

## Construyendo aprendizajes en Expresión Corporal a través de WebQuest: Un estudio de caso múltiple

Patricia Rocu Gómez<sup>1</sup>; Julia Blández Ángel<sup>2</sup>; Miguel Ángel Sierra Zamorano<sup>3</sup>

Recibido: Abril 2018 / Evaluado: Septiembre 2018 / Aceptado: Octubre 2018

**Resumen.** El propósito de este trabajo ha sido 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. Se concibió como un estudio de caso múltiple en el que participaron tres profesoras con su respectivo alumnado (124 estudiantes en total, de 5 grupos de clase) y en el que se emplearon diferentes instrumentos de recogida de información: entrevistas y diarios con el profesorado, utilizándose con el alumnado cuestionarios y análisis de documentos como blogs, diarios grupales e individuales. Los datos fueron analizados mediante un análisis de contenido cualitativo con la ayuda del programa informático Atlas.ti versión 7. Los criterios que garantizan la calidad y credibilidad del estudio son, entre otros, el tiempo prolongado en el campo, el exhaustivo y reiterativo proceso de categorización y análisis de datos y la triangulación metodológica de instrumentos y participantes en los tres contextos educativos. Las conclusiones muestran que las competencias y objetivos didácticos diseñados en las propuestas educativas se han alcanzado adecuadamente. Específicamente, una gran parte del alumnado y las tres profesoras perciben haber aprendido especialmente conocimientos de tipo procedimental, tanto de Expresión Corporal (EC) como tecnológicos, a través de las WQ realizadas y se sienten satisfechos con la experiencia educativa desarrollada a través de este recurso didáctico.

**Palabras clave:** Expresión Corporal; Educación Física; WebQuest; Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); Innovación educativa.

### [en] Building learnings in Body Language from a WebQuest: A multiple case study

**Abstract.** The purpose of this study has been to evaluate the level of perceived learning and the general satisfaction with an educational experience that consist of an expressive-corporal educative proposal implemented with WebQuest (WQ) at the Primary, Secondary and University educative levels. It was conceived as a multiple case study in which three teachers with their respective students participated (124 students in total, of 5 class groups). The data were collected using different research instruments: interviews and journals with the teachers while questionnaires and analysis of documents such as blogs, group and individual journals were used with the students. The data were analyzed through a qualitative content analysis using the Atlas.ti software version 7. The quality and credibility criteria of this study were the prolonged time in the research field, the exhaustive and reiterative categorization and analysis

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid y Universidad Politécnica de Madrid (España)  
E-mail: p.rocu@edu.ucm.es

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid (España)  
E-mail: jblandez@edu.ucm.es

<sup>3</sup> Universidad Complutense de Madrid (España)  
E-mail: masierraz@edu.ucm.es

followed as well the methodological triangulation of instruments and participants that were employed in the three educational contexts. The conclusions show that the learning competences and objectives designed in the educative proposals have been adequately achieved. Specifically, most of the students and the three teachers perceived that they have learned through the WQs, specifically procedural knowledge of both Body Language (BL) and technology learnings. They were also satisfied with the educational experience developed using this teaching resource.

**Keywords:** Body Language; Physical Education; Webquest; Information and Communication Technologies (ICT); Education innovation.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Rocu Gómez, P., Blández Ángel, J. y Sierra Zamorano, M. A. (2019). Construyendo aprendizajes en Expresión Corporal a través de WebQuest: Un estudio de caso múltiple *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1013-1029.

## 1. Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo se ha configurado como un recurso muy relevante para favorecer el aprendizaje (Ramos, 2009). Su potencial carácter pedagógico innovador reside en utilizarlas bajo un modelo de participación activa y de indagación del alumnado frente al modelo tradicional basado en la recepción pasiva de la información (Area, 2007).

En el ámbito de la Educación Física (EF), diversos autores reconocen la utilidad de las TIC para el trabajo de los contenidos conceptuales y/o actitudinales de la asignatura (Capllonch, 2005; Romero, 2007; Villard, 2007) y si nos centramos en los contenidos de Expresión Corporal (EC), se puede observar que emergen cada vez más planteamientos asociados a las tecnologías audiovisuales que fomentan el pensamiento creativo de manera innovadora (Coterón y Glaría, 2008). No obstante, el interés de los docentes respecto a este tipo de innovaciones en el ámbito de la EC parece no estar demasiado extendido (Montávez, 2012) y todavía queda mucho camino para que haya una mayor inclusión de las TIC en EF (Prat, Camerino y Coi-duras, 2013).

Una WQ es un recurso basado en las TIC que ha tenido cierta difusión en el ámbito educativo, especialmente en la Universidad (Roig et al., 2014; Adell, Mengual y Roig, 2015). Se trata de una herramienta que se encuentra disponible principalmente en internet, aunque también admite otros formatos como documentos PowerPoint entre otros (Dodge, 2007). La WQ se estructura en un conjunto de apartados concretos, a través de los cuales se propone al alumnado una tarea atractiva o pregunta a resolver en grupos. Para conseguirlo se facilitan enlaces alojados principalmente en internet y que el alumnado deberá, consultar y utilizar para transformar la información. De esta forma se espera que pueda llegar a resolver el problema planteado, fomentándose así el pensamiento de orden superior (Dodge, 2002).

Para que una WQ sea considerada como tal deben de contemplarse una serie de características imprescindibles, ya que existen también en la red algunos recursos, que, aunque tengan esta denominación, no lo son, y por el hecho de estar identificados como tales, no puede decirse que se trate de WQ auténticas (Adell, 2004).

Las actividades propuestas en una WQ tienen que tener utilidad real para los estudiantes (Romero, Capllonch y Latorre, 2005) y en general, la WQ debe tratar un tema en el que se aborden situaciones y problemas de la vida real y que además los resultados puedan ser difundidos de manera que el alumnado vea que la solución al problema tiene una utilidad (Castro, 2007).

El aprendizaje significativo es otro de los rasgos principales que caracterizan a las WQ y que marcan la diferencia con respecto a otros recursos educativos (Fierro, 2005). Este tipo de aprendizaje se potencia con la transformación de las informaciones para poner solución al problema que se plantea o crear el nuevo producto (Fernández, 2007).

Las bases teóricas que sustentan a las WQ se apoyan “en teorías y metodologías pedagógicas de larga trayectoria y de probada eficacia” (Barba, 2008, p. 2) configurándose en torno a planteamientos sólidos de reconocido prestigio, como es el denominado Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), puesto que, a pesar de que esta herramienta adopte una estructura fija con apartados bien definidos, no se trata de una mera plantilla a través de la que se proponen actividades al alumnado (Barragán, 2005).

El ABP es una metodología que se apoya en el Aprendizaje por Resolución de Problemas (ARP), bajo una estructura grupal de trabajo con la intención de explorar, analizar o investigar situaciones conectadas con la vida real. El ARP y el ABP coinciden en muchas cuestiones, pero se diferencian en que el primero se focaliza en una búsqueda para resolver un problema específico, y el segundo abarca más aspectos, puesto que se deben atender a otras cuestiones que no tienen por qué ser un problema a resolver (Area, 2007).

Las WQ ofrecen esta doble posibilidad, no solo por utilizar el recurso en sí, sino porque a través de este medio se acceden a nuevos conocimientos a la vez que permite también adquirir nuevos aprendizajes relacionados con el uso de las tecnologías.

Las WQ se fundamentan en las teorías constructivistas de Piaget y Vigotsky ya que se basan en el aprendizaje cooperativo que permite la transformación del conocimiento apoyado en la vertiente piagetiana del constructivismo (Bernabé, 2008). El producto obtenido debe ser divulgado fuera del ámbito escolar de manera que el alumnado pueda reconocer la utilidad que tiene lo realizado (Fierro, 2005) al vincular su contexto real con el del mundo social.

Esta herramienta tiene un interés pedagógico que se ha visto incrementado en los últimos años, aspecto que se refleja en el aumento de publicaciones en torno a este recurso especialmente a partir del año 2005 a nivel internacional, y en el caso concreto de España a partir del 2007, siendo el año 2011 el de mayor producción científica, tanto a nivel nacional como internacional (Lloret, Suárez y Hernández, 2015).

No obstante, en materia de investigación es un campo incipiente (Bernabé, 2008) ya que sigue habiendo escasez de trabajos científicos frente a los de carácter descriptivo o de tipo teórico (Martín y Quintana, 2011). De hecho, prevalece la implementación de propuestas didácticas (Alias et al., 2013) y son pocos los estudios recientes, como el de Aydoğan, Özpınar y Gökçe (2017) o el de Ortega y Gómez (2017), que centran su atención en la adquisición de aprendizajes con el empleo de la herramienta WQ (Abbit y Ophus, 2008), por lo que se hace necesario en este sentido la investigación empírica.

Y al considerar esta herramienta en el ámbito de la EF, encontramos trabajos como los de Gómez-López, Carrasco-Poyatos y Abralde (2013) o Prat y Camerino

(2012) asociados a otros contenidos del área, siendo más reducido y casi inexistente los trabajos centrados en la enseñanza de la EC (Rocu, 2015), de entre los que cabe mencionar la propuesta didáctica de Rocu, Blández y Sierra (2018). En consecuencia, resulta conveniente analizar en profundidad estos recursos identificando su utilidad en la adquisición de aprendizajes contribuyendo con ello a obtener una visión más amplia de propuestas innovadoras que puedan atraer el interés del profesorado de EF, y que en definitiva, enriquezcan los procesos educativos.

Considerando todo lo expuesto, este trabajo se planteó con los siguientes objetivos:

- Identificar la percepción de aprendizajes adquiridos (competencias y objetivos de enseñanza) por los estudiantes de los diferentes niveles educativos tras la implementación de una WQ de EC.
- Valorar el nivel de satisfacción que alumnado y profesorado tienen de la experiencia tras la utilización de este recurso educativo.

## **2. Metodología**

### **2.1. Enfoque metodológico**

El diseño del estudio se abordó bajo el paradigma cualitativo encuadrado en lo que se denomina un estudio de caso múltiple cuya metodología permite analizar entornos sociales y contextos educativos (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Es apropiada para estudiar una situación con cierta intensidad en un corto periodo de tiempo (Latorre, Rincón y Arnal, 1996) y permite comprender realidades educativas a partir de las percepciones, atribución de significados y opiniones de los propios protagonistas, que forman parte de ese mismo escenario (Sandín, 2003).

Este estudio se llevó a cabo en tres contextos diferentes abarcando tres etapas educativas (Educación Primaria, Secundaria y Universitaria). Esta selección ha permitido encontrar similitudes y diferencias en cada uno de los procesos educativos, ya que, por un lado, al tratarse de realidades educativas diferentes, las dimensiones estudiadas afloran de una forma más clara (Massot et al., 2004), y por otro, el foco de atención se dirige a un número de casos de forma conjunta e intensiva (Rodríguez, Gil y García, 1999).

### **2.2. Participantes**

Participaron tres profesoras, cada una de las cuales impartía docencia vinculada a la enseñanza de la EF en un nivel educativo (Primaria, Secundaria y Universidad) en centros de titularidad pública ubicados en la Comunidad de Madrid, y sus respectivos grupos de clase (124 estudiantes en total), distribuidos de la siguiente forma: 54 estudiantes de 6º de Primaria (26 chicas y 28 chicos) distribuidos en dos clases; 48 de 4º de Secundaria (22 chicas y 27 chicos) pertenecientes a 2 clases diferentes, y 22 estudiantes de Universidad que cursaban el Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de EF (9 chicas y 13 chicos) incluidos en el mismo grupo de clase. El alumnado en su mayoría tenía un nivel socioeconómico y cultural medio. Además, tanto profesoras como estudiantes carecían de experiencias previas con WQ.

La selección de la muestra fue intencional aplicando diferentes criterios: heterogeneidad de los participantes en cuanto a edades y niveles educativos, y por otro, conocimiento personal previo del docente que impartía la EF (Rodríguez et al., 1999), aspecto que facilitó la buena relación con los informantes, aunque en el nivel universitario la profesora actuaba en calidad de observadora participante del estudio.

### 2.3. Intervenciones educativas

De forma previa al acceso a los diferentes centros se diseñaron tres WQ de EC para cada uno de los niveles educativos. En cada una de ellas los estudiantes debían construir un producto expresivo corporal que debía ser recogido con medios audiovisuales y posteriormente editarse. En el caso de Primaria debían elaborar un cómic a través de imágenes visuales, en Secundaria un spot publicitario y en Universidad debían producir un vídeo formativo, informativo y persuasivo sobre la EC. Para el desarrollo de estas propuestas se emplearon de entre 5 a 10 sesiones de clase durante el curso escolar 2011/12 en Secundaria y Universidad y 2012/13 en Primaria.

### 2.4. Instrumentos

De entre los instrumentos dirigidos al alumnado se empleó un *Cuestionario de evaluación cualitativo* que recogía información sobre el nivel de conocimientos adquiridos con la experiencia así como aquellos que podían ser transferidos a su vida real y un *Cuestionario final conclusivo* que incluía preguntas para identificar la satisfacción global percibida identificando aspectos positivos y negativos. Se diseñó también un *Blog* para cada nivel educativo para obtener información libre y espontánea. Además, un *Diario individual* para el nivel universitario que era desarrollado una vez finalizadas cada una de las sesiones y un *Diario grupal* para los otros dos niveles que recopilaba información de forma colectiva e inmediata de lo que surgiera espontáneamente durante las sesiones para no saturar al alumnado con tareas cognitivas en EF.

Para las profesoras se empleó un *Diario* y una *Entrevista en profundidad* en el caso de los niveles de Primaria y Secundaria, ya que la de Universidad participó en el estudio en calidad de profesora participante por lo que solo utilizó el diario. Estos diarios atendían a una estructura para facilitar el acto reflexivo y fácil identificación de las temáticas objeto de análisis (Blández, 1996), de entre las que se incluye entre otras la actitud del alumnado. Uno de los núcleos temáticos de la entrevista se centró en los resultados alcanzados en la experiencia entre los que se contemplaban los aprendizajes adquiridos y la satisfacción percibida.

El diseño de los diferentes instrumentos se realizó en base a los objetivos de estudio marcados. En cuestionarios y entrevistas se tuvieron en cuenta el número, tipo de preguntas y temáticas a tratar (Padilla, González y Pérez, 1998) adecuando el lenguaje a los destinatarios. Ambos fueron revisados por dos expertos. En el cuestionario se ajustó la formulación de alguna pregunta atendiendo a las sugerencias recibidas y la entrevista definitiva se configuró tras la realización de una entrevista piloto para garantizar un planteamiento adecuado.

El diseño de esta estructura atendió a un sistema jerárquico de categorías teniendo en cuenta que este estudio parte de un tratamiento deductivo que toma como referencia inicial la teoría para identificar el sistema categorial (Delgado y Del Villar, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz, 2012), adoptando la siguiente disposición (Tabla 1):

**Tabla1.** Sistema de categorías de análisis.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>Aprendizajes adquiridos</b>	Competencias y objetivos de enseñanza alcanzados
	Grado de Transferencia de aprendizajes a la vida diaria
<b>Satisfacción de la experiencia</b>	Aspectos positivos de la experiencia
	Aspectos a mejorar de la experiencia

## 2.5. Análisis y tratamiento de la información

Recogidos los datos, estos fueron transcritos y analizados con la ayuda del programa informático Atlas.ti versión 7, mediante un sistema de análisis mixto que combinaba estrategias deductivas e inductivas. Se utilizó un sistema de codificación para registrar la procedencia de los fragmentos recogidos, en concreto, el instrumento, el informante e identificación del documento, tal y como se clarifica en la siguiente Figura 1:

**Figura 1.** Sistema de identificación empleado.

### INSTRUMENTOS:

**CEC** (Cuestionario de evaluación cualitativa). **CEF** (Cuestionario de evaluación final). **DAG** (Diario alumnado grupal). **DAI** (Diario alumnado individual). **BA** (Blog alumnado). **DP** (Diario del profesor). **EP** (Entrevista al profesor).

### NIVEL EDUCATIVO:

1 (Primaria). 2 (Secundaria). 3 (Universidad)

### GRUPO DE CLASE:

A (Grupo A). B (Grupo B)

## 2.6. Calidad de la investigación

Para asegurar la calidad y credibilidad del estudio se han considerado los siguientes criterios (Delgado y Del Villar, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz, 2012) según se expone a continuación.

Se ha realizado triangulación metodológica de instrumentos, de fuentes y de escenarios, debate con iguales, tiempo prolongado en el campo y una transcripción de datos concienzuda. Respecto al análisis de resultados, ofrece abundantes datos descriptivos emitidos por los participantes, reflejándose también la información negativa o discrepante. Además, la reflexividad ha estado presente de manera constante y hay presencia de la validez del constructo ya que la teoría ha sido el punto de partida para identificar las categorías, y las categorías generadas son el fruto de análisis del contenido realizado.

Respecto a la ética de la investigación, las profesoras participaron de manera voluntaria incluyendo el trabajo con WQ en las programaciones docentes. En relación el alumnado de Primaria y Secundaria se contó con la autorización consentida paterna para la recogida de datos, mientras que el alumnado universitario lo autorizó de manera verbal. Además, en todos los casos se garantizó el anonimato.

## 3. Resultados

### 3.1. Subcategoría: Competencias y objetivos de enseñanza alcanzados

La percepción general de aprendizaje en los estudiantes es mayor a medida que se asciende por los niveles educativos. La percepción de haber adquirido algún conocimiento en el alumnado de Primaria solo la tienen algunos, mientras que en el otro extremo se encuentran los estudiantes de Universidad, los cuales todos manifiestan haber adquirido conocimientos. Incluso en este último nivel educativo señalado hay quienes consideran que los conocimientos adquiridos no pueden ser reconocidos en el momento. Estas cuestiones se reflejan en la siguiente Tabla 2.

**Tabla 2.** Ejemplo de respuestas del alumnado respecto a la percepción de aprendizaje.

<b>Primaria</b>	<i>“...no he aprendido nada porque no lo he utilizado.”</i> (CEC1A-110). <i>“He aprendido a expresarme mejor y me ha parecido interesante.”</i> (CEC1A-96).
<b>Secundaria</b>	<i>“He aprendido a imitar objetos o cualquier cosa con el cuerpo. Ha sido interesante.”</i> (CEC2B-209).
<b>Universidad</b>	<i>“En definitiva, ha sido una asignatura en la que hemos aprendido muchas cosas y que ha sido más útil de lo que podemos pensar ahora.”</i> (BA3).

Las docentes de los tres niveles educativos, por su parte corroboran esta percepción positiva de los aprendizajes (Tabla 3). La profesora de Secundaria reconoce con énfasis los resultados del alumnado pese a las carencias iniciales de EC, reflejadas en el empleo del movimiento estereotipado pero que suplen con el producto audiovisual que elaboran. La profesora de universidad también hace alusión a la falta de conciencia plena de todos los conocimientos adquiridos.

**Tabla 3.** Ejemplo de la valoración de las profesoras respecto a los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

<b>Primaria</b>	<i>“Lo voy a hacer mío un poco, porque hemos aprendido todos mucho, de todos. Valores, pues eso, cómo un chaval que puede, lo que te comentaba antes ¿no?, cómo un chaval que puede pasar desapercibido en clase o que nadie quiera trabajar con él de repente se vea aplaudido por compañeros que hasta entonces, sin haber un desprecio para nada ¿no?” (EP1).</i>
<b>Secundaria</b>	<i>“... ellos lo que han hecho en su mayoría era utilizar lo que estaban habituados a hacer y lo que estaban habituados a trabajar, que era sobre todo movimientos estereotipados, gestos técnicos deportivos, y luego eso sorprenderme gratamente en los montajes que han realizado” (... ) me han sorprendido porque han hecho trabajos muy buenos (...) cómo han montado los vídeos, cómo han suplido sus carencias a nivel expresivo de contenido de expresión corporal con un montaje que ha hecho que ese... , que ese..., ese contenido sea expresivo.” (EP2).</i>
<b>Universidad</b>	<i>“...al final creo que para la mayoría ha resultado ser una experiencia muy positiva en la que en un primer plano otorgan importancia a lo divertido que les ha resultado, y de forma inconsciente han aprendido a sintetizar de una forma creativa todo lo que se ha ido trabajando a lo largo de la asignatura.” (DP3).</i>

Por otro lado, las manifestaciones de la mayoría de los estudiantes hacen referencia a conocimientos de tipo procedimental en Primaria y Secundaria, mientras que, en Universidad, predominan los de conocimientos de carácter conceptual. Además, en todos los niveles también se ha dejado constancia de aprendizajes de tipo actitudinal (Tabla 4):

**Tabla 4.** Ejemplo de respuestas del alumnado respecto al tipo de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal).

<b>Procedimental</b>	<i>“Sí, ha sido interesante y he aprendido a hacer un vídeo.” (CEC2B-221)</i>
<b>Procedimental y actitudinal</b>	<i>“He aprendido a mover el cuerpo y relacionarme mejor con mis compañeros.” (CEC2A-199).</i>
<b>Conceptual</b>	<i>“Esta experiencia me ha hecho conocer nuevos recursos metodológicos que podré emplear cuando imparta clases.” (DAI3-72).</i>

Los focos de atención manifestados han sido los siguientes: conocimientos de EC de tipo procedimental, vinculados principalmente a la dimensión comunicativa; conocimientos en torno a las tecnologías empleadas asociados a la edición y montaje de las producciones elaboradas. Los aprendizajes actitudinales manifestados se han centrado en las habilidades sociales necesarias para interactuar con otros (Tabla 5).

Los objetivos de enseñanza que se habían diseñado para cada una de las WQ de cada nivel educativo han sido todos alcanzados, distribuidos en las respuestas de los estudiantes tal y como se puede observar en algunos ejemplos de la Tabla 6.

**Tabla 5.** Ejemplo de respuestas del alumnado respecto al tipo de conocimientos procedimentales y actitudinales adquiridos.

<b>Contenidos de EC</b>	<i>“Darnos cuenta de las muchas cosas que podemos expresar con el cuerpo y el mínimo movimiento y la mueca” (CEF2A-238)</i>
<b>Empleo de tecnologías</b>	<i>“Pues he aprendido a retocar fotos y si me ha parecido interesante porque he aprendido mucho.” (CEC1B-120).</i>
<b>Habilidades sociales</b>	<i>“Esta bien poque lo hacemos en grupo y nos ayudamos los unos a los otros. Y aprendes cosas nuevas sobre el ordenador ¡Molaaa! V.H.” (B1).</i>

**Tabla 6.** Ejemplo de respuestas del alumnado de los diferentes niveles educativos relacionadas con los objetivos didácticos de la WQ.

	<b>Objetivos didácticos</b>	<b>Ejemplo de respuestas del alumnado</b>
<b>Primaria</b>	2. Experimentar las posibilidades del cuerpo para expresar emociones, pensamientos y sentimientos en diferentes situaciones ficticias y típicas del mundo del cómic.	<i>“He aprendido a expresarme mejor y me ha parecido interesante” (CEC1A-96)</i>
<b>Secundaria</b>	3. Aprovechar la expresión corporal para desarrollar el espíritu crítico ante los medios publicitarios audiovisuales.	<i>“He aprendido más o menos, cómo se elabora un spot publicitario. Es muy interesante porque ello te puede abrir los ojos a engaños publicitarios.” (CEC2B-212).</i>
<b>Universidad</b>	1. Profundizar en el conocimiento de los recursos propios expresivos, comunicativos y creativos.	<i>“He aprendido hacer un tríptico, ya que era mi tarea. Además aspectos relacionados con la Expresión Corporal que hemos visto en clase, pero que han quedado mucho más claros al hacer este trabajo.” (CEC3-15).</i>

Respecto a las competencias adquiridas por el alumnado, tanto del nivel educativo de Primaria como del de Secundaria, la competencia en comunicación lingüística se ha desarrollado porque han podido acercarse a un género literario juvenil de una forma dinámica y divertida, en el caso de Primaria, así como a una rama de conocimiento del ámbito de la comunicación e información, en el caso de Secundaria. Con la competencia social y ciudadana ya ha quedado manifiesta la carga importante de valores sociales que se han producido en la experiencia. La competencia cultural y artística también ha estado presente por la estrecha relación que las dramatizaciones guardan con el ámbito escénico, el cual, tiene un valor cultural y artístico muy importante en nuestra sociedad. La competencia de aprender a aprender ha quedado manifiesta en la propia dinámica de la actividad, la cual ha requerido de forma constante que el alumnado genere sus propios aprendizajes. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico debido a que las actividades han contribuido a que el alumnado tome una mayor conciencia sobre sí mismo en situaciones como las de exponerse hacia un público, circunstancia requerida en muchas situaciones de la vida.

La competencia en la autonomía e iniciativa personal también ha sido alcanzada debido a que en la metodología en la que se apoya este recurso educativo exige tomar decisiones constantemente para resolver el reto planteado. Finalmente, también se ha contribuido a la competencia digital debido a que han tenido que emplear diferentes medios tecnológicos para abordar las actividades, y especialmente en aquellos estudiantes que se han encargado de la edición del trabajo. La Tabla 7 muestra algunos ejemplos:

**Tabla 7.** Ejemplo de respuestas del alumnado de Primaria y Secundaria relacionadas con las competencias contempladas en la WQ.

	Competencias	Ejemplo de respuestas del alumnado
<b>Primaria</b>	Competencia en Comunicación lingüística	<i>“Me ha parecido muy interesante y he aprendido a hacer un comic, a representarlo, etc...” (CEC1B-121).</i>
<b>Secundaria</b>	Competencia social y ciudadana	<i>“He aprendido a trabajar en grupo, y me ha parecido interesante, en especial, saber cómo se hace un anuncio.” (CEC2B-213).</i>

Respecto a las competencias adquiridas por el alumnado universitario establecidas en la ficha docente, están vinculadas a la adquisición de habilidades y destrezas de diversa índole. Algunas tienen un carácter genérico, otras transversal, como las asociadas al uso de las tecnologías, y también existen las competencias más específicas asociadas al área profesional. Todas ellas han sido identificadas por el alumnado universitario que manifiesta haberlas alcanzado (Tabla 8).

**Tabla 8.** Ejemplo de respuestas del alumnado de Universidad relacionadas con las competencias contempladas en la WQ.

Competencias	Ejemplo de respuestas del alumnado
Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la Expresión Corporal y plantear alternativas y soluciones	<i>Una nueva forma de poder motivar a los alumnos y a los profesores para que este contenido se de bien en secundaria.” (CEC3-13).</i>
Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la Expresión Corporal	<i>“A enfocar la asignatura desde un punto de vista diferentes, las nuevas tecnologías, algo que esta muy a la orden del día y que es un factor muy motivante con los alumnos.” (CEC3-22).</i>

### 3.2. Subcategoría: Grado de transferencia de aprendizajes a la vida diaria.

Son bastantes las respuestas encontradas que consideran que los conocimientos adquiridos con la puesta en práctica de la WQ pueden transferirse a su vida diaria (Tabla 9).

La utilidad de los aprendizajes se proyecta principalmente hacia el ámbito profesional. En el caso de Primaria y Secundaria, en relación con ramas profesionales que

tenían que ver con alguna de las funciones de los roles de la WQ, para desempeñar en un futuro lejano. Mientras que el alumnado universitario, la utilidad estos conocimientos, se ha asociado al ámbito profesional de la enseñanza de la EF, su próximo futuro profesional docente, que como es lógico, ven más cercano que el resto de estudiantes.

**Tabla 9.** Ejemplo de respuestas del alumnado sobre la utilidad de los aprendizajes asociados a profesiones futuras.

<b>Profesiones propuestas en el rol de la WQ</b>	<p><i>“Sí, me ha servido mucho porque en el futuro puedo ser actor. Representar un teatro.” (CEC1B-122).</i></p> <p><i>“Me puede servir para ser escritor de cómic.” (CEC1B-133).</i></p>
<b>Profesión docente</b>	<p><i>“El uso de nuevas tecnologías para poder fomentar parte del contenido de educación física.” (CEC3-11).</i></p> <p><i>“He aprendido una nueva propuesta que puede hacerse a los alumnos para que vean la Expresión Corporal como una herramienta muy útil, y para que vaya disminuyendo el rechazo inicial que tiene hacia este contenido.” (CEC3-8).</i></p>

Además, en Primaria y Secundaria también han reconocido aprendizajes de tipo actitudinal, principalmente, con transferencia clara al dominio de situaciones para interactuar con otras personas. En menor medida, también algunos han señalado el aprendizaje de habilidades intrapersonales o la gestión de emociones para poder transferir a situaciones cotidianas (Tabla 10).

**Tabla 10.** Ejemplo de respuestas del alumnado con percepción de adquirir aprendizajes con transferencia a situaciones cotidianas de la vida real.

<b>Habilidades interpersonales</b>	<p><i>“En mi opinión, la expresión corporal es muy importante en la vida diaria porque te ayuda a relacionarte con la gente y a dar buena impresión.” (CEC2B-230).</i></p> <p><i>“Sí, para quitarte la vergüenza” (CEC1A-92).</i></p>
<b>Habilidades intrapersonales</b>	<p><i>“He aprendido que podemos hacer un trabajo por nosotros mismos.” (CEC1A-109).</i></p> <p><i>“Pero haciendo un balance al final, he visto que tiene y ofrece muchas posibilidades para mis clases, eso sí, es el contenido que mejor hay que preparar de los cuatro. Así que me pondré en marcha para cuando me toque, además tengo un montón de ejercicios recopilados y la introduciré con seguridad. Si me ven mis alumnos que me muestran seguro, seré capaz de transmitirles esa seguridad a ellos. Y si yo he cambiado, espero cambiar esa actitud reticente a mis futuros alumnos.” (DAI3-68).</i></p>

### 3.3. Subcategoría: Aspectos positivos de la experiencia.

Las docentes manifiestan que el alumnado ha disfrutado durante el desarrollo de las actividades y que para la mayoría ha sido una experiencia satisfactoria, aunque es cierto que el alumnado se muestra más crítico a medida que se asciende en los niveles educativos, pero estas valoraciones positivas sobre las actividades y la experiencia en general coinciden prácticamente para todos (Tabla 11).

La diversión, el trabajo en grupo, la creatividad, la novedad y el aprender son los motivos que les han proporcionado satisfacción.

Las actividades específicas de EC percibidas en todos los niveles educativos como satisfactorias son la escenificación, ensayos previos y ver y compartir las producciones realizadas, así como el uso de dispositivos tecnológicos para inmortalizar sus producciones.

**Tabla 11.** Ejemplo de respuestas sobre los aspectos positivos de la experiencia.

<b>Diversión</b>	<i>“A mi me a parecido este trabajo de “Expresión Corporal” Muy divertido, porque a mi me gusta un montón la interpretación y me parece muy interesante. L. S. 6ªA.” (BA1).</i>
<b>Trabajo en grupo</b>	<i>“Hoy la profesora nos ha dejado grabar alguna escena en las que necesitábamos mucha gente y me ha gustado mucho la disposición que hemos tenido entre todos para ayudarnos” (DAI3-82).</i>
<b>Creatividad</b>	<i>“La experiencia ha sido muy positiva al no concretar el tema del trabajo ha dado lugar a una gran imaginación y la verdad es que nos hemos juntado cinco en el grupo con mucha imaginación.” (CEF3-57).</i>
<b>Novedad</b>	<i>“Pensamos que este proyecto va a ser muy divertido y nos parece una buena forma de aprender diferente. Firmado grupo” DAG2A-286.</i>
<b>Aprender</b>	<i>“Me ha resultado muy divertido, porque además de aprender a hacer un comic, aprendes muchas cosas más.” (CEC1B-121).</i>

### 3.4. Subcategoría: Aspectos a mejorar de la satisfacción de la experiencia.

Se identifica un número inferior de valoraciones que muestran niveles bajos de satisfacción de la experiencia respecto a las opiniones positivas (Tabla 12). Uno de los argumentos esgrimidos es el de tener que exponerse ante el resto del alumnado en el momento en que presentan sus producciones, especialmente en Primaria y Secundaria. Hay quien también ha señalado que la propia práctica de EC entraña dificultad o no se identifica como una práctica de EF; especialmente este dato es recogido del nivel de Secundaria, situación motivada por la falta de experiencias previas de este contenido en la asignatura. La falta de tiempo para el desarrollo de la propuesta ha sido una de las repuestas expresadas por bastantes estudiantes universitarios, lo que ha provocado no disfrutar de las actividades como hubieran querido.

**Tabla 12.** Ejemplo de respuestas de los aspectos a mejorar de la experiencia.

<b>Exposición ante el resto</b>	<i>“Pues solo no me ha gustado representarlo, porque me puse muy nerviosa.” (CEF1A-144).</i>
<b>Hacer EC</b>	<i>“Me ha parecido que no hacíamos mucho deporte y no sabíamos por donde empezar ni que hacer.” (CEF2A-236).</i>
<b>Falta de tiempo</b>	<i>“Al final les propongo que realicen un comentario general de la experiencia. De forma general identifican que la escasez de tiempo para realizar el trabajo y lo que se han divertido mientras realizaban las grabaciones, han sido los elementos que han caracterizado esta vivencia.” (DP3).</i>

#### 4. Discusión y conclusiones

Esta investigación se centró en identificar la percepción de aprendizajes percibidos por el alumnado tras la implementación de una propuesta educativa a través de una WQ de EC, así como la satisfacción con este recurso.

En este estudio queda manifiesto el reconocimiento de adquisición de aprendizajes (competencias y objetivos didácticos diseñados para cada WQ), que aumentaba según se iba ascendiendo de nivel educativo, lo que demuestra un mayor nivel de conciencia de haber adquirido conocimientos a medida que aumenta la edad. Esto puede estar vinculado al grado de madurez lógico determinado por la edad, el cual también tuvo influencia con la percepción que tuvieron los estudiantes con las posibilidades de transferencia de los aprendizajes adquiridos a la vida diaria. A medida que se ascendía de nivel educativo, los estudiantes identificaban mayores posibilidades de transferencia, aspecto que coincide con el estudio de Fernández, Serradilla y Bruña (2008), en el que se comprueba que las actividades de EC realizadas en clase por estudiantes de Educación Secundaria, quienes en su mayoría no las relacionaban con otras tareas ni en el ámbito académico, ni fuera de él.

Los aprendizajes adquiridos fueron asociados principalmente a conocimientos procedimentales relativos a la EC y al empleo de tecnologías, y actitudinales, principalmente por el alumnado de Primaria y Secundaria, mientras que los estudiantes de Universidad reconocieron en mayor medida los de tipo conceptual, aunque también referenciaron los otros. Atendiendo a los aprendizajes procedimentales, el alumnado de Secundaria, mostró un mayor empleo de movimientos estereotipados debido a la falta de experiencia de EC, dato que coincide con el estudio de Torrents y Castañer (2009) en donde el alumnado inexperto empleaba más movimientos estereotipados ante propuesta motrices divergentes.

Considerando esta situación de partida de carencia de experiencias previas con WQ, los aprendizajes positivos tienen más peso en el proceso educativo debido al alto valor pedagógico que se ha producido, al igual que señala Quintana e Higuera (2009).

En definitiva, la adquisición de aprendizajes a través de la WQ ha sido declarada bajo el desarrollo de la dimensión humana afectiva (Villada, 2003) estando presentes en los argumentos del alumnado de los tres contextos educativos, puesto que reconocen como satisfactoria la adquisición de los conocimientos desde el disfrute, como ocurre en el estudio de Aydoğan et al. (2017). De esta manera, se ha fortalecido el desarrollo de un clima de aprendizaje, vinculado especialmente a la creatividad, bajo experiencias satisfactorias (González, 2001) en el que al fusionar técnicas basadas en la tecnología y en el ámbito de la EC, se corrobora el disfrute de los estudiantes (Montávez, 2012).

Además, desde la perspectiva del profesorado de nuestro estudio, coincidiendo con los hallazgos encontrados por Archilla y Pérez (2003) con este colectivo, se identifican dificultades al impartir EC, pero se advierte su satisfacción al sentirse recompensados ante el disfrute y logros conseguidos por sus estudiantes.

Las conclusiones a las que se han llegado se muestran a continuación:

- Las competencias y objetivos didácticos contemplados en las diferentes WQ de EC diseñadas para cada nivel educativo han sido alcanzados por muchos estudiantes, tal y como se confirma en su percepción respecto a la adquisición

de dichos conocimientos. La conciencia de los aprendizajes adquiridos asciende a medida que aumenta el nivel educativo del alumnado, confirmando las profesoras de los tres contextos educativos la adquisición de dichos aprendizajes.

- La totalidad de las competencias que se tenían previsto alcanzar en cada una de las WQ se han evidenciado en todas las experiencias educativas, destacando en el alumnado de Primaria y Secundaria la adquisición de las competencias en comunicación lingüística, cultural y artística, de aprender a aprender, en el conocimiento e interacción en el mundo físico, autonomía e iniciativa personal, digital y social y ciudadana. Estas dos últimas han sido las más reconocidas como aprendizajes por los estudiantes.
- Todos los objetivos incluidos en los diseños de las WQ han estado presentes en las respuestas de los estudiantes; además las docentes de los tres niveles educativos han corroborado la adquisición de aprendizajes por el alumnado.
- Los estudiantes reconocen haber adquirido en mayor medida los aprendizajes de tipo procedimental, los cuales se centran en los conocimientos de EC (asociados a la Dimensión Comunicativa) y en el uso de las tecnologías empleadas (asociados a la edición y montaje de los productos creativos elaborados). Además, los aprendizajes actitudinales se reconocen por los estudiantes de los tres niveles educativos, siendo los aprendizajes conceptuales los que, de forma prioritaria, son señalados por los estudiantes de Universidad. El desarrollo de las actividades propuestas en la WQ ha potenciado el pensamiento creativo y el alumnado ha transformado la información para generar un producto expresivo-corporal, visual y audio-visual. En consecuencia, gran parte de los estudiantes no se han limitado a repetir movimientos estereotipados que imitaran a los que se proponían en las páginas web del apartado de la WQ, a excepción de gran parte del alumnado de Educación Secundaria, debido a sus carencias formativas de EC. Estas carencias fueron compensadas con un empleo provechoso de las tecnologías en la edición de los vídeos, de manera que el pensamiento creativo tomó más fuerza en la producción tecnológica que en la corporal. El nivel general de satisfacción manifestado por los estudiantes puede valorarse, en líneas generales, como positivo. En este sentido, las docentes confirman que el alumnado ha disfrutado durante el desarrollo de las actividades y manifiestan una opinión muy positiva sobre el desarrollo de la experiencia.

Para finalizar, señalar que los resultados no pueden generalizarse como es propio en enfoques cualitativos. Como línea futura de investigación sería interesante implementar WQ interdisciplinariamente para fomentar la adquisición de aprendizajes de manera holística.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abbit, J., y Ophus, J. (2008). What we know about the Impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16(4), 441-456.
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTEC-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17(4), 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>

- Adell, J.; Mengual, S. y Roig, R. (2015). Webquest: 20 años utilizando Internet como recurso para el aula. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52, 1-7. DOI:<http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2015.52.622>
- Alias, N., Siraj, S., Nazri M., Rahman, A., Ujang, A., Gelamdin, R.G. y Said, A.M., (2013). Research and trends in the studies of WebQuest from 2005 to 2012: A content analysis of publications in selected journals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 763-772. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.397
- Archilla, M. T. y Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en Educación Física. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 333-338). Salamanca: Amarú.
- Area, M. (2007). Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar. En E. González Arrabal y S. Romero Granados (Eds.), *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación en infantil y primaria* (pp. 45-74). Madrid: MEC.
- Aydoğan, A., Özpinar, İ. y Gökçe, S. (2017). Use of WebQuests in Mathematics Instruction: Academic achievement, teacher and student opinions. *Universal Journal of Educational Research* 5(9), 1554-1570. DOI: 10.13189/ujer.2017.050913
- Barba, C. (2008). Las webquest una metodología con futuro. *Quaderns Digitals*, 51, 1-3. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10451](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10451)
- Barragán, R. (2005). Bases metodológicas de las WebQuest. Guía para su diseño. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 206, 34-40.
- Bernabé, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la universidad*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (1ª ed.). Barcelona: INDE.
- Capllonch, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Castro, N. (2007). Las Webquest como recurso didáctico en educación física. *Comunicación presentada en II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*, Palma de Mallorca. Recuperado de <http://www.uibcongres.org/congresos/ponencia.es.html?cc=84&mes=18&ordpon=17>
- Coterón, J. y Glaría, J. (2008). La introducción del lenguaje audiovisual en piezas coreográficas como iniciación a la video danza: dos casos prácticos. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 489-495). Salamanca: Amarú.
- Delgado, M. A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 1, 25-44.
- Dodge, B. (2002). Paladín del Aprendizaje Basado en Internet. Entrevista traducida y publicada por EDUTEKA. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7371](http://www.quadernsdigitals.net/index.php/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7371)
- Dodge, B. (2007). WebQuest.org. Recuperado de <http://webquest.org/index-create.php>

- Fernández, J. P. (2007). La aplicación de las TICs en el área de Educación Física a través del modelo didáctico de la Webquest. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2214>
- Fernández, B., Serradilla, J. I. y Bruña, I. (2008). Procesos cognitivo-afectivos del alumnado, asociados al trabajo de creatividad en Expresión Corporal. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 275-283). Salamanca: Amarú.
- Fierro, J. L. (2005). La oportunidad WebQuest. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM2/articuloWQ.doc>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-López, M., Carrasco-Poyatos, M., y Abrales, J. A. (2013). Aplicación de las TIC en la docencia universitaria. Un caso práctico con los contenidos de Balonmano. *Revista Iberoamericana de Educación* 61(2), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/presentar.php>
- González, M. (2001). La interacción en la Educación Física. En B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 199-225). Madrid: Editorial Síntesis.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lloret, C., Suárez, C. y Hernández, J. (2015). Revisión de la producción científica sobre WebQuest en los últimos 20 años: análisis bibliométrico en Scopus y Web Science. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 52, 1-18. DOI:<http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2015.52.603>
- Martín, M. V. y Quintana, J. (2011). Las WebQuest en el ámbito universitario español. *Digital Education Review*, 19, 36-46. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Montávez, M. (2012). *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 Educación Primaria de la Ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Ortega, D., y Gómez, I.M. (2017). Las WebQuest y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 205-220. DOI: [doi:10.6018/reifop.20.1.258551](https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.258551)
- Padilla, J. L., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 111-140). Madrid: síntesis.
- 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. DOI: [10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/3\).109.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/3).109.04)
- Prat, Q., Camerino, O., y Coiduras, J. L. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 113, 37-44. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/3\).113.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/3).113.03)
- Quintana, J. e Higuera, E. (2009). *Las Webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro.

- Ramos, L. E. (2009). Utilización de las webquest como recurso educativo en educación física. *Quaderns Digitals*, 59, 1-18. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10869](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10869)
- Rocu, P. (2015). *La Webquest como recurso didáctico en Expresión Corporal*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rocu, P., Blández, J. y Sierra, M. A. (2018). Diseño de una Webquest de Expresión Corporal en Educación Secundaria. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 52, 50-64. Recuperado de: [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_52.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_52.pdf)
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Roig, R., Flores, C., Álvarez, J. D., Blasco, J.E., Grau, S., Guarinos, I.,...Tortosa, M. (2014) La WebQuest: una metodología apoyada en la red para renovar la docencia en Educación Superior. En Tortosa, M<sup>a</sup>. T.; Álvarez, J. y Pellín, N. (Eds.). *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 403-417). Alicante: Universidad de Alicante.
- Romero, S. (2007). TIC y Educación Física. En M. P. Colás Bravo, S. Romero Granados y J. de Pablo Pons (Eds.), *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías* (pp. 48-66). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte
- Romero, S., Capllonch, M. y Latorre, A. (2005). Educación Física a través del ordenador. Las WebQuest: nuevos recursos para el alumnado. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 206, 58-62.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Torrents, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 30(3), 111-120.
- Villada, P. (2003). El diseño curricular en Expresión Corporal. En M. Vizueté Carrizosa (Ed.), *Los lenguajes de la Expresión* (pp. 159-183). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Villard, M. (2007). Un blog en clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25(3), 62-69.