleo familiar de su tratamiento y pedir el consentimiento para su publicación. Asimismo, se solicitará una evaluación y autorización de seguridad e información al centro educativo para el uso de la plataforma digital y sus apps. Para cumplir la normativa de protección de datos, se siguen las recomendaciones de la Agencia Española para la Protección de Datos (AEPD). Dichas recomendaciones son facilitadas, tanto por el Gobierno de Canarias (2016), como por el INTEF a través de sus páginas web. Además, a las familias se les proporcionará el documento elaborado por la AEPD sobre "Los Datos Personales y la Privacidad. Nuestros Derechos y Obligaciones. Principales Riesgos en la Red", el cual se espera trabajar en la fase de investigación del proyecto con el alumnado.

Los proyectos de inmersión digital deben orientarse hacia la mejora de la docencia, pero también a garantizar la privacidad y la seguridad de los dispositivos, los datos y los usuarios. Para conseguirlo, la formación en Competencia Digital del profesorado, además de capacitar para el uso instrumental y pedagógico de las TIC, debería estimular su utilización crítica y concienciar sobre sus implicaciones sociales, éticas y legales (Díaz, 2020, p.722).

#### 4.4. Seguimiento de la implementación de la propuesta y diseño de instrumentos de evaluación

Primero, se realiza un análisis crítico sobre la calidad del proyecto. Para ello, se siguen las pautas establecidas por el documento de Orientaciones TFM, especialidad EF que proporciona la UAM. A su vez, se ha creado una ficha, de elaboración propia, con preguntas correspondientes a los principios del ABP, para saber si el proyecto se ajusta a los requisitos de esta estrategia metodológica. Además, se ha utilizado la plantilla de "Cuestionario de Valoración de Proyectos", creada por la empresa Conecta 13. La ficha y la plantilla se adjuntan en el Anexo 21. Durante el proyecto, y siguiendo a Trujillo (Formación en Red, 2014), se producen muchas ocasiones para constatar y evidenciar el aprendizaje del alumnado. Para regular los aprendizajes, se deben analizar esos procesos y evidencias que la propia estructura del proyecto ofrece.

1. Evaluación del proceso: qué está haciendo el alumno o alumna y su grupo en cada fase de trabajo.
2. Evaluación del producto: qué consigue hacer finalmente.
3. Selección de estrategias de evaluación y técnicas de recogida de datos: cómo el o la docente observa lo que hace y consigue el alumnado.

Asimismo cabe señalar que, como la evaluación formativa atiende también al proceso de enseñanza y no sólo al de aprendizaje, se desarrollará en la propuesta una evaluación de la enseñanza, para "disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más" (Pérez, Julián y López, 2009 en Romero-Martín, Asún, y Chivite, 2016, p. 236). Aportando el *feedback* necesario para todas las tareas y los retos realizados fuera del centro. Se determinará si se consiguen los objetivos didácticos y los de la sesión a través de las siguientes técnicas y procedimientos: la observación directa, las posibles grabaciones de las tareas de aprendizaje de cada sesión, la supervisión en el cumplimiento de los retos y de las reflexiones individuales. Tanto en el aula de EF, como en lo propuesto para fuera del centro.

El alumnado puede conseguir hasta 1 punto por sesión: 0'5 por lo realizado en el aula y 0'5 por lo realizado fuera del aula, que pertenezca a esa sesión. Se registrarán los puntos en la plataforma digital, para que lo que el alumnado va consiguiendo sea visible. En el Anexo 22, se presenta una rúbrica como instrumento de evaluación, que se subirá a un enlace para el control exhaustivo del aprendizaje durante todo el proyecto. Servirá de guía, tanto al alumnado como al profesorado, con la salvedad de que se adapta ligeramente el lenguaje para una mayor comprensión por parte del alumnado. No obstante, cualquier duda sobre este documento será resuelta. Si el alumnado es consciente, en todo momento, de los objetivos a alcanzar, se autoevalúa continuamente durante todo el proyecto.

Es necesario que el alumnado valore y guíe su aprendizaje durante todo el proyecto. Tan sólo con esa rúbrica, rigurosa y calificativa, no es suficiente ni sencillo. Por lo que se ha modificado la plantilla de Montero (2015), y se ha ajustado a esta propuesta y al alumnado de 4º de ESO (Anexo 23). Tiene como fin rescatar las opiniones del alumnado sobre lo que está aprendiendo, motivar y planificar mejor como docentes la enseñanza.

Por último, se podría consensuar con el alumnado si les ayudaría publicar las sesiones del proyecto. A continuación, se presenta una tabla con los momentos concretos de evaluación y los instrumentos y procedimientos empleados.

Tabla 3. Secuencia evaluativa

SESIONES Y MOMENTOS	INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS
<b>Sesión 1 y momento de evaluación inicial</b>	Juego y cuestionario <i>Kahoot</i> . El alumnado mira las preguntas en el proyector y responde desde su teléfono móvil. Se registran las respuestas para valorarlas más detenidamente. Esto sirve para valorar la necesidad de ajustar elementos para las siguientes sesiones o explicar lo que sea necesario. En el Anexo 24 se encuentran las preguntas y las opciones de respuesta del <i>Kahoot</i> . También, se valorará la apertura del link de Instagram en el blog de la asignatura y creación de grupos en RRSS y apps de cada grupo. Por último, la valoración y guía inicial del aprendizaje por parte del alumnado.
<b>Sesión 2</b>	Verificar la publicación de <i>selfies</i> o fotos de la tarea en el aula. Observación e interacción con el alumnado para recibir su información y dar <i>feedback</i> concurrente. Se verifica por la plataforma la lista de normas creada por el alumnado y se publican las normas definitivas. Se valorará que todos los equipos le den un <i>like</i> a la lista para saber que lo han leído. Y por último, se tendrá en cuenta que suban los fundamentos básicos coreográficos y la investigación sobre RRSS a la pestaña habilitada.
<b>Sesión 3</b>	Se valora la búsqueda de información y publicación en el blog por el secretario/a de cada equipo. Además de la publicación de las fotos de la sesión, realizadas por el supervisor/a, al diario digital de Instagram. Desde la asignatura de Música se mantiene una comunicación con EF para conocer la evolución del alumnados en los contenidos comunes.
<b>Sesión 4</b>	Observación directa de la sesión. La recopilación de los elementos básicos del ritmo y el estilo de baile elegidos y los vídeos grabados.
<b>Momento de evaluación de la fase 1 y 2</b>	Comprobar si se han conseguido los objetivos didácticos propuestos hasta el momento y el proceso de cada alumno y alumna mediante: la rúbrica, la evaluación cualitativa del ABP y del profesor/a de EF (Anexo 25), adaptando las preguntas al momento de la evaluación; y la evaluación por parte del o de la docente del diario digital de aprendizaje del alumnado durante el proceso (Anexo 26). Para evaluar el diario de aprendizaje del alumnado, se utiliza la herramienta que elabora el CEDEC. Ajustar la información y los aspectos que se extraigan de esa evaluación, para que sirva como aprendizaje y mejora de las siguientes sesiones y de futuros proyectos.
<b>Sesión 5</b>	Se valora si en estas 4 primeras sesiones han aprendido más sobre AAE por la RRSS <i>Kahoot</i> . También se valora la grabación de esta sesión y la realización del reto fuera del centro <i>#lugaroriginal</i> .
<b>Sesión 6</b>	Valorar si conocen los ritmos de la batucada y valoración del reto fuera del centro <i>#conlafamilias</i> .
<b>Sesión 7</b>	La creación del reto <i>#TeReto_____</i> (nombre del IES) y su mensaje solidario.
<b>Sesión 8 y momento de evaluación durante el proceso</b>	Reto clase <i>#encadenados</i> , evidencias publicadas del ensayo semanal. Valoración-guía durante el proceso de aprendizaje por parte del alumnado, la rúbrica de evaluación para el docente y de autoevaluación para el alumnado. Y el reto semanal fuera del centro <i>#DesafíoCoordinativo</i> .
<b>Sesión 9</b>	El grupo de WhatsApp es fundamental para dialogar con los y las adolescentes, saber lo que sienten, cómo se expresan y si han captado la idea o no de lo que el o la docente pretende transmitir. De ese modo, se valorará seguir por ahí o cambiar la estrategia. Verificar que han visualizado el reto viral <i>#ChallengeDanza</i> . Momento de reflexión final (actitud y valores positivos). Observación directa de la sesión (comportamiento, actitud, participación, etc.).

<b>Sesión 10</b>	Valorar si han visualizado el vídeo <i>Distrito Danza. Construyendo ciudades</i> . Sobre la integración y trabajo en equipo. Se valora la organización, el liderazgo, las relaciones interpersonales por medio de observación directa del ensayo.
<b>Sesión 11</b>	Se valora la responsabilidad, la toma de decisiones, la organización, el liderazgo, las relaciones interpersonales, el producto final, etc. por medio de observación directa del ensayo.
<b>Momento de evaluación de la fase 3</b>	Comprobar si se han conseguido los objetivos didácticos propuestos hasta el momento. Autoevaluación y coevaluación con la ficha requisitos de los montajes y de las normas consensuadas.
<b>Sesión 12 y momento de evaluación de la fase 4</b>	Se propondrá la autoevaluación y coevaluación del proceso de aprendizaje y del proyecto on-line. La adrenalina tras haber mostrado el montaje final en público y en directo, dificulta la reflexión crítica y concentrada en esos momentos, sobre todo el proceso de aprendizaje. Se requerirá la rúbrica, la valoración final del proceso de aprendizaje (alumnado), la evaluación cualitativa del ABP y del profesor/a (versión final) y el cuestionario sobre el efecto de las RRSS en la enseñanza de las AAE final (Anexo 27).

Finalmente, se ha considerado plantear unos porcentajes para medir, de una manera eficaz y sintetizada, el grado de aprendizaje de todo el proceso de evaluación comentado (Tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes evaluación

<b>SABER</b>	Instrumentos de evaluación: Rúbricas, diario aprendizaje, cuestionarios 20%	35%
	Fase de investigación autónoma 15%	
<b>SABER HACER</b>	Retos (puntuación ) y montaje final 20%	40%
	Calidad y esfuerzo en la aplicación de conceptos y en conseguir las tareas y los retos propuestos 20%	
<b>SABER SER</b>	Actitud 15%	25%
	Originalidad en las creaciones y aportaciones 10%	

Debido a la extensión del trabajo se ha considerado incluir las sesiones de la propuesta en el Anexo 28. En este caso, se ha dado prioridad a documentar con un adecuado marco teórico la debilidad encontrada y a justificar todas las decisiones que se han tomado en el desarrollo de dicha propuesta.

#### 4.5. Conclusiones

En estos últimos meses, la vida ha sido complicada para todas las personas debido a la situación que ha provocado la pandemia mundial. No obstante, se ha de sacar lo positivo hasta de las situaciones más dramáticas. Tanto en la enseñanza como, presumiblemente, en cualquier ámbito, ha habido un punto de inflexión. Se han desarrollado nuevas formas de transmitir conocimiento, de vivir experiencias y de hacer actividad física y EF desde otros lugares y otros momentos. Ha quedado constancia de que los recursos tecnológicos y virtuales de los que actualmente disponemos, han sido una verdadera ayuda en estos momentos tan difíciles. Una ventana abierta a posibilidades insospechadas para no renunciar a lo que realmente necesita el ser humano.

Sin embargo, las personas hemos perdido el contacto directo debido a la distancia social que se debe mantener para salvaguardar la salud de toda la sociedad. El profesorado ya encontraba dificultad para llevar a cabo la enseñanza de la EC y los contenidos artístico-expresivos. Lo cual afectaba a la educación integral que se ha de transmitir desde la EF, y ahora en mayor medida, si cabe. No obstante, a la pregunta de si se puede enseñar EF sin contacto físico, con la propuesta que se ha elaborado en este TFM, se puede concluir que sí. Si volviera a haber un estado de alarma y su consiguiente tiempo de confinamiento, cabría la posibilidad de no renunciar a la enseñanza de la EC.

Asimismo, se han verificado las posibilidades y potencialidades que ofrecen las TIC y las RRSS para poder seguir con el proceso de e-a fuera del aula de EF. En estos tiempos, cobra mayor sentido la idea de que el profesorado de EF debe ser un guía y un facilitador de recursos para que el alumnado conviva adecuadamente en esta sociedad cambiante. Sin renunciar a los beneficios que aporta la EF y la EC.

Este uso educativo de las RRSS es un arma de doble filo. Quizás en la actualidad sea de gran valor pedagógico, dada su novedosa implantación por parte del discreto porcentaje del profesorado de EF. Enseguida se evidencian cambios en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando este tipo de metodologías se asienten en las prácticas docentes, puede que haya un momento de estancamiento y no se vislumbren avances. De momento, el profesorado se encamina hacia lo correcto. O por lo menos, va en paralelo con lo que está viviendo, experimentando y dominando el alumnado. Lo que casualmente le viene muy bien a la denostada EC. Ya que se forma un espacio de creatividad, vinculando el aprendizaje de técnicas virtuales y disciplinas, como el baile o la EC.

Hoy en día, la competencia digital y la EC siguen siendo dos "asignaturas" pendientes para el profesorado de EF. Es evidente que no se le puede dar mucho peso a la tecnología y a las RRSS en el aula, para que no acaben convirtiéndose en mero instrumento de ocio o de adicción para el alumnado. Por ello, siempre hay que poner límites y tratarlas como un recurso educativo a la altura de otros, aprovechando sus posibilidades. Es necesario conocer las ventajas de las herramientas virtuales para la enseñanza de diferentes contenidos. Sin olvidar el potencial de interdisciplinariedad que aporta. La comunicación debe ser fluida entre el profesorado del centro y no limitante. De esa manera se podrá garantizar el carácter holístico que necesita el alumnado para su educación integral.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. J. y Quintana, A. (2010). La expresión corporal y su estrecho vínculo con el ámbito de la salud. *Actividad física, salud y calidad de vida*. Repositorio Institucional UAM. Fundación Estudiantes.
- Álvarez, M. J. (2020). Apuntes de la asignatura *Expresión Corporal*. Correspondiente a la materia: Complementos para la formación disciplinar en Educación Física. MESOB (UAM) Madrid.
- Aguirre, J. L. (2011). Introducción al Análisis de Redes Sociales. Buenos Aires: Documentos de Trabajo, 82, Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas, Diciembre. Recuperado de:  
<https://www.ciepp.org.ar/images/ciepp/docstrabajo/doc%2082.pdf>
- Archilla, M. T. y Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de E.F. con las actividades de Expresión Corporal en Secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 176 -190.
- Archilla, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859527>
- Archilla, M. T., y Pérez, D. (2013). Emo-indicadores: hacia lo más íntimo del profesor de educación física ante la expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 135-140.
- Armada, J. M., González, I. y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- Armada, J. M. (2017). *La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España). Recuperado de  
<https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14985?locale-attribute=en>
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Atienza, R. y Gómez-Gonzánvo, F. (2013). El Edublog. Una herramienta para la adquisición de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 402, 27-45.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., y Romero, J. M. (2019). Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 52-57.
- Bartolomé, A (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

- Blanco, L. (2012). La Expresión Corporal como contenido curricular del área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León: de la L.O.G.S.E. a la L.O.E. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 89-104.
- Boyd, D. M. y Ellison, N.B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Bringué, X. y Sábada, C. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, A., Espejo, R., Fernández-Berguillo, F.B., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J. J., Gil-Espinosa, F. J. (2021). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 1-7.
- Caballar, J. A. (2011). *Twitter: Marketing personal y profesional*. Madrid: RC libros.
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. C., y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 51, 1-23.
- Carriedo, A. (2017). Prácticas innovadoras e inclusivas para la enseñanza de la expresión corporal en educación física. En A. Rodríguez (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1251-1258). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Carriedo, A., Méndez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J.A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 722-730.
- Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147, 1-21.
- Capllonch, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en educación física de primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/2907#page=1>
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales* (pp. 11-42). Sevilla: MAD.
- Castro, N. y Sánchez, I. (2016) Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 114-119.

- Cebrián, M. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 345-361.
- Chaves, J. A. (2009). Educación no sexista en el ámbito escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 15.
- Coll, C. (2003). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Separata. Sinéctica*, 1-24.
- Conesa, E. y Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(17), 111-120.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física. *Aula*, 16, 113-134.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2011). *Expresión Corporal: recursos para la práctica*. Madrid: AFYEC.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2012). Expresión Corporal en Educación Física: la construcción de una disciplina. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(14). 164-175.
- Cuéllar, M. J., y Pestano, M.A., (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 123-128.
- Dans, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales* (Tesis Doctoral, Universidade da Coruña, A Coruña, España). Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12421>
- Díaz, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Revista educación física y deporte*, 2(31), 1047-1056.
- Díaz, J. (2018). Mejorar el aprendizaje en acción integrando *mobile learning* en la educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 60, 69-73.
- Díaz, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 715-725.
- Domínguez, A., Díaz, M.P. y Martínez, A. (2014). Estudio comparativo de los niveles de creatividad motriz en practicantes y no practicantes de expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 56-59.
- Durán, D. (2014). *Aprender enseñando. Evidencias e implicaciones de aprender enseñando*. España: Narcea.
- Egaña, L. (2012). El streaming de vídeo como forma de creación y difusión de discursos. En V. Perales (Coord.), *Creatividad y discursos hipermedia* (pp. 149-156). Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Enríquez, J. G. y Casas, S. I. (2014). Usabilidad en aplicaciones móviles. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 5(2), 25-47.
- Fernández, J. P. (2016) La adquisición y desarrollo de la competencia digital en alumnos de educación secundaria. Estudio de caso. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 83-98.
- Fernández, R., Baena-Extremera, A. (2018). Novedosas herramientas digitales como recursos pedagógicos en la Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9(52), 79-91.
- Ferreres, C. (2011). *La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el área de la Educación Física de Secundaria: análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas* (Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España).
- Filgueira, (2014). J. M. Redes sociales en aplicaciones Android para el profesorado de Educación Física. *EFDeportes*, 19, 194. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd194/aplicaciones-android-para-educacion-fisica.htm>
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2008). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Universidad del País Vasco, 1-11.
- García, N. y Sánchez, S. (2014). Incorporación de dispositivos móviles a la educación física escolar. *Revista española de Educación Física y Deportes*, 407, 79-86.
- Gil Zafra, M. Á. (2001). Planificación Estratégica: “Método DAFO“. En Rodríguez, T., Martín, P., Montañés, M. (Coords.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2* (pp. 123-136). Edición: El Viejo Topo.
- Gil, J. y Coterón, J. (2012). La expresión corporal en la enseñanza secundaria obligatoria y su concreción por las comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 396, 67-85.
- Gómez, I., Castro, N. y Toledo, P. (2015). Las Flipped Classroom a través del Smartphone: efectos de su experimentación en Educación Física Secundaria. *Prisma Social*, 15, 296-352.
- Gómez, E., de la Orden, G., y Cuéllar, M. J. (2012). Realización de un Lipdub para la asignatura Expresión Corporal. Diseño y realización de una experiencia para los maestros especialistas en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(16), 20-29.
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19(38), 131-138.
- Guillén-Gámez, F. y Perrino, M. (2020). Análisis Univariante de la Competencia Digital en Educación Física: un estudio empírico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 326-332.

- Gutiérrez, N. (2017). *Las redes sociales en el campo de la educación musical* (Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/25559>
- Hernández, J. L. (2007). Profesor Gerhard Schmidt. Referente de la gimnasia natural austriaca en España. *RYCIDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 1-3.
- Hernández, G. D. y Castro, A. A. (2014). *Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento académico del área de informática en los estudiantes de los grados 8º y 9º del instituto promoción social del norte de Bucaramanga* (Trabajo final de grado). Universidad de Tolima, Colombia.
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2015). Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: Análisis de la motivación de alumnado universitario. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 13(2), 95-115.
- Juez, A. y de los Santos, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para primaria. (Re) construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. "*La Peonza*", *Revista de Educación Física para la paz*, 6, 3-23.
- Lara, M., Mayorga-Vega, D., López-Fernández, I. (2019). Expresión Corporal: revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción Motriz*, 22, 23-34.
- León, O., Martínez, F. L. y Santos, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24 de diciembre de 2002), de calidad de la educación (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE) y Decreto 23/2007 (BOCM del 10 de Mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 26 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y Decreto 48/2015 (BOCM del 14 de Mayo).
- Marqués, P. y Muñoz, M. F. (2014). Análisis de redes sociales: definición y conceptos básicos. En M. Del Fresno García (Coord.), *Conectados por redes sociales: introducción al análisis de redes sociales y casos prácticos* (pp. 21-55). Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, F. (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (2ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.

- Martínez, A. (2019). Aprendizaje móvil en Educación Física. Una propuesta de innovación en ESO. *Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 167-177.
- Montávez, M. (2011). *La Expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de la Educación Primaria de la ciudad de Córdoba* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España). Recuperado de <https://helvia.uco.es/handle/10396/6310>
- Montfort, M. e Iglesias, N. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 28-35.
- Organista-Sandoval, J., McAnally-Salas, L., y Lavigne, G. (2013). El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica. *Apertura*, 5(1), 6-19.
- Peña, K., Pérez, M. y Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 173-205.
- Pérez, J., Frías, Z., y Urueña, A. (2018). 50 años de la red de redes. La evolución de Internet en España: del Tesis a la economía digital. Edición: Red.es. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Recuperado de: <https://www.ontsi.red.es/sites/ontsi/files/50%20A%c3%bl0s%20de%20la%20Red%20de%20Redes.pdf>
- Pérez Rubio, J. A. (2014). *Enseñanza 2.0: Uso de las redes sociales en las prácticas docentes* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/97>
- Prados, M<sup>a</sup>. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivo corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 643-651.
- Prat, Q., y Camerino, O. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 109, 44-53.
- Prat, Q., Camerino, O. y Coiduras, J. L. (2013). Introducción de las TICs en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación física y deportes*, 113, 37-44.
- Quintero, L. E., Jiménez, F. y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 343-348.
- Robles, J., Abad, M. T., Castillo, E., Giménez, F. J. y Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el

profesorado de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 171-175.

· Romero-Martín, M<sup>a</sup>. T., Asún, S., Chivite, M. T. (2016). La autoevaluación en Expresión Corporal en formación inicial del profesorado de Educación Física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 236 – 241.

· Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87(1), 127-137.

· Roig-Vila, R., y Álvarez Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 79-96.

· Rueda, B. (2004). *La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física*. En Castillo, E.; Díaz, M. (2004). *Expresión Corporal en Primaria*. Servicio de publicaciones. Universidad de Huelva.

· Sajithra, K., Rajindra P. (2013). Social Media – History and Components. *Journal of Business and Management*, 1(7), 69-74.

· Salinas, J. (1998). El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica* 5(1), 131-141.

· Sánchez, F. y López C. J. (Abril de 2019). Las TIC en España en los distintos niveles educativos; Diseño de programaciones. X Congreso Internacional “Experiencias, retos y perspectivas del uso de las TIC, TAC y TEP en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias y la educación del S.XXI”. Escuela Normal de Tlalnepantla. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Grupo de Investigación NESYT. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/332801264\\_Las\\_TIC\\_en\\_Espana\\_en\\_los\\_distintos\\_niveles\\_educativos\\_Disenio\\_de\\_programaciones](https://www.researchgate.net/publication/332801264_Las_TIC_en_Espana_en_los_distintos_niveles_educativos_Disenio_de_programaciones)

· Sánchez, G., y Coterón, F. J. (2007). Ana funda escuela: aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la Expresión Corporal. *Educación y Biblioteca*, 19(160), 92-97.

· Sánchez, G. y Coterón, F. J. (2012). *La Expresión Corporal en la enseñanza universitaria*. España: Universidad de Salamanca.

· Sánchez, M. A. (2018): Origen y evolución de internet y su desarrollo como entorno de interacción social a través de los medios sociales digitales. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2-17.

· Santos, M. y Martínez, F. (2020). Apuntes de la asignatura *Didáctica de la Educación Física: del currículo oficial a la gestión de la clase*. Correspondiente a la materia: Aprendizaje y Enseñanza de Educación Física. MESOB (UAM) Madrid.

· Sanz, E., Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A. y Valdemoros, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI*, 21(2), 59-78.

- Schinca, M. (2010). *Expresión Corporal: Técnica y Expresión del Movimiento*. España: WoltersKluwer.
- Sierra, M. A. (2001). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España).
- Sierra, M. A. (2010). Definición del concepto Expresión Corporal. Tema 1: introducción a la expresión corporal: conceptualización, caracterización y tendencias. Recuperado de <https://mefuc.files.wordpress.com/2010/02/1-1.pdf>
- Sotoca, P., Arévalo, M., Álvarez de Sotomayor, J. (2017). De lo viral a lo vital: un nuevo #Challenge para Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 8(45), 93-104.
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 2(16), 121-135.
- Valcarce, M., Cordeiro, C. y Miñambres, T. (2017). Evolución y análisis de los seguidores en redes sociales de las principales cuentas de centros fitness de España. *PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review, Edición Temática*, 6(3), 14-29.
- Villard, M. (2012). La Expresión Corporal, un camino tortuoso. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 9-26.
- Villard, M., Abad, M. T., Montávez, M., Castillo, E. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de Secundaria en Andalucía: metodología y expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 149-153.
- Villard, M. y Montávez, M. (2015). Evaluación en Expresión Corporal: actuaciones del profesorado de Educación Física de Secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 7(37) 62-69.

### 5.1. Referencias web

- Ferrari, J. (2015, julio 3). Internet en España: en 2000 empezó el gran cambio. Periódico 20 minutos. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2496366/0/internet/espana/cambio-2000-liberalizacion-mercado/?autoref=true>
- Formación en Red. (2015). Bloque I. ABP paso a paso. INTEF. Recuperado de [formacion.intef.es/pluginfile.php/110320/mod\\_resource/content/2/AbP\\_3\\_15\\_B1\\_implementationAbP.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110320/mod_resource/content/2/AbP_3_15_B1_implementationAbP.pdf)
- Gimeno, D. (2017, septiembre 17). #RETO\_LAB. Laboratorio colectivo. Moviendo ideas para innovar en el aula. Recuperado de <https://retolab.wordpress.com/2017/09/17/organizadores-graficos-para-trabajo-en-equipo/>

- Gobierno de Canarias. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Kit de pedagogía y TIC, Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>
  
- Gobierno de Canarias. (2016). Uso seguro y responsable de las TIC, riesgos asociados al uso de las tecnologías e identidad digital. Autorización informada para el uso del derecho de imagen del alumnado. Consejería de educación y Universidades. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/seguridad/ciudadania-y-seguridad-tic/principios-legales/autorizacion-derecho-imagen/>
  
- INTEF. Seguridad del menor en internet, Tecnología educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://intef.es/tecnologia-educativa/seguridad-del-menor-en-internet/>
  
- INTEF. ¡Exprésate, corazón! WebQuest EduSport. Wikididáctica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/%C2%A1Expr%C3%A9sate,\\_coraz%C3%B3n!](http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/%C2%A1Expr%C3%A9sate,_coraz%C3%B3n!)
  
- Montero, P. (2015, octubre 19). Sobre los diarios de trabajo reflexivos y la #metacognición. [Entrada blog]. Estoy en ello... Recuperado de <http://tecnomapas.blogspot.com.es/>
  
- Ponce, I. (2012). Monográfico: Redes Sociales - Definición de redes sociales. Internet - Web 2.0. Observatorio Tecnológico, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - INTEF. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redes-sociales>
  
- Punset, E. y Robbinson, K. (2011, marzo 4). Redes-El sistema educativo es anacrónico. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml#:~:text=Es%20un%20modelo%20de%20la,su%20lugar%20en%20el%20mundo.>
  
- Toribo, G. (2010, enero 25). El rol del docente en las redes sociales con su alumnado [Entrada blog]. El blog de la clase de Gregorio. Recuperado de <http://abru5-6.blogspot.com/2010/01/el-rol-del-docente-en-las-redes.html>
  
- Zamora, M. (2006). Redes sociales en internet [Entrada blog]. Maestros del Web. Recuperado de <http://www.maestrosdelweb.com/redessociales/>

## 6. ANEXOS

## Anexo 1. Instrumento para el análisis de la EF del PEC

ANÁLISIS DE LA EF EN EL PROYECTO EDUCATIVO						
Categoría	Indicadores	Escala				Observaciones
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
<b>Finalidades de la educación y la contribución del área de la Educación Física</b>	Claro y funcional		X			En el PEC no hay este tipo de información concreta sobre la EF.
	Adecuado a la realidad contextual		X			
	Representatividad a las diferentes capacidades: físicas, cognitivas y sociales.		X			
	Contribución del Área de EF	X				
<b>Respuesta del PEC a los retos y necesidades sociales y personales</b>	Desarrollo motor del individuo	X				Estos aspectos se refieren sobre todo a la parte de AD.
	Inclusión social, participación e intervención sostenible en el entorno.		X			
	Autoconocimiento	X				
	Participación autónoma en la cultura			X		
	Mejorar la calidad de vida			X		
<b>Estructura y corresponsabilidad docente</b>	Nivel de organización			X		En el PEC no se hace referencia a los elementos curriculares.
	Nivel de decisión y responsabilidad docente		X			
	Presencia y concreción de los elementos curriculares	X				
<b>Diseño y orientación de los elementos curriculares</b>	Competencias básicas		X			En el apartado de TIC e Inteligencia emocional, se habla un poco de adquirir ese tipo de competencias.
	Objetivos	X				
	Contenidos	X				
	Criterios de evaluación	X				
<b>Coherencia elementos curriculares</b>	Estándares de aprendizaje	X				
	Coherencia interna entre los elementos	X				
<b>Síntesis en relación con los discursos de rendimiento y participación</b>	Coherencia con el currículum oficial	X				
	Participación		X			
	Rendimiento		X			
<b>Observaciones:</b>						

## Anexo 2. Instrumento para el análisis de la Programación Didáctica del Departamento de EF

ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN EF						
Categoría	Escala				Observaciones	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
¿Está actualizado?		X			Mezcla leyes	
¿Está bien organizado y redactado?		X			Los apartados no tienen orden ni lógica	
¿Muestra la composición de dicho departamento?	X					
¿Existe vinculación de la EF con las competencias?				X		
¿Se establece relación de la EF con los objetivos de etapa?				X		
¿Presenta nuevas situaciones de aprendizaje respecto a lo establecido en el currículo?				X		
¿Se trabajan las diferentes dimensiones de la EF?		X				
¿Existe una progresión lógica de los aprendizajes?		X				
¿Existe una planificación, secuenciación y temporalización de las unidades didácticas?		X				
¿Los estándares son coherentes y están secuenciados adecuadamente?	X				No hay coherencia interna	
¿Están concretados los criterios de evaluación y calificación de la materia?			X			
¿Refleja las medidas de atención a la diversidad?		X				
¿Permite observar los sistemas de recuperación de evaluaciones pendientes?		X				
¿Recoge las actividades complementarias y extraescolares?			X			
Categoría	Indicadores	Escala				Observaciones
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
<b>Racionalidad y justificación</b>	Finalidades educativas de la EF			X		
	Principios de la EF		X			
	Coherencia con el PE	X				
	Coherencia con el currículum LOMCE		X			
<b>Modelo y desarrollo de la PA</b>	Clara y funcional		X			Se responde en base a la programación didáctica de dpto. dado que parece que hace la función de PA
	Adecuada al nivel de edad	X				
	Adecuada a la realidad y las posibilidades del entorno	X				
	Atención a la diversidad		X			
	Secuencia y progresión por niveles de los diferentes elementos currículum		X			

<b>Elementos básicos curriculares</b>	Competencias	Claridad y funcionalidad			X		No se incluyen UUDD desarrolladas ni sesiones, ya que no es una Programación de Aula.	
		Adecuación			X			
		Secuencia y progresión		X				
		Representación		X				
		Innovación	X					
	Contenidos	Claridad y funcionalidad		X				
		Adecuación	X					
		Secuencia y progresión		X				
		Representación	X					
		Innovación	X					
	Criterios de evaluación	Claridad y funcionalidad			X			
		Adecuación	X					
		Secuencia y progresión	X					
		Representación		X				
		Innovación	X					
	Estándares de aprendizaje	Claridad y funcionalidad			X			
		Adecuación		X				
		Secuencia y progresión		X				
		Representación	X					
		Innovación	X					
Tareas de enseñanza-aprendizaje	Claridad y funcionalidad	X						
	Adecuación	X						
	Secuencia y progresión	X						
	Representación	X						
	Innovación	X						
<b>Coherencia elementos curriculares</b>	Coherencia de los elementos con el PE		X					
	Coherencia de los elementos con el currículum oficial			X				
<b>Síntesis en relación con los discursos de rendimiento y participación</b>	Participación			X				
	Rendimiento				X			
<b>Observaciones:</b>								

## Anexo 3. Cuadernillo (Programación Didáctica del Departamento de EF)



### CRITERIOS Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

---

#### 1. MATERIALES QUE VAMOS A UTILIZAR

##### MATERIAL NECESARIO

Asistirás, participarás y utilizarás la ropa deportiva adecuada en función del contenido establecido y de la práctica que se vaya a realizar.

##### CUADERNO DE CLASE

Tus apuntes y anotaciones se realizarán preferentemente en la agenda del alumno, cuaderno y en las fichas que te entregará el profesor

##### AULA VIRTUAL Y UTILIZACIÓN DE LAS TIC

En la elaboración de trabajos utilizarás las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de aprendizaje para buscar, analizar y seleccionar información, elaborando documentos propios. Por ello es necesario saber buscar y recoger la información adecuadamente, ordenándola, personalizándola y anotando las fuentes a las que se acude.

#### 2. CÓMO SERÁN LAS CLASES

Las clases tendrán un carácter teórico-práctico. Las clases casi siempre tendrán esta estructura: un calentamiento; una parte principal, donde trabajaremos el tema o la unidad didáctica que corresponda, y una parte final o estiramiento.

#### 3. TU CALIFICACIÓN EN CADA EVALUACIÓN

La evaluación será continua.

- El 70% de la nota corresponde a la parte teórico-práctica. Máximo 7 puntos.
- El 30% de la nota corresponde a la parte actitudinal. Máximo 3 puntos.

Será necesario sacar un 3 como mínimo en cada parte para tener derecho a la media y suma de ambas calificaciones.

Será determinante en la nota final lo siguiente:

- Asistir a clase y participar en el desarrollo de esta. La inasistencia o no participación a más de 3 clases al trimestre supondrá, salvo que esté debidamente justificado, el suspenso en la evaluación.
- Presentar correctamente los trabajos y ejercicios
- Superar las pruebas escritas y prácticas de cada unidad didáctica.
- Colaborar y ayudar a los demás, el buen comportamiento, el respeto, la educación, el interés y el esfuerzo por mejorar, la participación y el trabajo en equipo.

Además, también tendremos en cuenta:

- Se sumará 1 punto en la nota final por participar de forma activa durante todo el curso en las Escuelas Deportivas del Instituto.

#### 4. LAS RECUPERACIONES

- **Evaluaciones pendientes.** Las evaluaciones pendientes se recuperarán aprobando la siguiente evaluación o mediante un examen sobre los contenidos teórico-prácticos de la evaluación suspensa.

- **Materia pendiente de cursos anteriores.** La evaluación para alumnos con la asignatura de Educación Física suspensa del curso anterior será continua, siendo el profesor de ese grupo el encargado de evaluar el curso anterior y el actual. Este alumnado tendrá un plan de trabajo que se evaluará a lo largo del curso. Aprobando las dos primeras evaluaciones automáticamente se aprobará la pendiente del curso pasado. En caso de no aprobar podrán presentarse a un examen extraordinario.

- **Alumnado que pierde el derecho a la evaluación continua.** Una vez realizado el procedimiento que establece el Reglamento de Régimen Interno se tendrá en cuenta el motivo y en todos los casos se le facilitará al alumnado la posibilidad de realizar un examen práctico o, en su caso, teórico.

- **Pruebas extraordinarias.** En la junta de la evaluación final al alumno con la asignatura suspensa se le entregará una hoja, a través del tutor, donde se especificarán los criterios de evaluación, contenidos mínimos y la forma de realizar la prueba extraordinaria de junio. El alumnado suspenso realizará un examen teórico-práctico.

- **Exención total, parcial o temporal:** El alumnado que no pueda realizar la parte práctica deberá justificarlo por escrito en forma y plazo. Se adaptarán los conocimientos para que conceptos y actitudes sean las partes que fundamentalmente trabajen estos alumnos; sin olvidar la parte procedimental que puedan realizar.

#### **Anexo 4. Entrevista al tutor asignado para las prácticas. Jefe dpto. EF**

Responda a las preguntas con la extensión que considere oportuna y le rogamos, por favor, que sea lo más sincero/a posible.

Gracias por su colaboración.

### **1. Describa las características de la enseñanza de la EF, en relación a los grupos asignados de primer ciclo de la E.S.O. (1º A, 1ºB y 4º A) para su observación.**

#### **1.1. Funcionamiento del aula**

En general, se sigue la forma tradicional, aunque hay clases en las que no se hace calentamiento, porque la actividad física no lo requiere. Los estiramientos se enseñan pero no se llevan a cabo por lo corta que es la sesión y su escasez. La parte ppal. sobre todo es práctica y algo teórica cuando se necesita explicar algo.

#### **1.2. Metodología utilizada**

La metodología es flexible a veces y dirigida y en otros casos se utiliza el descubrimiento guiado o de manera mixta.

#### **1.3. Personalidad del alumnado**

Variada, son muy inmaduros en general sobre todo en 1º de ESO y hay 2 alumnos TEA. Se ajusta la tarea cuando tienen problemas respiratorios o de otra índole física o motriz.

#### **1.4. Participación del alumnado**

En general es buena, suele haber un mínimo a quien no le gusta moverse, pero no ocurre apenas en estas edades.

#### **1.5. Implicación docente**

La debida, aunque cabe observar el exceso de alumnado de la última década, cómo nos vemos con 280 alumnos a la semana, la falta de instalaciones y pocas sesiones semanales. A uno lo tienen hasta las narices, especialmente en un mundo digitalizado en el que cada vez tienen menos habilidades y condiciones motrices.

#### **1.6. Actividades y proyectos en el aula**

Debido al horario tan corto que tenemos semanalmente y el exceso de alumnado no profundizamos en este aspecto.

## **Anexo 5. Guión entrevistas alumnado**

### **ENTREVISTA A ALUMNOS/AS**

El objetivo de esta entrevista es conocer y analizar la vivencia de los estudiantes en el centro educativo. Esta entrevista es anónima. Responde a las preguntas con la máxima sinceridad, por favor.

**Curso:**

Gracias por su colaboración.

### **ACERCA DEL INSTITUTO**

1. ¿Te gusta tu instituto? ¿Por qué?
2. Si tuvieras que decir lo que más te gusta y lo que menos te gusta del instituto, ¿qué sería?
3. ¿Cómo se organizan los períodos de tiempo de ocio y recreo en el centro?
4. ¿Cuál es tu opinión acerca de ellos?
5. Describe la organización de los espacios del centro (patio, tipos de aulas, polideportivo, entrada, etc.).

### **CONVIVENCIA EN EL CENTRO**

6. ¿Alguna vez has tenido algún profesor/a nuevo a mitad de curso? ¿Cómo fue esa experiencia tanto para el profesor como para ti?
7. ¿En alguna ocasión has entrado nuevo a un centro educativo a mitad de curso? ¿Por qué? Si es así, describe brevemente tu experiencia.
8. ¿Alguna vez has tenido algún compañero/a nuevo a mitad de curso? ¿Cómo fue esa experiencia tanto para el profesor como para ti?
9. ¿Qué hacéis en una tutoría? ¿Te parecen útiles las tutorías grupales? ¿Por qué?
10. ¿Y lo son también las tutorías individuales? ¿Por qué?
11. ¿Qué otros temas te interesan para trabajar en esta hora de tutoría?, ¿Alguna vez os han preguntado vuestra opinión sobre los temas que os interesan y vuestras propuestas han sido tenidas en cuenta?
12. ¿Alguna vez has tenido alguna tutoría con tu familia? Si es así, describe brevemente tu experiencia.
13. ¿Sientes que perteneces a un grupo que tienen formas parecidas de actuar, de vestir, de hablar, etc.?
14. ¿Cuál crees que es tu grado de participación e implicación en el centro? (normas, aula y tiempo libre).
15. ¿Conoces las actividades extraescolares y/o complementarias que ofrece tu centro? ¿Realizas alguna? ¿Cuál? ¿Por qué?

### **PROFESORADO**

16. ¿Cuál es el profesor que más te gusta? ¿Por qué?
17. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué? ¿Y la que menos te gusta? ¿Por qué?
18. ¿Encuentras diferencias importantes entre los profesores/as de este curso y los que tuviste el curso anterior?
19. ¿Qué consideras que es lo más importante/útil que has aprendido este curso? ¿Por qué?
20. ¿Alguno de los profesores de este curso os recomienda hacer trabajos en grupo para su asignatura?

21. Hay temas controvertidos que algunas veces se tratan en clase, como la importancia de las drogas, la educación afectivo-sexual... ¿Cómo trabajáis estos temas?, ¿Te gusta?
22. Si pudieras, ¿qué cambiarías de tus profesores, del centro y del sistema en general? ¿Por qué?

### **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

23. ¿Conoces algún compañero/a de tu clase o del centro que tenga dificultades, necesidades especiales o en programas específicos de atención a la diversidad?
24. ¿Crees que los profesores hacen algo “especial” o toman medidas específicas de tolerancia, respeto y aceptación con estos compañeros/as?
25. ¿Conoces algún compañero/a de tu clase o del centro que sea de distinta procedencia étnica/cultural o de diversas creencias religiosas? ¿Cómo se comportan el resto de estudiantes y profesores con él/ella o ellos/as?

### **OCIO Y TIEMPO LIBRE**

26. ¿Utilizas mucho el móvil, el ordenador o la tablet? ¿Más o menos cuánto tiempo al día? ¿Para qué sueles usarlos normalmente?
27. Usas el móvil para hablar con tus amigos/as? ¿En algún caso te resulta más fácil hablar por el WhatsApp o por chat que cara a cara?
28. ¿Sales mucho con tus amigos/as? ¿Qué días sueles salir? ¿Qué sueles hacer con tus amigos/as?
29. ¿Haces algo de deporte en tu tiempo libre? ¿Consideras importante hacer ejercicio, o con las clases de educación física te es suficiente? ¿Crees que la educación física te inspira para que hagas ejercicio cuando ya no estés en el instituto?

### **VIDA PERSONAL Y SOCIALIZACIÓN**

30. ¿Te surgen problemas de tipo escolar, en casa con tu familia, amigos/a? ¿Qué sueles hacer ante eso para solucionarlo (en persona, por teléfono, WhatsApp, etc.)?
31. ¿Sueles contar lo que te preocupa a un adulto, padre/madre, profesor/a (decepción, fracasos, vergüenza)? ¿Por qué?
32. ¿Cómo crees que te ven tu familia y tus profesores? ¿Qué crees que esperan de ti? ¿Cómo te hacen sentir normalmente cuando haces alguna cosa bien/mal? ¿Cuál suele ser tu reacción y cómo te sientes?
33. ¿Qué sueles hacer cuando te enteras de que hay alguien de tu entorno que tiene un problema?
34. ¿Qué opinas de que se diga que los adolescentes sois egoístas y no os preocupáis de los problemas de los demás y de lo que ocurre en la sociedad?
35. Muchas veces nos alertan sobre los peligros del mal uso de las redes sociales, ¿Tú qué opinas? ¿Tú crees que las usas de manera responsable? ¿Qué haces?
36. Se habla mucho de problemas como el cyberbullying, ¿sabes lo que es? ¿Para ti en qué consiste? ¿Has pensado alguna vez que esto pudiera ocurrirte? ¿Por qué?
37. ¿Conoces algún caso de cyberbullying o de bullying en el instituto? ¿Se podría evitar? Si ocurre, ¿qué se podría hacer?
38. ¿Qué expectativas de futuro tienes? ¿Cómo te gustaría que fuera tu vida en ese momento? ¿Qué crees que tienes que hacer para conseguirlo?

## Anexo 6. Cuestionario convivencia escolar alumnado

Rescatado del portal de la junta de Andalucía de la sección de Educación:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/f8772881-6a04-4d5d-a221-4a42c0390fc0>

Vuestro centro desarrolla un Plan de Convivencia escolar. Con este cuestionario se pretende conocer cómo os encontráis los estudiantes en la clase y en el centro respecto a este tema.

Queremos conocer tu opinión sobre los posibles problemas de convivencia en el centro y sobre cómo podrían resolverse. No estás ante un examen y todas las respuestas son válidas. Te pedimos tu colaboración. Es muy importante que contestes con la máxima sinceridad.

El cuestionario es anónimo, no necesitas escribir tu nombre.

Para responder al cuestionario, marca con una X la respuesta con la que estés más de acuerdo. **MARCA UNA SOLA RESPUESTA.**

---

1. Estoy en el curso:

2. Soy un/a:  Chico  Chica

3. Este es mi primer año en este centro:  Sí  No

1. ¿Cuántos buenos amigos tienes en tu clase? Marca sólo una respuesta

- Ninguno
- Tengo un buen amigo en mi clase
- Tengo 2 ó 3 buenos amigos en mi clase
- Tengo 4 ó 5 buenos amigos en mi clase
- Tengo más de 5 buenos amigos en mi clase

2. ¿Cuántos buenos amigos tienes en tu centro, que no estén en tu clase? Marca sólo una respuesta

- Ninguno  
 Tengo un buen amigo en mi centro  
 Tengo 2 ó 3 buenos amigos en mi centro  
 Tengo 4 ó 5 buenos amigos en mi centro  
 Tengo más de 5 buenos amigos en mi centro

3. Respecto al cuidado de los materiales escolares ¿qué suele ocurrir en tu centro?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Se hacen pintadas en las mesas, las paredes, los servicios...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente se cuidan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tiran basuras al suelo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se respeta la propiedad pública de los materiales del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se respeta la propiedad privada de los materiales de cada uno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dañan las instalaciones del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar):				

4. ¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones en tu centro?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Desobedecer y no respetar al profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No cumplir las normas de comportamiento en la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumplir las normas de comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atender a las explicaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interrumpir, molestar y no dejar dar la clase al profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedecer y respetar al profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respetar el horario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesores que tratan correctamente a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negarse a hacer las tareas asignadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provocar, ridiculizar o insultar a los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llegar tarde a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padres o madres que se relacionan correctamente con los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar y salir de clase sin permiso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Faltar con frecuencia a clase sin motivo justificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disputas, falta de entendimiento y colaboración entre los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disputas, falta de entendimiento y colaboración entre los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disputas, falta de entendimiento y colaboración entre padres y profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo entre el profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo entre los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo entre padres y profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Consideras que las relaciones y la comunicación son:**

1. Muy malas    2. Malas    3. Buenas    4. Muy buenas

	1	2	3	4
Entre alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. ¿Has recibido alguna de las siguientes conductas en tu centro?**

**Señala la frecuencia**

1. Nunca    2. A veces    3. A menudo    4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Agresiones físicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han opuesto a tratos negativos hacia mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han amenazado o insultado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han obligado a hacer cosas que no quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han ayudado con mis problemas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invitarme a trabajar en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han robado dinero o material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han puesto mote o se han reído de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me tienen en cuenta y me excluyen del grupo de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han ayudado en las tareas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dicen mentiras o rumores sobre mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar):				

## 7. ¿En qué lugar te ha sucedido este tipo de conductas?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
En clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En los pasillos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En las inmediaciones del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el transporte escolar o urbano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otros (especificar):				

## 8. ¿Qué has hecho cuando te ha ocurrido alguna de estas situaciones?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Lloro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento no pensar en ello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me han ayudado, lo he agradecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me han ayudado, no he hecho nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me han ayudado, lo he comentado con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No hago nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les digo que me dejen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pido ayuda a mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pido ayuda a un adulto del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pido ayuda a mis padres y hermanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me defiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar):				

## 9. ¿De qué curso es la persona que realiza este tipo de comportamiento contigo?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
De mi clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No está en mi clase, pero es de mi curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De distintas clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De otro curso superior al mío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De otro curso inferior al mío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De distintos cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras personas del centro (profesores, conserjes, personal de limpieza...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son personas ajenas al centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Con qué frecuencia has participado en este tipo de conductas en tu centro?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Agresiones físicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar a algún compañero en las tareas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar a algún compañero con los problemas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amenazar o insultar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obligar a hacer cosas que otro no quiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oponerse a tratos negativos hacia otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robar dinero o material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poner motes o reírme de otra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No tener en cuenta a algún compañero y excluirlo de mi grupo de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decir mentiras o rumores sobre alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar):				

11. ¿En qué lugar has participado en este tipo de conductas?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
En clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En los pasillos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En las inmediaciones del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el transporte escolar o urbano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otros (especificar):				

12. ¿De qué curso es la persona que ha recibido este tipo de comportamiento?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
De mi clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No está en mi clase, pero es de mi curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De distintas clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De otro curso superior al mío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De otro curso inferior al mío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De distintos cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras personas del centro (profesores, conserjes, personal de limpieza...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son personas ajenas al centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Con qué frecuencia has observado este tipo de conductas en tu centro?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Agresiones físicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amenazar o insultar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obligar a hacer cosas que otra persona no quería	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oponerse a tratos negativos hacia otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robar dinero o material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poner mote o reírse de otra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar a algún compañero en las tareas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar a algún compañero en sus problemas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No tener en cuenta a algún compañero y excluirlo de un grupo de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decir mentiras o rumores sobre alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar):				

14. ¿En qué lugar has observado este tipo de conductas?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
En clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En los pasillos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En las inmediaciones del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el transporte escolar o urbano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otros (especificar):				

15. ¿De qué curso es la persona o grupo que realiza este tipo de comportamiento?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
De mi clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No está en mi clase, pero es de mi curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De distintas clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De otro curso superior al mío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De otro curso inferior al mío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De distintos cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras personas del centro (profesores, conserjes, personal de limpieza...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son personas ajenas al centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 16. Cuando tienes un problema personal ¿a quién recurre?

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
No puedo contar con nadie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A uno o dos compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un delegado o representante de mi clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un hermano o amigo mayor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A otro profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un miembro del Equipo Directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un miembro del personal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mi padre o a mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al orientador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras personas (especificar):				

## 17. Cuando hay conflictos de convivencia en mi centro, normalmente se resuelven...

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Dialogando para intentar llegar a acuerdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con castigos colectivos o individuales (dejar sin recreo, sin viaje de estudios, reducción de nota, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con sanciones (expulsión temporal del centro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sermoneando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A través de consejos por parte de los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tratando el conflicto entre todos (orientador, tutor, profesores de área, jefe de estudios y alumnos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tratando el conflicto en hora de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No dándole importancia y dejándolo pasar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llamando a los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No haciendo nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras formas (especificar):				

## 18. Cuando se toman decisiones que consideras importantes en la clase o en el centro...

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Dices tu opinión directamente al profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dices tu opinión al delegado de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dices tu opinión en tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No dices tu opinión porque crees que no le van a hacer caso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No dices tu opinión porque no te interesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No te piden tu opinión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar):				

19. Ahora queremos saber un poco más sobre tu participación, contesta en qué medida se dan las siguientes situaciones

1. Nunca      2. A veces      3. A menudo      4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Te has presentado a delegado de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Has participado en las actividades que propone tu centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Has tenido alguna idea para llevar a cabo en tu clase/centro y se la has comentado a algún profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. ¿Te han explicado las normas de convivencia que existen en tu centro?

- Nunca  
 A veces  
 A menudo  
 Muy a menudo

21. ¿Se han trabajado en clase cuáles son tus derechos y deberes?

- Nunca  
 A veces  
 A menudo  
 Muy a menudo

22. ¿Te gustaría formarte más sobre convivencia escolar?;

- Sí  
 No

23. En caso afirmativo, ¿Cómo crees que debería ser esta formación?;

- Como otra asignatura más con su horario y calificación  
 Fuera del horario escolar y sin calificación

24. ¿Quién crees que debería impartirla?;

- Profesores del centro  
 Expertos ajenos al centro y profesores del centro  
 Sólo por expertos de fuera  
 Por medio de actividades con padres y profesores

### Anexo 7. Análisis DAFO

ASPECTOS Y FACTORES	Negativos (de riesgo)	Positivos (de éxito)	NIVEL EN LA ENSEÑANZA DE LA EF
<b>CIRCUNSTANCIAS INTERNAS ("En acto")</b>	<p style="text-align: center;"><b>DEBILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inaccesibilidad para personas con discapacidad motriz.</li> <li>- Uso inadecuado del gimnasio como salón de actos.</li> <li>- Incoherencia entre lo indicado en los documentos y lo que se lleva realmente a la práctica.</li> <li>- Exclusión de la EF en programas y actividades en las que se podría desarrollar (programa creatividad, integración de las TIC y RRSS).</li> <li>- El apartado de "Programaciones Didácticas" de la PGA no se acoge a lo establecido por la ley vigente (LOMCE), ni al documento de apoyo para su elaboración de la Subdirección General de Inspección Educativa.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convicción en que la práctica regular de actividad física, está asociada a un mejor rendimiento académico.</li> <li>- El Proyecto Deportivo de Centro (programa de actividad física y deportiva).</li> <li>- Actividades físico-deportivas del centro.</li> <li>- Espacios e instalaciones para el desarrollo de la EF y su limpieza.</li> <li>- Implicación en Atención a la Diversidad (AD).</li> <li>- Importancia de las TIC y RRSS en el día a día.</li> </ul>	<b>CENTRO EDUCATIVO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión tradicional del profesorado sobre la enseñanza de la EF.</li> <li>- Desfase temporal con la mezcla de 3 leyes de educación diferentes en la programación didáctica, sin acogerse a ninguna progresión lógica de los aprendizajes o a ningún criterio de organización interno.</li> <li>- Nula interrelación de los elementos curriculares en la programación didáctica de EF.</li> <li>- Confusión y poca concreción del tipo de metodología a emplear (desactualizada).</li> <li>- Desconocimiento del concepto y el tratamiento de las competencias clave.</li> <li>- Proceso de evaluación propuesto tradicional e inconexo.</li> <li>- El profesorado no tiene buena comunicación, ni trabaja en equipo.</li> <li>- Coincidencia de profesorado en las instalaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuelas deportivas y campeonatos escolares (extraescolares).</li> <li>- Organización de actividades durante los recreos.</li> <li>- Finalidades y contenidos de la EF (alusión en la programación didáctica a las nuevas situaciones de aprendizaje respecto a lo establecido en el currículo actual).</li> <li>- Importancia de las relaciones interpersonales y los hábitos higiénicos (programación didáctica).</li> </ul>	<b>DEPARTAMENTO</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistencia de una PA.</li> <li>- Contenidos reflejados en la programación didáctica de dpto., que no se realizan en la práctica (como las AAE) o que se realizan cuando conviene al profesor.</li> <li>- Dificultades del profesorado para impartir este AAE (falta de formación, seguridad, competencia, etc.).</li> <li>- Actitud del profesor monótona y sin motivación hacia la práctica docente. Mecanización y automatismo en la enseñanza de la EF.</li> <li>- Estructura de las sesiones de carácter tradicional (calentamiento, parte principal y parte final o estiramientos).</li> <li>- Incomodidad por parte del alumnado con otros/as compañeros/as, por comportamientos disruptivos.</li> <li>- Alumnado con miedo al "fracaso" y sensación de incompetencia.</li> <li>- No se toman en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.</li> <li>- No se utilizan las TIC ni las RRSS en la enseñanza de la asignatura de EF. Su uso se reduce meramente a la realización de trabajos escritos de la asignatura para su entrega, es decir a un uso complementado de la Web.</li> <li>- Importancia del resultado y no del esfuerzo o progresión en los aprendizajes.</li> <li>- Control del grupo-clase inexistente.</li> <li>- Tiempo útil de práctica bastante escaso (pérdida de tiempo en pasar lista, puesta y recogida de material, formación de los grupos y explicaciones de tareas).</li> <li>- Uso de lenguaje sexista y no fomento del trabajo en grupos mixtos.</li> <li>- No se evalúa al alumnado, se le califica y no hay una evaluación de la práctica docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnado adaptativo y sociable, con inquietud de mejorar, metas de futuro, etc.</li> <li>- Sensación del alumnado por la necesidad de más horas de EF.</li> <li>- AD del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).</li> <li>- Hora semanal de piscina (en la programación didáctica de dpto. aparece como contenido de natación) gracias a las Instalaciones del Polideportivo Municipal.</li> <li>- En la estructura de las sesiones, no hay una imposición de un calentamiento formal si la actividad no lo requiere.</li> <li>- Metodología en ocasiones flexible y dirigida.</li> <li>- Los factores determinantes que condicionan la nota final (asistencia, participación, actitud, comportamiento) aspectos que concuerdan con la realidad del currículo actual.</li> <li>- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) integrado.</li> </ul>	<p>AULA</p>
--	--	---	-------------

	AMENAZAS	OPORTUNIDADES	NIVEL
<b>CIRCUNSTANCIAS EXTERNAS ("En potencia")</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad de movilidad entre los espacios para el futuro alumnado con discapacidad motriz, que puede afectar al desarrollo de las clases de EF. Para el alumnado que posea estas características, le resultará complicado llegar a algunas partes del patio y conectar con los edificios sin las adecuadas medidas de accesibilidad.</li> <li>- Situación en la que se han desarrollado las prácticas debido a la pandemia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar charlas sobre temas relacionados con la actividad física y el deporte.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">CENTRO EDUCATIVO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar programando en base a leyes anteriores, donde la EF contribuía a la adquisición de competencias, hará que no se logre la educación integral de la persona y basada en competencias que propone la ley actual (LOMCE). Eje fundamental sobre el que tiene que girar la EF y por ende la programación.</li> <li>- Imposibilidad de desarrollar la UD como se ha programado, y poder hacer un seguimiento de su proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualizar la programación didáctica del dpto. siguiendo el documento oficial elaborado por la Subdirección General de Inspección Educativa.</li> <li>- Mejorar el trabajo en equipo y la comunicación entre el profesorado del dpto.</li> <li>- Posibilidad de abordar los contenidos utilizando para ello las RRSS y desarrollando la competencia digital en el alumnado, como puente para poder establecer una buena transmisión del conocimiento en esta situación de confinamiento.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">DEPARTAMENTO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posible inspección educativa y no contar con la elaboración de la PA.</li> <li>- La reiteración en dejar al alumnado sin clase de EF, por ocupación del gimnasio, traerá consecuencias en el proceso de e-a del alumnado.</li> <li>- Privar al alumnado de los contenidos dictaminados por ley (como las AAE), influirá directamente en el logro de la finalidad de la EF para la educación global (objetivos de etapa a conseguir con contenidos artístico-expresivos).</li> <li>- Si no se consigue cercanía con el alumnado, ni se adaptan las clases a sus intereses, gustos o necesidades, el aprendizaje no será individualizado ni personalizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar una PA y cumplir con lo establecido por el currículo de EF. Es muy importante tener la certeza de lo que va a enseñar, sin dejar lugar a la improvisación, manteniendo una buena seguridad y control del grupo-clase. Es una herramienta didáctica básica que ayuda a planificar y ordenar con antelación la enseñanza de la EF.</li> <li>- Impartir AAE para que el alumnado adquiriera las competencias clave y los objetivos propuestos por el currículo vigente, potenciando e integrando en las clases de EF el plan de fomento de la creatividad que plantea el centro educativo en el PEC.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">AULA</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el profesor ya no tiene un espíritu de cambio ni implicación hacia la mejora de la calidad de la EF, influirá directamente en la motivación del alumnado, en su actitud hacia la actividad física y el deporte, en su aprendizaje y su realización personal. Un o una docente es un transmisor o transmisora continuo de información para el alumnado (gestos, hábitos, comportamiento, etc.), se convierte en un o una modelo a seguir, en un referente.</li> <li>- Parte del alumnado que considera que no es importante desarrollar práctica de actividad física en su tiempo libre.</li> <li>- Parte del alumnado piensa que no son suficientes las clases de EF que se dan en el centro, como para crear en ellos y ellas una motivación hacia la misma para realizarla fuera del centro.</li> <li>- Si no se le otorga un sentido y significado al aprendizaje y no hay una estrategia didáctica, en la cual, se le permita al alumnado tomar decisiones o progresar individualmente, el alumnado no llegará a ser autónomo y dependerá 100% del profesor en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración de las TIC y las RRSS como herramienta didáctica en EF.</li> <li>- El alumnado que realmente no puede realizar la sesión, después de haberlo comprobado, puede realizar otras tareas alternativas y ser evaluables. Se podría reducir la baja participación voluntaria en las clases de EF.</li> <li>- Recursos para conocer más al alumnado y modificar las relaciones entre el profesorado y el alumnado hacia niveles más cercanos y positivos. Si el alumnado se sintiera más escuchado y arropado, podría recurrir al profesorado para contarle algún problema o sugerencia que surjan en la práctica y el proceso de e-a. Éste sería de mayor calidad.</li> <li>- Delegar responsabilidades en el alumnado hará elevar su interés por la tarea, se sentirá útil y participará activamente en el proceso de e-a.</li> <li>- Aumentar las posibles soluciones o intentos de las actividades propuestas.</li> <li>- Plantear tareas y actividades que supongan un reto asumible e interesante y que todo el alumnado pudiera alcanzar los objetivos y las competencias propuestas.</li> <li>- Evaluación formativa.</li> <li>- Parte del alumnado considera imprescindible la práctica fuera del centro de algún deporte.</li> <li>- El alumnado le otorga mucha importancia a la manera de explicar del profesorado, de hacer dinámica la asignatura, la ayuda a la hora de hacer las diferentes tareas planteadas, la motivación y el <i>feedback</i> personal recibido por parte del o la docente.</li> </ul>	
--	--	--	--

## **Anexo 8. Glosario con otros términos muy utilizados en la Sociedad del Conocimiento y que ayudan a entender la propuesta didáctica**

**Aplicación móvil web o app:** software desarrollado para ejecutarse en dispositivos móviles, a través de servidores. Algunas son páginas web optimizadas para ser visualizadas en dispositivos móviles (Enríquez y Casas, 2014). Las aplicaciones o apps, son softwares que se instalan en tablets y/o dispositivos móviles (Fernández y Baena-Extremera, 2018). "Programas en un ordenador de escritorio pero menos complejas, más móviles y de gran alcance" (Cumiskey, 2011 en Fernández y Baena-Extremera, 2018, p.85). Estos autores explican que el acceso a las apps se realiza a través de las plataformas de distribución creadas por los sistemas operativos móviles (Windows Phone, iOS, Android, Blackberry OS).

**Facebook:** red social global, horizontal y generalista. "La principal utilidad de esta página es la de compartir recursos, impresiones e información con gente que ya conoces (amigos o familiares). Aunque también se puede utilizar para conocer gente nueva" (Sánchez 2018, p. 10).

**Flashmob:** La expresión social colectiva mediante una representación breve y enérgica, que se realiza bajo una falsa espontaneidad en lugares públicos provocando sorpresa a los y las espectadoras, es el *Flashmob* (Carriedo, 2017). Esta práctica también se difunde y se comparte velozmente a través de las TIC. Este autor comenta que Bill Wasik en 2003, coordinó el primer *flashmob* de la historia en Nueva York. Lo definió como "una reunión pública de personas desconocidas entre sí, las cuales se organizan a través de internet o del teléfono móvil para realizar un acto sin sentido y dispersarse a continuación" (p. 1256).

**Hashtag:** identificativo o etiqueta que surgió en Twitter para clasificar/etiquetar por temas concretos las publicaciones, o los *tweets* (mensajes/comentarios). "Se representa mediante una almohadilla (#) delante de la palabra o palabras clave del tema dentro del cual se etiqueta el mensaje, con la finalidad de seguir, buscar y encontrar más fácilmente los temas interesantes para el usuario. Por ejemplo, #Educación o #TIC, para los mensajes que se etiquetan en estos temas" (Ponce, 2012, p.7).

**Instagram:** a pesar de que esta red social fue creada en el año 2010, "es un fenómeno relativamente nuevo y sirve principalmente como plataforma que facilita tomar, almacenar y compartir fotos entre los usuarios en los dispositivos móviles inteligentes" (Ting et al., 2016 en Sánchez, 2018, p. 12). "Instagram ha tenido un gran auge en el año 2016 creciendo en más de 125 millones de usuarios hasta alcanzar en el año 2017 los 375 millones de usuarios mensuales" (Genbeta Social Media, 2017 en Sánchez, 2018, p. 12). Se utiliza principalmente para compartir fotos (normalmente retocadas con algún filtro de la propia app) acompañadas de comentarios con *hashtags*, generalmente sobre sus emociones, pensamientos, etc. También se pueden compartir vídeos cortos o *stories* y se obtienen *likes* o "me gusta" por foto o vídeo publicado.

**Internet:** "llamamos Internet a la red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación" (Ponce, 2012, p.2).

**Kahoot:** app para prácticas de aula o competiciones entre equipos, acerca de la temática que se esté trabajando, realizando preguntas cortas a tiempo real tipo concurso (4 opciones tipo trivial) de forma individual o por equipos (Sánchez y López, 2019).

**Like o me gusta:** "botón" que surgió en Facebook, para marcar que esa publicación, a la que se está dando *like*, es de interés, gusta, se apoya. En definitiva, un *feedback* positivo que conecta aspectos comunes.

**Lipdub:** Parecido al videoclip, pero grabado sin cortes y en continuidad con una única toma y en un único plano. En el momento de llevarlo a la acción, una persona graba, generalmente con un *smartphone*, mientras el grupo se desplaza por un recorrido organizado de ante mano. Los y las participantes van apareciendo haciendo gestos, bailes o movimientos, mientras suena una canción conocida (Carriedo et al., 2020). Tiene que hacerse *playback* sincronizando los labios con la letra y los gestos y los movimientos con el ritmo. Este autor explica, que en el año 2006 Jakob Lodwick acuñó el término *Lipdub*, ya que fue el primero que lo hizo y lo compartió en una Red Social.

**Live streaming:** transmisión en vivo de contenidos audiovisuales. "Herramientas de seguimiento de actividad online" (Dans 2014, p. 161).

[...] a partir de la práctica del *live streaming* de video se ingresa a un campo en el que creatividad y política se potencian en una cadena interdependiente (...) El *live streaming* forma parte de las prácticas que se elaboran en colectivo, tanto a nivel de producción como en cuanto a la importancia que adquiere la recepción y su reciprocidad. Reflexionar sobre las coreografías colectivas que toman lugar en la práctica del *live streaming* significa incorporar la articulación grupal como eje esencial (Egaña, 2012, p. 163).

**Mobile learning o aprendizaje móvil:** "el uso de dispositivos móviles en la enseñanza se denomina aprendizaje móvil o *mobile learning*. Esta metodología docente se define por aplicar los dispositivos móviles para mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Aznar, Cáceres, Trujillo & Romero, 2019, p. 52).

**On-line o en red:** "articulación que nos permite estar conectados por encima de las barreras físicas, y una disposición a la *co-operación* por medio de esas conexiones" (Ponce, 2012, p.2).

**Redes sociales horizontales o generalistas:** RRSS sin temática definida, dirigidas al público en general, dándole importancia a los contactos de cada persona. El objetivo simplemente es interrelacionarse con ellos a través de las herramientas que ofrecen: crearse un perfil, compartir contenidos y continuar ampliando la lista de contactos (Ponce, 2012).

**Redes sociales verticales o especializadas:** RRSS temáticas como espacio de intercambio personalizado (Ponce, 2012).

**Retos virales:** según Sotoca, Árevalo y Sotomayor (2017) son grabaciones de vídeo internacionales compartidos de forma masiva y teniendo enganchados a millones de personas que continúan la cadena participando activamente del producto audiovisual compartido.

El acto de compartir y volver a compartir vídeos en la red virtual ha dado lugar a los vídeos virales. Su expansión por la red es veloz e imparable y se hace viral con la ayuda de redes sociales como YouTube, Facebook, Twitter, Instagram o Snapchat. desafíos que aceptan millones de personas, llegando a colegios, institutos y universidades. Green (2008 en Sotoca, Árevalo y Sotomayor 2017, p.95) afirma que "tiene más que ver con el deseo de participar de un contenido que puede utilizarse como una forma de expresión personal a través de lo compartido y que tiene una expansión muy rápida".

Estas nuevas prácticas consisten en la realización de una tarea que puede suponer cierta complejidad en cuanto al mecanismo de ejecución, un indiscutible grado de valentía o arrojo (e.g., el reto de tirarse un cubo de agua helada por encima) o, simplemente, demostrar gestos divertidos que se hayan popularizado por diversas razones (e.g., porque lo ha hecho algún famoso). Una vez realizado, el desafío se graba con los teléfonos móviles y se publica en las redes sociales, a la vez que se anima o se «reta» a otros usuarios a hacer lo propio (e.g., M.S & M.P, 2017, 7 de diciembre). Es por tanto, una nueva forma de expresión amplificada por la red, especialmente popular y significativa entre niños y jóvenes. (Carriedo et al., 2020, p. 722).

**Selfie:** Autofoto de uno mismo realizada con un *smartphone*.

**Smartphone:** dispositivo portátil o teléfono inteligente. Con capacidades técnicas interesantes, a pesar de su pequeño tamaño, con una gran conectividad que permite acceder en todo momento y lugar a sitios de información y RRSS (Organista-Sandoval, McAnally-Salas, Lavigne, 2013).

**TikTok:** red social por la que se puede crear, publicar y compartir videoselfies musicales cortos. Su duración va desde 15" hasta 1' y se pueden editar, aplicándoles varios efectos, diferentes filtros, añadiéndoles un clip musical o un sonido, etc.

**Twitter:** red social "donde los usuarios interactúan en un espacio digital común, formando conexiones que, en sí, configuran, a su vez, redes propias de interacción a partir del intercambio de contenido" (Roig-Vila y Álvarez, 2019, p. 79). El profesorado utiliza Twitter como medio de información y comunicación personal y profesional. Existen cuentas personales y las personas "se siguen" para compartir o *twitear* información o intereses comunes. Puedes tener la cuenta pública y que todos tus seguidores vean el contenido que compartes o puedes restringirlo y enviar frases o *tweets* directos a cuentas privadas. "Twitter es, a su vez, un excelente instrumento de formación permanente" (Fernández e Ibáñez, 2011; Abella y Delgado, 2015 en Roig-Vila y Álvarez, 2019, p. 81). Según estos autores también es un instrumento social actual temático que ofrece una visibilidad y repercusión sobre las metodologías activas.

**Web:** vocablo anglosajón de red, sistema de distribución de información basado en hipertexto accesible a través de Internet (Ponce, 2012).

**Web 1.0:** o Web estática "de sólo lectura" (Ponce, 2012, p. 2), unidireccional, dónde el usuario desempeñaba un papel pasivo y en la que el contenido era controlado por las organizaciones (Sánchez, 2018).

**Web 2.0:** Web de carácter colaborativo, social e interactiva, que considera al usuario o usuaria como parte central de la red (Sánchez, 2018). "Los usuarios pueden expresar sus opiniones y participar en el mundo web de una forma sencilla, así como poder comunicarse y compartir experiencias con los demás" (Sánchez, 2018, p. 13).

Web de lectura y escritura, donde se comparte información dinámica, en constante actualización [...] llamada también Web social, donde los medios de comunicación que ofrece también han incorporado este adjetivo, denominándose Medios Sociales o Social Media, en contraposición a los Mass Media, para mostrar el importante cambio de modelo que atraviesa la comunicación en la actualidad (Ponce, 2012, p.2).

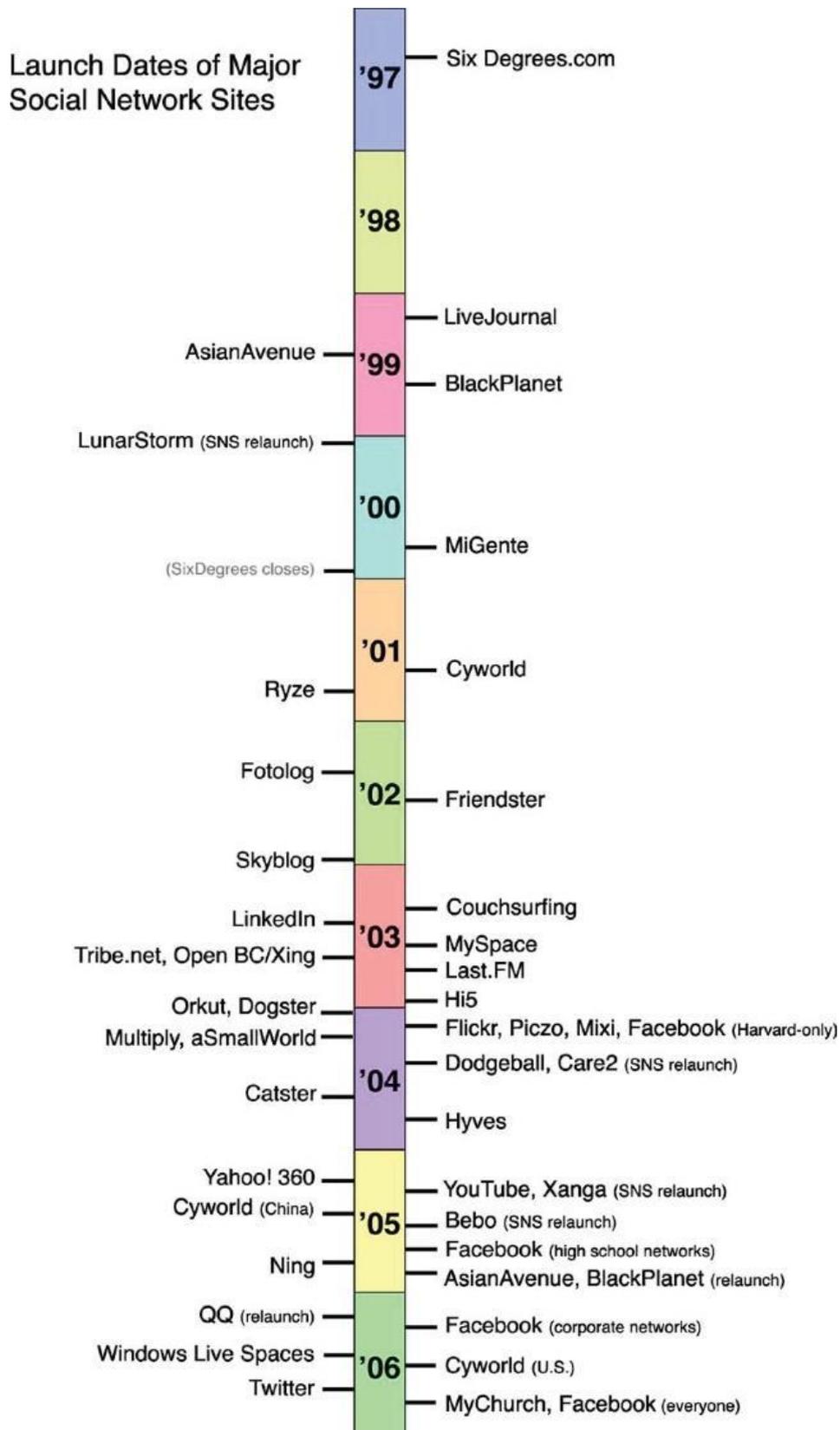
**Web site-blogs o página web-blogs:** "pieza de software de un servidor que permite a los usuarios crear libremente y editar contenidos en su web utilizando cualquier navegador web" (Leuf & Cunningham, 2001 en Fernández y Baena-Extremera, 2018, p.83).

**WhatsApp:** app gratuita de mensajería instantánea a través del *smarthphone*. Se pueden enviar mensajes sin límite de caracteres de una manera menos expuesta que por otras RRSS. Además, se pueden compartir fotos, vídeos, audios, documentos, enlaces web, etc. Esta app permite conectar con los contactos de la agenda telefónica y tener conversaciones con una persona o con un grupo de personas a tiempo real, en cualquier lugar con internet. Por último, "destacar la utilidad y potencial pedagógico de WhatsApp, los cuales han quedado reflejados en todos los estudios revisados, al favorecer un entorno colaborativo de aprendizaje entre los propios compañeros y entre el profesor y sus alumnos" (Suárez, 2018, p. 129).

**YouTube:**

[...] servicio gratuito donde los suscriptores pueden subir vídeos y compartirlos con la audiencia. Más de mil millones de usuarios visitan Youtube cada mes con más de seis mil millones de horas de videos vistos (Barry et al., 2015). Los enlaces a los vídeos publicados se comparten fácilmente a través de las redes sociales, permitiendo la difusión sin esfuerzo del contenido de vídeo Sánchez, 2018, p. 12).

## Anexo 9. Fechas de lanzamiento de las principales RRSS



## Anexo 10. Características de las TIC y sus potencialidades para el aprendizaje

Formalismo	Implica previsión y planificación de las acciones. Favorece la toma de conciencia y la autorregulación.
Interactividad	Permite una relación más activa y contingente con la información. Potencia el protagonismo del aprendiz. Facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje. Tiene efectos positivos para la motivación y la autoestima.
Dinamismo	Ayuda a trabajar con simulaciones de situaciones reales. Permite interactuar con realidades virtuales. Favorece la exploración y la experimentación.
Multimedia	Permite la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación. Facilita la generalización del aprendizaje.
Hipermedia	Comporta la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo relaciones múltiples y diversas entre ellas. Facilita la autonomía, la exploración y la indagación. Potencia el protagonismo del aprendiz.
Conectividad	Permite el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo. Facilita la diversificación, en cantidad y calidad, de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices.

## Anexo 11. Clasificación de los recursos tecnológicos aplicables en el ámbito de la EF de ESO

Las TIC en la Educación Física de Secundaria	
Aplicaciones educativas de Internet	<p><b>A. Actividades colaborativas y de investigación con Internet</b> (Webquest, Cazas del tesoro, Proyectos telemáticos colaborativos)</p> <p><b>B. Servicios web para la comunicación y la relación entre personas</b> (Mensajería instantánea, Correo electrónico, Listas de distribución, Foros pedagógicos, Redes sociales, Sistemas de Manejo de Contenidos)</p> <p><b>C. Herramientas web para compartir y publicar información</b> (Edublogs, Wikis, Páginas de inicio personales, Podcasts, Lectores RSS, Álbumes de fotos, Alojamiento de documentos y archivos, Alojamiento de archivos de sonido, Alojamiento de vídeos, Alojamiento de presentaciones y diapositivas, Aplicaciones sobre mapas, Marcadores sociales)</p> <p><b>D. Servicios ofimáticos on-line para mejorar la productividad</b> (Procesadores de texto y de presentaciones, Calendarios)</p> <p><b>E. Servicios de búsqueda y de consulta de información</b> (Buscadores, Editoriales, Revistas digitales, Páginas web de docentes de EF, Portales y plataformas web de recursos,</p>
Programas informáticos (Software)	<p><b>A. Programas informáticos para generar actividades</b> (Jclíc, LIM, Hot Potatoes, Cuadernia, ExeLearning)</p> <p><b>B. Programas informáticos para generar presentaciones</b> (Powerpoint, Impress)</p> <p><b>C. Aplicaciones informáticas de utilidad genérica</b> (Procesadores de texto, Hojas de cálculo, Bases de datos, Microsoft Publisher, Programas de edición de vídeo, Audacity, Gimp)</p> <p><b>D. Aplicaciones informáticas específicas de Educación Física</b> (Programas para la evaluación de la Condición Física, Software para la Expresión Corporal, Aplicaciones de catálogos de juegos y ejercicios, Programas de carreras de orientación, Software de Condición Física y Salud,</p> <p><b>E. Software de uso deportivo</b> (Software para el control y planificación del entrenamiento deportivo, Software para el análisis táctico-estratégico y control estadístico del rendimiento)</p>
Recursos de Hardware	<p><b>A. Pizarra digital Interactiva</b></p> <p><b>B. Retroproyector</b></p> <p><b>C. Cámara de fotos</b></p> <p><b>D. Videocámara</b></p> <p><b>E. Video/Televisión</b></p> <p><b>F. Telefonía móvil</b></p> <p><b>G. Pulsómetro</b></p> <p><b>H. IPAD</b></p> <p><b>I. PDA</b></p> <p><b>J. iPhone e iPod Touch</b></p> <p><b>K. Wii</b></p>

## **Anexo 12. Ejemplos de aplicaciones en red y páginas webs utilizados por el profesorado de EF para sus clases.**

Prat y Camerino (2013, p. 39):

- Repositorios comentados de aplicaciones: los blogs “Compartiendo en la red” creado por Alonso (2011) y “La Cajonera” creado por Arévalo (2011), que ofrecen información, recursos y herramientas TIC y TAC para el profesorado de EF; y “La EF, ¡no es gimnasia!” elaborado por García (curso 2008-2009) donde el docente comparte sus UD con otros profesionales del área de EF.
- Recursos de creación propia: “Ull Esportiu” por Borrás y otros (2007), es un diario deportivo con videos explicativos sobre diferentes deportes; “Roudneff” por Roudneff (2008), es un programa 3D de acciones deportivas mediante avatares con imágenes ilustrativas o en movimiento; y la *WebQuest*, programa informático (*software*) que favorece el uso educativo de Internet basado en el aprendizaje cooperativo, en el trabajo autónomo del alumnado (Rocu, Blández y Sierra, 2018), que están incrementando su introducción y su explotación pedagógica en todas las áreas curriculares.
- Experiencias de Pérez Amate y Pérez Ordás (2012) en las que se usa un GPS (sistema de posición global por Internet) para iniciar al alumnado en la búsqueda del tesoro o “Cazas del Tesoro” (*geocaching*), deporte de orientación con una popularidad creciente.

Filgueira (2014):

Hace un repaso de las RRSS educativas en EF, a través de su uso por web o por app para *smartphone* desde diferentes dispositivos. Entre las más relevantes destacan Tiching y Didactalia que albergan gran cantidad de contenidos y materiales educativos. La más popular e importante es la ya mencionada Edmodo, la cual es únicamente de uso educativo, pero parecida a Facebook. A través de ella se puede elaborar un e-portfolio personal y publicar los contenidos. Es una red social segura, ya que está restringida al ámbito educativo. Su uso llega a más de 34 millones de profesorado y alumnado. Asimismo, muestra las principales apps educativas de RRSS deportivas, las cuales ofrecen la posibilidad de compartir experiencias con otros centros educativos y aportar un carácter más lúdico y atractivo a las actividades.

### Anexo 13. Actividades y desafíos para trabajar la EC en EF a través de *mobile learning*

NOMBRE DEL RETO O DESAFÍO VIRAL	DESARROLLO
<p><b>#HarlemShake</b></p>	<p>El movimiento que inició en 2013 el bloguero cómico Filthy Frank, de nacionalidad australiano-japonesa, logró mover a todo el planeta. El reto consiste en que cuando en la canción llamada <i>Harlem Shake</i>, se pronuncia precisamente ese nombre, "una persona que se movía con ritmo contagiaba, en un una milésima de segundo, a todos los que tenía alrededor que anteriormente permanecían parados. Disfraces, movimientos alocados y bailes descontrolados convertían la pantalla en una verdadera fiesta" Sotoca et al. (2017, p. 97). Este vídeo logró 44 millones de visualizaciones y la recreación de 11.000 versiones en unos diez días.</p> <p>Estos autores, muestran el ejemplo del alumnado de 5º de Primaria, donde el profesor de EF Felipe Romero, lo utilizó como recurso educativo para comunicarse a través del cuerpo de una manera espontánea y de libre expresión y participación. Incluyendo disfraces y material convencional de EF (aros, conos o picas).</p>
<p><b>#Mannequinchallenge</b> Reto del maniquí</p>	<p>Composición grupal donde todos los y las participantes deben adoptar una postura estática (más o menos planeada) que se intuya y parezca que está en movimiento, mientras suena una determinada canción. Una persona externa lo graba primero de lejos y luego de cerca despacio y al detalle para ver bien las posiciones de "los y las maniqués". Por tanto, es una especie de grabación dinámica que podría considerarse una fotografía viviente en tres dimensiones. Existen más de 4 millones y medio de vídeos compartidos en el portal <i>Youtube</i> de este reto desde 2016.</p> <p>Esta práctica, "irrumpió con fuerza en los centros educativos y provocó buenos resultados en cuanto a motivación e interés por parte del alumnado" (Carriedo et al., 2020, p. 725), de hecho se inició en un Instituto de Florida. Estos autores proponen que lo ideal es que se haga a principio del curso, como una manera de romper el hielo, pero que con un grupo bien cohesionado puede dar mejores resultados visuales. Esta actividad es inclusiva y puede difundir mensajes educativos y de concienciación social relacionados con el medio ambiente o con un estilo de vida saludable, entre otros. Sotoca et al. (2017) consideran que la realización de este reto, desde un enfoque reivindicativo y social, depende de la creatividad u opinión del o la docente.</p>
<p><b>#Invisibleboxchallenge</b> Reto del cajón invisible</p>	<p>En este reto, promovido por el jugador de fútbol americano Dontez Hines en 2017, se trata de simular pisar un cajón invisible. Está relacionado con la técnica expresiva del mimo, por lo que supone una complejidad coordinativa, de fuerza y equilibrio. Recomendado para 4º de ESO o Bachillerato. Se tiene que "representar el efecto de una presión de fuerza sobre el aire para crear la ilusión de que se ha pisado el cajón. Para ello, se debe saltar con un pie mientras que el otro (el que simula estar sobre el cajón) permanece lo más firme y estable posible" (Carriedo et al., 2020, p. 725). La motivación del alumnado aumenta, pudiendo ser practicado fuera de clase.</p>

<p>Imitación y recreación del vídeo viral del grupo <b>SketchSHE</b></p>	<p>SketchSHE un grupo de tres chicas australianas, consiguieron la fama en 2018 al representar haciendo <i>playback</i> en su coche, la famosa canción “Bohemian Rhapsody” del popular grupo de rock británico Queen. "La música y diversión también llegó a los centros educativos" Sotoca et al., 2017, p.98). Su éxito se viralizó obteniendo 6 millones de visitas en 5 días. Estos autores destacan la grabación, de este desafío original y único, de los alumnos del título de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (TAFAD) y Educación Infantil del colegio “Salesianos El Pilar” de Soto del Real. Para el trabajo de competencias para su futuro como profesionales.</p>
<p><b>#DeleAlliChallenge</b> Desafío Dele Alli</p>	<p>En este desafío se utiliza el gesto como contenido expresivo, relacionado con el lenguaje corporal. A principios de 2018, este reto lo popularizaba el famoso futbolista Dele Alli a través de las RRSS. Deriva de su particular forma de celebrar uno de sus goles con un gesto extraño y difícil de lograr. El gesto debe hacerse "con la mano para posteriormente apoyarla sobre la cara, dejando un ojo entre los dedos índice y pulgar" (Carriedo et al., 2020, p.726).</p>
<p><b>#Inmyfeelingschallenge</b> Reto canción <i>In my feelings</i> o desafío Shiggy</p>	<p>Reto ideado en 2018 por Shiggy, un cómico estadounidense publicado a través de su cuenta de Instagram. Consiste en hacer una divertida coreografía nocturna al borde de una carretera y al ritmo de la canción del rapero Drake, llamada <i>In my feelings</i>, de ahí el nombre del reto. El problema, es que "este reto fue evolucionando hacia una forma de bailar en distintas ubicaciones peligrosas, como en carreteras abiertas o al lado de un coche en movimiento, lo que ya se ha cobrado algún que otro accidente" (Carriedo et al., 2020, p.726).</p>
<p><b>#Andyiscoming</b> <i>¡Qué viene Andy!</i></p>	<p>La idea fue obtenida de la película <i>Toy Story</i> del director animador Lasseter de 1995. Alguien graba y como en una escena de la película, se empieza interactuando y hablando con los/las demás y al grito de <i>Andy is coming!</i> (nombre del chico y dueño de los muñecos/as y juguetes), todo el mundo se deja caer como si fueran muñecos y muñecas. Existen más de 80.000.000 resultados con este <i>hashtag</i> en Internet.</p> <p>En clase de EF, se podría partir de la práctica de una acción motriz. Este reto requiere el "control de la postura y del tono muscular porque de una fase de activación y tensión, el alumnado debe rápidamente establecer una activación y un tono prácticamente nulos" (Carriedo et al., 2020, p. 725).</p>

## **Anexo 14. Posibilidades de las RRSS en su aplicación a la enseñanza**

Cabero et al. (2016):

- Permiten la creación natural de una inteligencia colectiva y mejoran el aprendizaje.
- Amplían las fronteras del proceso de e-a, siendo espacio de encuentro entre sus diferentes actores y actrices.
- Favorecen la construcción colaborativa del conocimiento, desde una visión compartida.
- Implican un cambio en la gestión de los procesos de enseñanza.
- Favorecen la socialización del grupo, facilitando la coordinación y trabajo de los diversos grupos de aprendizaje.
- Permiten centralizar en un único sitio todas las actividades docentes.
- Aumentan la fluidez y sencillez de la comunicación y la interacción entre profesorado y alumnado.
- Facilitan la retroalimentación de los estudiantes a tiempo.
- Favorecen la creación de un aprendizaje activo, permiten recrear grupos de trabajo y de actividades socializadoras.
- Son fáciles de incorporar a la enseñanza ya que el alumnado se encuentran familiarizado con ellas.
- Se genera en el y la estudiante un proceso de análisis y síntesis reforzando su actitud crítica, al estar o no estar de acuerdo con otras opiniones disponibles en la herramienta.

Sobejano, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Hernando (2016):

- ❖ Hacen posible que el alumnado decida cómo y en qué momento participar.
- ❖ Fomentan su implicación hacia los contenidos, derivando en una mayor autonomía hacia la práctica, así como las relaciones interpersonales y descubren actividades desconocidas.
- ❖ Favorecen aspectos del ámbito emocional al compartir experiencias personales de responsabilidad.
- ❖ Otorga a la EF una dimensión que vas más allá de las dos horas semanales presenciales.
- ❖ El alumnado disfruta más porque expone y demuestra vivencias que practica fuera del centro y que tienen que ver con el contenido o la temática planteada en clase. Además, se garantiza el empleo del cuerpo y el movimiento como herramientas fundamentales en el tiempo libre, uno de los principales objetivos de la EF.
- ❖ Facilitan que el profesorado relacione los contenidos de su PA, vistos en otras Unidades Didácticas, con las que le quedan por enseñar. Los y las docentes pueden flexibilizar y adaptar lo previsto a partir de los intereses mostrados por el alumnado.
- ❖ Permite al docente controlar el trabajo y regular las intervenciones y aportaciones de cada uno de sus alumnos y alumnas en el periodo estimado y delimitado de trabajo.

### **Anexo 15. Objetivos ESO para la asignatura de EF elaborados a partir de las finalidades del párrafo introductorio del D 48/2015**

1. Desarrollar en el alumnado la competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados, sobre todo, a la conducta motora.
2. Continuar en la progresión de los aprendizajes de las etapas anteriores. Las acciones motrices que el alumnado vaya a manejar deberán alcanzar un grado de complejidad significativamente mayor que en Educación Primaria.
3. Ayudar a que el alumnado adquiera las destrezas, los conocimientos y las actitudes necesarias para desarrollar su conducta motriz en diferentes tipos de actividades, es decir, a ser competente en contextos variados.
4. Controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas.
5. Plantear propuestas enfocadas al desarrollo positivo del alumnado basadas en todas las capacidades implicadas en el ámbito motor (factores de la condición física y las capacidades coordinativas), referidas a la metodología o transversalidad (organizar y programar) y en relación a las capacidades cognitivas, emocionales y sociales (desarrollo de la autoestima, aprendizaje social y emocional, habilidades para la vida, inteligencia emocional, etc.), para hacer de ellos unos ciudadanos y ciudadanas responsables que realicen una mayor contribución a la sociedad.
6. Dotar al alumnado de un repertorio suficiente de respuestas adecuadas a las distintas situaciones que se le puedan presentar, siendo estas propias de las actividades físico-deportivas o vinculadas a la actividad humana en su conjunto. En unos casos se tratará de conseguir un rendimiento, de resolver una realidad; en otros, la ergonomía, la expresividad o la recreación.
7. Promover un análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno.
8. Realizar actividades deportivas y recreativas y/o deportes alternativos individuales, colectivos y de adversario, aplicando y practicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.
9. Integrar y fomentar en el alumnado conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas y la seguridad, entre otras.
10. Interpretar correctamente las acciones de un oponente, la selección acertada de la acción, la oportunidad del momento de llevarla a cabo y la ejecución de dicha decisión.
11. Participar de manera activa en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal, mostrando actitudes sociales de respeto, deportividad y tolerancia hacia profesores y/o profesoras y compañeros, independientemente de las diferencias culturales, sociales.

12. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que ayuden a saber orientarse, que tengan bajo impacto ambiental y que contribuyan a su conservación.
13. Favorecer la autogestión y la autonomía que están implicadas en el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable, así como, la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables, fundamentalmente en lo relacionado con las enfermedades de origen cardiovascular.
14. Impulsar a que el alumnado consolide el hábito de una práctica habitual y sistemática de la actividad física como medio para el desarrollo personal, la participación activa y la mejora de las condiciones de calidad de vida y salud, respetando las condiciones de uso y la aplicación que la garantice como saludable.
15. Profundizar en los conocimientos teóricos y prácticos referidos a los factores de la condición física y al control de los riesgos asociados a las actividades, así como en la adquisición de hábitos posturales correctos y de una ejecución técnica que prevenga o evite lesiones.
16. Proporcionar al alumnado la ayuda necesaria para que adquiera las competencias relacionadas con la planificación de su propia actividad física.
17. Utilizar de manera eficiente y responsable elementos tecnológicos aplicados a la actividad física y deportiva.
18. Dar a conocer al alumnado las técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones de la vida cotidiana mediante el ejercicio físico y/o la práctica deportiva.

**Anexo 16. Relación de elementos curriculares correspondientes a 4º ESO a los que contribuye el proyecto**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b> (CCL/CMCBC/CD/CAA/CSC/CSIEE/CCEC)	<b>NIVEL</b> (1/2/3)
<b>2. Componer y presentar montajes individuales o colectivos, seleccionando y ajustando los elementos de la motricidad expresiva.</b>	<b>2.1.</b> Elabora composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.	<b>CCL/CMCBC/CD/CAA/CSIEE/CCEC</b>	<b>3</b>
	<b>2.2.</b> Ajusta sus acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales y de interacción con los demás.	<b>CCL/CMCBC/CD/CAA/CSC/CCEC</b>	<b>3</b>
	<b>2.3.</b> Colabora en el diseño y la realización de los montajes artístico expresivos, aportando y aceptando propuestas.	<b>CCL/CMCBC/CAA/CSIEE/CCEC</b>	<b>3</b>
<b>11. Demostrar actitudes personales inherentes al trabajo en equipo, superando las inseguridades y apoyando a los demás ante la resolución de situaciones desconocidas.</b>	<b>11.1.</b> Fundamenta sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admite la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos.	<b>CAA/CSC</b>	<b>2/3</b>
	<b>11.2.</b> Valora y refuerza las aportaciones enriquecedoras de los compañeros o las compañeras en los trabajos en grupo.	<b>CAA/CSC</b>	<b>3</b>
<b>12. Utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, para buscar, seleccionar y valorar informaciones relacionadas con los contenidos del curso, comunicando los resultados y conclusiones en el soporte más adecuado.</b>	<b>12.1.</b> Busca, procesa y analiza críticamente informaciones actuales sobre temáticas vinculadas a la actividad física y la corporalidad utilizando recursos tecnológicos.	<b>CD/CMCBC/CAA/CSIEE/CCEC</b>	<b>2</b>
	<b>12.2.</b> Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para profundizar sobre contenidos del curso, realizando valoraciones críticas y argumentando sus conclusiones.	<b>CCL/CD/CMCBC/CAA</b>	<b>3</b>
	<b>12.3.</b> Comunica y comparte información e ideas en los soportes y en entornos apropiados.	<b>CD/CMCBC/CAA/CSC</b>	<b>3</b>

## Anexo 17. Roles del ABP y sus funciones

1. Portavoz\*:
  - Responde a todas las preguntas del profesor o profesora.
  - Pregunta las dudas del equipo al profesor o profesora.
  - Presenta al resto de compañeros y compañeras las tareas.  
\*En el grupo de 4 personas el o la portavoz asumirá también el rol de coordinador o coordinadora.
2. Secretario o secretaria:
  - Anota el trabajo realizado en el diario de equipo.
  - Sube las tareas y actividades a los links del blog y a las RRSS correspondientes.
  - Recuerda los compromisos grupales e individuales y las tareas pendientes.
  - Comprueba que todos anotan y la realizan la tarea.
3. Supervisor o supervisora:
  - Se encarga de hacer las fotografías de las sesiones y se las pasa al secretario o secretaria.
  - En el aula, controla el tiempo, vigila que todo quede limpio y recogido, supervisa el nivel de ruido y custodia los materiales.
4. Coordinador o coordinadora:
  - Dirige la evaluación grupal porque conoce claramente la tarea que se debe realizar.
  - Indica las tareas que cada compañero y compañera del equipo debe realizar en cada momento.
  - Comprueba que todos y todas cumplen su tarea y anima al equipo a seguir avanzando.
5. Analista:
  - Verifica en el aula un uso responsable del *smartphone* por parte de su equipo.
  - Lleva los puntos de su equipo.
  - Cada semana hace una valoración crítica de cómo está funcionando el equipo.
  - Dialoga con los compañeros y compañeras de cómo va su equipo y analiza las relaciones personales.
  - Es responsable de acertar en su diagnóstico para que mejore y avance, asesorándose con los compañeros y compañeras de otros equipos fuera del aula.

**Anexo 18. Relación entre los elementos curriculares, fases del ABP y tareas de aprendizaje y temporalización de las sesiones del ABP**

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS	FASES ABP	TAREAS APRENDIZAJE	ESTÁNDARES APRENDIZAJE
<p><b>1.</b> <b>7.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentación del tema y pregunta guía de todo el proyecto. Presentación de objetivos y contenidos.</li> <li>· Valoración de los conocimientos previos.</li> <li>· Respeto por las opiniones de los demás.</li> <li>· Despertar el interés del alumnado y la curiosidad por saber más.</li> <li>· Formación de grupos/equipos colaborativos y selección de roles con la correspondiente concreción de las rotaciones durante el proyecto.</li> <li>· Búsqueda de retos virales coreográficos preferidos.</li> <li>· Lluvia de ideas para el montaje final.</li> </ul>	<p><b>1. ACTIVACIÓN</b> <b>(2 sesiones)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cuestionario inicial individual para conocer la situación inicial de aprendizaje en la que se encuentra el alumnado (recuperación y debate de conocimientos previos sobre las AAE y RRSS).</li> <li>· Creación de normas y aspectos formales del proyecto.</li> <li>· Presentación y debate por grupos de los retos virales encontrados (intercambio de ideas).</li> <li>· Imitación</li> <li>· Apertura de cuenta y creación de grupos en RRSS y apps fuera del centro.</li> </ul>	<p><b>11.2</b> <b>12.1</b> <b>12.2</b></p>
<p><b>2.</b> <b>3.</b> <b>7.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Análisis de la coreografía (concepto, tipos, estructura, ritmos, idiosincrasia artístico-expresiva, mensaje social, relación con EF, etc.).</li> <li>· Elementos técnicos y movimientos libres del baile y la EC coreografiada.</li> <li>· Introducción de nuevos conceptos que no dominen o no conozcan (cambios de formación, de planos, de dinámica, volumen, intensidad, etc.).</li> <li>· Mímica.</li> <li>· Búsqueda de información sobre la influencia de las RRSS (beneficios y riesgos).</li> <li>· Análisis del ritmo y sus fundamentos básicos. Géneros o estilos musicales (en Música).</li> <li>· Creación original de bloques coreográficos.</li> <li>· Concreción de requisitos mínimos para los retos y el montaje final.</li> </ul>	<p><b>2. INVESTIGACIÓN</b> <b>(2 sesiones)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Puesta en común de la información encontrada y toma de decisiones conjuntas sobre la concreción del contenido adecuado a trabajar.</li> <li>· Tarea investigación fuera del centro: ompartir información por RRSS de las investigaciones y cuestiones planteadas en clase.</li> <li>· Consensuar normas con la información encontrada sobre las composiciones coreográficas, las RRSS y apps a emplear en el proyecto y su difusión hacia los retos planteados fuera del centro y el montaje final.</li> <li>· Elección del tipo de ritmo qué más les guste y con el que el grupo se sienta más identificado.</li> <li>· Elección del estilo de baile con el que se sienten más identificad@s, o que quieran aprender.</li> </ul>	<p><b>11.1.</b> <b>11.2.</b> <b>12.1.</b> <b>12.2.</b> <b>12.3.</b></p>

<p>1. 3. 4. 5. 6. 7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Activación del recuerdo del aprendizaje y consolidación de conocimientos.</li> <li>· Conexión on-line en vivo con un músico experto o experta (percusionista).</li> <li>· Nociones básicas de ritmos de percusión y tipos de instrumentos (ídem para batucada).</li> <li>· Escucha activa del ritmo y creación de composiciones rítmicas.</li> <li>· Valoración recíproca de las creaciones, del ajuste, sincronización y coordinación de los movimientos.</li> <li>· Creatividad, originalidad, imaginación.</li> <li>· Trabajo de coordinación musical y corporal.</li> <li>· Liderazgo y relaciones interpersonales para la resolución de problemas.</li> <li>· Uso de las RRSS y las AAE para mostrar un mensaje positivo y solidario.</li> <li>· Sensación de necesidad de empleo de vestuario y material específico para los retos y el montaje final.</li> <li>· Creación libre de un desafío coreográfico a nivel de centro.</li> <li>· Cierre de criterios y requisitos mínimos para el montaje final.</li> <li>· Responsabilizarse de los momentos de ensayo y de difusión de los mismos.</li> <li>· Tomar de decisiones conjuntas entre todo el grupo-clase.</li> <li>· Dominio de las nociones espacio-temporales.</li> <li>· Sensibilización al alumnado sobre la discapacidad y su difusión.</li> <li>· Adaptación de los movimientos de una coreografía a otro tipo de estilo musical.</li> </ul>	<p>3. DESARROLLO (7 sesiones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Experimentación e improvisación.</li> <li>· Diseños de coreografías libres y retos coreográficos con mensaje.</li> <li>· Aprendizaje de nuevos ritmos, movimientos específicos y tipos de instrumentos.</li> <li>· Encadenar movimientos.</li> <li>· Ensamblaje de vídeos.</li> <li>· Recopilación de elementos coreográficos de cada sesión para su posterior elección e introducción en el montaje final.</li> <li>· Visualización de retos.</li> <li>· Ensayo del montaje (preparación técnica, pruebas de vestuario y material, ensamblaje de vídeos, <i>feedback</i> grupal).</li> </ul>	<p>2.1. 2.2. 2.3. 11.1. 11.2. 12.1. 12.2. 12.3.</p>
--	---	---------------------------------------	--	---

<b>6.</b> <b>7.</b> <b>8.</b> <b>9.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Respeto por los roles que cada persona desempeña.</li> <li>· Organización, concentración y trabajo en equipo.</li> <li>· Tolerancia y respeto por las opiniones de los demás.</li> <li>· Valoración del aprendizaje.</li> </ul>	<b>4. DIFUSIÓN, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN FINAL (1 sesión)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Preparación técnica.</li> <li>· Montaje final y difusión.</li> <li>· Calentamiento y estiramiento</li> <li>· Autoevaluación y coevaluación</li> </ul>	<b>2.2.</b> <b>12.2.</b> <b>11.2.</b>
--	--	---	--	---

FASES	FECHA	SESIÓN
1. ACTIVACIÓN	jueves 30 de abril	1. <i>¿Qué recuerdas?</i>
	lunes 4 de mayo	2. <i>Justo para tod@s</i>
2. INVESTIGACIÓN	jueves 7 de mayo	3. <i>¿Cómo se hace la mejor coreografía para ser viral?</i>
	lunes 11 de mayo	4. <i>Mira en tu interior</i>
3. DESARROLLO	jueves 14 de mayo	5. <i>Siente, improvisa</i>
	lunes 18 de mayo	6. <i>Taller de batucada</i>
	jueves 21 de mayo	7. <i>#TeReto</i>
	lunes 25 de mayo	8. <i>Mensaje captado</i>
	jueves 28 de mayo	9. <i>¡ Súper capacidad!</i>
	lunes 1 de junio	10. <i>Ensayo I</i>
4. DIFUSIÓN, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN FINAL	jueves 4 de junio	11. <i>Ensayo II</i>
	lunes 8 de junio	12. <i>Montaje final: ¿Nos hacemos virales con nuestro #RythmChallenge?</i>

**Anexo 19. Contenidos de la asignatura de Música que contribuyen al proyecto y se trabajan desde EF**

<b>CONTENIDOS DE MÚSICA QUE CONTRIBUYEN AL PROYECTO DE EF</b>	<b>CONTENIDOS DE MÚSICA QUE DESDE PROYECTO DE EF SE TRABAJAN</b>
<p><b>Bloque 1. Interpretación y creación</b></p> <p>2. Técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.</p>	<p><b>Bloque 1. Interpretación y creación</b></p> <p>1. ...el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.</p> <p>3. Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos.</p>
<p><b>Bloque 2. Escucha</b></p> <p>1. La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.</p> <p>2. Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos.</p> <p>3. Fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación.</p>	
<p><b>Bloque 3. Contextos musicales y culturales</b></p> <p>- Movimientos de la música popular urbana actual.</p> <p>- La música popular juvenil: aspectos estéticos y sociológicos.</p>	
<p><b>Bloque 4. Música y tecnologías</b></p> <p>1. El papel de las tecnologías en la música.</p> <p>- Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas.</p> <p>5. Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales.</p> <p>- Aplicaciones de páginas web para el aprendizaje musical.</p>	<p><b>Bloque 4. Música y tecnologías</b></p> <p>2. Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.</p> <p>3. La grabación audiovisual.</p> <p>- Sistemas de grabación: analógico y digital.</p> <p>6. Utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.</p> <p>7. Las redes sociales y la música.</p> <p>- Entornos virtuales de aprendizaje.</p>

Anexo 20. Ejemplos gráficos del diario de aprendizaje del alumnado y la guía de trabajo en equipo

## DIARIO DE SEGUIMIENTO

REFLEXIÓN DE SESIONES EN EL AULA

OBJETIVOS DEL TRABAJO

PRODUCTO FINAL

RETOS

PENDIENTE TERMINADO

EN CLASE

EN CASA

NOMBRE: NOMBRE: NOMBRE: NOMBRE:

SELFIES / VÍDEOS

INVEST

ENLACES

CONFLICTOS

SOLUCIONES

## GUÍA DE TRABAJO EN EQUIPO

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO

COMPROMISOS

PORTAVOZ

COORDINADOR/A

SECRETARIO/A

ANALISTA

ACTITUDES NECESARIAS PARA QUE EL EQUIPO FUNCIONE

EMOCIONES QUE TE PRODUCE TRABAJAR EN GRUPO

CONFLICTOS QUE PUEDEN SURTIR

SOLUCIONES

GANO-PERDAS

PIERDO-PERDAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO

## Anexo 21. Auto-reflexión docente y valoración crítica cualitativa sobre el ABP

- ¿ Resulta motivador y atractivo para el alumnado?
- ¿Refleja una situación real?
- ¿Es apropiado para el nivel cognitivo y emocional del alumnado?
- ¿Sus objetivos están pensados de manera holística?
- ¿Las fases del ABP son correctas y van en progresión?
- ¿Es un proyecto interdisciplinar? ¿Y se ajusta a los objetivos de las asignaturas implicadas?
- ¿Sigue la estructura correcta?
- ¿Las actividades y recursos tecnológicos y digitales son necesarios y tienen sentido hacia la consecución del montaje final?
- ¿Se requiere el trabajo colaborativo de todo el grupo-clase?

	muy evidente	bastante evidente	evidente	poco evidente	No evidente
<b>I. Preparación del proyecto</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
1. Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos.					
2. Los objetivos y contenidos encajan en los currículos oficiales.					
3. Los contenidos son apropiados para la edad y el nivel educativo de los estudiantes.					
4. El proyecto es el resultado de la integración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de diferentes materias o áreas de conocimiento.					
5. Se describe el producto final del proyecto, que está relacionado con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.					
6. Se observa una clara relación entre las actividades a desarrollar en el proyecto y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes.					
7. Se plantean actividades significativas para diversas capacidades, distintos niveles y estilos de aprendizaje.					
8. Se han definido indicadores de éxito del proyecto para la evaluación.					
<b>Comentarios:</b>					
<b>II. Análisis del proyecto</b>					
<b>I) Conocimientos previos</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
9. Los nuevos conocimientos se vinculan a experiencias previas de los estudiantes y a su propio contexto vital.					
10. Se establecen relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos.					
11. Se explican con claridad los objetivos que se persiguen con el desarrollo del proyecto.					
12. Se detallan todos los pasos a seguir y la secuencia temporal es detallada, coherente y factible.					
13. Los plazos están claramente marcados y son razonables en relación con el tiempo de trabajo disponible para el estudiante.					
14. Se explica cómo se realizará la exposición o presentación del producto final de la tarea.					
<b>Comentarios:</b>					

<b>3) Reto cognitivo y sociocultural</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
15. Se requiere que los estudiantes resuelvan un problema de complejidad adecuada a su edad y nivel con los apoyos necesarios para ello.					
16. Se requiere que los estudiantes encuentren información y valoren su idoneidad para resolver el proyecto.					
17. Se requiere que los estudiantes realicen conexiones entre diversas fuentes de información para la resolución del proyecto.					
18. Se requiere que los estudiantes realicen actividades en su entorno para la resolución del proyecto.					
19. Se requiere que agentes diferentes al docente aporten su conocimiento o experiencia para la resolución del proyecto.					
<b>4) Estrategias de aprendizaje</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
20. Se dan oportunidades suficientes para que los estudiantes usen diferentes estrategias de aprendizaje (organizadores gráficos, esquemas, resúmenes,...).					
21. Se usan técnicas de andamiaje para ayudar y apoyar a los estudiantes (modelaje, visualización, experimentación, demostraciones, gestualidad,...).					
22. Se utiliza una variedad de técnicas para aclarar los conceptos (ejemplos, material audiovisual, analogías,...).					
23. Se utilizan materiales suficientes para hacer el proyecto comprensible y significativo.					
<b>5) Trabajo cooperativo</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
24. El proyecto tiene una estructura cooperativa.					
25. Se procura la interdependencia y la responsabilidad individual dentro del proyecto.					
26. Se dan frecuentes oportunidades para la interacción y la discusión.					
27. Se proporcionan roles a los estudiantes.					
<b>6) Socialización rica</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
28. Se ofrecen oportunidades para que el estudiante realice actividades en su entorno (toma de muestras, entrevistas, reportajes fotográficos,...).					
29. Se ofrecen oportunidades para que agentes externos participen en el desarrollo del proyecto aportando sus conocimientos o experiencia.					
30. Se usan las TIC como medio para abrir el proyecto al entorno o para permitir que agentes externos colaboren en el desarrollo de la tarea.					
<b>III. Revisión y Evaluación</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
31. Se incluyen elementos de auto-evaluación.					
32. Se hace una revisión completa de los conocimientos fundamentales en el desarrollo del proyecto.					
33. Se proporciona regularmente una respuesta acerca de la producción de los estudiantes.					
34. Se contemplan momentos de evaluación formativa en los cuales el estudiante puede hacer cambios a partir del feedback recibido.					
35. Se utiliza una variedad de estrategias de evaluación a lo largo de la tarea (diario de aprendizaje, portafolio, observación, pruebas escritas u orales,...).					
<b>Comentarios:</b>					

**Anexo 22. Rúbrica de evaluación para el docente y de autoevaluación para el alumnado**

<b>TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>0 Muy Bajo</b>	<b>0,2 Bajo</b>	<b>0,3 Medio</b>	<b>0,4 Alto</b>	<b>0,5 Muy alto</b>
<b>Pauta de evaluación: Componer y presentar montajes individuales (retos) o colectivos (retos, tareas y montaje final), seleccionando y ajustando los elementos de la motricidad expresiva (AAE/EC).</b>					
<b>Elaboro composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.</b>	Necesito ayuda para elaborar composiciones de carácter artístico-expresivo y tengo dificultades para seleccionar cualquier técnica para el objetivo previsto.	Necesito ayuda para elaborar composiciones de carácter artístico-expresivo, pero soy capaz de seleccionar algunas de las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.	Elaboro composiciones de carácter artístico-expresivo, pero todavía encuentro dificultades para seleccionar las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.	Elaboro composiciones de carácter artístico-expresivo de forma autónoma, seleccionando las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.	Creo composiciones de carácter artístico-expresivo originales y creativas de forma autónoma, seleccionando las técnicas específicas para el objetivo previsto.
<b>Ajusto mis acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales y de interacción con los demás.</b>	Me cuesta relacionar mis acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos y no logro combinar los componentes espaciales, temporales, dificultando mi interacción con los demás.	Relaciono mis acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, pero todavía no consigo combinar los componentes espaciales, temporales y eso afecta a mi interacción con los demás.	Ajusto mis acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, voy mejorando los componentes espaciales, temporales, lo que influye positivamente en mi interacción con los demás.	Ajusto de manera adecuada mis acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales, lo que mejora la interacción con los demás.	Adapto perfectamente mis acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, dominando los componentes espaciales, temporales. Y mi interacción con los demás aporta calidad a los montajes.
<b>Colaboro en el diseño y la realización de los montajes artístico expresivos, aportando y aceptando propuestas.</b>	No apporto, ni acepto propuestas para colaborar en el diseño de los montajes artístico expresivos y además, no participo en ellos.	Tengo dificultad para aportar ideas y colaborar en el diseño de los montajes artístico expresivos, pero acepto las propuestas de los demás y participo en algunos de ellos.	Colaboro en el diseño de algunos de los montajes artístico expresivos, aportando y aceptando las propuestas de los demás y participo en ellos.	Me motiva realizar el diseño de los montajes artístico expresivos aportando ideas y aceptando propuestas de los demás, y participo activamente en ellos.	Me motiva diseñar todos los montajes artístico expresivos, aportando ideas eficaces, aceptando las propuestas de los demás y ayudando a los compañeros y las compañeras que encuentran dificultades. Además me satisface llevarlos a cabo con calidad.

<b>Pauta de evaluación: Demostrar actitudes personales propias del trabajo en equipo, superando las inseguridades y apoyando a los demás ante la resolución de situaciones desconocidas.</b>					
<b>Fundamento mis puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admito la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos.</b>	Encuentro dificultad e inseguridad en razonar mis opiniones con el grupo y no tolero otros puntos de vista o cambios, aunque estén argumentados.	Razono mis aportaciones, pero me cuesta respetar otros puntos de vista o cambios, aunque estén argumentados y sean válidos.	Razono, argumento mi opinión y respeto otros puntos de vista o cambios, aunque no estén argumentados o no me parezcan válidos.	Reflexiono y soy capaz de trabajar en equipo, respetando todas las aportaciones y opiniones de los demás.	Reflexiono antes de dar mi opinión y soy capaz de trabajar en equipo, dando valor a todas las aportaciones y opiniones de los demás y ofreciendo cambios positivos para el grupo.
<b>Valoro y refuerzo las aportaciones enriquecedoras de los compañeros o las compañeras en los trabajos en grupo.</b>	Me cuesta valorar las aportaciones de los demás y no soy capaz de animar y reforzar a mi grupo.	Valoro las aportaciones de los demás, pero me cuesta animar y reforzar a mi grupo.	Valoro las aportaciones de los demás e intento animar y reforzar a mi grupo.	Reflexiono y valoro las aportaciones de los demás, soy capaz de ver las posibilidades enriquecedoras que tienen para los trabajos de grupo y motivo a mi equipo.	Valoro y apoyo las aportaciones de los demás, soy capaz de ver las posibilidades enriquecedoras que tienen y las intento integrar en los trabajos de grupo, ayudando y motivando a quien lo necesita.
<b>Pauta de evaluación: Utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, para buscar, seleccionar y valorar informaciones relacionadas con los contenidos del curso, comunicando los resultados y conclusiones en el soporte más adecuado.</b>					
<b>Busco, proceso y analizo críticamente informaciones actuales sobre temáticas vinculadas a la actividad física y la corporalidad utilizando recursos tecnológicos.</b>	Necesito ayuda para buscar y procesar la información necesaria para el proyecto, sin hacer una crítica constructiva y tengo dificultad para usar los recursos tecnológicos.	Necesito ayuda para buscar y procesar la información necesaria para el proyecto, hago una crítica constructiva y no tengo dificultad para usar los recursos tecnológicos.	Hago una búsqueda autónoma de la información necesaria para el proyecto, la reflexiono y la analizo críticamente, haciendo un uso responsable de los recursos tecnológicos.	Valoro las informaciones encontradas y utilizo adecuadamente los recursos tecnológicos que me ofrecen.	Valoro y contrasto las informaciones encontradas y utilizo eficazmente los recursos tecnológicos que me ofrecen y apporto otros.

<p><b>Utilizo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para profundizar sobre contenidos del curso, realizando valoraciones críticas y argumentando mis conclusiones.</b></p>	<p>No hago un uso adecuado de las TIC, no busco contenidos a través de ellas, por lo que no realizo valoraciones críticas sobre ellos, ni saco conclusiones.</p>	<p>Hago un uso adecuado de las TIC y busco contenidos a través de ellas, pero me cuesta realizar valoraciones críticas sobre ellos y sacar mis propias conclusiones.</p>	<p>Utilizo las TIC como medio para buscar los contenidos, realizo valoraciones críticas sobre ellos y saco mis propias conclusiones.</p>	<p>Utilizo las TIC como medio para buscar y profundizar en los contenidos, realizo valoraciones críticas sobre la información encontrada y argumento las conclusiones extraídas.</p>	<p>Utilizo las TIC como medio de aprendizaje, profundizo y selecciono el contenido adecuado, realizo valoraciones críticas sobre la información encontrada, argumento mis conclusiones y lo integro eficazmente en el trabajo de equipo.</p>
<p><b>Comunico y comparto información e ideas en los soportes y en entornos apropiados.</b></p>	<p>Comunico y comparto información e ideas propias por cualquier canal y en cualquier soporte, sin importarme la repercusión que tenga.</p>	<p>Comunico y comparto información e ideas propias por el canal y el soporte adecuado, pero no soy capaz de valorar la repercusión que pueda tener.</p>	<p>Comunico y comparto información e ideas propias en los soportes y entornos apropiados, respetando a los demás.</p>	<p>Selecciono y comunico la información adecuada, valoro las ideas propias que comparto en los soportes y entornos apropiados, respetando a los demás.</p>	<p>Selecciono la información adecuada, comunico los resultados, valoro las ideas propias que comparto y su difusión respetando a los demás, y ayudo a mis compañeros y compañeras a usar los canales y las plataformas de manera apropiada.</p>

## Anexo 23. Plantilla-guía de autovaloración del proceso de aprendizaje individual y colaborativo

### REFLEXIÓN PREVIA AL APRENDIZAJE. Fase de activación

1. Qué hay que hacer:
2. Para qué voy a hacer este proyecto:
3. Realmente, ¿comprendo el proyecto y sus tareas? ¿Necesito aclaraciones?
4. ¿Qué se me pide/exige?
5. ¿Hay más de una manera de hacerlo?
6. ¿Qué contenidos necesito saber antes de empezar?
7. ¿Puedo dividir la tarea en partes? ¿Cuáles?
8. ¿Cómo voy a organizar el tiempo? ¿De qué manera voy a organizarme para que se adapte a mi manera de trabajar y a mis gustos?

### REFLEXIÓN DURANTE EL APRENDIZAJE. Fase de desarrollo

1. ¿Qué estoy aprendiendo?
  2. ¿Estoy consiguiendo lo que me han pedido?
  3. ¿Tengo que esforzarme más?
  4. ¿Voy bien de tiempo? ¿Mantengo mi plan o lo cambio?
  5. ¿Cuáles son los próximos pasos?
  6. No entiendo bien lo que hay que hacer, ¿qué hago? ¿quién me puede ayudar?
  7. He visto nuevos aspectos que me hacen pensar en otras forma de plantear las tareas.
  8. Me he equivocado, ¿qué voy a hacer? ¿Qué he aprendido de ello?
  9. ¿Cuál es mi grado de implicación con la tarea? ¿Por qué?
- Responsabilidad de equipo:**
10. ¿Estoy colaborando con mi equipo? ¿Soy responsable de las tareas que decidimos hacer?
  11. ¿Se terminan las tareas/retos? ¿llegamos a tiempo?
  12. En este equipo para mí está siendo difícil...
  13. ¿Cómo puedo hacer para que la tarea/reto de mi equipo sea más eficiente?
  14. ¿Qué es lo que hacemos especialmente bien como equipo de trabajo?
  15. ¿Qué es lo que tenemos que mejorar?

### REFLEXIÓN POSTERIOR AL APRENDIZAJE Fase de evaluación

1. ¿Qué tenía que hacer y qué he hecho? ¿Qué pasos he seguido?
  2. ¿Está bien lo que he hecho? ¿Cómo sé si está bien?
  3. ¿Hay algo que pueda mejorarse? ¿Voy a mejorarlo?
  4. ¿Cómo he corregido los errores cuando me he equivocado? ¿Cuáles han sido las dificultades mayores? ¿cómo las he superado?
  5. Con lo que he aprendido en el proceso, si me dieran la oportunidad de repetirlo: ¿Cómo puedo mejorar, tanto en organización personal como en resultado de la tarea? ¿Qué cosas no volvería a hacer? ¿Qué es lo que he hecho mejor (de qué me siento orgulloso o orgullosa)?
  6. ¿Lo aprendido lo puedo aplicar en otro sitio?
  7. ¿Sería capaz de explicar a otra persona lo que he aprendido?
- Responsabilidad de equipo:**
8. ¿He contribuido al progreso del equipo? ¿he sido responsable de las tareas que decidimos hacer?
  9. ¿Hemos terminado todas las tareas/retos? ¿Hemos llegado a tiempo?
  10. En este equipo para mí ha sido difícil...

## Anexo 24. Preguntas del juego y cuestionario Kahoot



1er JUEGO SOBRE AAE:

### 1. ¿Qué son las AAE?

- Contenidos que fomentan la expresividad a través del cuerpo y el movimiento.

- Contenidos sobre el teatro

### 2. Los elementos básicos de las AAE son

- Movimiento, espacio, tiempo e intensidad

- Espacio, tiempo e intensidad

- Ritmo y movimiento

- Movimiento, estética y velocidad

### 3. Las AAE están relacionadas con la EC

- Verdadero

- Falso

### 4. El movimiento corporal incluye

- Expresividad

- Intención

- Comunicación

- Todas son correctas

### 5. Las AAE permiten expresarse con

- El cuerpo y el movimiento

- La voz

- El cuerpo, el movimiento y la voz

- Sólo por gestos

### 6. Las AAE abarcan

- El teatro y la danza

- Varias disciplinas

- El teatro y el mimo

- El baile y el teatro

### 7. Con las AAE puedo

- Crear

- Sentir

- Divertirme

- Todas son correctas

### 8. Las AAE y la EC ayudan a mejorar

- La perfección del gesto técnico

- El bienestar físico, psíquico y la salud emocional

- El conocimiento sobre los deportes alternativos

2º JUEGO SOBRE AAE (preguntas añadidas)

### 9. La estructura de una coreografía se compone de

- Ritmo, movimiento, estilo, EC, espacio y tiempo.

- Espacio, tiempo, EC, ritmo, movimiento y energía.

### 10. El ritmo

- Es un elemento físico de la música

- Se puede dividir por frases musicales

- Se puede escribir

- Todas son correctas

### 11. La idea de coreografía no corresponde con

- El movimiento

- El fondo

- La forma

- La energía

### 12. El movimiento en una coreografía implica

- Dimensiones y paredes

- Trayectoria y desplazamiento

- Sentido, dimensiones y dirección

- Ubicación y enfoque

### 13. ¿Es necesario pasar por varios roles para adquirir nuevos conocimientos?

- Sí

- No

## CUESTIONARIO SOBRE RRSS

### 1. De estas apps sociales ¿cuál utilizo más a menudo?

- Instagram
- TikTok
- Facebook
- Twitter

### 2. ¿Durante cuánto tiempo utilizo el *smartphone* al día?

- 1 hora
- De 2 a 5 horas
- De 5 a 10 horas
- De 10 a 15 horas

### 3. ¿Qué uso le doy a las RRSS?

- Conocer gente
- Expresar mis sentimientos
- Compartir contenido
- Hacerme viral

### 4. A través de las RRSS se puede aprender

Verdadero

Falso

### 5. Si usara las RRSS para aprender en clase de EF me sentiría

- Más conectado con mis compañeros y compañeras
- Más motivad@ para participar en EF
- Agobiad@
- Expuest@

### 6. El uso de las RRSS me hace pensar en la asignatura de

- Matemáticas
- Música
- EF
- Latín

### 7. Conozco los riesgos de las RRSS

- Sí
- No

**Anexo 25. Instrumento de evaluación para el alumnado: Evaluación cualitativa del ABP y del profesor o profesora de EF.**

1. ¿Te gusta/ha gustado el tema del proyecto? ¿El o la profesora de EF lo ha adecuado a tus gustos?
2. Valora con una crítica constructiva la organización del proyecto (fases, retos, etc.).
3. ¿Sabes/sabías claramente los objetivos a aprender?
4. ¿Qué piensas sobre las sesiones y las tareas del proyecto realizadas en el aula?
5. ¿Las normas, reglas, condiciones, requisitos, difusión, están/estaban claros?
6. Comenta algunos aspectos de los agrupamientos/equipos (creación, relaciones personales, etc.)
7. ¿Las fechas de entrega y los tiempos para las tareas están/estaban claros?
8. Expresa tu opinión crítica sobre la evaluación del proyecto.
9. ¿Crees que con este proyecto se lleva/has llevado a cabo un aprendizaje significativo y con un sentido para ti?
10. ¿Crees que durante el proyecto estás/ has mejorado las relaciones sociales con tus compañeros y compañeras de clase? ¿Y de otras clases? ¿Y con el profesor o profesora de EF?
11. Háblame de las AAE:
12. ¿Está/estaba claro el objetivo final?
13. ¿La creación y difusión de un montaje final a modo de reto viral aumenta/ha aumentado tu motivación en la asignatura de EF?
14. ¿En qué te ayuda/ha ayudado este proyecto?
15. Puntos positivos y negativos que encuentres/hayas encontrado en este proyecto.
16. ¿Qué añadirías y/o qué quitarías?
17. Otros comentarios que quieras expresar:

## Anexo 26. Evaluación del diario digital de aprendizaje

Recuperado de <https://cedec.intef.es/los-diarios-de-aprendizaje-una-herramienta-para-reflexionar-sobre-el-propio-aprendizaje/>

Criterio de evaluación	Peso
<b>Esfuerzo y regularidad</b> – Hay una reflexión para cada día de trabajo, con su fecha marcada. Regularidad en el trabajo (cantidad de registros). Aceptan, analizan y ejecutan las recomendaciones del profesor respecto a los diarios.	15%
<b>Metacognición</b> – Reflexión valiosa, incorporando tanto los datos objetivos ocurridos en la sesión de trabajo como valoraciones respecto a la organización de la tarea, los sentimientos encontrados (orgullo, frustración, nerviosismo, tranquilidad, esfuerzo, sentido de equipo...). Buena organización de las ideas, se comprende claramente. Responde a preguntas como: "¿Qué aprendí y qué me llevo?" "¿cómo se desarrolló la dinámica de trabajo?" "¿me servirá para el futuro?" "¿me quedan dudas sobre los contenidos?" "¿me ha resultado atractivo/desmotivador, fácil/difícil, asequible/intensivo?"	30%
<b>Extensión de la reflexión</b> – No se realiza la reflexión como un mero trámite y se intenta abordar la reflexión con seriedad y rigor. El diario es una herramienta útil para <b>conocer su propio aprendizaje y el auto mejoramiento</b> . Reflexiona con evidencias respecto a la calidad de sus producciones.	15%
<b>Formato del documento.</b> Se genera un documento bien organizado, fácil de seguir (índice, respeto de márgenes, colores diferenciados e identificados para cada componente del equipo, interlineados, formato regular en todo el documento),	15%
<b>Redacción</b> - No hay errores de gramática, ortografía o puntuación. Párrafos bien redactados en un lenguaje comprensible.	15%
<b>Propuestas de mejora</b> - Describe con precisión si es necesario mejorar este aprendizaje y explica claramente qué mejoraría, si es necesario más información, más práctica, otra modalidad de enseñanza.	10%

**Anexo 27. Cuestionario sobre el efecto de las RRSS en la enseñanza de las AAE**

1. ¿Qué has aprendido a través de las RRSS durante el proyecto?
2. ¿Las RRSS han ayudado a desarrollar este proyecto?
3. ¿Conocías todos los recursos tecnológicos y digitales empleados para el proyecto?
4. ¿Con la realización de este proyecto a través de las RRSS has aumentado la práctica de actividad física fuera del instituto?
5. ¿El uso de las RRSS ha mejorado el trabajo en equipo?
6. ¿Crees que el blog/plataforma digital de EF te ha ayudado a mejorar tus habilidades en la red? ¿Y el uso del smartphone?
7. En tu opinión ¿qué ha mejorado el uso de las RRSS en este proceso de aprendizaje?

## Anexo 28. Sesiones de la propuesta

Nº de sesiones: 12	Fecha inicio: 30/04/20	Fecha finalización: 08/06/20	Ciclo: 2º	Curso: 4º ESO	Nº de alumnado: 24
<b>TÍTULO DE LA PROPUESTA:</b> COMPARTE TU ARTE DESDE CUALQUIER PARTE				<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 3er trimestre	
<b>FASE:</b> 1. ACTIVACIÓN			<b>SESIÓN:</b> 1. <i>¿Qué recuerdas?</i>		
<b>Fecha:</b> 30/04/20 (jueves)	<b>Hora de inicio:</b> 13:35h.	<b>Hora de finalización:</b> 14:30h.			
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer tanto las bases del proyecto (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje), como el proceso (fases) y la meta final (montaje coreográfico).</li> <li>2. Recordar los conocimientos previos sobre AAE, TIC y RRSS.</li> <li>3. Consensuar entre todo el grupo-clase las normas y aspectos formales a cumplir del proyecto.</li> <li>4. Adquirir autonomía y responsabilidad.</li> <li>5. Participar de manera activa con todos los miembros del grupo.</li> <li>6. Respetar las normas de convivencia.</li> </ol>				
<b>Competencias clave:</b>	CD/CAA/CSC/CSIEE				
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentación del tema y pregunta guía de todo el proyecto; presentación de objetivos, contenidos y proceso evaluativo.</li> <li>· Formación libre de grupos colaborativos.</li> <li>· Valoración de los conocimientos previos.</li> <li>· Respeto por las opiniones de los demás.</li> <li>· Despertar el interés del alumnado y la curiosidad por saber más.</li> </ul>				
<b>Modelo pedagógico:</b>	Elementos del Estilo Actitudinal.				
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP				
<b>Espacio:</b>	Gimnasio				
<b>Materiales:</b>	<i>Smartphone</i> de cada alumno y alumna	Proyector	Altavoces gimnasio	Tablet del profesor o profesora	
<b>Otros recursos:</b>	Apps interactivas		Consentimiento informado AEPD		

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (15')

Esta primera tarea de presentación, irá enfocada a informar al alumnado de todo el proyecto y a aclarar las dudas que puedan surgir. Sobre todo a que el alumnado sepa que puede tomar libremente decisiones sobre varios aspectos a trabajar y con qué instrumentos trabajar, aunque el proyecto se vea enmarcado en los contenidos obligatorios del currículo. Se les presentará el tema principal del proyecto y la pregunta guía de una manera motivante, conectando con sus gustos e intereses. *¿Nos hacemos virales diseñando nuestro propio #RhythmChallenge? ¿Cómo?* El alumnado se responsabilizará de los momentos de calentamiento y estiramientos (importancia explicada en el curso) durante las sesiones del proyecto que lo requieran, no obstante se le irá recordando.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO
<b>Exploración</b>	Juego y cuestionario inicial en la app <i>Kahoot</i> (modo clásico)	Rápida competición sobre los conocimientos en AAE en general y en específico el bloque 5. Y cuestionario sobre las RRSS.	<b>10'</b>
<b>Reconducción</b>	Debate y charla	Se comentan las respuestas resultantes del juego y el cuestionario. Charla sobre sus experiencias previas con las AAE y las RRSS.	<b>15'</b>
<b>Trabajo Colectivo</b>	Formación de grupos/equipos	Elección libre de los compañeros y compañeras de grupo: 4 grupos de 5 personas y 1 de 4 personas. Selección de un color que les identifique.	<b>2'</b>

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (8')

Explicación del uso del blog/plataforma digital en red, a través del proyector y del funcionamiento del diario digital de aprendizaje (aunque deben explorarlo de forma autónoma). El o la docente explica que se ha hecho la apertura del link de Instagram en el blog de la asignatura como medio de comunicación y difusión con ellos y ellas. Y que tienen la planificación de todo el proyecto por semanas, con las fechas de las tareas. Se indican las actividades para realizar fuera del centro antes de la próxima sesión: valoración-guía inicial del proceso de aprendizaje, creación de grupos en RRSS y apps. El o la docente habilita una pestaña donde deben mirar las claves para buscar de manera eficaz información en la red y saber filtrarla adecuadamente que tendrán disponible durante todo el proyecto. Cada grupo debe dar un *like* cuando lo lea. Finalmente, se reparte el consentimiento informado AEPD para que se la entreguen a sus familias y lo firmen. Cada grupo debe subir la información solicitada en el diario digital durante todo el proyecto con las características y fotos y vídeos de cada equipo.

**Observaciones:** A la hora de realizar los agrupamientos, si uno o varios compañeros o compañeras no se integran adecuadamente en ninguno de los grupos, se procederá a reorganizar los grupos, respetando siempre su libre criterio, para que no se produzca ninguna situación de desigualdad o de exclusión.

<b>FASE: 1. ACTIVACIÓN</b>		<b>SESIÓN: 2. <i>Justo para tod@s</i></b>		
<b>Fecha:</b> 04/05/20 (lunes)	<b>Hora de inicio:</b> 9:25h.	<b>Hora de finalización:</b> 10:20h.		
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Responsabilizarse de su proceso de aprendizaje (normas y consecuencias), tomando conciencia de lo que se debe y no se debe realizar.</li> <li>2. Adquirir responsabilidad y autonomía en la elección de decisiones adecuadas que afectan a todo el grupo.</li> <li>3. Usar adecuadamente las TIC y las RRSS para la búsqueda autónoma de los contenidos y tareas del proyecto, en el momento de hacerlo.</li> <li>4. Reproducir un reto viral, siendo conscientes de la organización y de los elementos que hacen falta aprender para que sea una coreografía adecuada.</li> <li>5. Trabajar la desinhibición.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia.</li> </ol>			
<b>Competencias clave:</b>	CD/CAA/CSC/CSIEE			
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Selección de roles con la correspondiente concreción de las rotaciones durante el proyecto.</li> <li>· Valoración de las aportaciones y opiniones de los compañeros y compañeras del equipo con criterio y argumentaciones respetuosas.</li> <li>· Búsqueda autónoma sobre los contenidos del proyecto.</li> <li>· Primer contacto con elementos rítmicos y coreográficos, para contestar la pregunta guía.</li> <li>· Valoración de la dificultad de crear una coreografía rítmica (estructura, ritmo, coordinación, formaciones).</li> </ul>			
<b>Modelo pedagógico:</b>	Elementos del modelo de Aprendizaje Colaborativo			
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP			
<b>Espacio:</b>	Gimnasio			
<b>Materiales:</b>	Smartphone de cada alumno y alumna	Proyector	Altavoces gimnasio	Material del dpto. de EF
<b>Otros recursos:</b>	Apps sociales, de búsqueda, musicales y blog EF.			

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (10')

En esta sesión se pretende que el alumnado sepa que para poder responder a la pregunta guía y hacer un montaje final adecuado, se requiere un esfuerzo individual de todos los miembros del equipo y paralelamente todos los equipos hacia del grupo-clase. Se les informará de que cada reto o actividad que hagan en clase y fuera de ella, servirá para el montaje final, que no es algo aislado y que deberán registrarlo en el diario digital del blog en la pestaña habilitada para ello.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Exploración</b>	Retos virales grupales	Búsqueda por equipos de retos virales grupales coreográficos preferidos a través de las TIC y RRSS.	5'	
<b>Reconducción</b>	Reparto de roles y rotaciones de los mismos	Se explican los roles que debe adquirir cada miembro del equipo. A partir de este momento, y hasta el final del proyecto, cada alumno y alumna asume la responsabilidad que le toca desempeñar en todas las actividades y tareas. Se rotará cada 2 sesiones.	10'	
<b>Trabajo Colectivo</b>	Imitación de los retos virales grupales	Cada equipo debe presentar y reproducir fielmente el reto viral que más les haya gustado, en el sitio del gimnasio que consideren más oportuno, o si hace falta salir fuera, lo proponen y se valora. Opcional grabar y publicar los retos en el diario digital con un <i>#hashtag</i> .	15'	
<b>Propuesta General</b>	Normas y consecuencias (intercambio de ideas).	Votación razonada del que más haya gustado y el que menos, por app para mayor rapidez. Debate y reflexión sobre los límites a tener en cuenta, el contenido y lo abierto que puede ser un reto. También se negocian los recursos y las apps que se quieren/pueden utilizar y la forma de hacerlo.	5'	

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (5')

Creación de una lista de normas y aspectos formales del proyecto para cumplir y respetar (guía de trabajo en equipo). Subida de una entrada del blog de EF en la pestaña habilitada para ello, el correspondiente secretario o secretaria de cada equipo fuera de clase. El coordinador o coordinadora lo verifica y el o la docente preguntará y se comunicará con la o el portavoz de cada equipo. El o la docente verifica por el blog la lista de normas y cuelga las normas definitivas. Se valorará que todos los equipos le den un *like* a la lista para saber que lo han leído.

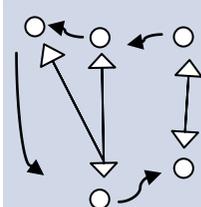
<b>FASE:</b> 2. INVESTIGACIÓN		<b>SESIÓN:</b> 3. <i>¿Cómo se hace la mejor coreografía para ser viral?</i>	
<b>Fecha:</b> 07/05/20 (jueves)	<b>Hora de inicio:</b> 13:35h.	<b>Hora de finalización:</b> 14:30h	
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buscar la información necesaria para crear composiciones coreográficas.</li> <li>2. Hacer un uso adecuado de las apps y RRSS en el aula.</li> <li>3. Extraer y recordar los conocimientos adquiridos de la asignatura de música, así como los de EF de cursos anteriores, que tengan que ver con el contenido de la sesión.</li> <li>4. Componer y presentar movimientos por equipos, seleccionando y ajustando los elementos de la motricidad expresiva investigados.</li> <li>5. Tomar conciencia de que no sólo hay una respuesta válida a un mismo problema, sino que varias de las respuestas son totalmente válidas.</li> <li>6. Conocer los riesgos y beneficios de las RRSS.</li> <li>7. Trabajar la desinhibición.</li> <li>8. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>9. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
<b>Competencias clave:</b>	CCL/CD/CMCBC/CAA/CSC/CSIEE/CCEC		
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Análisis de la coreografía (concepto, tipos, estructura, ritmos, idiosincrasia artístico-expresiva, mensaje social, relación con EF, etc.).</li> <li>· Elementos técnicos y movimientos libres del baile y la EC coreografiada.</li> <li>· Introducción de nuevos conceptos que no dominen o no conozcan (cambios de formación, de planos, de dinámica, volumen, intensidad, etc.).</li> <li>· Mímica.</li> </ul>		
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP		
<b>Técnica de enseñanza:</b>	Enseñanza recíproca		
<b>Espacio:</b>	Pabellón		
<b>Materiales:</b>	Smartphone de cada alumno y alumna	Material del dpto. de EF	
<b>Otros recursos:</b>	Apps de búsqueda y blog EF		

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (5')

Como el alumnado ya sabe buscar información de manera eficaz, se procede a presentar una sesión de investigación. Que no sólo será cognitiva, sino también expresiva, puesto que cada grupo debe por medio del movimiento enseñar un elemento coreográfico al resto de sus compañeros y compañeras. Tendrán a su vez que comprobar que cada equipo ha entendido lo que querían expresar, verificándolo sobre su criterio propio. Analistas de cada equipo verifican que y que se hace un uso adecuado del *smartphone* en la sesión.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Exploración</b>	Fundamentos básicos coreográficos	Cada equipo sube a la pestaña habilitada de la red social del blog lo que haya encontrado (ritmo, formaciones, niveles, estilo, mensaje, bloques, etc.).	<b>10'</b>	
<b>Trabajo Colectivo</b>	Nos enseñamos con originalidad	Cada equipo elige uno de los fundamentos coreográficos básicos expuestos y debe hacer adivinar al resto de equipos de qué trata su elemento sin necesidad de hablar. El otro equipo expone lo que entiende a través del movimiento. No importa que se coincida en algún elemento, puesto que cada equipo lo representará de una manera. La dinámica será organizada, pero no formal, rápida y cambiando de equipo según vayan adivinando. El supervisor/a hace <i>selfies</i> o fotos de la tarea.	<b>20'</b>	
<b>Reconducción y propuesta general</b>	Técnica + creatividad	Puesta en común de la información encontrada y expuesta y toma de decisiones conjuntas sobre la estructura y elementos de una composición coreográfica.	<b>10'</b>	

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (5')

Comprobar con los analistas y portavoces de los equipos que las nuevas rotaciones se producen. Fuera de clase deberán hacer una búsqueda de información sobre la influencia de las RRSS (beneficios y riesgos), con su subida al blog por el secretario o secretaria; dudas y sugerencias por WhatsApp de las investigaciones y cuestiones planteadas en clase. Y subida de fotos de la sesión por el secretario o secretaria al diario de Instagram, realizadas por el supervisor o supervisora. Durante el fin de semana el o la docente publicará ejemplos de montajes hechos de alumnado de 4º ESO con diversas técnicas como el *lipdub*, el *flashmob*, etc.

### Observaciones:

En el aula de Música se están trabajando parte de los contenidos solicitados, con lo que no es nuevo para la mayoría del alumnado. El o la docente, se cerciorará con los y las portavoces, si tienen ya grabado material de audio y si se pudiera utilizar en la próxima sesión.

FASE: 2. INVESTIGACIÓN		SESIÓN: 4. <i>Mira en tu interior</i>		
Fecha: 11/05/20 (lunes)	Hora de inicio: 9:25h.	Hora de finalización: 10:20h.		
Objetivos de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Extraer y recordar los conocimientos adquiridos de la asignatura de música, así como los de EF de cursos anteriores, que tengan que ver con el contenido de la sesión.</li> <li>2. Razonar y argumentar las aportaciones, valorando y respetando las de los demás para ponerse de acuerdo en la toma de decisiones grupal.</li> <li>3. Practicar el ritmo y el baile coreografiado.</li> <li>4. Hacer un uso adecuado de las apps y RRSS en el aula.</li> <li>5. Concretar la estructura y los requisitos mínimos para los retos fuera del centro y el montaje final.</li> <li>6. Trabajar la desinhibición.</li> <li>7. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo, mejorando las relaciones interpersonales.</li> <li>8. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>			
Competencias clave:	CCL/CD/CMCBC/CAA/CSC/CSIEE			
Contenidos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Análisis del ritmo y sus fundamentos básicos. Géneros o estilos musicales (trabajado en Música).</li> <li>· Estilos de baile y sus características básicas que los definen.</li> <li>· Creación original de bloques coreográficos.</li> <li>· Concreción de requisitos mínimos para los retos y el montaje final.</li> </ul>			
Modelo pedagógico:	Elementos del Estilo Actitudinal			
Estrategia para la práctica:	ABP			
Estilos de enseñanza:	Creativo y Socializador			
Espacio:	Gimnasio			
Materiales:	Smartphone de cada alumno y alumna	Altavoces gimnasio	Material dpto. EF	
Otros recursos:	Apps de búsqueda y musicales			

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (5')

En esta sesión se apelará a lo aprendido en la asignatura de Música y a las creaciones musicales que ya se están confeccionando paralelamente. En esta sesión de la fase de investigación, se pretende que el alumnado investigue sobre sus gustos, su personalidad, su expresividad y no tanto a investigar sobre el contenido, que será un trabajo para fuera del aula.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Exploración</b>	Identificate	Cada equipo busca y selecciona un ritmo libre o utilizado en las clases de Música (no puede ser una canción, sino un ritmo sin letra) y un estilo de baile que les guste o quieran aprender. Sendos deben identificar las personalidades de los miembros del equipo como un todo.	5'	
<b>Trabajo Colectivo</b>	Mix	Interpretar por equipos a los demás con el ritmo y el estilo elegido una coreografía de 2 bloques de 8 tiempos. Pueden coincidir en ritmo y estilo. El/la supervisor/a de otros equipos graba cuando se muestre y se lo pasa al equipo correspondiente.	25'	
<b>Propuesta General</b>	Lluvia de ideas	Cada equipo, en base a lo aprendido y practicado, aportará ideas sobre cómo le gustaría que fueran los retos planteados fuera del centro, las RRSS y apps a emplear en el proyecto y el montaje final y su difusión.	10'	

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (5')

Recopilación de los elementos básicos del ritmo y el estilo de baile elegidos, lo sube al diario digital el secretario o secretaria de cada equipo, junto con los vídeos grabados. Se explica que, el o la docente, subirá al blog las características y requisitos mínimos de los retos, las RRSS y apps a emplear y el montaje final y su difusión que se han expresado en el aula y así tenerlas disponibles por si surgen dudas. Que el grupo de WhatsApp también está para recordar tareas y que hay que utilizar los *#hashtag* adecuados para publicar. Durante la semana, se comparte por WhatsApp el vídeo de YouTube: *El baile viral de un niño con su abuelo en un supermercado el día antes de su operación*, que además estimulará el recuerdo de cara a las sesiones 5, 6, 7 y 9. Y por último, deben realizar la evaluación del diario digital, la rúbrica autoevaluación y la evaluación cualitativa del ABP y del profesor/a.

**Observaciones:** Los requisitos mínimos pueden ir modificándose en función de lo que vaya surgiendo en las próximas sesiones, pero a partir de la sesión 7 debe quedar cerrado para poder evaluar.

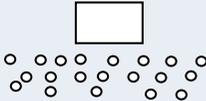
<b>FASE:</b> 3. DESARROLLO		<b>SESIÓN:</b> 5. <i>Siente, improvisa</i>	
<b>Fecha:</b> 14/05/20 (jueves)	<b>Hora de inicio:</b> 13:35h.	<b>Hora de finalización:</b> 14:30h	
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Volver a hacer el <i>Kahoot</i> inicial.</li> <li>2. Ser consciente de que a través de las TIC y las RRSS se puede aprender, haciendo un uso adecuado de las mismas.</li> <li>3. Saber que desde cualquier sitio se puede hacer y crear ritmo/música y coreografía/baile.</li> <li>4. Trabajar la desinhibición y divertirse.</li> <li>5. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>6. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
<b>Competencias clave:</b>	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSIEE/CCEC		
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Activación del recuerdo del aprendizaje.</li> <li>· Conexión on-line en vivo con un músico experto o experta (percusionista).</li> <li>· Nociones básicas de ritmos de percusión y tipos de instrumentos.</li> <li>· Consolidación de conocimientos.</li> <li>· Trabajo de improvisación.</li> <li>· Puesta en marcha de la creatividad, la originalidad, la imaginación, la concentración y escucha activa.</li> <li>· Trabajo de coordinación musical y corporal.</li> </ul>		
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP		
<b>Espacio:</b>	Gimnasio		
<b>Materiales:</b>	Proyector	Tablet del profesor o profesora	
<b>Otros recursos:</b>	App social Instagram por <i>live streaming</i> .		

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (5')

Se explica que se debe realizar el juego del *Kahoot* de nuevo para autoevaluarse otra vez (se han añadido más preguntas con contenidos de las sesiones realizadas hasta el momento). Hacerle entender al alumnado que el aprendizaje de esta sesión también es significativo, ya que sí conoce lo que hace y está involucrado, aunque "falle" la coreografía, se pueda tener la capacidad de improvisar con el equipo para que nada pare.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Exploración</b>	Vuelve a jugar	Volver a hacer el juego <i>Kahoot</i> inicial (modo desafío) sobre AAE. Al finalizar, el o la docente, deja el juego <i>Kahoot</i> en modo estudio para que puedan practicar las respuestas, ya que se pasará una última vez.	<b>5'</b>	
<b>Reconducción</b>	Conecta	Se hará una conexión en vivo con un o una percusionista (a ser posible internacional) que explicará algunas de las nociones básicas de los ritmos de percusión y los tipos de instrumentos con los que se toca.	<b>10'</b>	
<b>Trabajo Colectivo</b>	Improvisa	El o la percusionista tocará 5 o 6 ritmos, incluyendo los que cada equipo eligió en la sesión anterior (puede ser que dos equipos coincidan en un ritmo o no, por ello hay que escuchar mínimo 5). Primero se escucharán concentrados/as. Después, cada equipo debe estar atento e iniciar un baile improvisado cuando suene su ritmo. Debe adaptarlo al estilo de baile que también eligieron la sesión anterior. P.ej.: si un grupo eligió rap y hip-hop, debe bailar al ritmo del rap con los movimientos propios del hip-hop. Profesor/a, percusionista y grupo-clase ¡votan por el mejor!	<b>20'</b>	

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (10')

Charla para preguntar dudas o hacer sugerencias al o a la percusionista. Seguir recopilando en el diario personal los elementos rítmicos y coreográficos de cada sesión para su posterior elección e introducción en el montaje final. A partir de esta sesión habrá un reto semanal. Desde el blog del profesor, se activan las notificaciones para que el alumnado lo reciba en tiempo real. Se propone una fecha y una hora máxima de publicación. Reto del *#lugaroriginal: challenge* individual en un sitio original, que les agrade o les inspire (ritmo, música y estilo libres). Grabar directamente desde una red social que quieran (tipo TikTok o Instagram) con publicación instantánea o con la cámara del móvil y luego publicarlo en nuestra cuenta de Instagram. Máximo 30" por vídeo. Se pueden subir retos voluntarios.

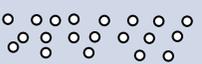
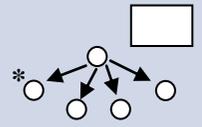
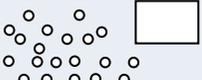
**Observaciones:** Se graba esta sesión de principio a fin. Dependiendo del interés y el entusiasmo mostrado por el alumnado en esta sesión, se plantea hacer la siguiente con el o la percusionista: Taller de batucada. Tendrán que ver un enlace del blog (ritmos, movimientos y tipos de instrumentos específicos de batucada, con ejemplos audiovisuales).

<b>FASE:</b> 3. DESARROLLO		<b>SESIÓN:</b> 6. <i>Taller de batucada</i>	
<b>Fecha:</b> 18/05/20 (lunes)	<b>Hora de inicio:</b> 9:25h.	<b>Hora de finalización:</b> 10:20h.	
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imitar ritmos con sincronía y en el tiempo correcto.</li> <li>2. Diseñar pequeñas coreografías en poco tiempo y ser capaz de que los demás las aprendan.</li> <li>3. Experimentar la presión del tiempo para conseguir una meta final que se pueda mostrar.</li> <li>4. Conocer una disciplina musical de la cultura afrobrasileña: la batucada (samba).</li> <li>5. Trabajar la desinhibición y divertirse.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
<b>Competencias clave:</b>	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSIEE/CCEC		
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conexión on-line en vivo con un músico experto o experta (percusionista).</li> <li>· Nociones básicas de los ritmos. movimientos específicos y tipos de instrumentos que forman una batucada.</li> <li>· Trabajo colaborativo sincronizado.</li> <li>· Puesta en marcha de la creatividad, la originalidad, la imaginación, la concentración y escucha activa.</li> <li>· Trabajo de coordinación musical y corporal.</li> <li>· Liderazgo y relaciones interpersonales para la resolución de problemas.</li> </ul>		
<b>Modelo pedagógico:</b>	Elementos del Aprendizaje Colaborativo		
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP		
<b>Espacio:</b>	Gimnasio		
<b>Materiales:</b>	Proyector	Tablet del profesor o profesora	
<b>Otros recursos:</b>	App social Instagram por <i>live streaming</i> .		

### PLAN DE SESIÓN

**Presentación (2'):** Se explica que en esta sesión se trata de realizar una tarea colectiva en la que todo el alumnado es importante y que debe haber una sincronización adecuada para que todo salga bien. Ser consciente de que muchas veces las coreografías se tienen que componer en muy poco tiempo, por ello se necesita la colaboración máxima de todos los miembros del equipo. \* **Grupos:** ○ \* **Alumnos y alumnas:** ○○ \* **Proyector:**

#### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Exploración</b>	ReConecta	Se volverá a conectar en vivo con un o una percusionista. Esta vez el alumnado ya habrá visto por nuestro blog, algunas de las nociones básicas de los 4 *ritmos, movimientos específicos y tipos de instrumentos que forman una batucada. El o la percusionista va tocando un ritmo y el alumnado lo intentará imitar con el cuerpo o con material de la clase. * Ritmo 1: Boi. Ritmo 2: Maracatú. Ritmo 3: Afoxé. Ritmo 4: Ritmos de resistencia.	<b>10'</b>	* <input type="checkbox"/> * 
<b>Trabajo Colectivo</b>	¡Apréndetela rápido!	Elegir un ritmo de los practicados y crear una pequeña coreografía libre (1 bloque de 8 tiempos). Esa coreografía corta, se debe enseñar al resto de equipos, que deben aprenderla. En el momento de enseñarla, cada equipo se comunicará con el o la percusionista, para decirle que empiece, que pare, que le imprima más velocidad, menos, etc.	<b>30'</b>	
<b>Propuesta General</b>	Fiesta batucada	Se tocan los ritmos practicados enlazados y se juntan todas las coreografías para que salga una de todo el grupo-clase.	<b>5'</b>	

#### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (3')

Se dejarán enlaces para el alumnado que quiera ampliar su conocimiento en este tipo de ritmos y bailes. Se explica por el blog el reto semanal. Reto #conlasfamilias: se le pedirá al alumnado que algún miembro (de una o varias generaciones anteriores a ser posible) con el que conviva, participe en el reto. Consiste en que el familiar le enseñe un baile al alumno o alumna y a la inversa. El estilo de baile del alumnado debe corresponder a un estilo moderno y el del familiar a un estilo de baile más antiguo. Después el alumnado debe transformar el baile más antiguo al estilo modernos y viceversa. Se deben subir en pantalla dividida, a la pestaña habilitada del blog para tener la evidencia de que se ha realizado y poder ver el resultado a la vez.

**Observaciones:** En la asignatura de Música, ya están trabajando como componer piezas musicales, en esta sesión nos interesa que el alumnado diseñe coreografías, bloques de pasos y sepa cómo enseñarlo. Se ha seleccionado la batucada, por ser ritmos repetitivos y muy marcados, que para el aula de EF son adecuados para poder prácticas y que no resulten difíciles de bailar. Se graba y se publica en nuestro Instagram.

FASE: 3. DESARROLLO		SESIÓN: 7. #TeReto	
Fecha: 21/05/20 (jueves)	Hora de inicio: 13:35h.	Hora de finalización: 14:30h	
Objetivos de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender la importancia de valores educativos como la solidaridad y el compañerismo.</li> <li>2. Tomar conciencia de que con las RRSS se puede educar y aprender valores positivos.</li> <li>3. Aprender a optimizar el tiempo y a concentrarse.</li> <li>4. Trabajar la desinhibición y divertirse.</li> <li>5. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>6. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
Competencias clave:	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSIEE		
Contenidos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Uso de las RRSS y las AAE para mostrar un mensaje positivo y solidario.</li> <li>· Sensación de necesidad de empleo de vestuario y material específico para los retos y el montaje final.</li> <li>· Creación libre de un desafío coreográfico a nivel de centro.</li> <li>· Cierre de criterios y requisitos mínimos para el montaje final.</li> </ul>		
Modelos pedagógicos:	Elementos del Estilo Actitudinal y de Aprendizaje y Servicio		
Estrategia para la práctica:	ABP		
Estilo de enseñanza:	Socializador		
Espacio:	Patio		
Materiales:	Smartphone de cada alumno y alumna	Tablet del profesor o profesora	
Otros recursos:	Apps sociales		

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (3')

Previamente el profesor/a ha estado enviando por el grupo de WhatsApp retos virales y no virales, de personas famosas y no famosas, como el #22PushUpChallenge o el #RosaChallengeEla que, a través de RRSS, lanzan un mensaje positivo y solidario. Se explica que, en esta sesión, se debe enviar un mensaje positivo con nuestro ritmo y nuestras coreografías.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO
<b>Exploración</b>	Inspírate	Se dejará un tiempo para volver a buscar retos e inspirarse.	<b>5'</b>
<b>Reconducción</b>	#TeReto_____ (nombre del IES)	Cada equipo crea un <i>challenge</i> coreográfico de 1' con mensaje solidario, social, ambiental, de concienciación, hábitos de vida activa y saludable, etc., retando a todo el instituto. No es obligatorio que salgan todas y todos los componentes del grupo. Ellos y ellas mismas cuando terminen, hacen la grabación del vídeo corto interpretando un mensaje. Ya no hace falta que el o la docente dé la señal para hacerlo. Antes de publicarlos el profesor/a ha debido verificar la coreografía y el mensaje. Los requisitos son: enseñar algún o algunos valores positivos (comprensión del mensaje), originalidad en la coreografía.	<b>30'</b>
<b>Propuesta General</b>	Cierre de elementos del montaje final	Se repasan y se cierran por completo los criterios y requisitos mínimos para el montaje final.	<b>7'</b>

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (5')

Reto semanal #TeReto\_\_\_\_\_ hecho en clase. Los equipos de la clase deben aceptar y hacer el desafío. Seleccionar un tema musical con letra en español o en otro idioma (que tendrán que traducir para saber el mensaje que se transmite) con mensaje libre pero respetando las normas creadas, para la siguiente sesión. Deberá ser aceptada por el profesor/a a través del blog.

### Observaciones:

Con esta sesión se intenta motivar al alumnado a realizar más retos, o los mismos pero modificados, fuera del aula de EF, sin necesidad de que el o la docente intervenga. Ya que en el aula no se dispone del vestuario y material específico y necesario para que los retos y/o el montaje final quede como ellos y ellas quisieran.

<b>FASE: 3. DESARROLLO</b>		<b>SESIÓN: 8. Mensaje captado</b>	
<b>Fecha:</b> 24/05/20 (lunes)	<b>Hora de inicio:</b> 9:25h.	<b>Hora de finalización:</b> 10:20h	
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Combinar de distintas maneras el tiempo y el espacio en los retos propuestos.</li> <li>2. Interpretar de diferentes formas un mensaje de un tema musical.</li> <li>3. Adaptar los movimientos y su intensidad en las tareas, mostrando autonomía e iniciativa personal.</li> <li>4. Practicar la sincronización y la coordinación motriz.</li> <li>5. Trabajar la desinhibición y divertirse.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
<b>Competencias clave:</b>	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSIEE		
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Responsabilizarse de los momentos de ensayo y de difusión de los mismos.</li> <li>· Imaginación y creatividad.</li> <li>· Toma de decisiones conjuntas entre todo el grupo-clase.</li> <li>· Dominio de las nociones espacio-temporales.</li> <li>· Aprendizaje de una técnica de montaje de vídeos coreográficos con funciones directas de las apps sociales, si no es que ya la saben y es el o la docente el/la que aprende del alumnado.</li> </ul>		
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP		
<b>Estilo de enseñanza:</b>	Creativo		
<b>Espacio:</b>	Entre el gimnasio y el patio		
<b>Materiales:</b>	Smartphone de cada alumno y alumna		
<b>Otros recursos:</b>	App sociales		

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (3')

Libre expresión añadiendo todo lo aprendido en las sesiones anteriores. Se practicará una opción audiovisual, la cual se puede utilizar para el montaje del producto final.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO
<b>Reconducción</b>	Interpreta	Crear un reto coreográfico de 15", introduciendo la técnica del playback o cantando la letra para la interpretación del tema musical seleccionado.	<b>20'</b>
<b>Trabajo Colectivo</b>	Movimientos encadenados	El reto tiene que terminar con un movimiento para el otro grupo, el cual debe empezar con el mismo movimiento. Ponerse de acuerdo todo el grupo-clase en esos 5 movimientos.	<b>10'</b>
<b>Propuesta General</b>	Grábalo	Reto clase <i>#encadenados</i> : ensamblaje de vídeos, movimientos encadenados. Se recuerda que la compilación de vídeos es muy útil para creaciones propias y ensayos del montaje final.	<b>10'</b>

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (7')

Reflexión de cómo va el proceso, cuándo tienen planteado ensayar, dudas, ideas, elemento del montaje final, etc. Explicar que de cada ensayo debe haber una evidencia (publicar *selfie* y/o vídeo), pero tiene que existir mínimo un ensayo semanal. Si alguien por causa justificada no puede asistir a los ensayos, el grupo debe responsabilizarse de hacerle llegar lo ensayado, para que esa persona pueda realizarlo en casa o donde pueda, o por lo menos verlo. Existe la posibilidad de hacer ensayos abiertos (en *live streaming*) y que tanto el profesor/a como el núcleo familiar de cada alumno/a pueda verlo en directo. Deben avisar con antelación. Se recordará también por WhatsApp. Realizar la valoración-guía durante el proceso de aprendizaje y la rúbrica de autoevaluación.

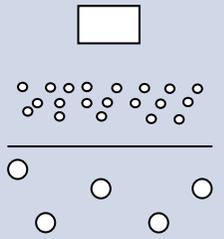
Reto semanal *#DesafíoCoordinativo* (tipo el reto viral *#OhNaNaNa* o *#PlankChallenge*) con uno/a o varios compañeros/as de clase o de otras clases, pero del instituto (que no sean menores de 16 años) y en algún lugar del instituto. Requisitos: 10'/12', dificultad de movimientos, originalidad. El mejor equipo que el profesor/a considere obtendrá una Masterclass por bailarines profesionales de 1 hora on-line, donde se podrá trabajar la estética del movimiento entre otras técnicas coreográficas y estilos de baile.

<b>FASE: 3. DESARROLLO</b>		<b>SESIÓN: 9. ¡ Súper capacidad!</b>			
<b>Fecha:</b> 28/05/20 (jueves)	<b>Hora de inicio:</b> 13:35h.	<b>Hora de finalización:</b> 14:30h			
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entender que todo el mundo, independientemente de sus características, puede crear arte, bailar y expresarse a través de una coreografía, es decir practicar AAE. Que las personas con discapacidad no son un colectivo aparte, sino que forman parte de la clase y de la sociedad como todos/as los/as demás.</li> <li>2. Formar parte de un grupo grande en el que todos/as deben ayudarse y apoyarse con tolerancia y respeto.</li> <li>3. Reforzar el trabajo memorístico, que implica crear y volver a reproducir una coreografía.</li> <li>4. Practicar la sincronización y la coordinación motriz.</li> <li>5. Trabajar la desinhibición y divertirse.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>				
<b>Competencias clave:</b>	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSC/CSIEE/CCEC				
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sensibilización al alumnado sobre la discapacidad.</li> <li>· Importancia de la difusión de las ideas reflexionadas en esta sesión.</li> <li>· Adaptación de los movimientos de una coreografía a otro tipo de estilo musical.</li> </ul>				
<b>Modelo pedagógico:</b>	Elementos de Aprendizaje y Servicio				
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP				
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Creativo y socializador				
<b>Espacio:</b>	Pabellón				
<b>Materiales:</b>	Smartphone de cada alumno y alumna	Antifaces	Material dpto. EF	Proyector	Altavoces
<b>Otros recursos:</b>	Apps musicales				

## PLAN DE SESIÓN

**Presentación (3'):** Durante la semana, el o la docente ha enviado por WhatsApp el enlace de un reto que se ha hecho viral en pleno confinamiento: *#ChallengeDanza* la cadena improvisada de vídeos coreográficos compuesta por la Compañía Nacional de Danza (CND), para celebrar el Día Internacional de la Danza. Como ya conocen ese reto, en esta sesión se explica que el alumnado se debe poner en la piel de una persona discapacitada, adquiriendo sus rasgos motrices característicos. Además, que es muy importante la reflexión que hagamos al final de la sesión.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Exploración</b>	El@s también bailan	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Visualización del reto inclusivo <i>#YoBailoEnCasa</i>, (1') donde Antonio Quiles (performer, docente y coreógrafo) y Alba Fernández (bailarina y creadora), bailan improvisando en pantalla dividida el mismo tema musical con personas que presentan una discapacidad intelectual o trastorno generalizado del desarrollo (TGD).</li> <li>· Se presentan diferentes discapacidades, tanto intelectuales como físicas y cada grupo contará con una persona que presente una discapacidad. El tema musical para todos los grupos es <i>Bolero</i>, de Carlos Núñez (el mismo tema musical del reto). Ellos eligen la discapacidad, y buscan las características motrices.</li> </ul>	<b>10'</b>	
<b>Trabajo Colectivo</b>	Capaces	Mediante una de las coreografías de cada equipo ya realizadas o parte de las coreografías que están creando/ensayando para el montaje final, se adaptan los movimientos al tema de la CND. En cada equipo, un alumno/a adoptará el rol de persona con discapacidad. La canción (1') se irá reproduciendo continuamente. Cada vez que vuelva a empezar, se cambiará el rol sin necesidad de la intervención del/la docente. Va cambiando la persona que graba. Se deben buscar las herramientas para ayudar al compañero/a que esté representando esa discapacidad, y se sienta a gusto en su grupo. Cada vez se optimizará más esa ayuda, ya que tendrán oportunidades de hacerlo una vez más. El equipo elige el vídeo que mejor les haya quedado para publicarlo en nuestra Red Social.	<b>20'</b>	

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (17')

Reflexionar cómo se han sentido, qué han hecho y qué podían haber hecho. Recordamos que la diversidad es de todos/as y que la discapacidad es la distinta capacidad que tienen algunas personas para hacer las mismas cosas. Como siempre, existe la opción de subir un vídeo mejorado fuera de clase. **Fin de los retos semanales** (hay más asignaturas y llegan los exámenes teóricos finales). Concentración en el ensayo de la coreografía y montaje técnico de la representación final del proyecto de EF. Recordar traer el vestuario, el material y los recursos necesarios para el ensayo del montaje final en el instituto. Se pasará por el grupo de WhatsApp un enlace para que visualicen el proyecto: *Distrito Danza. Construyendo ciudades* (integración y trabajo en equipo), espectáculo de danza contemporánea de alumnado de 3º y 4º de ESO.

FASE: 3. DESARROLLO		SESIÓN: 10. <i>Ensayo I</i>			
Fecha: 01/06/20 (lunes)	Hora de inicio: 9:25h.	Hora de finalización: 10:20h.			
Objetivos de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar la dificultad de lo que se está ensayando.</li> <li>2. Verificar que se tienen todos los elementos rítmico, coreográficos y tecnológicos necesarios para el montaje final.</li> <li>3. Reforzar el trabajo memorístico, que implica crear y volver a reproducir una coreografía.</li> <li>4. Practicar la sincronización y la coordinación motriz.</li> <li>5. Divertirse con el proceso de ensayo.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>				
Competencias clave:	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSC				
Contenidos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Toma de decisiones de lo que incluir o eliminar teniendo en cuenta las opiniones de los/as demás.</li> <li>· Respeto por los roles de cada persona del equipo que ocupan en el momento del ensayo.</li> </ul>				
Modelo pedagógico:	Elementos del Aprendizaje Colaborativo				
Estrategia para la práctica:	ABP				
Estilo de enseñanza:	Socializador				
Espacio:	Entre el gimnasio y el patio				
Materiales:	Smartphone de cada alumno y alumna	Altavoces	Material dpto. EF		
Otros recursos:	Apps musicales	Vestuario alumnado	Material propio del alumnado		

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (2')

Se habrá comentado durante la semana por el grupo de WhatsApp el vídeo de *Distrito Danza*, para saber si se ha entendido el concepto de trabajo en equipo y de mensaje social, de los valores que ha de transmitir un montaje, etc.

En esta sesión, los supervisores y supervisoras tomarán las riendas del ensayo, pero no se impondrá cómo deben llevar la organización y el ensayo, se dejará que el alumnado se organice libremente. Ya se han cerrado y decidido los elementos mínimos, los recursos tecnológicos, la técnica coreográfica y estilo de baile.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO
<b>Trabajo Colectivo</b>	La mejor opción	El alumnado se preparará con el vestuario y los/as portavoces explican al o la docente cómo es la idea que tienen para llevarlo a cabo.	<b>10'</b>
	¿Calientas?	Según su criterio y la intensidad de los movimientos que vayan a llevar a cabo se calentará o no. Sin embargo, se incide en la importancia de la prevención de lesiones.	<b>5'</b>
<b>Propuesta General</b>	Ensayo I + estiramientos	Se prueban los movimientos, se enlazan las canciones, se ensamblan los vídeos, etc. Y se prueban los papeles definitivos para el montaje final. Se hará un estiramiento autónomo.	<b>25'</b>

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (8')

El vestuario y los espacios a utilizar todavía puede estar en duda. Se reflexiona sobre lo que falta y lo que deben ensayar más y lo que queda totalmente cerrado. Elección por votación del alumno o alumna que le gustaría ser presentador/a que conecte el próximo día de la difusión como "maestro/a de ceremonias" y que despida el montaje como un reto a otros institutos.

### Observaciones:

Se estará dando *feedback* cuando sea necesario o reconducir algún comportamiento o actitud inadecuada.

<b>FASE: 3. DESARROLLO</b>		<b>SESIÓN: 11. <i>Ensayo II</i></b>	
<b>Fecha:</b> 04/06/20 (jueves)	<b>Hora de inicio:</b> 13:35h.	<b>Hora de finalización:</b> 14:30h.	
<b>Objetivos de la sesión:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar la dificultad de lo que se está ensayando.</li> <li>2. Verificar que se tienen todos los elementos rítmico, coreográficos y tecnológicos necesarios para el montaje final.</li> <li>3. Reforzar el trabajo memorístico, que implica crear y volver a reproducir una coreografía.</li> <li>4. Practicar la sincronización y la coordinación motriz.</li> <li>5. Divertirse con el proceso de ensayo.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
<b>Competencias clave:</b>	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSC		
<b>Contenidos de la sesión:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Toma de decisiones de lo que incluir o eliminar teniendo en cuenta las opiniones de los/as demás.</li> <li>· Respeto por los roles de cada persona del equipo que ocupan en el momento del ensayo.</li> </ul>		
<b>Modelo pedagógico:</b>	Elementos del Aprendizaje Colaborativo		
<b>Estrategia para la práctica:</b>	ABP		
<b>Estilo/s de enseñanza:</b>	Socializador		
<b>Espacio:</b>	Entre el gimnasio y el patio		
<b>Materiales:</b>	<i>Smartphone</i> de cada alumno y alumna	Altavoces	Material dpto. EF
<b>Otros recursos:</b>	Apps musicales	Vestuario alumnado	Material propio del alumnado

## PLAN DE SESIÓN

### Presentación (2')

Los nuevos/as supervisores y supervisoras tomarán las riendas de este ensayo. Una vez más, no se impondrá cómo deben llevar la organización y el ensayo, se dejará que el alumnado se organice libremente.

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO
<b>Trabajo Colectivo</b>	¿Calientas?	Según su criterio y la intensidad de los movimientos que vayan a llevar a cabo se calentará o no. Sin embargo, se incide en la importancia de la prevención de lesiones.	<b>8'</b>
<b>Propuesta General</b>	Ensayo II + estiramientos	Se consolidan los movimientos, se reproducen las canciones creadas y ensambladas o el tema musical elegido. Se vuelven a ensamblar los vídeos o se graba en uno solo, como quedaría en el día de la representación final. Se cierran los papeles de bailarines/as, cámaras, técnico de sonido, presentador/a etc. Estiramiento autónomo.	<b>30'</b>

### Reflexión y/o propuesta de tareas fuera de clase (10')

Cada persona es importante en el engranaje de un proceso común, de una creación o de los que queramos conseguir para que salga de manera adecuada.

### Observaciones:

Se estará dando *feedback* cuando sea necesario o reconducir algún comportamiento o actitud inadecuada.

FASE: 4. DIFUSIÓN, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN FINAL		SESIÓN: 12. Montaje final: ¿Nos hacemos virales con nuestro #RythmChallenge?	
Fecha: 08/06/20 (lunes)	Hora de inicio:	Hora de finalización:	
Objetivos de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representar el montaje final en <i>live streaming</i>.</li> <li>2. Practicar la sincronización y la coordinación motriz.</li> <li>3. Divertirse.</li> <li>4. Volverse a autoevaluar.</li> <li>5. Realizar una coevaluación y evaluar a todo el grupo-clase.</li> <li>6. Participar de manera activa y adecuada con todos los miembros del grupo.</li> <li>7. Respetar las normas de convivencia y las creadas por ellos y ellas mismas para las tareas y sus creaciones.</li> </ol>		
Competencias clave:	CCL/CMCBC/CD/CAA/CSC/CSIEE		
Contenidos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Respeto por los roles que cada persona desempeña.</li> <li>· Organización, concentración y trabajo en equipo.</li> <li>· Tolerancia y respeto por las opiniones de los demás.</li> <li>· Valoración del aprendizaje.</li> </ul>		
Modelo pedagógico:	Elementos del Aprendizaje Colaborativo		
Estrategia para la práctica:	ABP		
Estilo/s de enseñanza:	Socializador		
Espacio:	El que requieran		
Materiales:	Smartphone de cada alumno y alumna	Altavoces	Material dpto. EF
Otros recursos:	Apps musicales y sociales	Vestuario alumnado	Material propio del alumnado

## PLAN DE SESIÓN

### Preparación (15')

Preparación de todo lo necesario para la representación final. Conexión con el núcleo familiar y personas del instituto o personas que haya querido el alumnado que se sumen a la visualización en directo del montaje final. Presentación de la clase y lo que se va a ver a través del *live streaming* por parte del "maestro/a de ceremonias".

### Acción

FASES	TAREAS	ORGANIZACIÓN	TIEMPO	GRÁFICO
<b>Trabajo Colectivo</b>	Calentamiento	Calentamiento como una auténtica compañía de baile.	5'	
<b>Propuesta General</b>	¡Difundid vuestro arte!	El montaje final durará lo que el alumnado haya planteado que dure, pero se estima una duración de unos 5'. Se leerán los comentarios que dejen las familias mientras se realizan los estiramientos.	15'	
<b>Evaluación</b>	Autoevaluación y coevaluación	On-line, para dejar asentar las emociones, la perspectiva, la autocrítica, etc.	Hasta el miércoles, antes de la próx. sesión del jueves.	

### Fin de proyecto y reflexión (15')

¡Fiesta! Equipo/s ganadores de puntos. ¿Hemos aprendido? ¿Conseguiremos ser virales? Se sabrá al finalizar el curso.

### Observaciones:

Cada alumno/a sabe su estado de aprendizaje durante todo el proceso, así que de esta última clase también se va sabiendo casi el total de su calificación en el proyecto, a falta de cerrar el proceso con la autoevaluación y la coevaluación.