



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL. PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL. “Por una Educación Física emocionante” (Pp 5 a 9).

JOSÉ EUGENIO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ MARÍA PAZOS COUTO Y JOSÉ PALACIOS AGUILAR. “Los campos de bolos en Boiro: espacios lúdico-deportivos para la práctica de un juego milenario” (Pp 10 a 27).

BERNARDINO J. SÁNCHEZ-ALCARAZ MARTÍNEZ Y MARÍA DEL MAR ANDREO BERNAL. “Influencia de la práctica de actividad física extraescolar en el rendimiento académico de jóvenes escolares” (Pp 28 a 35).

JOSÉ PALACIOS AGUILAR, MARÍA DEL CASTILLO OBESO, JOSÉ EUGENIO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, CATALINA M^a GILI ROIG Y MARTÍN DEL GAISO. “Juegos aplicados al socorrismo en el área de Educación Física” (Pp 36 a 57)

RUBÉN NAVARRO PATÓN, RICARDO FERNÁNDEZ BASADRE Y JUAN IGNACIO HERRERA-VIDAL NÚÑEZ. “Las TIC como recurso en la didáctica de la Educación Física escolar. Propuesta práctica para la Educación primaria” (Pp 58 a 69).

GUSTAVO GARCÍA Y JAVIER AUGUSTO NICOLETTI. “El derecho humano a la Educación Física adaptada” (Pp 70 a 78).

JORGE PAREDES GIMÉNEZ. “Jugando al parchís en las clases de Educación Física” (Pp 79 a 95).

DAVID ZAMORANO GARCÍA. “El estatus de los objetivos en el diseño curricular. Reflexiones sobre el tratamiento actual partiendo del conocimiento del área de Educación Física” (Pp 96 a 114).

MANUEL ANTONIO SOTO DELGADO. “Diseño de instrumento de evaluación para la técnica de lanzamiento a base del catcher de beisbol” (Pp 115 a 140)

LAURA RUIZ SANCHIS, CONCEPCIÓN ROS ROS Y ANA ISABEL BASTIDA TORRÓNTEGUI. “Tratamiento metodológico de la esgrima en las aulas de EF” (Pp 141 a 151)

SILVIA BASANTA CAMIÑO, MARÍA ESTEFANÍA CASTAÑO LÓPEZ Y RUBÉN NAVARRO PATÓN. “¿Qué tipo de motivación predomina en los escolares de educación primaria hacia la Educación Física? Un estudio descriptivo” (Pp 152 a 160).

DANIEL CARRERA MORENO. “Tareas integradas: características. La aportación desde el área de la Educación Física” (Pp 161 a 175).

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

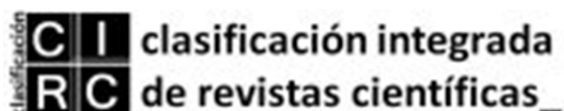
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

“POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONANTE”

La inteligencia emocional va a cambiar la visión de la educación durante este siglo. Las razones que voy a argumentar abren una puerta al optimismo, ya que la Educación Física va a ir de la mano de estos cambios que progresivamente van a ir produciéndose. ¿En qué me baso? En que cada vez más investigadores, especialmente neuro-científicos, aportan datos concluyentes tanto de los beneficios de la educación emocional como de la práctica periódica de actividad físico-deportiva (AFD). Por ejemplo, Goleman afirma que entre el 60 y 80% de las enfermedades actuales son de origen psicosomático, esencialmente por falta de recursos para gestionar inteligentemente las emociones negativas. Otro ejemplo lo aporta el neuro-psicólogo Álvaro Bilbao quién comenta que los avances médicos están permitiendo que los seres humanos aumenten su esperanza de vida. Sin embargo, el envejecimiento de la población va a conllevar que en los próximos años se tripliquen los casos de Alzheimer. Este autor tiene un libro muy interesante en el que explica cómo cuidar el cerebro para prevenir o retrasar la aparición de Alzheimer, Ictus, Parkinson u otras enfermedades neurodegenerativas. De los seis factores que más evidencias científicas presentan para prevenir estas enfermedades, tres están relacionadas con la inteligencia emocional (alejar el estrés, cultivar emociones positivas y una vida social satisfactoria). El ejercicio físico, la alimentación y la reserva cognitiva completan los factores claves, a día de hoy, para cuidar el cerebro, según este autor. Recomiendo la lectura de este libro (cuida tu cerebro y mejora tu vida) y en particular el capítulo dedicado a la importancia de la AFD.

A pesar de las evidencias científicas sobre los beneficios de la AFD sobre la salud, los niveles de sedentarismo en nuestro contexto son inquietantes. A modo de ejemplo, en algunas comunidades autónomas cerca del 80% de la población está fuera de los parámetros mínimos de AFD recomendados para la salud. Creo que la educación obligatoria debería ofrecer a los jóvenes el mínimo de actividad física recomendada por la Organización Mundial de la Salud que es de una hora diaria.

El estilo de vida actual ha sido denominado como “la sociedad del bienestar” debido al aumento exagerado de comodidades (transportes, ascensores, mandos a distancia, escaleras mecánicas, etc.). Paradójicamente, este estilo de vida tiene una influencia directa en el aumento de obesidad, colesterol o enfermedades cardíacas, cuya relación con la salud y la calidad de vida es evidente. Además, como afirman Fernández-Berrocal y Extremera, las enfermedades mentales están aumentando a un ritmo inquietante. Por tanto, el estilo de vida actual se podría denominar de “pseudo-bienestar” ya que las comodidades y el sedentarismo son causa de números problemas relacionados con la salud. Eduardo Punset aporta un dato impactante en la historia de la evolución: los seres humanos han casi triplicado la esperanza de vida en un periodo evolutivo muy corto (poco más de 200 años). Este hecho sin precedentes en la evolución de las especies, ha supuesto que nuestro cerebro esté falto de recursos para gestionar este tiempo y esta situación. Quizás por esta razón, afirma este autor, tenemos una capacidad infinita para ser infelices. El estilo de vida actual ayuda poco al objetivo de sentirse bien, es decir a la búsqueda del verdadero bienestar. Quizás esto explica los datos que aportan autores como Bizquerra sobre la prevalencia de comportamientos problemáticos como la violencia, la depresión, el consumo de tabaco, alcohol o drogas, anorexia, obesidad, etc.

Estos datos justifican sobradamente la necesidad de una adecuada educación emocional que hoy por hoy es inexistente en nuestro sistema educativo. Como afirma Elsa Punset, en el siglo XX, aprendimos a sobrevivir físicamente, por fuera, sin embargo, en el siglo XXI ante la avalancha de enfermedades mentales y de origen emocional, necesitamos aprender a sobrevivir por dentro, emocionalmente. La AFD va a tener un papel imprescindible en el desarrollo de la inteligencia emocional y del bienestar físico, psicológico y social, como voy a tratar de justificar a continuación.

La educación física (EF) siempre ha sido un área avanzada e innovadora ante algunas de las reformas educativas de los últimos años. La aportación de nuestra maravillosa y útil asignatura al campo de las emociones también es básica y pionera en muchos aspectos y contextos. Comencemos con el “ABC”. Emoción viene etimológicamente de *emotio* que significa movimiento, aquello que te mueve a algo. El neurocientífico Daniel Wolper afirma que la única razón por la que tenemos cerebro es el movimiento (recomiendo ver su charla on-line¹). Este hecho es de una importancia trascendental en la educación y particularmente en nuestra asignatura... si tenemos cerebro con el único objetivo de movernos ¿qué hacemos con los niños y jóvenes sentándolos en un aula toda la mañana con el supuesto objetivo de desarrollar el cerebro? Nuestra asignatura cobra una importancia suplementaria avalada por otros investigadores como Ratey quien demuestra que cada día hay más evidencias de cómo el ejercicio contribuye a regular el cerebro

¹ http://www.ted.com/talks/daniel_wolpert_the_real_reason_for_brains?language=es

emocional. Richard Davidson, el precursor de la neuropsicología afectiva llega a afirmar que las emociones son la forma más corporal del cerebro debido a cómo éstas afectan a la fisiología y cómo el movimiento afecta al modo en que la mente procesa la información emocional. Para empezar, como comenta Álvaro Bilbao, las neuronas son devoradoras de oxígeno, por lo que el cerebro necesita un corazón fuerte y unas arterias en perfecto estado para funcionar a pleno rendimiento. Por esta razón, este autor confirma que el ejercicio aeróbico moderado realizado regularmente es un factor de primer nivel para evitar el deterioro del cerebro, la muerte neuronal y otras alteraciones asociadas al envejecimiento. Davidson recuerda que el cerebro es el encargado de todo cuanto tiene que ver con la conducta humana, incluyendo la gestión de las emociones. Por tanto, la actividad física ayuda a mantener el cerebro sano y a que sus funciones, incluyendo la gestión emocional, se realicen adecuadamente.

La relación del ejercicio físico con el cerebro va más allá del aporte de oxígeno. El neurocientífico Fernández-Pinilla explica que la actividad física favorece la secreción de la proteína BDNF que estimula el crecimiento neuronal. Esta proteína ayuda a crear nuevas sinapsis y nuevas redes neuronales que influyen directamente en el desarrollo intelectual en el más amplio sentido del término. Probablemente, el aumento de este neurotransmisor explica el estudio citado por Elsa Punset en el que solo por caminar 20 minutos diarios, una muestra de niños aumentó su rendimiento académico un 15%. Es decir, la proteína BDNF ayuda al desarrollo de nuevos aprendizajes, así como a aprender de los errores o a adaptarse al cambiante mundo que nos rodea. Estas últimas ideas tienen una relación directa con la inteligencia emocional.

Más específicamente, la actividad física es un facilitador de emociones positivas y ayuda a evitar o superar emociones perjudiciales. Al realizar cualquier tipo de AFD, el organismo segrega hormonas y neurotransmisores (endorfina, serotonina) que nos hacen sentir bien. Aumenta el nivel de energía de nuestro organismo. Esta sensación suele tenerse durante la realización de la actividad ya que el efecto de las endorfinas es rápido y potente. En ocasiones, ante un ejercicio duro durante su realización podemos experimentar cierto malestar o cansancio por el esfuerzo. Sin embargo, todos los que hemos hecho actividad física intensa, al finalizar, y tras una reconfortante ducha, la sensación de bienestar y de relajación es definitivamente recomendable. Estas hormonas que se producen al practicar AFD (también al comer, al reír, al estar con amigos, etc.) son llamadas hormonas de la felicidad. La práctica de AFD nos hace sentirnos mejor, estar más felices, además de aportar vitalidad y buen ánimo. En esta línea, autores como Molina-García, Castillo y Queralt encontraron que los mayores niveles de actividad física se asociaban con altos índices de bienestar psicológico. En concreto, los jóvenes con altos niveles de actividad presentaban mayor vitalidad subjetiva. Por su parte, Haugen, Säfvenbom, y Ommundsen concluyeron que el aumento de los niveles de AFD puede ser beneficioso dada la mejora de percepción de la autoestima física. En esta línea cada vez hay más investigaciones que muestran la influencia de la práctica de actividad física con la mejora del bienestar psicológico y de diversas variables emocionales.

Con relación a la vitalidad y energía que sentimos en nuestra vida cotidiana, el ejercicio aporta beneficios contrastados. La AFD genera dos neurotransmisores que ayudan a regular los niveles de energía y de estrés que son la dopamina y la

epinefrina. Ser una persona activa físicamente aumenta los niveles de dopamina previniendo los efectos adversos del agotamiento. La epinefrina nos ayuda a afrontar situaciones de estrés. Sin embargo, cuando el estrés es continuo, la presencia de este neurotransmisor agota al organismo y nos hace sentirnos cansados y desanimados. Starks, Starks, Kingsley, Purpura y Jager demuestran que el ejercicio físico moderado por debajo de 40-45 minutos disminuye los niveles de cortisol. En definitiva, supone una excelente herramienta para disminuir el estrés.

El neurólogo Álvaro Pascual-Leone comenta que el ejercicio físico activa zonas cerebrales que permiten tener mayor control inhibitorio, mayor capacidad de resistir tentaciones, mayor capacidad de tomar decisiones a su tiempo en lugar de aceleradamente. Es decir, realizar unos 20 minutos de actividad física aeróbica diariamente modifica nuestro cerebro en una forma beneficiosa.

La relación de la actividad física con la gestión de las emociones negativas es también muy útil. La práctica de un deporte o un baile bloquea los pensamientos negativos o preocupaciones que se pudieran tener, ya que exige al cerebro una ocupación total en la actividad con el organismo generando endorfinas. El ejercicio físico también contribuye a dominar el enfado, según Goleman. Por una parte, hace que disminuya la elevada excitación provocada por la ira, damos tiempo a que el cerebro se tranquilice, se ocupe de otra cosa y relativice.

Cuando estos datos sean asumidos por los responsables de la educación, la EF o, al menos, los niveles de AFD tendrán que aumentar significativamente en beneficio del desarrollo cerebral del alumnado. La importancia de nuestra asignatura sale también fortalecida con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. La inteligencia cinestésica es tan importante en educación como el resto (la lógico-matemática, la lingüística, la ecológica, la espacial, la musical o la emocional). La aplicación de esta teoría exige un mayor equilibrio en las competencias de cada una de estas inteligencias cuantitativa y cualitativamente.

La importancia de unas asignaturas (las más racionales) frente a otras (las más emocionales) tiene su raíz, según Robinson en el racionalismo de Descartes que todavía tiene una gran vigencia en nuestra sociedad. Seguimos creyendo que los seres más inteligentes son los que dominan las competencias racionales. Sin embargo, neurocientíficos como Antonio Damasio demuestran que las emociones son imprescindibles para tomar buenas decisiones, al contrario de lo que hasta ahora se creía. Necesitamos superar la creencia de que somos seres racionales por la realidad de que somos seres emocio-racionales. Una vez más, el sistema educativo va demasiado retrasado con relación a esta evidencia.

En esta línea, me detengo en hacer algo de autocrítica, como docentes de EF ya que también hemos caído en la racionalización de nuestra asignatura. Con estas evidencias científicas, insistir en competencias racionales en forma de exámenes o trabajos me parece una pérdida de tiempo ante otras competencias menos desarrolladas en educación y, según lo argumentado, son más útiles. Sugiero que creamos y disfrutemos de una EF emocionante. Que estemos confiados y apasionados en que la esencia de nuestra asignatura es desarrollar la inteligencia cinestésica de forma emocionante. Que, definitivamente, apliquemos esto aprovechando cada minuto de nuestras clases para que el alumnado desarrolle sus competencias motrices y físicas que son muchas, variadas y útiles. Mover el

corazón jugando y disfrutando es más enriquecedor para nuestro cerebro y para la educación emocional que explicar y preguntar la teoría de nuestra asignatura que quedará para los motivados que terminen estudiando el grado de ciencias del deporte en la Universidad. En mi opinión sería suficiente preguntar a los chicos y chicas por qué creen que es útil e importante practicar AFD con la esperanza que, en el futuro, dedique un tiempo de su vida a practicar cualquier tipo de ejercicio saludable fuera del ámbito escolar. Para ello, el alumnado necesita disfrutar y emocionarse con lo que practica activamente en cada sesión de EF. ¿Cuántos de vosotros cambiaríais la situación actual de la EF por una hora de AFD diaria sin exámenes ni teoría?

Dejemos de un lado nuestro complejo de inferioridad y saquemos pecho de las evidencias científicas que avalan la necesidad de practicar AFD a diario sin tener que realizar exámenes ni trabajos teóricos. Esto sí que es EDUCACIÓN FÍSICA y además EMOCIONANTE.

Pedro Sáenz-López Buñuel

Catedrático de la Universidad de Huelva
Grupo de investigación EMOTION



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LOS CAMPOS DE BOLOS EN BOIRO: ESPACIOS LÚDICO-DEPORTIVOS PARA LA PRÁCTICA DE UN JUEGO MILENARIO

José Eugenio Rodríguez Fernández

Profesor asociado, Universidad Santiago de Compostela.
geno.rodriguez@usc.es

José María Pazos Couto

Profesor contratado doctor de la Universidad de Vigo. España.
chema3@gmail.com

José Palacios Aguilar

Profesor Titular de la Universidad de A Coruña. España.
Jose.palacios@udc.es

RESUMEN

El juego de bolos, practicado por mujeres y, sobre todo, por hombres, es quizás una de las familias de juegos y deportes populares y tradicionales más extendida en España y en el mundo entero. El campo de bolos o bolera el parte fundamental del juego y está determinado en función de la modalidad que se practique. En el municipio coruñés de Boiro se jugó (y se sigue jugando) una modalidad de pasabolo en el que se necesita un campo de bolos de grandes dimensiones debido a la distancia que se desplazan los bolos después de un lanzamiento. El objetivo de este estudio es determinar la importancia del juego de bolos en el municipio de Boiro en base al número de campos de bolos existentes en la localidad a lo largo del siglo XX. Se trata de un estudio cualitativo de corte descriptivo, que utiliza la entrevista personal como principal herramienta para la obtención de datos. Se localizan un total de 86 campos de bolos en Boiro con unas medidas generalizadas de 20x60 m. (1200 m²). Todas las parroquias y núcleos poblacionales más importantes del municipio tienen su campo de bolos, muchos de ellos ligados a la figura de la taberna como lugar de reunión, apuestas y divertimento. Los resultados del estudio revelan que el juego de bolos en el municipio de Boiro tuvo un extraordinario protagonismo, sobre todo en dos primeros tercios del siglo XX.

PALABRAS CLAVE:

Juegos populares y tradicionales, bolos, campo de bolos, Boiro, relaciones sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las particularidades que determinan al deporte es la virtud de generar encuentros humanos positivos, es decir, la capacidad de suscitar espacios de convivencia (Stuart, 2011), característica que finalmente obedece a la concepción olímpica expresada por Pierre de Coubertain (López, 2012) desde un marco axiológico (Sanchís, 2006).

Estos encuentros y espacios de convivencia responden perfectamente a las múltiples formas en las que se expresa el fenómeno deportivo, que confluyen en los denominados espacios deportivos (Puig, 2008), terrenos de juego (Lavega y Olasso, 2007) o espacios para la práctica no reglada de juegos y actividades al aire libre (Monroy, Sáez y Rodríguez, 2013).

Si bien los denominados deportes modernos (Velázquez, 2001; Torre, 2013) están determinados en gran parte en función de la instalación que necesitan para desenvolver su actividad, las actividades de aventura y en el medio natural (Fuster y Gómez, 2008) no requieren ese nivel de institucionalización (Parlebas, 2003) como pueden ser en este caso los juegos populares y tradicionales, cuyos espacios lúdicos y de ocio giran alrededor del aprovechamiento y uso de superficies urbanas, de esparcimiento o destinados a fines muy diferentes del ámbito deportivo (Moreno, 2008; Gómez, 2008).

Observamos en este sentido diferencias significativas entre “deporte” y “juego” en cuanto al uso de un espacio, pero también en otros aspectos. El deporte, que según Cidoncha y Díaz (2009) tiene su origen en el juego, se refiere a una actividad caracterizada por una actividad física intensa, donde la presencia de la competición y la exigencia de unas reglas para su desarrollo, están orientados a la consecución del mejor resultado posible (Corrales, 2010a). El juego se muestra como una actividad libre, sin reglamentación específica, basado más en el placer y gusto por realizar la actividad que por el resultado final (Expósito, 2006).

Los juegos populares y tradicionales, por su condición de actividad de ocio y tiempo libre asociado a prácticas lúdicas que se realizaron en el pasado y que han conseguido llegar hasta la actualidad (Moreno, 1992; Pérez y Tabernero, 1997; Expósito, 2006), han estado siempre relacionados con la tierra, con espacios al aire libre, con el uso de materiales alternativos procedentes en muchos casos de los oficios de la gente (agricultura, carpintería, cantería...) e incluso se consideraba que se habían convertido en una auténtica evolución del trabajo de antaño, ligadas a una forma de poblamiento y producción de una sociedad esencialmente agraria (Veiga, 1998).

Lo cierto es que estos juegos populares y tradicionales reflejan las características y los rasgos de identidad de un determinado pueblo o sociedad (Vigne, 2011) y poseen un valor cultural incalculable (Carmona, 2012) que refleja la forma de ser y de comportarse de la gente en una época y un contexto muy determinado (Lavega, 1994; López, 2009).

El juego de bolos es quizás una de las familias de juegos populares y tradicionales más extendida en España (García Serrano, 1974; Moreno, 2008; Jiménez, 2013) y por toda la geografía europea (Corrales, 2010b). Practicado por hombres y mujeres (Braun, 1998; Maestro, 2007) e imitado por niños y jóvenes ha originado escenarios extraordinarios de relación social.

Nos referimos en este caso a los campos de bolos o boleras, donde todo el mundo tiene cabida, lugares de reunión y juego, generalmente ubicadas en las plazas de los pueblos o al lado de las iglesias y en muchos casos situados al lado de otro lugar de encuentro y reunión: las tabernas (Ruiz, 2000).

Las primeras boleras, refiriéndonos a ese lugar dedicado específicamente al juego de bolos y delimitadas por algún tipo de cierre perimetral (generalmente muros de piedra) aparecen en el siglo XIX (Ruiz, 2000; Torre, 2013), una época en la que este juego secular tuvo su esplendor y que en muchos lugares de España todavía perdura con un nivel de práctica realmente excelente. Pero debido a la gran variedad de modalidades del juego de bolos que existen en la península, según los lugares en los que se juega los campos de bolos son totalmente diferentes unos de otros.

Fernández (1978) afirma que muchas variedades de bolos se juegan en calles y carreteras, aunque lo más usual es que sea un terreno de un particular, que al mismo tiempo se encarga de cuidarlo, junto con las bolas y los bolos. En algunas modalidades no se requiere ninguna preparación en el terreno de juego, sin embargo, en otras, es necesaria una pared o especie de rampa, un foso, un canal u otra modificación concreta para desarrollar esa variante concreta de bolos.

Si bien las condiciones descritas anteriormente son más propias de comunidades como Cantabria o Asturias, en Galicia se practica una modalidad de pasabolo (Bermúdez, 2007) que hace realmente complicado disponer de boleras totalmente cubiertas (en el País Vasco, Cantabria o Asturias, por ejemplo, si las hay) o incluso delimitadas perimetralmente. En determinados municipios de las provincias de Lugo, Ourense y Pontevedra se encuentran boleras bien delimitadas y acondicionadas, incluso inusuales lugares cubiertos para su práctica (en Val Miñor).

En el municipio coruñés de Boiro hay indicios de una extraordinaria actividad bolística a lo largo de la historia, siendo actualmente el único lugar de toda la provincia donde se juega asiduamente a bolos (Rodríguez, 2013). El objetivo de este estudio es determinar la importancia del juego de bolos en este ayuntamiento en base al número de campos de bolos existentes en la localidad a lo largo del siglo XX, estableciendo un mapa de situación geográfica con cada uno de los espacios encontrados. En este sentido, no se han encontrado estudios que traten con tal grado de profundidad este tema, siendo una magnífica ocasión para abrir el camino a futuros investigadores y estudiosos sobre el tema del juego de bolos, para muchos considerado el juego popular y tradicional más importante del mundo (Ruiz, 2000).

Nos parece especialmente importante el hecho de que se contribuya a recuperar y preservar parte de la historia del municipio de Boiro, historias que nos hablan de su gente, de su entorno, de su forma de actuar, de proceder, de dar respuesta a las ansias e impulsos del tiempo, que se llevó una parte de la cultura local para dar cabida a nuevas formas de entretenimiento y de ocio. Un estudio que nos puede ayudar también a comprender lo sucedido en los municipios vecinos o en otras localidades de Galicia, aunque ese será otro trabajo y para otros investigadores.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. DISEÑO

Se realiza un estudio cualitativo como estrategia metodológica (Canales, 2006; Tójar, 2006) de corte descriptivo (Corbetta, 2007), en el que se intenta profundizar en las opiniones de los participantes como forma de descubrimiento, hecho que se podría pasar por alto con la aplicación de otros métodos más estandarizados (Thomas y Nelson, 2007).

El estudio se llevó a cabo Boiro (ver figura 1), localidad situada al suroeste de la provincia de A Coruña, en la vertiente meridional de la Sierra del Barbanza, un macizo que, a modo de península, separa las rías de Muros-Noia y Arousa.

Con 19.144 habitantes (INE, 2013) y una superficie aproximada de 86,6 km², es el municipio de la comarca con mayor dispersión de la población, con un total de 115 entidades poblacionales agrupadas en 8 parroquias o distritos (IGE, 2013).



Figura 1. Ayuntamiento de Boiro al suroeste de la provincia de A Coruña.
Fuente: elaboración propia.

2.2. MUESTRA

La muestra estuvo formada por 155 personas de las 8 parroquias del municipio, con una media de edad global de 71,27 años (ver tabla 1) y donde el rango prioritario de actuación se centró entre los 70 y los 90 años. El 61,94% de las personas entrevistadas fueron hombres (96), verdaderos participantes y activos del juego de bolos en la localidad; el 38,06% fueron mujeres (59), que a pesar de que su papel con respecto a la práctica de bolos en la localidad fue irrelevante (Rodríguez, Pazos y Palacios, 2014), su testimonio fue fundamental para llegar a la exhaustividad de los datos mostrados en este estudio. Todos nacieron en el municipio de Boiro y vivieron toda su vida en esta localidad, salvo pequeños períodos de tiempo por motivos de trabajo (marineros embarcados, sobre todo) o estudios.

2.3. INSTRUMENTO

Se ha decidido utilizar la entrevista como herramienta metodológica para la obtención de datos (Canales 2006; Tójar 2006). Se trata de una entrevista

semiestructurada (ver tabla 2), que permite cierto grado de flexibilidad y que, al mismo tiempo, es utilizada por el propio entrevistador para obtener el mayor rendimiento a esta herramienta, buscando un clima amigable y de empatía con el entrevistado.

Se diseñaron las preguntas en base a recoger aspectos concretos de los campos de bolos y su localización, siendo validadas por expertos universitarios con formación y experiencia en este tipo de herramientas antes de proceder a su puesta en práctica.

Tabla 1. Características de la muestra del estudio.

N.º entrevistas realizadas:	155
Media edad de los entrevistados:	71,27
N.º hombres:	96
N.º mujeres:	59
Media edad hombres:	69,97
Media edad mujeres:	72,58
Media edad general:	71,28
Hombres (30-45 años)	4 personas (media edad: 41 años)
Hombres (46-60 años)	19 personas (media edad: 51,58 años)
Hombres (61-75 años)	34 personas (media edad: 69 años)
Hombres (76-90 años)	34 personas (media edad: 80,82 años)
Hombres (91-100 años)	5 personas (media edad: 95,80 años)
Mujeres (30-45 años)	1 persona (media edad: 45 años)
Mujeres (46-60 años)	7 personas (media edad: 54,14 años)
Mujeres (61-75 años)	28 personas (media edad: 69,07 años)
Mujeres (76-90 años)	20 personas (media edad: 82,10 años)
Mujeres (91-100 años)	3 personas (media edad: 94 años)
Rango entrevistas hombres:	36 años (más joven) – 100 años (más viejo)
Rango entrevistas mujeres:	45 años (más joven) – 97 años (más vieja)
Entrevistas parroquia Boiro:	Hombres: 23 Mujeres: 19
Entrevistas parroquia O Castro:	Hombres: 8 Mujeres: 6
Entrevistas parroquia Abanqueiro:	Hombres: 10 Mujeres: 4
Entrevistas parroquia Cespón:	Hombres: 21 Mujeres: 10
Entrevistas parroquia Lampón:	Hombres: 9 Mujeres: 10
Entrevistas parroquia Cures:	Hombres: 16 Mujeres: 2
Entrevistas parroquia Macenda:	Hombres: 6 Mujeres: 5
Entrevistas parroquia Bealo:	Hombres: 3 Mujeres: 3

Para marcar la situación (coordenadas) de cada campo de bolos se utilizó un GPS Garmin Etrex Legend, situándose en la zona de lanzamiento de cada campo (o en sus aproximaciones donde ya no existe tal campo) antes de proceder a su marcaje definitivo.

Tabla 2. Entrevista

Cuestiones reflejadas en el modelo de entrevista	
Solicitar datos personales básicos	
Solicitar datos concretos sobre:	
Lugar de nacimiento	
Lugar de residencia actual	
Cambios de residencia a lo largo de su vida	
¿Conoce usted el juego de bolos? ¿Ha jugado alguna vez?	
¿Qué campos de bolos recuerda usted que había en la localidad? ¿Cómo se llamaban?	
Cuando era joven / Ya de mayor / Actualmente	
¿Recuerda usted alguno más en alguna de estas parroquias? ¿Cómo se llamaban?	
O Castro	Macenda
Abanqueiro	Cures
Lampón	Bealo
Boiro	Cespón
<i>(Repasar referencias de núcleos más habitados).</i>	
¿Cuáles de ellos eran de taberna?	
¿Cuál era el campo o campos de bolos más populares que usted recuerda?	
¿Podría usted decirme su localización exacta o situarlo en un mapa?	
¿Podría usted acompañarme al lugar dónde se encontraba este campo de bolos? <i>(Opcional: sólo hasta comprobar por pares la localización exacta de cada campo de bolos).</i>	

2.4. PROCEDIMIENTO

Dada la dispersión geográfica que presenta la población del municipio de Boiro se procede a la toma de datos realizando el siguiente itinerario:

- En un primer momento se selecciona un núcleo base de informantes, conocidos de antemano por el entrevistador. Se trata de jugadores de bolos, de avanzada edad, que tuvieron una importante relación con el juego y son conocidos en el municipio por ese motivo.
- Se seleccionan informantes de las ocho parroquias del municipio, con especial referencia a los núcleos de población más habitados.
- Se seleccionan preferentemente aquellos informantes que por sus características nos podían aproximar más al núcleo de acción (Ruiz y Cabrera, 2004), en este caso, a la realidad del juego de bolos en el municipio. Se tiene en cuenta la edad (porque nos podían acercar más a comienzos del siglo XX), por su relación con el juego y sobre todo, por poseer buena memoria. En este caso, siempre se mantenía previamente una breve conversación con el informante como filtro previo a la entrevista.
- Se realiza la entrevista individualmente, anotando los resultados en tablas y cuadros elaborados para tal fin.

- Al terminar, se solicita al entrevistado acudir con el entrevistador a los campos a los que hizo referencia, para comprobar in situ el campo de bolos y realizar el marcaje. La visita se hizo preferentemente al terminar la entrevista o, en su defecto, se concertó una cita para visitar el lugar de juego. Una vez que se pasó dos veces por un mismo campo con dos informantes diferentes, no se volvió a solicitar a nadie más visitar esos mismos campos de bolos.
- Por último, se realiza el tratamiento de la información obtenida.

2.4. PROCEDENCIA DEL ESTUDIO

Esta investigación procede de un estudio más amplio, en este caso, la tesis doctoral *“O estudo do xogo dos bolos en Boiro: aspectos históricos, estado actual de práctica e perspectivas de futuro”*, leída en la Universidad de A Coruña en septiembre de 2013.

2.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las personas de mayor edad entrevistadas nos pueden acercar a datos de principios del siglo XX. Probablemente, y anterior a esa época, existieron otros campos de bolos, de los que ya no será posible tener datos a no ser que algún documento escrito salga a la luz. El paso del tiempo se fue llevando a las principales fuentes de datos de esta temática en la localidad, las personas, los propios practicantes y aficionados al juego de bolos, hecho que irrevocablemente seguirá ocurriendo.

3. RESULTADOS

Tras el análisis de las 155 entrevistas, se pueden observar en la tabla 3 la relación de campos de bolos localizados en el ayuntamiento de Boiro desde comienzos del siglo XX, un total de 86 campos esparcidos por todo el término municipal. Su localización y distribución geográfica se puede observar en la figura 2.

Tabla 3. Campos de bolos encontrados en el municipio de Boiro desde principios del siglo XX

N.º	Campo de bolos	Enderezo	¿De taberna?	Localización GPS	Etiqueta campo	N.º de menciones
1	Campo de bolos de Pomardorrío (actual ubicación)	Lg/ Pomardorrío s/n. 15937. Parroquia de Cures	No*	42.688329, - 8.901790	1	63
1.1	Campo de bolos de "O Carballal" de Pomardorrío (el más antiguo, 1ª ubicación)	Lg/ Pomardorrío s/n. 15937. Parroquia de Cures	No	42.688116, - 8.901589	1	-
1.2	Campo de bolos de Pomardorrío (2ª ubicación, coge parte del actual y se jugaba a lo largo de la carretera)	Lg/ Pomardorrío s/n. 15937. Parroquia de Cures	No	42.688258, - 8.901187	1	-
1.3.	Campo de bolos de Pomardorrío (3ª ubicación, al lado del actual)	Lg/ Pomardorrío s/n. 15937. Parroquia de Cures	No	42.688297, - 8.901509	1	-
2	Campo de bolos da Canteira (O Sallíño)	Lg/ Sallíño, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	Si	42.634886, - 8.871771	3	52
3	Campo de bolos de Triñáns	Lg/ Triñáns, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.625868, - 8.866503	2	48
4	Campo de bolos de Castro das Barreiras	Lg/ Escaraboliño (AC-305). 15992. Parroquia de Lampón	Si	42.637426, - 8.904714	8	47
5	Campo de bolos de Xarnea	Lg/ Xarnea. Carretera AC-3101 (Boiro-Noia). 15930. Parroquia de Boiro	No	42.652268, - 8.889806	4	42
6	Campo de bolos del Bar Damián	Lg/ Triñáns, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	Si	42.627628, - 8.862686	7	21

7	Campo de bolos de la taberna de Ordóñez	Lg/ Igrexa, s/n. (CP-1104). 15991. Parroquia de Cespón	Si	42.677242, - 8.854927	14	21
8	Campo de bolos de "Entre as Tomadas" de Comoxo	Lg/ Comoxo, s/n. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.675384, - 8.886311	29	21
9	Campo de Bolos de O Castro	Lg/ Igrexa do Castro. 15939. Parroquia de O Castro	No	42.621790, - 8.871991	21	19
10	Campo de bolos de Montañó	Lg/ Montañó. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.650942, - 8.926161	19	17
11	Campo de bolos de "A Valliña" de As Escobias	Lg/ As Escobias. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.656947, - 8.916610	30	15
12	Campo de bolos del "Monte da Coviña" en Treites	Lg/ O Soutonovo-Treites. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.684220, - 8.853674	62	13
13	Campo de bolos de "A Figueira" de Mieites	Lg/ Mieites. 15937. Parroquia de Cures	No	42.688753, - 8.884981	31	12
14	Campo de bolos de la taberna de Ventura "O Bicho"	Lg/ Cesar, s/n. 15939. Parroquia de O Castro	Si	42.618766, - 8.876916	32	12
15	Campo de bolos de la taberna de Eugenio Hermo (después: taberna de Anita Hermo)	Lg/ Carretera Xeral CP-1105. O Saltillo. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.635129, - 8.874306	10	11
16	Campo de bolos de "A Lameira" de Noceda	Lg/ Noceda, s/n. 15937. Parroquia de Cures	No	42.697202, - 8.927781	67	11
17	Campo de bolos de "O Canle" en A Arribada	Lg/ O Canle-Arribada. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.680004, - 8.848401	69	11
18	Campo de bolos de "As Estivadas" de Exipto	Lg/ Estrada Exipto-Abanqueiro (frente al campo de fútbol). 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.639322, - 8.856499	27	10
19	Campo de bolos de "O Torreiro" de Piñeiro	Lg/ Piñeiro, s/n. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.654430, - 8.924595	40	10
20	Campo de bolos de "As Sobreiras" de Moimenta	Lg/ Aldea de arriba de Moimenta. 15937. Parroquia de Macenda	No	42.717688, - 8.889458	55	10
21	Campo de bolos de "A Mina" (2ª ubicación, la Autovía del Barbanza lo cortó por la mitad)	Lg/ A Mina, s/n. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.642635, - 8.910945	41	9
21.1	Campo de bolos de "A Mina" (1ª ubicación. Coge parte del campo de fútbol)	Lg/ A Mina, s/n. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.642100, - 8.910709	41	-
22	Campo de bolos de "As Chans" de Espiñeira	Lg/ Espiñeira. Parque Empresarial. (donde ahora está Calizamar). 15930. Parroquia de Boiro	No	42.671937, - 8.878391	33	9
23	Campo de bolos de "Campo Palleiro" de A Figueira	Lg/ A Figueira, s/n. 15937. Parroquia de Cures	No	42.694107, - 8.915126	66	9
24	Campo de bolos de "Os Barrais"	Lg/ Carragueiros. 15939. Parroquia de O Castro	No	42.612904, - 8.872619	22	9
25	Campo de bolos de Brión	Lg/ Brión. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.647541, - 8.867367	5	8
26	Campo de bolos de la taberna de "Lebríña"	Lg/ Reboredo nº 13. 15991. Parroquia de Cespón	Si	42.664784, - 8.854439	26	8
27	Campo de bolos de la taberna de "Casa Lucía"	Lg/ O Saltillo, s/n. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.636161, - 8.875628	43	8
28	Campo de bolos de Vilariño	Lg/ Vilariño (cerca de la Escuela Unitaria). 15991. Parroquia de Cespón	No	42.665671, - 8.867823	28	8
29	Campo de bolos de "Campodeiras" de Belles de Arriba	Lg/ Belles de Arriba. 15937. Parroquia de Macenda	No	42.699161, - 8.880451	38	8
30	Campo de bolos de la taberna de Pepa	Lg/ Valiño s/n. 15939. Parroquia de O Castro	Si	42.619392, - 8.872450	20	8
31	Campo de bolos de "A Amanecida"	Lg/ Amanecida. 15990. Parroquia de Bealo	No	42.685691, - 8.849222	34	7
32	Campo de bolos de la Calzada de Comba	Lg/ Comba, s/n. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.676889, - 8.845960	70	7
33	Campo de bolos de Monte Deira -Pedroso	Lg/ Deira. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.667819, - 8.862705	23	6
34	Campo de bolos de la taberna del "Tío Pepito"	Lg/ Carretera subida a la Perguiza (A Pesqueira). 15939. Parroquia de O Castro	Si	42.617939, - 8.883742	24	6
35	Campo de bolos de la taberna de "Joaquín de Herminda" en Treites	Lg/ Treites, s/n. 15991. Parroquia de Cespón	Si	42.683129, - 8.852408	63	6
36	Campo de bolos de "el baile de Benedicto"	Lg/ A Cova do Boliño. Estrada AC-3101 Boiro-Noia. 15937. Parroquia de Cures	Si	42.698211, - 8.886652	35	6
37	Campo de bolos de Cadarnoxo	Lg/ Arriba do monte. Cadarnoxo. 15937. Parroquia de Cures	No	42.707284, - 8.898033	57	6

38	Campo de bolos de Sabouza-taberna de María de Ameán (2ª ubicación)	Lg/ Ameán, s/n. 15937. Parroquia de Cures	Si	42.698375, - 8.898110	39	6
38.1	Campo de bolos de Sabouza-taberna de María de Ameán (1ª ubicación, a pé de la iglesia)	Lg/ Ameán, s/n. 15937. Parroquia de Cures	Si	42.697736, - 8.896584	39	-
39	Campo de bolos de San Ramón de Bealo	Lg/ San Ramón de Bealo. 15991. Parroquia de Bealo	No	42.700742, - 8.845539	71	6
40	Campo de bolos del monte de Comoxo	Lg/ Comoxo, s/n. Estrada AC-3101. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.678338, - 8.886491	79	6
41	Campo de bolos de la taberna de "Alvarito" en Valiño	Lg/ Valiño s/n. 15939. Parroquia de O Castro	Si	42.620420, - 8.873160	80	6
42	Campo de bolos de "O Souto" de San	Lg/ San. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.647754, - 8.873954	6	5
43	Campo de bolos de la taberna de "Selina - Isolino"	Lg/ A Quinta. carretera Abanqueiro-Portomouro. 15938. Parroquia de Abanqueiro	Si	42.637724, - 8.848130	18	5
44	Campo de bolos de "O Montño" de la fábrica de Cabanela	Lg/ Estrada AC-3101 Boiro-Noia. 15937. Parroquia de Cures	No	42.693595, - 8.885456	36	5
45	Campo de bolos de "A Changuña"	Lg/ A Changuña. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.648966, - 8.897467	42	5
46	Campo de bolos del "Souto do Pazo" en Sandrenzo	Lg/ Souto do Pazo, s/n. Sandrenzo. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.672217, - 8.870650	61	5
47	Campo de bolos de "A Fonte" de Moimenta	Lg/ Aldea de arriba de Moimenta. 15937. Parroquia de Macenda	Si	42.716102, - 8.887883	77	5
48	Campo de bolos de Bermo	Lg/ Bermo, s/n. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.663113, - 8.887290	52	5
49	Campo de bolos de la taberna de "A viúba de Gabriel Vázquez"	Lg/ Ferreiros, s/n. 15991. Parroquia de Cespón	Si	42.657653, - 8.855066	49	5
50	Campo de bolos de la taberna de Manuela "A Cadista"	Lg/ O Saltiño, s/n. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.633702, - 8.873450	50	5
51	Campo de bolos de "Pedra Furada"	Lg/ Estrada do Castro a Cariño. 15939. Parroquia de O Castro	No	42.625177, - 8.872350	47	4
52	Campo de bolos de "Os Carballiños"	Lg/ Bealo, s/n. 15991. Parroquia de Bealo	No	42.697447, - 8.850249	72	4
53	Campo de bolos de la "Calzada da Torre" de Comoxo	Lg/ Comoxo, s/n. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.680243, - 8.886864	78	4
54	Campo de bolos de la taberna de "Benito Campaña"	Lg/ Ponte Goiáns. Estrada Boiro-Noia AC-305. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.64693, - 8.892829	11	3
55	Campo de bolos de Rosomil	Lg/ Rosomil, s/n (a pé de la actual Autovía del Barbanza). 15992. Parroquia de Lampón	No	42.637789, - 8.911028	15	3
56	Campo de bolos de la taberna de Teresa Valiño "A Sesteira"	Lg/ Ponte Goiáns. Estrada Boiro-Noia AC-305. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.646993, - 8.893049	12	3
57	Campo de Bolos del alto del "Campo da Cruz"	Lg/ Agro da Cruz (Aldea Grande). 15937. Parroquia de Cures	No	42.700384, - 8.889790	37	3
58	Campo de bolos de "Rego das Moas" en Carboeiro	Lg/ Carboeiro, s/n. 15937. Parroquia de Cures	No	42.698483, - 8.901790	56	3
59	Campo de bolos de la taberna de "Pepa de Loxo"	Lg/ Campo s/n. 15939. Parroquia de O Castro	Si	42.613619, - 8.886673	44	3
60	Campo de bolos del Esteiro	Lg/ Esteiro s/n. 15939. Parroquia de O Castro	No	42.624034, - 8.882849	45	3
61	Campo de bolos del "Cruceiro Mono" de la cuesta de Corea	Lg/ Triñáns, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.624944, - 8.846404	58	3
62	Campo de bolos del "Muño dos Parrotes" de Loxo	Lg/ Loxo de arriba. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.681323, - 8.899988	68	3
63	Campo de bolos de la Aldea Grande de Bealo	Lg/ Praza da Aldea Grande de Bealo. 15991. Parroquia de Bealo	No	42.697397, - 8.842404	75	3
64	Campo de bolos de Escariz	Lg/ Escariz, s/n. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.644142, - 8.903630	85	3
65	Campo de bolos de "A Carrileira-As Toxeiras" de Guilleiro	Lg/ Guilleiro. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.667724, - 8.857094	17	2
66	Campo de bolos de la taberna de la Señora Della	Lg/ Ponte Goiáns. Estrada Boiro-Noia AC-305. 15930. Parroquia de Boiro	Si	42.646602, - 8.892904	13	2
67	Campo de bolos de la taberna de "Fontecoba" de Exipto	Lg/ Campo das festas de Exipto. 15938. Parroquia de Abanqueiro	Si	42.639442, - 8.861589	16	2
68	Campo de bolos de "Revelar" de A Boliña	Lg/ A Boliña. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.649522, - 8.876291	9	2

69	Campo de bolos de Mañóns	Lg/ Mañóns. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.631445, - 8.852819	25	2
70	Campo de bolos de O Chazo	Lg/ O Chazo, s/n. 15939. Parroquia de Abanqueiro	No	42.607067, - 8.857749	46	2
71	Campo de bolos de "Os Mesóns" de Runs	Lg/ Runs, s/n. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.659953, - 8.901705	48	2
72	Campo de bolos de "O Sestelo"	Lg/ Rotonda do Sestelo. Pedra da Bouza. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.634535, - 8.867026	51	2
73	Campo de bolos de la taberna de Antonio "O Carán"	Lg/ Reboredo s/n. 15991. Parroquia de Cespón	Si	42.665174, - 8.853039	53	2
74	Campo de bolos de "O Cano"	R/ Principal s/n. 15930. Parroquia de Boiro	No	42.646470, - 8.887762	54	2
75	Campo de bolos de "A Lomba"	Lg/ A Lomba, s/n. 15991. Parroquia de Bealo	No	42.698546, - 8.852878	73	2
76	Campo de bolos de "A Canteira"	C/ Os Pombais, s/n. 15938. Parroquia de O Castro	No	42.617837, - 8.883525	74	2
77	Campo de bolos de "O Campiño" de Triñáns	Lg/ Triñáns, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.624036, - 8.865704	59	2
78	Campo de bolos de "A Tixó-A Figueira" de Triñáns	Lg/ A Figueira, s/n. Triñáns. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.627423, - 8.865237	60	2
79	Campo de bolos del "Monte da Blanca" de Triñáns	Lg/ Triñáns, s/n. Camiño ao Chazo. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.623334, - 8.864003	64	2
80	Campo de bolos de la playa del "Cardal" en Triñáns	Lg/ Praia do Cardal. Triñáns, 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.627597, - 8.857234	65	2
81	Campo de bolos de la carretera de la iglesia en "O Corviño"	C/ O Corviño, s/n. 15939. Parroquia de O Castro	No	42.617073, - 8.885271	76	2
82	Campo de bolos de "As Bouziñas de Luns" de Piñeiro	Lg/ Piñeiro, s/n. 15992. Parroquia de Lampón	No	42.653059, - 8.925075	81	2
83	Campo de bolos del "Monte das Lombas" de Trebonzos	Lg/ Trebonzos, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.659583, - 8.863478	82	2
84	Campo de bolos de la taberna de "Os Cacharros"	Lg/ San Martiño, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	Si	42.652233, - 8.863842	83	2
85	Campo de bolos de "A Pedra das Cabras"	Lg/ Reboredo s/n. 15991. Parroquia de Cespón	No	42.662695, - 8.857056	84	2
86	Campo de bolos de "A Fonte" de la Aldea Grande de Abanqueiro	Lg/ Aldea Grande de Abanqueiro, s/n. 15938. Parroquia de Abanqueiro	No	42.634152, - 8.847610	86	2

Teniendo en cuenta los resultados, se observa un mayor número de campos de bolos en las parroquias de Abanqueiro (18, un 20,93% del total), Boiro (17, un 19,77% del total), Cespón (13, un 15,12% del total) y O Castro (11, 12,79% del total), las cuatro parroquias con más habitantes del municipio. Por el contrario, el menor número de campos se localizan en las parroquias de Cures, Lampón, Bealo y Macenda, con 10, 9, 5 y 3 campos respectivamente, las cuatro parroquias con menos habitantes de Boiro, esta última con tan sólo 26 habitantes (ver tabla 4).

Tabla 4. Campos de bolos por parroquias y su relación con las tabernas

Parroquia	Nº campos	% total	Nº campos de taberna	Nº campos libres
Abanqueiro	18	20,93 %	5	13
Boiro	17	19,77 %	7	10
Cespón	13	15,12 %	5	8
O Castro	11	12,79 %	5	6
Cures	10	11,63 %	3	7
Lampón	9	10,46 %	1	8
Bealo	5	5,81 %	0	5
Macenda	3	3,49 %	1	2

Destacar el elevado número de campos de bolos que tenían relación con una taberna. En este caso, de los 86 campos de bolos localizados, 27 (31,40% del total) estaban vinculados a este tipo de establecimientos, muy frecuentes en otras épocas. El 68,60% de los campos restantes (59 en total) eran espacios libres (públicos y privados), pero sin relación ninguna con las tabernas (ver tabla 4).

Según el número de menciones en las entrevistas, el campo de bolos más popular se corresponde con el de Pomardorrío (40,65% de menciones), de la parroquia de Cures, uno de los dos campos de bolos que actualmente está en funcionamiento y en el que, en palabras de los propios entrevistados, no se ha dejado de jugar nunca. Le siguen de cerca el campo de bolos de "A Canteira", Triñans (todavía activo) y Castro das Barreiras, un lugar de referencia de este juego en el segundo cuarto del siglo XX (ver tabla 5).



Figura 2. Localización geográfica de los campos de bolos encontrados en el municipio de Boiro desde comienzos del siglo XX. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la localización y distribución geográfica de los campos de bolos encontrados, subrayar que la mayor parte de los mismos (50, que se corresponde con el 58,14% del total) se ubican cerca de los núcleos poblacionales más habitados (en la figura 2, zona situada por debajo de la línea horizontal trazada sobre el mapa), mientras que 36 campos (41,86% del total) se localizan en zonas más alejadas del centro neurálgico de la localidad, gran parte de ellos en zona montañosa, en plena Sierra del Barbanza.

Tabla 5. Campos de bolos más populares

N.º	Campo de bolos	Parroquia	% popularidad
1	Campo de bolos de Pomardorrío	Cures	40,65 %
2	Campo de bolos de "A Canteira" (O Saltiño)	Abanqueiro	33,55 %
3	Campo de bolos de Triñáns	Abanqueiro	30,97 %
4	Campo de bolos de Castro das Barreiras	Lampón	30,32 %
5	Campo de bolos de Xarmea	Boiro	27,10 %
6	Campo de bolos del Bar Damián	Abanqueiro	13,55 %
7	Campo de bolos de la taberna de Ordóñez	Cespón	13,55 %
8	Campo de bolos de "Entre as Tomadas" de Comoxo	Boiro	13,55 %
9	Campo de Bolos de O Castro	O Castro	12,26 %
10	Campo de bolos de Montañó	Lampón	10,97 %

4. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue el de determinar la importancia que tuvo el juego de bolos en el municipio de Boiro a través de los espacios de juego (campos de bolos) localizados en la localidad desde comienzos del siglo XX. Con respecto a esto, podemos observar que existió un elevado número de espacios destinados a este fin, siendo en estos momentos una de las referencias de toda la geografía española, por lo menos, hasta que aparezcan nuevos estudios de similares características. Si bien hay referencias de otros lugares de la península donde el número de boleras era muy elevado, como puede ser en los concejos asturianos de Cabranes, Villaviciosa, Siero, Gijón o Oviedo (Ruiz, 2000), podemos afirmar que el caso de Boiro es único.

Otro parámetro que nos puede ayudar a darnos cuenta de la magnitud del hallazgo es la dimensión de cada uno de los espacios localizados. El juego de bolos de Boiro responde a una modalidad de pasabolo (el objetivo es derribar y desplazar los bolos lo más lejos posible) por lo que, previsiblemente, estaríamos ante espacios en los que predomina y es importante la longitud.

En la figura 3 podemos observar las medidas de un campo de bolos de la localidad, en este caso, el Campo de Bolos de Pomardorrío (Cures), activo actualmente. La superficie de juego ocupa alrededor de 1.200 m², sensiblemente

superior a una cancha de baloncesto (420 m²), una pista de fútbol sala (800 m²) y cerca de las medidas mínimas de un campo de fútbol 7 (1.500 m²).

Las medidas de la figura 3 responden a un modelo estándar de campo de bolos, y a pesar de que había algunos campos de dimensiones más reducidas, los 20 metros de ancho por 60 de largo era lo más habitual; incluso en la parte final del campo era frecuente colocar un vallado de madera o red para evitar que los bolos se perdieran (Pérez y Tabernero, 1997), al igual que en otras modalidades de pasabolos de Asturias (Ruiz, 2000) o Cantabria (Torre, 2013) llegando estos a alcanzar cerca de los 100 metros después de un buen lanzamiento.

La longitud de los campos de bolos de Boiro es muy superior a otras modalidades de bolos que se practican en la península (Braun, 1984; Sariego, 2008; Rey, 2011; Torre, 2013): bolo palma (30 m.), cuatreada (25 m.), Salencia (15 m.), Cangas de Narcea (30 m.), pasabolo losa (25 m.), bolo pasiego (26 m.), acercándose más a las características de los bolos de Tineo o bolo Celta (34 m.), de Navia (30-50 m) (Mencía, 2007) o del pasabolo tablón (55 m.) (Ruiz, 2000), pero sin llegar al tamaños de los campos de juego de los bolos cartageneros (72-90 m.) (Expósito, 2006).

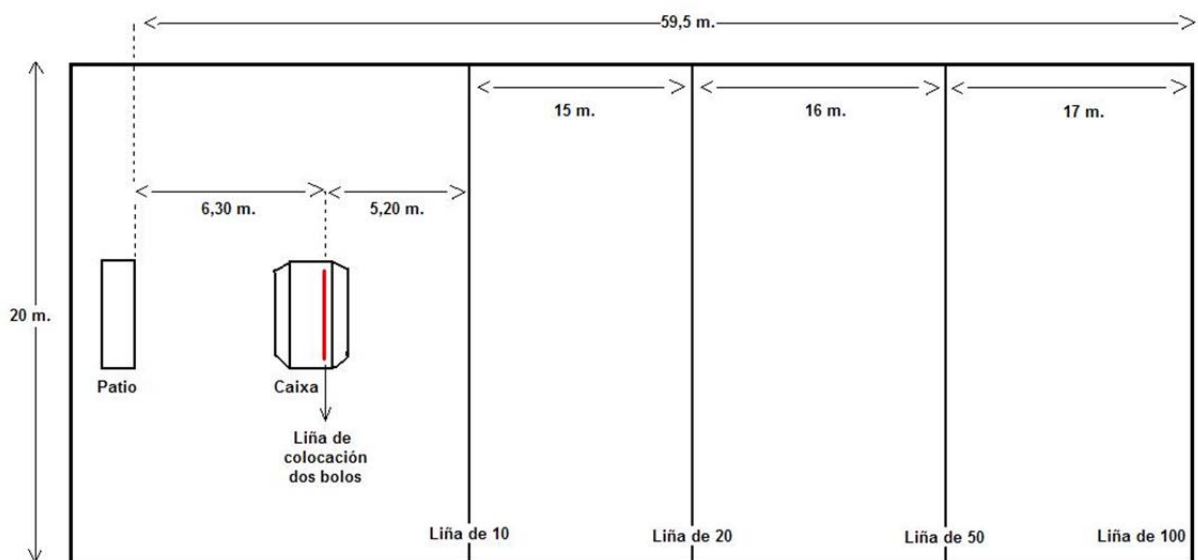


Figura 3. Dimensiones del campo de bolos de Pomardorrío (Cures-Boiro)

Fuente: Rodríguez, Pazos y Palacios (2014)

Otro aspecto que llama la atención de los campos de bolos de Boiro es su forma, alargada pero en ligera pendiente hacia arriba, aspecto que difiere de la mayor parte de las modalidades que se juegan en España, propias de espacios lisos y llanos (Fernández, 1978; Ruiz, 2000; Nicolás, 2013; Jiménez, 2013), aunque parece ser un aspecto más frecuente en los campos de bolos de otros municipios gallegos donde se juega la modalidad de bolo celta, tal y como afirman Pérez y Tabernero (1996).

Tal y como se refleja en la figura 2, el 58,14% de los campos están situados cerca de los núcleos poblacionales más habitados del municipio (más cercanos a la costa), mientras que el 41,86% de los campos están desperdigados por las zonas más rurales, en zona montañosa.

Inicialmente, este dato contrasta un poco con la creencia de que este tipo de actividades y sus espacios de juego eran propios de zonas rurales (Romaní, 1979), ligados en gran parte a una sociedad esencialmente agraria (Veiga, 1998), que convertían en pasatiempos aspectos muy concretos de sus principales trabajos.

Pero si pensamos en las características del municipio de Boiro hace más de cuarenta años (en los primeros tercios del siglo XX), al igual que todos los municipios de la comarca, nos encontramos con que prácticamente todo el municipio era rural, no existía ese aspecto de modernidad que conocemos hoy en día.

Poca construcción, aprovechamiento al máximo de los campos de tierra para cultivos y como forma de generar alimentos (muy escasos por entonces), caminos de tierra, donde el medio de desplazamiento habitual de la gente era a pié..., fenómeno este último que originó que prácticamente cada núcleo poblacional tuviera su campo de bolos, evitando que la gente se tuviera que desplazar continuamente para disfrutar de su pasatiempo favorito.

Adquiere una gran importancia en este estudio la figura de la taberna y su relación con los campos de bolos. En la tabla 4 observábamos que un tercio de los campos de bolos del municipio de Boiro estaban asociados a una taberna.

Hablamos en este caso de un vínculo que va más allá de la propiedad del campo (generalmente el dueño de la taberna disponía de un terreno que lo acondicionaba para la práctica de los bolos como forma de atraer clientes a su negocio), ya que el tabernero era también el promotor del juego y el que fabricaba y cuidaba el material (bolos y bolas).

Las tabernas eran también lugar de reunión, tertulia, diversión, donde se establecían retos deportivos con importantes apuestas de por medio, donde se cantaba, bailaba o se tomaba una taza de vino, siendo un elemento clave en el devenir del juego de bolos en toda España (Ruiz, 2000; Torre, 2013).

Pero lo cierto es que en Boiro, como en la mayoría de los lugares de Galicia, se daban todas las condiciones que son características de los bolos para convertirlo en un lugar idóneo para el desarrollo de estas prácticas lúdicas.

Hablamos de una población eminentemente rural, con espacios atractivos para jugar, con recursos excelentes para elaborar el material de juego (madera de boj, castaño, roble, cerezo), con un exquisito gusto para trabajar la piedra, gente fuerte y curtida en los trabajos del mar y del campo, que vio en el juego de bolos una forma de olvidarse de los graves problemas sociales y políticos que se vivieron en España durante el siglo XX.

5. CONCLUSIONES

La gran cantidad de campos de bolos localizados en el municipio de Boiro a lo largo del siglo XX nos indica que el juego de bolos tuvo un gran protagonismo en la localidad, sobre todo hasta el último tercio de siglo, momento en el cual los juegos y deportes populares y tradicionales dejan paso definitivamente a los denominados deportes modernos como ocupación del tiempo libre y de ocio.

El inmovilismo de la población de época favoreció que todos los núcleos poblacionales más importantes de la localidad dispusieran de un campo de bolos cerca, aspecto que contribuyó a desarrollar y potenciar el juego de bolos en Boiro.

El juego de bolos y la taberna tienen un nexo de unión muy importante, en el que ambas partes se beneficiaban mutuamente: el tabernero para sacarle un mayor rendimiento a su negocio y la gente para disfrutar de lo que más le gustaba por entonces, jugar a los bolos, en un lugar que se facilitaba el terreno de juego, el material y la posibilidad de ganarse un dinero extra a raíz de las frecuentes apuestas que se realizaban en estos locales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermúdez, M. (2007). *Los bolos en Galicia*. Lugo: Lulu.com.

Braun, J. (1984). *Bolos y cultura*. Santander: Artes Gráficas Resma.

Braun, J. (1998). *Historia de una realidad: la mujer en el mundo de los bolos*. Santander: J. Martínez S.L.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.

Carmona, R. (2012). Juegos tradicionales, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Una revisión a través de la pintura. *EmásF- Revista Digital de Educación Física*, 15, 1-14.

Cidoncha, V. y Díaz, E. (2009). Diferencias entre el juego y el deporte, y su función pedagógica en y para el tiempo libre. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 135, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd135/diferencias-entre-el-juego-y-el-deporte.htm>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Corrales, A.R. (2010a). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *Revista Digital EmásF*, 4, 1-14. [http://emasf.webcindario.com/El Deporte como elemento educativo en EF.pdf](http://emasf.webcindario.com/El%20Deporte%20como%20elemento%20educativo%20en%20EF.pdf)

Corrales, A.R. (2010b). El juego de bolos en la filatelia. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 141, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd141/el-juego-de-los-bolos-en-la-filatelia.htm>

Expósito, J. (2006). *El juego y deporte popular, tradicional y autóctono en la escuela. Los bolos huertanos y bolos cartageneros*. Sevilla: Wanceulen.

Fernández, Á. (1978). *Los bolos en España*. Gijón: Baukunión.

Fuster, J. y Gómez, J. (2008). Características elementales de los nuevos deportes en el medio natural. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, 7-8, 35-47. http://www5.uva.es/agora/revista/7/agora7-8_fuster_2.pdf

García, R. (1974). Juegos y deportes tradicionales de España. *Textos de las Cátedras Universitarias de Tema Deportivo Cultural de la Universidad de Navarra*, 14, 54-111.

Gómez, V. (2008). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. *Revista Wanceulen Educación Física Digital*, 4, 1-12. <http://www.wanceulen.com/revista-ef-digital/PDF/n4/1.pdf>

Instituto Galego de Estatística (IGE) (2013). Información municipal y comarcal. [http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=133&R=9931\[15011\];1\[2013\]&C=0\[1\]&F=&S=&SCF=](http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=133&R=9931[15011];1[2013]&C=0[1]&F=&S=&SCF=)

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013). Series de población desde 1996. Cifras oficiales de la revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2013. <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do>

Jiménez, E. (2013). El juego de bolos de Abades, patrimonio cultural y deportivo de Segovia (Deportes Autóctonos de Castilla y León). *Revista digital Educación Física y Deportes*, 186, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd186/el-juego-de-bolos-de-abades-de-segovia.htm>

Lavega, P. (1994). El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. En *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria*, 41-68. Barcelona: Inde.

Lavega, P. y Olasso, S. (2007). *Mil juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: Paidotribo.

López, J.L. (2009). Los juegos tradicionales de lanzamiento y precisión en el aula de Educación Física. Una adaptación práctica. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 136, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd136/los-juegos-tradicionales-de-lanzamiento.htm>

López, R. (2012). Pierre de Coubertin: olimpismo moderno y movimiento olímpico. *Revista Educación Física y Deportes*, 170, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd170/olimpismo-moderno-y-movimiento-olimpico.htm>

Maestro, F. (2007). *Juegos tradicionales y patrimonio cultural europeo: los bolos*. Zaragoza: Eurobol.

Monroy, A., Sáez, G. y Rodríguez, B. (2013). Ordenación taxonómica de las actividades físico-deportivas en el medio natural. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 176, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd176/actividades-fisico-deportivas-en-el-medio-natural.htm>

Moreno, C. (1992). *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Alianza.

Moreno, C. (2008). *Juegos y Deportes Tradicionales de España*. Madrid: Sociedad Estatal de Correos y Telégrafos.

Nicolás, I. (2013). El juego de los bolos en la región de Murcia: bolos huertanos y bolos cartageneros. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 178, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd178/el-juego-de-los-bolos-en-la-region-de-murcia.htm>

Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Pazos, J.M. (2010). *La gestión del deporte en la administración pública local en clave educativa de motricidad humana. Un estudio de caso: Porto do Son*. Tesis de doctorado. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Pérez, R. y Taberner, X.A. (1997). *Juegos populares en Galicia*. Santiago: Lea.

Puig, N. (2008). Espacio público y deporte: de la reflexión a la intervención. Algunas propuestas. *Revista Apunts de Educación Física y Deportes*, 91, 114-120.

Rey, E. (2011). Colección de juegos tradicionales: bolos huertanos. *Museo del juego*. http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000001319_docu1.pdf

Rodríguez, J.E. (2013). O xogo dos bolos en Boiro: aspectos históricos, estado actual de práctica e perspectivas de futuro. Tesis de Doctorado. A Coruña: Universidade da Coruña.

Rodríguez, J.E., Pazos, J.M. y Palacios, J. (2014). El juego de bolos de Boiro: la necesidad de reglamentación de una modalidad de pasabolo atípica en España. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 28, 17-43. http://emasf.webcindario.com/El_juego_de_bolos_de_boiro.pdf

Romaní, A. (1979). *Xogos infantiles de Galicia*. Santiago: Follas Novas.

Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de educación*, 335, 9-19.

Ruiz, J.G. (2000). Estudios de los bolos en Asturias: aspectos histórico-culturales, modalidades, elementos y materiales de juego. Estado actual de su práctica. Tesis de doctorado. Granada: Universidad de Granada.

Sanchís, J. (2006). Los valores del deporte en el año europeo de la educación a través del deporte. *Revista Wanceulen Educación Física Digital*, 2, p.1. <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-2.htm>

Sariego, M. (2008). Los deportes tradicionales asturianos y el nuevo currículo educativo asturiano: un ejemplo con los deportes denominados de lanzamiento. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 117, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd117/los-deportes-tradicionales-asturianos.htm>

Stuart, P.A. (2011). *La práctica deportiva y su relación directa con el uso de los espacios públicos y privados del barrio Castilla de la ciudad de Medellín*. Tesina de grado para la obtención del grado de especialista. Medellín: Universidad de Antioquia.

Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torre, C. (2013). *El bolo palma: de Trasmiera a Vizcaya*. Beranga-Cantabria: Quinzanos.

Veiga, F. (1998). *Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais*. Tesis de doctorado. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Velázquez, R. (2001). El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 36, p.1. <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>

Vigne, M. (2011). Las actividades tradicionales de ocio como reflejo de una sociedad. *Revista Científica Digital Acción Motriz* 7: 62-76. http://www.accionmotriz.com/revistas/7/7_6.pdf.

Fecha de recepción: 7/1/2015
Fecha de aceptación: 06/2/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE JÓVENES ESCOLARES

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez

Profesor Asociado. Universidad de Murcia
bjavier.sanchez@um.es

María del Mar Andreo Bernal

Máster Internacional de Psicomotricidad. Universidad de Murcia
mariadel14ct@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar la influencia del nivel de actividad física extraescolar en el rendimiento académico en jóvenes escolares, analizando las diferentes asignaturas del currículo escolar y el sexo de los alumnos. La muestra de la investigación estuvo compuesta de 148 alumnos (65 niños y 83 niñas), con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años ($M = 10.77$; $D.T. = .68$), que realizaban una media de 2.12 ± 1.65 horas de práctica física extraescolar a la semana. Para evaluar la actividad física de los estudiantes se utilizó el Test Corto de Actividad Física Krece Plus, la Escala de Actividad Física Comparativa y el Cuestionario de Actividad Física PACE. El rendimiento académico se evaluó a través de las calificaciones correspondientes a las notas finales del curso académico 2013-2014. Los resultados de este estudio han concluido que los escolares presentan unos niveles medios de práctica semanal de actividad física, siendo superiores estos valores en niños frente a las niñas; y que estos niveles influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

Rendimiento Académico; Educación Física; Ejercicio Físico; Adolescentes; Actividad Física Extraescolar.

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. Cuando la actividad física se realiza de forma planificada, estructurada, repetitiva y con un objetivo relacionado con la mejora o el mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física se denomina ejercicio físico (OMS, 2014). Son numerosos los estudios que han mostrado que la práctica de ejercicio físico produce beneficios a nivel óseo, articular y muscular (Ballón, y Gamboa, 2008) saludable (Dunn Trivedi, y O'Neal, 2001) o psicosocial (Gutiérrez, 1995). Igualmente, la evidencia científica sugiere que la práctica de actividad física puede mejorar las funciones cognitivas y propiciar un mejor bienestar en personas que padecen de alguna enfermedad mental, como es el caso de un trastorno de ansiedad, depresión o estrés (Ramírez, Vinaccia y Ramón, 2004), así como el rendimiento académico en escolares (Hanneford 1995).

Atendiendo a los beneficios de la actividad física en el rendimiento académico y cognitivo, son numerosas las investigaciones que han tratado de indagar acerca de la relación de estas dos variables (Linder, 1999, 2002; Shephard, 1997; Tremblay, Inman, y Willms, 2000). Mitchell (1994) realizó un estudio para investigar la relación entre la capacidad rítmica y el rendimiento académico, cuyos resultados apoyaron una relación entre los logros académicos y las habilidades motoras. Estos resultados son apoyados por Geron (1996), que encontró una relación positiva entre la sincronización en los niños y sus logros en la escuela, específicamente en las matemáticas y la lectura. Los jóvenes que practican actividad adicional a la contemplada en los programas de formación en las escuelas tienden a mostrar mejores cualidades como un mejor funcionamiento del cerebro; en términos cognitivos, niveles más altos de concentración de energía, cambios en el cuerpo que mejoran la autoestima, y un mejor comportamiento que incide sobre los procesos de aprendizaje (Dwyer et. al, 2001; Shephard, 1997; Tremblay et al., 2000).

En España, son varios los investigadores que han analizado la influencia de la práctica física en el rendimiento de los escolares. Así, García-Más et al. (2003), estudiaron la relación entre sueño-descanso y rendimiento académico y deportivo de los deportistas, mostrando que estos jóvenes deportistas de alto rendimiento mostraban un rendimiento igual o superior que los sujetos sedentarios. Por otro lado, Moriana et al. (2006) estudió la influencia que podían ejercer las actividades extraescolares en el rendimiento de alumnos de Educación Secundaria de 12 centros educativos, mostrando que aquellos alumnos que realizan actividades fuera del horario escolar obtenían mejor rendimiento académico, especialmente aquellos que realizaban actividades de estudio, apoyo o clases particulares y los que realizaban actividades mixtas (de tipo deportivo y académico).

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es evaluar la influencia de la actividad física extraescolar en el rendimiento académico de jóvenes estudiantes, analizando las diferentes asignaturas del currículo escolar y el sexo de los alumnos.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra de la investigación estuvo compuesta de 148 alumnos (65 niños y 83 niñas), con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años ($M = 10.77$; $D.T. = .68$) y que pertenecían a 5º y 6º curso de Educación Primaria en dos Centros Educativos de la Región de Murcia. Los sujetos realizaban una media de 2.12 ± 1.65 horas de práctica física extraescolar a la semana.

2.2. INSTRUMENTOS

Para evaluar la actividad física de los estudiantes se utilizaron diferentes instrumentos:

- *Test Corto de Actividad Física Krece Plus*: El cuestionario consta de dos preguntas que se refieren a las horas semanales de actividades deportivas extraescolares y a las horas del día que se ve la televisión o se distrae con videojuegos (Serra y Aranceta, 2003). Cada pregunta se evalúa en una escala tipo Likert de seis posibles respuestas y una puntuación de 0 a 5 puntos. El cuestionario ha sido validado en muestras de 4 a 14 años obteniendo correlaciones estadísticamente significativas de $r = .30$ con un indicador de actividad física en el tiempo libre (Martínez-Gómez, et al. 2009).
- *Cuestionario de actividad física PACE*: El instrumento PACE (Physician-based Assessment and Counseling for Exercise) de actividad física para adolescentes (Prochaska, Sallis, y Long, 2001) está compuesto de dos preguntas, valora cuántos días en la última semana y en una semana habitual el adolescente realiza al menos 60 minutos de actividad física. Los participantes responden en una escala de 0 a 7 posibilidades. El cuestionario mostró correlaciones de $r = .40$ frente a las medidas objetivas obtenidas mediante acelerómetros CSA, así como una fiabilidad test-retest evaluada a través del coeficiente de correlación intraclase (CCI) de $.77$.
- *Escala de actividad física comparativa*: La escala de actividad física comparativa (Sallis et al., 1988) consiste en una única pregunta en la cual se pide que el sujeto evalúe su actividad física en comparación con otras personas de su mismo sexo y edad. El adolescente debe valorarse sobre una escala Likert de 5 puntos (1: mucho menos; 5: mucho más). Esta escala obtuvo una fiabilidad test-retest en dos semanas de $CCI = .93$ para chicos y chicas de 10-11 años de edad (Sallis et al., 1993).

Para evaluar el *rendimiento académico* se utilizaron las calificaciones de cada una de las asignaturas de los alumnos correspondientes a las notas finales del curso académico 2013-2014. Las notas de cada una de las asignaturas eran tomadas en una escala de 0 a 10 puntos.

2.3. PROCEDIMIENTO

El diseño de este estudio corresponde a una investigación empírica con metodología cuantitativa, concretamente un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de tipo transversal (Montero, y

León, 2007). La selección de la muestra se realizó atendiendo a criterios de proximidad y accesibilidad. Tras la obtención del consentimiento de las familias y de los centros, los estudiantes cumplimentaron en horario escolar, los cuestionarios de nivel de actividad física. Durante la aplicación, al menos un investigador estaba presente en el aula, que garantizó el anonimato de las respuestas. Los estudiantes contestaron los cuestionarios en 10 minutos, sin que ninguno de los ellos informara de problemas en la cumplimentación de los mismos.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se calculó la estadística descriptiva del estudio mostrada como media y desviación típica (DT), tanto para el total de la muestra como para las categorías de sexo. Posteriormente, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de la muestra y se analizaron las diferencias significativas entre el sexo de los alumnos mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Finalmente, se calcularon las correlaciones entre todas las variables objeto de estudio a través de la prueba Rangos de Spearman. Se consideró una significación al 95%. Los resultados fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 para Windows.

3. RESULTADOS

Las valoraciones de actividad física de los estudiantes medidas por los cuestionarios se presentan en la tabla 1. A nivel general, los resultados del test KrecePlus muestran como los estudiantes dedican una media de 2.14 horas diarias a ver la televisión o distraerse con videojuegos, y que practican 2.12 horas de actividad física extraescolar a la semana. Los resultados del cuestionario PACE indican que los estudiantes dedican aproximadamente 3 días a la semana a realizar actividad física durante al menos 60 minutos, lo que corresponde, según su opinión, al mismo ejercicio físico que realizan otras personas de su mismo sexo o edad. Los resultados de rendimiento académico mostraron una media de entre 6.79 (inglés) y 8.31 (música) en para todas las asignaturas evaluadas, lo que mostró un rendimiento general medio de 7.58 puntos, mientras que la calificación media para la asignatura de Educación Física fue de 7.83 puntos.

Tabla 1. Nivel de actividad física y rendimiento académico para el total de la muestra de estudiantes.

	Total de la muestra Media (DT)
Cuestionario Krece Plus	
Horas de TV y videojuegos	2.14 (1.06)
Horas de act. fis. extraescolar	2.12 (1.65)
Cuestionario PACE	3.20 (1.38)
Escala comparativa	3.16 (1.06)
Rendimiento Académico	7.58 (1.30)
Rendimiento Académico en E.F.	7.83 (.98)

Nota: DT = Desviación Típica; E.F. = Educación Física

A continuación, en la tabla 2, se pueden observar las diferencias en los niveles de actividad física y el rendimiento entre los chicos y las chicas. Como se puede observar, los chicos han mostrado valores superiores de práctica de ejercicio

físico los cuestionarios de actividad física frente a las chicas, siendo además significativas en las horas de actividad física extraescolar realizada, en el cuestionario de actividad física PACE y la escala de actividad física comparativa. Los resultados referentes al rendimiento académico mostraron puntuaciones más elevadas en los chicos en la asignatura de educación física, y superiores en las chicas en el rendimiento académico general, aunque estas diferencias no fueron significativas.

Tabla 2. Niveles de actividad física y rendimiento académico de los estudiantes en función del sexo.

	Hombres Media (DT)	Mujeres Media (DT)	Sig.
Cuestionario Krece Plus			
Horas de TV y videojuegos	2.23 (.94)	2.07 (1.15)	.406
Horas de act. fis. extraescolar	2.80 (1.74)	1.60 (1.39)	.018*
Cuestionario PACE	3.52 (1.12)	2.94 (1.16)	.049*
Escala comparativa	3.54 (1.58)	2.89 (.95)	.035*
Rendimiento Académico	7.37 (1.42)	7.74 (1.21)	.156
Rendimiento Académico en E.F.	8.00 (1.04)	7.74 (1.21)	.383

Nota: DT = Desviación Típica; E.F. = Educación Física; * p < .05

Finalmente, la tabla 3 muestra las correlaciones entre las diferentes variables objeto de estudio. Como se puede observar, se han encontrado correlaciones significativas entre la escala de actividad física comparativa con el cuestionario PACE y con las horas de actividad física extraescolar practicada. Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre el rendimiento académico general o el rendimiento académico para la asignatura de Educación Física y los cuestionarios del nivel de actividad física.

Tabla 3. Correlaciones de Spearman entre el rendimiento académico y los cuestionarios de actividad física

		Krece Plus		PACE	Escala Comparativa	Rend. Acad. General	Rend. Acad. E.F.
		Horas TV	Horas Act. Fis.				
Krece Plus	Horas TV o videojuegos	-----					
	Horas Act. Fis.	-.101	-----				
PACE		.052	.561*	-----			
Escala Comparativa		-.238	.591**	.594**	-----		
Rend. Acad. General		.146	.038	.380	-.091	-----	
Rend. Acad. E.F.		.277	.101	-.057	-.312	.100	-----

Nota: Act. Fis. = Actividad Física; Rend. Acad. = Rendimiento Académico; E.F. = Educación Física; * p < .05; ** p < .01

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue evaluar la influencia del nivel de actividad física extraescolar en el rendimiento académico en jóvenes escolares, analizando las diferentes asignaturas del currículo escolar y el sexo de los alumnos. En este sentido, atendiendo a los resultados referentes a los cuestionarios de

actividad física, para el test Krece Plus, los resultados han mostrado que los escolares dedican una media de 2.17 horas a ver la televisión y 2.12 horas a realizar actividad física extraescolar. Estos valores coinciden parcialmente con otros estudios que han utilizado el test Krece Plus con estudiantes que mostraron niveles superiores tanto en el tiempo dedicado a televisión y videojuegos como en el dedicado a actividad física extraescolar (Calvo-Pacheco et al., 2014; Leatherdale y Wong, 2008; Serra et al., 2003). Los datos extraídos del test PACE y la escala de actividad física comparativa mostraron unas puntuaciones medias en los niveles de actividad física, resultados similares a los hallados en otros estudios similares (Martínez-Gómez et al., 2009; Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2014).

En relación al sexo de los estudiantes, los análisis realizados mostraron valores significativamente superiores en los niveles de actividad física a favor de los chicos en el cuestionario PACE, la escala de actividad física comparativa y el test Krece Plus. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que han mostrado mejores resultados en los niños que en las niñas referentes a la práctica de actividad física (Martínez-Gómez et al., 2009; Palou, Vidal, Ponseti, Cantalops, y Borrás, 2012) y difieren del estudio de Calvo-Pacheco et al. (2014), que encontraron valores superiores en las niñas entre 9 y 10 años.

Atendiendo a las correlaciones entre los diferentes cuestionarios de actividad física y el rendimiento académico, se han encontrado correlaciones significativas entre la escala de actividad física comparativa con el cuestionario PACE y con las horas de actividad física extraescolar practicada, confirmando los resultados de Martínez-Gómez et al. (2009). Sin embargo, no se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico o el rendimiento académico para la asignatura de Educación Física y los cuestionarios del nivel de actividad física. Estos resultados son contrarios a otras investigaciones que asociaron la actividad física regular con un mejor capacidad cognoscitiva y rendimiento académico en escolares (García-Más et al. 2003., Dwyer et al, 2001; Linder, 1999, 2002; Moriana et al., 2006; Shephard, 1997 y Tremblay et. al, 2000).

Finalmente, podríamos concluir que en función de los resultados encontrados en este estudio, los escolares presentan unos niveles medios de práctica semanal de actividad física, siendo superiores estos valores en niños frente a las niñas; y que estos niveles influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, se encuentran limitaciones del estudio en el tamaño de la muestra y las variables estudiadas, por lo que no deberían extrapolarse estos resultados. Para el control de estas limitaciones se sugieren la realización de estudios futuros que atiendan la ampliación del tamaño muestral, para poder comparar los niveles de actividad física con el rendimiento académico de estudiantes, así como el estudio de otras variables, las cuales han mostrado relación con la actividad física y el rendimiento académico, como la edad, el tipo de deporte practicado, la intensidad de la práctica, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ballón, C., y Gamboa, R. (2008). El hombre y la actividad física. *Revista Peruana de Cardiología*, 2(34), 122-128.

Calvo-Pacheco, M., Rodríguez-Álvarez, C., Moreno, P., Abreu, R., Aguirre-Jaime, A., y Arias, A. (2014). Valoración del estado nutricional de escolares de primaria de la isla de Tenerife (España). *Higiene y Sanidad Ambiental*, 14(1), 1171-1177.

Dunn, A., Trivedi, M., y O'Neal, H. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, 587-97.

Dwyer, T.; Sallis, J. F.; Blizard, L.; Lazarus, R. y Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.

García-Mas, A., Aguado, F. J., Cuartero, J., Calabria, E., Jiménez, R. y Pérez, P. (2003). Sueño, descanso y rendimiento en jóvenes deportistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(12), 181-195.

Geron, E. (1996). Intelligence of Child and Adolescent Participants in Sports. In *The Child and Adolescent Athlete (Vol. 6)*. Oxford: Blackwell Science Ltd.

Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.

Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Chicago: Great Oceans Publishing.

Leatherdale, S.T. y Wong, S.L. (2008). Modifiable characteristics with sedentary behaviors among youth. *International Journal of Pediatric Obesity*, 3(2), 93-101.

Linder, K. (1999). Sport Participation and Perceived Academic Performance of School Children and Youth. *Pediatric Exercise Science*, 11, 129-144.

Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation-Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding. *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.

Martínez-Gómez, D., Martínez-De Haro, V., Del Campo, J., Zapatera, B., Welk, G.J., Villagra, A., Marcos, A., y Veiga, O.L. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gaceta Sanitaria*, 23(6), 512-517.

Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

Moriana, J.A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8(4), 35-46.

Mitchell, D. (1994). *The relationship between rhythmic competency and academic performance in first grade children*. Doctoral Dissertation. Orlando, FL: University of Central Florida Department of Exceptional and Physical Education.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. En línea: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/es/>

Palou, P., Vidal, J., Ponseti, X., Cantallops, J., y Borrás, P.A. (2012). Relaciones entre calidad de vida, actividad física, sedentarismo y fitness cardiorrespiratorio en niños. *Revista de Psicología del Deporte, 21(2)*, 393-398.

Prochaska, J.J., Sallis, J.F., y Long, B.A. (2001). A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 155*, 554-559.

Ramirez, W., Vinaccia, S. y Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico. *Revista de Estudios Sociales, 18*, 67-76.

Sallis, J.F., Buono, M.J., Roby, J.J. et al. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine & Science in Sport & Exercise, 25*, 99-108.

Sallis, J.F., Patterson, T.L., Buono, M.J., et al. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology, 127*, 933-941.

Sánchez-Alcaraz, B.J., y Gómez-Mármol, A. (2014). Autoconcepto físico en una muestra de estudiantes de primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. *E-Balonmano, Revista de Ciencias del Deporte, 10(2)*, 113-120.

Serra, L., y Aranceta, J., (2003). Crecimiento y desarrollo. Estudio enKid. Barcelona: Masson.

Shephard, R. (1997). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science, 13*, 225-238.

Tremblay, M.; Inman, J. y Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science, 12*, 312-324.

**Fecha de recepción: 23/2/2015
Fecha de aceptación: 15/3/2015**



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

JUEGOS APLICADOS AL SOCORRISMO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

José Palacios Aguilar

Profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidad de A Coruña. España

Email: jose.palacios@udc.es / Web: www.redvigias.org

María del Castillo Obeso

Profesora en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidad de A Coruña. España

José Eugenio Rodríguez Fernández

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. España.

Catalina M^a Gili Roig

Doctoranda en la Universidad de Vigo y Coordinadora del Servicio de Socorrismo del Grupo4s.

Martín del Gaiso

Profesor de la Universidad Atlántida Argentina. Argentina.

RESUMEN

En el presente artículo se presenta una propuesta de intervención, ya experimentada profesionalmente en diferentes contextos educativos en España, Argentina y México. No se trata del resultado de una investigación, ni de una revisión. Se trata, sencillamente, de una sesión con juegos diseñada con el objetivo principal de que los alumnos tengan la oportunidad de aprender, de forma lúdica, unas sencillas técnicas que pueden ser útiles para ayudar a sus compañeros (traslados de víctimas), pero también que les permitan reconocer y actuar como primer interviniente ante una situación crítica, por ejemplo una parada cardiorrespiratoria. Creemos que estos conocimientos deberían estar al alcance de todas las personas y la mejor forma para conseguirlo es que se incluyan en la educación obligatoria, como recomienda el Consejo Europeo de Resucitación (ERC, 2010). La realización de sesiones prácticas como la presentada en este artículo puede contribuir a prevenir accidentes y a la divulgación de cómo iniciar una primera intervención cuando el accidente ya se ha producido. Se han incorporado numerosas imágenes para facilitar la comprensión del juego y/o de la técnica trabajada, todas con el consentimiento informado de las personas que en ellas aparecen y la autorización expresa de autor y participantes para que puedan ser utilizadas en este artículo y en cualquier canal de divulgación educativa.

PALABRAS CLAVE: Juegos, educación en prevención, primeros auxilios, técnicas de traslado y RCP.

1. INTRODUCCIÓN.

La asignatura de Educación Física permite al alumno la adquisición, entre otras, de competencias relacionadas con la práctica de la actividad física saludable a lo largo de toda su vida, así como la práctica de diferentes deportes en su tiempo libre y la realización de actividades en la naturaleza.

Conocer las técnicas adecuadas para que todas estas actividades sean seguras garantiza poder disfrutar de la actividad física y prevenir posibles lesiones o situaciones de emergencia (González, Palacios, Barcala y Oleagordia, 2008).

Es una obligación del profesor responsable que los alumnos adquieran competencias de saber ser (valores) en relación a la prevención de accidentes y el comportamiento seguro. Pero en la práctica deportiva los accidentes o situaciones de emergencia ocurren con relativa frecuencia y tener claro qué sucede y cómo actuar ante dichas situaciones debe ser una competencia relacionada con el conocimiento (saber) y la habilidad (saber hacer), que el alumno debe adquirir mediante el aprendizaje de determinadas técnicas sencillas de socorrismo.

Por desgracia, los accidentes son más frecuentes de lo que puede parecer en valoraciones superficiales, en especial en niños y adolescentes. Muestra de ello es que en el año 2005 fallecieron en Europa 10.000 niños y adolescentes por accidentes que en un 90% de las situaciones pudieron haber sido evitados (*European Child Safety Alliance, 2009*). Por otra parte, también es necesario considerar que en 2012 se estima que murieron por ahogamiento unas 372.000 personas, lo que lo convierte en la tercera causa de muerte por lesión no intencional a nivel mundial (*World Health Organization, 2014*). Y por este motivo la propia Organización Mundial de la Salud insiste en que la reanimación debe ser realizada inmediatamente en la escena del accidente si se desea que sea efectiva, lo que hace muy deseable que las habilidades para ejecutar la reanimación sean adquiridas por el mayor número de personas que sea posible (*World Health Organization, 2014*).

Según se recoge en la legislación sobre Educación Secundaria Obligatoria la asignatura de Educación Física debe ser impulsora de prácticas saludables para el tiempo de ocio, en el marco de un sistema educativo que debe tener como objetivo básico la promoción de la salud y la calidad de vida (Xunta de Galicia, 2008).

Los contenidos de esta materia se organizan en cuatro grandes bloques: condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal, y actividades en el medio natural. Analizando cada uno de ellos podemos encontrar que los contenidos relacionados con la prevención de accidentes y los primeros auxilios que planteamos en este trabajo se pueden relacionar directamente con todos ellos.

El primer bloque, condición física y salud, agrupa contenidos relativos a la capacidad de realización de una tarea, a la salud, a los hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva. En definitiva, permite al alumno aprender cómo hacer actividad física de forma que incida positivamente sobre su propia condición física. Aquí se deben incluir contenidos relacionados con la prevención de accidentes que se pueden relacionar fácilmente con la explicación sobre la técnica correcta

de ejecución de las diferentes actividades considerando, además, la peligrosidad inherente al espacio donde se practican. Por ejemplo, en las actividades acuáticas siempre está presente en riesgo de ahogamiento.

El segundo bloque, juegos y deportes, contribuye a alcanzar una Educación Física de carácter educativo utilizando éstos como herramienta a la vez que como contenido. Los juegos y los deportes son propuestas polivalentes enmarcadas en un sistema de reglas determinadas por una lógica interna que permiten a los alumnos desarrollar habilidades específicas. En nuestra propuesta utilizamos el juego como metodología de enseñanza de unas habilidades específicas relacionadas con los traslados de víctimas, unos conocimientos sobre prevención y los primeros auxilios en caso de parada cardiorrespiratoria.

El tercer bloque, expresión corporal, agrupa contenidos relativos al conocimiento y toma de conciencia sobre el propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento y su capacidad de comunicación de emociones, sentimientos e ideas. Con este contenido relacionamos los juegos de comunicación a través de gestos, como los que utilizan los equipos de socorrismo para comunicarse entre sí. Es un ejemplo de un código gestual, como hay en la mayoría de los deportes, que es útil para el trabajo en equipo de forma coordinada especialmente en entornos difíciles.

El cuarto bloque, actividades en el medio natural, son una oportunidad para que el alumnado interactúe directamente con el entorno pero siempre con plena seguridad. Es indudable que la educación en prevención de accidentes tiene aquí una importancia vital, motivo por el cual aprovechamos a proponer un juego relacionado con el conocimiento del código de banderas sobre el estado del mar.

Más allá de la relación directa o indirecta que nosotros vemos en los contenidos que proponemos trabajar con los diferentes bloques, éstos se recogen de forma explícita en el currículo de la educación secundaria obligatoria como contenido para el cuarto curso dentro del bloque 1 (condición física y salud): "Primeras actuaciones ante las lesiones más comunes que pueden manifestarse en la práctica deportiva. Protocolos básicos de primeros auxilios." (Xunta de Galicia, 2008).

Esto supone que la propuesta que realizamos en este trabajo está perfectamente justificada, tanto por los contenidos como por la metodología utilizada para su desarrollo.

2. CONTENIDOS ELEGIDOS PARA LA ENSEÑANZA.

2.1. CÓDIGO DE COLORES DE LAS BANDERAS SEGÚN EL ESTADO DEL MAR.

Nada hay más importante en socorrismo que la prevención del accidente, especialmente cuando se conocen las circunstancias que pueden desencadenarlo, como ocurre con las situaciones de emergencia en el mar y las zonas de baño naturales vigiladas. Para ello, el servicio de socorrismo en España utiliza un código de banderas de colores (Imagen 1) que debería ser conocido y respetado por cualquier usuario de la playa (Palacios, 2008):

- Bandera roja significa prohibido el baño.
- Bandera amarilla exige precaución en el baño.
- Bandera verde informa de que las condiciones para el baño no conllevan riesgos adicionales, que el mar está en calma.



Imagen 1: Cartel en una playa de España con el código de las banderas para el estado del mar en varios idiomas.

Conocer este código es fácil puesto que la transferencia de las luces que se utilizan en los semáforos es casi inmediata. Pero más importante que esta competencia relacionada con el saber, es que las personas asimilen la importancia de su cumplimiento; es decir, la competencia relacionada con el saber ser. La bandera no es una barrera física que permita o impida el acceso al agua, simplemente es un estímulo visual informativo. Por eso mismo es tan importante educar en su conocimiento e inculcar el valor preventivo de su cumplimiento.

Al hablar de las banderas del estado del mar, también aprovecharemos para recordar los consejos para prevenir ahogamientos, que, entre otros, incluyen no bañarse solos. El ahogamiento es una de las primeras causas de muerte accidental en los países desarrollados, por detrás de los accidentes de tráfico, y en algunos tramos de edad incluso ocupa el primer lugar (WHO, 2008). Concretamente, en los jóvenes varones adolescentes se produce un incremento significativo de los índices de ahogamiento lo que justifica aún más que se incluya este contenido en su educación.

2.2. TÉCNICAS DE TRASLADO.

Entre los contenidos que consideramos más fácilmente asimilables y útiles para los alumnos de secundaria, e incluso de tercer ciclo de primaria, se encuentran las técnicas de traslado. Estas técnicas pueden ser definidas como habilidades que permiten transportar a otra persona que ha sufrido algún percance que limita sus posibilidades de desplazamiento autónomo y, por lo tanto, requiere de una ayuda para moverse. Existen diferentes técnicas según el número de personas que ayudan en el traslado, así como de las condiciones de la persona auxiliada (González, Palacios, Barcala y Oleagordia, 2008).

▪ Técnicas de traslado con un socorrista:

- **Por tobillos (Imagen 2):** utilizada para víctimas inconscientes en riesgo inminente por encontrarse en zonas de peligro, por ejemplo una caída en una vía por la que siguen circulando otros vehículos o cuando a la víctima hay que sacarla de un lugar con fuego. Es rápida y permite desplazar a víctimas pesadas ya que se realiza arrastrando a la víctima en tendido supino sujetándola por los tobillos, sin cargar todo su peso.



Imagen 2: Técnica de traslado con un socorrista por los tobillos de la víctima.

- **Con antebrazo por delante (Imagen 3):** utilizada para víctimas inconscientes. Es más segura que la anterior para la víctima, pues permite controlar su cabeza y tronco. El socorrista se coloca por detrás de la víctima levantando su tronco, pasando los brazos por debajo de sus axilas y agarrándola con las dos manos por el antebrazo de uno de sus brazos, que cruza sobre el pecho. Es la más habitual en el socorrismo acuático.



Imagen 3: Técnica de traslado con un socorrista por antebrazo de la víctima.

- **Muleta humana (Imagen 4):** utilizada para víctimas conscientes con lesión en un miembro inferior que pueden colaborar apoyándose sobre el socorrista y su pierna sana. Es rápida y segura, pues permite tener control sobre la víctima por si desfallece durante el desplazamiento. El socorrista, situado en el lado de la pierna lesionada, sujeta a la víctima con una mano por la muñeca del brazo que ha pasado sobre sus hombros y con el otro brazo rodea su tronco y le sujeta el costado. La víctima queda sobre un pie y descansa parte de su peso sobre el socorrista.



Imagen 4: Técnica de traslado con un socorrista – muleta humana.

▪ **Técnicas de traslado con dos socorristas:**

- **Carretilla (Imagen 5):** utilizada para víctimas conscientes o inconscientes que necesitan un traslado urgente. Es rápida y permite recorrer distancias mayores a mayor velocidad al repartir el peso entre dos socorristas. Uno sujeta a la víctima desde atrás, pasando los brazos por debajo de las axilas de la víctima y agarrando su antebrazo cruzado sobre el pecho; el segundo socorrista sujeta las piernas de la víctima por los tobillos con cada mano, situándose de cara a la dirección del desplazamiento.



Imagen 5: Técnica de traslado con dos socorristas – carretilla.

- **Silla de la reina (Imagen 6):** utilizada para víctimas conscientes que colaboran con los socorristas. Es cómoda y permite repartir el peso. Cada socorrista se coloca a un lado de la víctima para entrelazar la mano del brazo más próximo para que ésta se pueda sentar sobre ellos; a la vez con la mano libre sujetan cada uno una mano de la víctima que pasa sus brazos sobre los hombros de los socorristas.



Imagen 6: Técnica de traslado con dos socorristas – silla de la reina.

▪ **Técnicas de traslado con tres socorristas:**

- **Carretilla (Imagen 7):** utilizada para víctimas conscientes o inconscientes que necesitan un traslado urgente. Es rápida y permite recorrer distancias mayores y a gran velocidad al repartir el peso entre los tres socorristas. Dos se sitúan a los lados de la víctima y la levantan pasando su brazo por detrás de los hombros y sujetándola con el otro brazo por la espalda; el tercer socorrista sujeta las piernas de la víctima por los tobillos con cada mano, situándose de cara a la dirección del desplazamiento.



Imagen 7: Técnica de traslado con tres socorristas – carretilla.

▪ **Traslado de víctima en bloque con cinco socorristas:**

- Socorristas alternos: utilizada para víctimas inconscientes en las que sospechamos lesiones graves (traumatismo de la columna vertebral o múltiple). Exige una buena coordinación de todo el equipo bajo una buena dirección de uno de los miembros, el que sujeta la cabeza. Los otros cuatro socorristas se reparten a ambos lados para levantar a la víctima en bloque a la señal acordada, manteniéndola en posición tendido supino y realizando el desplazamiento de frente, para evitar que puedan tropezar.

2.3. SEÑALES DE COMUNICACIÓN EN SOCORRISMO.

Los espacios acuáticos naturales suelen presentar condiciones difíciles para la comunicación por las grandes distancias, la cantidad de usuarios y la frecuente presencia de viento. Los socorristas acuáticos utilizan señales acústicas para comunicarse con los bañistas, frecuentemente el silbato, para llamar su atención y darles las indicaciones oportunas. Pero también utilizan un código de señales gestuales para comunicarse con los restantes miembros de su equipo cuando realizan alguna intervención, generalmente un rescate acuático.

Al informar al alumno sobre estas cuestiones, le estamos transmitiendo la importancia que el profesional del socorrismo tiene y su papel fundamental a la hora de salvaguardar la seguridad de todos los bañistas. A través del juego, permitimos al alumno comprender parte del funcionamiento de un equipo de profesionales que en muchas ocasiones es percibido por ellos como un agente “represor”. Al explicar las señales de comunicación que los equipos de socorrismo acuático suelen utilizar para comunicarse en la ejecución de un rescate acercamos al alumno la figura de este profesional y le concienciamos sobre la importancia del trabajo en equipo bien coordinado, que se sustenta en una buena comunicación. Este código de señales es, en definitiva, un nuevo ejemplo de las posibilidades expresivas del propio cuerpo y la comunicación no verbal (Imagen 8).



Imagen 8: Señal visual en socorrismo que indica que todo está bien.

2.4. POSICIÓN LATERAL DE SEGURIDAD, REANIMACIÓN CARDIO-PULMONAR (RCP) Y TELÉFONO DE EMERGENCIAS 112.

Este bloque es otro de los contenidos relacionados con competencias del saber hacer que puede ser de gran utilidad en caso de atención a una persona víctima de un accidente o en una situación de emergencia.

La posición lateral de seguridad (Imagen 9) es una sencilla técnica que permite colocar a la víctima inconsciente y que respira en una posición segura, a la espera de que se recupere o que lleguen los servicios de emergencias para atenderla (Chapleau, 2004).



Imagen 9: Posición lateral de seguridad.

Con el aprendizaje de esta habilidad, además, vamos a trabajar el reconocimiento de los signos vitales como son la consciencia y la respiración (Imagen 10), y también a activar la cadena de supervivencia si fuera necesario. Cualquier persona puede ser testigo de un accidente o de un simple desvanecimiento, aparentemente sin importancia. Pero que una persona sepa identificar la gravedad de la víctima y actuar en consecuencia puede significar la diferencia entre la vida o la muerte. Desgraciadamente, en el mundo del deporte son demasiado frecuentes los casos de muerte súbita de jugadores jóvenes y aparentemente sanos que han fallecido ante la mirada desesperada de sus compañeros y entrenadores, que no supieron reaccionar ni qué hacer.



Imagen 10: Comprobación de la respiración.

En cuanto a la RCP, es necesario recordar que se trata de una técnica sencilla de aplicar (Imagen 11). Es una actividad física que bien ejecutada permite mejorar las expectativas de vida de quien ha sufrido una parada cardiaca. La World Health Organization y UNICEF (WHO, 2008), precisamente, realizan la siguiente recomendación: “La resucitación inmediata, antes de la llegada del personal

médico, debería ser divulgada en todas partes. Tal resucitación incrementa significativamente la probabilidad de un buen resultado”.



Imagen 11: Posición para realizar el masaje cardíaco.

La RCP inmediata puede doblar o triplicar la supervivencia de una parada cardíaca. Realizar RCP sólo con compresiones torácicas es mejor que no realizar RCP, aunque se debe alentar a la población a aprender y entrenarse en una RCP estándar (ERC, 2010).

Al introducir estos contenidos no pretendemos que los alumnos reciban la formación específica para formarse como socorrista, sino el conocimiento de habilidades básicas que cualquier persona sin formación específica debería saber: cómo reconocer una parada cardio-respiratoria, cómo actuar en caso de ser testigo presencial, cómo activar los servicios de emergencia y cómo iniciar la primera intervención.

3. EJEMPLO DE UNA SESIÓN.

Presentamos a continuación la experiencia ya realizada con alumnos de diferentes niveles educativos, entre ellos una sesión de una asignatura práctica en primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, una sesión de preparación para socorristas acuáticos profesionales y varias sesiones de formación continuada en este colectivo profesional.

3.1. OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- Desarrollar una adecuada relación social entre los alumnos, insistiendo en la desinhibición.
- Desarrollar habilidades motrices básicas: correr, transportar, sentarse, tumbarse, levantarse.
- Desarrollar un trabajo perceptivo visual y auditivo, insistiendo en la atención, la percepción y la toma de decisiones.
- Contribuir al desarrollo de capacidades físicas básicas: velocidad y fuerza.
- Conocer y practicar técnicas básicas de socorrismo terrestre: traslados, posición lateral de seguridad, RCP básica, señales en socorrismo, colores preventivos en mar, número de emergencias.

3.2. JUEGOS REALIZADOS EN LA SESIÓN:

▪ Juego 1. Traslados:

Se organiza una competición realizando una carrera en un recorrido determinado, pero ejecutando correctamente la técnica de traslado propuesta, de forma que no se caiga el socorrista ni se haga daño a la víctima. Ambos son los dos principios básicos del socorrismo: garantizar la propia seguridad para poder seguir ayudando y no agravar el estado de la víctima.

Primero se recuerda la técnica mediante una demostración del profesor y se practica por parte de los alumnos antes de realizar el juego competitivo. Para aumentar la motivación de los alumnos, el equipo formado por socorrista-socorristas-víctima, que llega en último lugar realiza un ejercicio de fuerza resistencia (por ejemplo flexiones de brazos, abdominales, etc.).

Las técnicas trabajadas en los juegos son las siguientes:

- Traslado de víctima con 1 socorrista - por tobillos.



- Traslado de víctima con 1 socorrista - con antebrazo por delante.



- Traslado de víctima con 1 socorrista - muleta humana.



- Traslado de víctima con 2 socorristas - carretilla.



- Traslado de víctima con 2 socorristas - silla de la reina.



- Traslado de víctima con 3 socorristas - carretilla.



- Traslado de víctima en bloque con 5 socorristas - socorristas alternos.



- Juego 2. Colores preventivos del estado del mar:

Para la realización de este juego el profesor tiene en sus manos tres camisetas (aunque también pueden ser telas, tarjetas, cartulinas, etc.) con los tres colores de señalización del estado del mar: rojo, amarillo y verde.



Los alumnos corren por el espacio de juego y deben reaccionar de diferente forma según el color de la camiseta que levante el profesor:

- Si levanta la camiseta roja – todos salen de la zona de juego y se sientan en los bancos que rodean la pista, porque cuando hay peligro está prohibido bañarse.



- Si levanta la camiseta amarilla – se hacen grupos de 5 en la zona seleccionada, por ejemplo una esquina del campo o una portería, porque cuando hay riesgos siempre es mejor estar acompañados para poder recibir ayuda externa si fuera necesario.



- Si levanta la camiseta verde – se hacen parejas en la zona seleccionada porque, a pesar de que el mar esté tranquilo, nunca hay que bañarse solos.



- **Juego 3. Señales en socorrismo:**

El profesor realiza alguna de las cuatro señales que suelen utilizar los socorristas para comunicarse entre los componentes del servicio de socorrismo. Por cada señal los alumnos deben responder ejecutando una acción diferente:

- Mover un brazo de arriba hacia abajo significa pedir la ayuda del compañero del equipo de socorrismo. En este caso los alumnos deben ir hacia donde está el profesor.



- Dejar el brazo quieto arriba indica pedir ayuda externa al equipo de socorrismo. Con esta señal los alumnos deben alejarse de donde está el profesor.



- **Mano en la cabeza informa de que todo está bien, el rescate está controlado. En este caso los alumnos se sientan en el suelo.**



- **Brazos cruzados por encima de la cabeza indica que se necesitan primeros auxilios. Y en este caso los alumnos se deben tumbar.**



▪ **Juego 4. Juego para practicar la posición lateral de seguridad:**

El juego se realiza en forma de relevos, cada equipo formado por 4 jugadores, en el que uno hace de víctima y los demás realizan las siguientes acciones sucesivas:

1º Comprueba la consciencia del compañero que hace de víctima y pide ayuda, levantando su brazo y gritando “ayuda”.

2º Realiza la maniobra frente-mentón, comprueba que la víctima respira y llama al siguiente gritando “respira”.

3º Coloca a la víctima en la posición lateral de seguridad.

Se repite la secuencia para que los alumnos vayan rotando en cada intento. Como en el caso de los traslados, el equipo que se equivoca en alguna acción o hace algo mal realiza un ejercicio de fuerza resistencia (por ejemplo flexiones de brazos, abdominales, etc.).



- **Juego 5. Juego para practicar el masaje cardíaco:**

El profesor explica y demuestra cómo se realiza el masaje cardíaco utilizando un balón de baloncesto. Hace hincapié en la importancia de la colocación de sus hombros en la vertical sobre el balón, que simula el pecho de la víctima, y la transmisión de la fuerza utilizando el peso del propio cuerpo, sin flexionar los codos. También recuerda que el ritmo de las compresiones debe ser alto (unas 100 por minuto) y que el ciclo en una RCP básica se compone de 30 compresiones torácicas alternadas con dos insuflaciones (ERC, 2010).

Para el juego cada alumno se desplaza botando un balón de baloncesto por el espacio de juego. Al grito de “ayuda” que realiza el profesor, todos ponen sus respectivos balones en el suelo y comienzan a realizar la técnica correcta del masaje cardíaco sobre el balón (con o sin ritmo marcado por el profesor) durante 30 repeticiones.



- **Juego 6. Jugamos con el 112 - número del teléfono de emergencias en toda Europa:**

El profesor explica que el 112 (Uno-Uno-Dos) es el número de teléfono que pone en contacto con los servicios de emergencias en cualquier lugar (país, comunidad autónoma, región, provincia, localidad) de la Unión Europea. Son muchos los países que se han puesto de acuerdo para facilitar la comunicación en los primeros momentos de cualquier emergencia, que es, según los protocolos y consensos internacionales, el primer paso en la cadena de supervivencia.

A este número de teléfono tan sencillo (112) se puede recurrir ante cualquier tipo de urgencia sanitaria, incluso si es necesario movilizar ambulancias, helicópteros u otros medios de transporte. También se puede solicitar la ayuda de los cuerpos y fuerzas de seguridad ante cualquier problema de seguridad ciudadana que pueda acontecer. Y, por supuesto, se puede reclamar ayuda en caso de accidente de tráfico, incendio, rescate, salvamento y cualquier otro tipo de emergencias, en las que se necesiten recursos humanos y materiales profesionalizados y adecuados. El 112 es un número de teléfono a través del cual se pueden movilizar todos los recursos necesarios en función de la emergencia, con una sola llamada.

Después de esta explicación los alumnos deben:

- Hacer el número con los cuerpos en grupos de 3 o más jugadores.



- Hacer el número con una prenda de ropa por cada jugador.



- Inventar una canción con coreografía con el número de emergencias.

3.3. PARTE FINAL DE LA SESIÓN:

Comprobación de que los objetivos programados para los juegos se han cumplido, considerando la opinión de los alumnos.

4. VALORACIÓN DE LA SESIÓN.

En la presentación de la sesión es frecuente que participe algún alumno que manifiesta haberse encontrado en alguna situación relacionada con accidentes de mayor o menor gravedad, donde los contenidos que se van a explicar hubieran sido de clara utilidad.

Durante la práctica de los juegos el clima es desenfadado y, a veces, aparecen comportamientos más preocupados por la competición que por la ejecución correcta de las técnicas. Por este motivo es muy importante que el profesor sepa regular el carácter lúdico de las diferentes propuestas y hacer hincapié en un aspecto fundamental irrenunciable, que es la correcta ejecución de las habilidades específicas. Siempre pierden los juegos la persona o el equipo que realizan incorrectamente las técnicas enseñadas (Palacios y Castillo, 2010).

Al finalizar la sesión es muy gratificante comprobar que los alumnos agradecen la inclusión de este tipo de sesiones entre los contenidos prácticos. Los alumnos agradecen directamente haber podido aprender técnicas tan útiles de una forma tan sencilla y divertida.

Aprender contenidos teóricos y prácticos relacionados con la vida y la salud a través del juego permite una mayor motivación por parte de los alumnos, aspecto que favorece claramente la retención de los mismos.

5. CONCLUSIONES.

Cuando fallan los mecanismos de prevención y aparece un accidente, hay que intervenir de forma segura, pero rápida, ya que el tiempo es igual a vida. De ahí que toda la población en general, y particularmente los profesionales relacionados con las actividades físicas y deportivas, deban conocer las técnicas básicas de Primeros Auxilios, que pueden divulgar de manera sencilla y motivante entre sus alumnos.

Un accidente puede llevar a situaciones angustiosas que ocurren de repente y que provocan daños físicos y/o mentales. Por este motivo son tan importantes las primeras intervenciones, que normalmente se realizan en precario, sin ayuda o materiales especializados.

El interés de la sesión presentada en este artículo radica en la importancia de conocer técnicas básicas de socorrismo en el área de Educación Física y Deportes y, sobre todo, en su posibilidad de aplicación práctica mediante juegos. Es muy sencillo conseguirlo cuando se conocen las técnicas y cuando se conoce el recurso didáctico del juego.

Los contenidos trabajados permiten desarrollar en los alumnos competencias relacionadas con el saber, con el saber hacer y con el saber ser/estar, es decir, conocimientos, habilidades y valores que les permiten desarrollarse como ciudadanos responsables y con capacidad básica para ayudar a cualquier persona que lo necesite.

Quizás fuera necesario que todos recordáramos con más frecuencia la sabiduría que encierran las frases que Tomas Moro escribió ya en 1516 en su libro Utopía: "Creo que la vida de un hombre es superior a todas las riquezas que pueda proporcionar la fortuna... Es propio del sabio prevenir el mal, más que emplear remedios para curarlo" (Moro, T., 2007).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Chapleau, W. (2004). *Emergency First Responder. Making the difference*. Mosby Jems.

European Child Safety Alliance (2009). *Child safety report card 2009. Europe Summary for 24 countries*. Amsterdam. ECSA.

European Resuscitation Council – ERC (2010). *Guidelines for Resuscitation 2010. Resuscitation*, 81 (2010), 1434-1444.

González, F.; Palacios, J.; Barcala, R. y Oleagordia, A. (2008). *Primeros Auxilios y socorrismo acuático: prevención e intervención*. Madrid. Paraninfo.

Koster RW, Baubin MA, Bossaert LL, Caballero A, Cassan P, Castrén M, et al. (2010). *European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2010 Section 2. Adult basic life support and use of automated external defibrillators. Resuscitation*, 81,1277-92.

Moran, K.; Quan, L.; Franklin, R. y Bennett, E. (2011). "Where the evidence and expert opinion meet: a review of open-water recreational safety messages". *International Journal of Aquatic Rescue and Education*, 5, 251-70.

Moro, T. (2007). *Utopía*. Buenos Aires: Gradifco.

Palacios, J. (2008). *Socorrismo acuático profesional: Formación para la prevención y la intervención ante accidentes en el medio acuático*. A Coruña. Publicaciones Didácticas SADEGA.

Palacios, J. y Castillo, M. (2010). *Juegos y recreación deportiva: educación, cultura y derecho*. A Coruña: Fundación Universidade da Coruña.

Peden, M.; McGee, K. y Sharma, K. (2002). *The Injury Chart Book: a graphical overview of the global burden of injuries*. Geneva. Switzerland. World Health Organization.

Szpilman, D.; Bierens, J.; Handley, A.J. y Orlowski, J.P. (2012). "Drowning". *New England Journal of Medicine*, 366: 2102-10.

Szpilman D., Soares M. (2004). In-water resuscitation - Is it worthwhile? *Resuscitation*, 63, 25-31.

World Health Organization (2014). *Global report on drowning: preventing a leading killer*. Geneva, Switzerland. WHO Press, World Health Organization.

World Health Organization (2008): *World report on child injury prevention*. WHO Press. Switzerland.

7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

Decisión 91/396 del Consejo de las Comunidades Europeas de 29 de julio de 1991, en la que se establece la obligación de los Estados miembros de introducir el número telefónico 112 en las respectivas redes telefónicas públicas, así como en las redes digitales de servicios integrados y en las de los servicios públicos móviles, como número único de llamada de urgencia europeo.

Real Decreto 903/1997, de 16 de junio, por el que se regula el acceso, mediante redes de telecomunicaciones, al servicio de atención de llamadas de urgencia a través del número telefónico 112.

Decreto 56/2000 de la Xunta de Galicia, de 3 de marzo, por el que se regula la planificación, las medidas de coordinación y la actuación de voluntarios, agrupaciones de voluntarios y entidades colaboradoras en materia de protección civil de Galicia. En su sección segunda, artículos 28, 29 y 30 desarrolla el Servicio de Emergencias 112.

Xunta de Galicia (2008). *Legislación de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. A Coruña. Autor, D. & Autor, A. (fecha). *Título de la obra*. Localidad: Editorial.

Fecha de recepción: 4/2/2015

Fecha de aceptación: 5/3/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LAS TIC COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Ricardo Fernández Basadre

ricardofernandezbasadre@gmail.com

Juan Ignacio Herrera-Vidal Núñez

juanignacio.herreravidal@gmail.com

Rubén Navarro Patón

ruben.navarro.paton@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela (USC). España.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es proponer una actividad para el trabajo de orientación en el ámbito escolar desde el área de Educación Física. Para ello se ha diseñado una ruta alrededor de la Muralla de Lugo en la que los participantes tendrán que hacer un total de 10 paradas o postas. En cada una de ellas deberán “fichar” mediante un código QR que da acceso a un blog y éste, a su vez, proporciona información sobre cada uno de los lugares en los que se encuentran. Una vez leída la información deben responder a una pregunta planteada, para continuar hacia la siguiente parada o posta, de tal manera que completen el recorrido. Esta propuesta está realizada para un lugar determinado, la Muralla de Lugo (patrimonio de la Humanidad), y para un curso determinado, quinto de Educación Primaria. Sin embargo, puede ser utilizada por el profesorado de Educación Física de cualquier etapa educativa, adaptándola a su entorno y lugares de especial interés, así como al curso en el que se pretenda llevar a cabo, ya que es de fácil organización y puesta en práctica. Además, se trabajan las competencias clave y la interdisciplinariedad que marca la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Educación Primaria, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), juegos de orientación, juegos y deportes.

1. INTRODUCCIÓN.

Estamos en un momento histórico que si por algo se caracteriza es por la información en “tiempo real”. Los medios de comunicación han superado barreras impensables apenas diez años atrás; ahora, por ejemplo, podemos realizar video-llamadas a cualquier parte del mundo (Navarro-Patón, 2009). En la sociedad actual, existe una evidente pérdida de la influencia cultural e ideológica de la escuela sobre los niños y niñas a favor de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Monescillo y Méndez, 2003). Estas TIC, debido a su versatilidad, se han convertido en un medio más de la sociedad contemporánea en materia de Educación. Tanto es así, que aparece reflejado mediante la incorporación como competencia clave en la nueva Ley Educativa (LOMCE, 2013. BOE nº 279). Por ello, gran parte de los profesionales educativos han asumido que cada vez más estas tecnologías tienen una poderosa influencia en la configuración de los valores, el lenguaje, las conductas, las actitudes, y también de las modas, sobre la población en general, pero especialmente en los niños y jóvenes (Alonso, Mantilla y Vázquez, 1995). Estas influencias de comunicación entre niños y jóvenes desbancan a lo tradicional. Se puede jugar un partido de tenis sin salir de casa, suplantando la identidad de Rafa Nadal, y jugar contra un contrincante asiático que ni hable nuestro idioma, pero que en la consola WII suplanta la identidad de Roger Federer.

Aplicaciones para teléfonos inteligentes, como el WhatsApp, son otro ejemplo; hoy todos los adolescentes y los que no lo son tanto tienen uno, una forma de comunicación vía chat muy útil y en la que se basan hoy en día gran cantidad de relaciones personales. Por tanto, existe un predominio o hegemonía de las experiencias mediadas a través de estas TIC en la configuración del saber, los valores e ideas de una persona; se ha generado la necesidad y, por consiguiente, la dependencia de estas tecnologías y medios para nuestra vida social, económica y educativa (Navarro-Patón, 2008).

Estas realidades nos obligan a reflexionar en el tipo de medios que consumen nuestros niños, y en parte también a potenciar aquellos recursos que contribuyen a una formación e información útil, y no meramente banal. Por ello, en este documento nos planteamos dar un salto cualitativo en el uso de las TIC en la escuela, y hacer una propuesta de aula que ofrezca al proceso de enseñanza-aprendizaje un carácter investigador y creador de conocimiento. La motivación que nos ha llevado a ello es porque actualmente las administraciones educativas invierten más en informatizar los centros, los dotan de medios de difusión, y cada vez son más las experiencias comunicativas del alumnado, principalmente a través de internet. Prueba de esto puede ser la noticia publicada en “La Voz de Galicia” con fecha de enero de este mismo año en la que el titular decía “La Xunta permitirá el uso del móvil en los colegios solo si es con una finalidad pedagógica” (Sampedro, 2015).

Por ello, el principal objetivo a conseguir con el desarrollo de este trabajo, se centra en hacer una propuesta didáctica en el que se integren las TIC en el contexto escolar, más concretamente en el área de Educación Física dentro del bloque de contenidos “juegos y deportes”, pero que se puede y se debe trabajar con otras áreas del currículo educativo.

2. LA PROPUESTA.

Antes de adentrarnos a fondo en la propuesta en sí y su desarrollo, queremos dejar claro que aunque ha sido diseñada para niños y niñas de un ciclo y etapa educativa determinada, podría adaptarse a cualquiera otra, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta actividad de orientación denominada “RutaTIC” está dirigida a alumnado de quinto curso, de tercer ciclo de Primaria. La temporalización se establecerá en función de la programación didáctica correspondiente para la materia de Educación Física, pero con preferencia en el tercer trimestre, debido a que este tipo de actividad se desarrolla al aire libre, por lo que sería aconsejable evitar los días fríos y lluviosos.

“RutaTIC”, es una ruta de orientación y descubrimiento que consiste en que el alumnado aprenda a orientarse en un mapa, localice los “Puntos de Información” y vaya fichando en cada uno de ellos para la obtención de una información relevante de carácter interdisciplinar. Esto también se trabajará luego en clase de Conocimiento del Medio o Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Entre las características de esta actividad destaca que el alumnado podrá disfrutar de una actividad en la que la orientación, la autonomía y el compañerismo, jugarán un papel clave, todo ello desarrollando la competencia digital. De tal manera que “RutaTIC”:

- Es una mezcla de actividad física y cognitiva, ya que se realiza una actividad variable en cuanto a intensidad física, pero además se tendrá que utilizar la percepción y la inteligencia para tomar decisiones correctas y alcanzar los objetivos propuestos.
- Fomenta la autonomía y aprendizaje de cómo moverse por la ciudad, ya que en numerosas ocasiones el alumnado es transportado de casa al centro educativo y del centro a su casa de nuevo en coche. Además, cada vez resulta más raro ver niños o niñas andando por la calle sin la férrea vigilancia de sus progenitores, algo que era habitual hace tan sólo tres décadas. Estamos de acuerdo con Tonucci (1996) en que la actitud de los adultos hoy en día es la de hacer bastantes más cosas para los niños, pero encerrándolos en espacios dedicados para ellos, que los excluyen de la vida social. Así que actividades como la que proponemos, sirven para que pierdan ese miedo al entorno social y aprendan a relacionarse e interactuar con el más próximo.
- Fomenta el compañerismo y trabajo en equipo, ya que con esta actividad grupal se busca fomentar el aprendizaje cooperativo, trabajar las habilidades que deben desarrollar los integrantes del equipo en el global del trabajo.
- Es modificable y actualizable, a pesar de que la propuesta se desarrolla en la ciudad, es perfectamente posible adaptarla a un ámbito rural. De hecho, “RutaTIC” está pensada para desarrollar actividades en múltiples contextos introduciendo nuevas tecnologías.

3. VINCULACIÓN DE LA PROPUESTA CON EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Para el desarrollo de este apartado tomamos como referencia el Decreto 105/2014 (D.O.G. nº 171), de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Las actividades en la naturaleza están recogidas en el currículo de Educación Primaria en nuestra Comunidad dentro de la materia de Educación Física, aunque también en otras se hace referencia a las mismas.

Centrándonos en el análisis de la materia de Educación Física en el Real Decreto 126/2014 (B.O.E. nº 52), en su bloque 6, los “juegos y actividades deportivas”, se trata de contribuir a “desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente (...) y que para su consecución no sólo debemos centrarnos en la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno.” (p. 19.406).

Del mismo modo, el Real Decreto anterior, recoge que la Educación Física y sus elementos curriculares pueden estructurarse en torno a situaciones motrices entre las que se encuentran las “acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico” (p. 19.407). Estas situaciones motrices tienen como característica que se realizan en el entorno próximo al centro y en el entorno natural, con y sin material, de tal manera que este entorno genera incertidumbre al ser cambiante. Por estos motivos, se necesita que el alumnado se adapte al entorno, y actividades de orientación como “RutaTIC” serían un claro ejemplo de puesta en práctica de este punto. Del mismo modo, también contribuye a la aceptación de normas y reglas establecidas por el grupo y al respeto hacia el entorno, el material y los participantes.

Por otro lado, el mismo Real Decreto 126/2014 (B.O.E. nº 52), afirma que estas actividades dentro del área de Educación Física “facilitan la conexión con otras áreas de conocimiento y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural” (p. 19.407).

Así, entre los contenidos del bloque 6, los “juegos y actividades deportivas”, de todos los cursos de la Educación Primaria en Galicia (Decreto 105/2014, DOG nº 171) se pueden encontrar actividades en el medio natural, haciendo referencia a su conocimiento y práctica. En los dos primeros cursos se aboga por la realización de juegos al aire libre en el parque o en entornos naturales próximos al centro escolar. En el tercer y cuarto curso, se menciona la iniciación a la orientación deportiva mediante propuestas lúdicas (gimnasio, patio, parque), y en quinto y sexto curso, la iniciación al deporte de orientación (colegio, parque, medio natural) y la participación en la organización y desarrollo de juegos de orientación.

3.1. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO RELACIONADOS CON LA PROPUESTA.

Una vez confirmado el nuevo currículo de Primaria en Galicia que se estableció en el curso 2014/2015 por la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la actividad

propuesta contribuye al desarrollo de los siguientes objetivos de etapa, y a la consecución de las competencias clave, tal como aparece en la Tabla 1, y los contenidos, en la Tabla 2 (Decreto 105/2014, DOG nº 171, p. 37.414):

Tabla 1. Elementos del currículo vinculados con la propuesta.

<p>Objetivos de etapa</p>	<p>Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de las demás personas, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</p> <p>Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas y de discriminación por cuestiones de diversidad afectivo-sexual.</p> <p>Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de importancia las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallega.</p>
<p>Competencias clave</p>	<p>Competencia en comunicación lingüística (CCL). La actividad contribuye a esta competencia desde varias perspectivas, gracias a la variedad de intercambios comunicativos que genera, además del vocabulario específico al que acerca al alumnado.</p> <p>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). Al trabajar la orientación hay que entender la relación entre lo que está representado en el plano y la realidad, por lo que resulta imprescindible interpretar los símbolos más básicos.</p> <p>Competencia digital (CD). El alumnado tiene que ser quien de hallar la información usando las TIC: bases de datos. Debe mostrar un dominio básico de diferentes lenguajes (icónica, visual, sonora, gráfica...) y un conocimiento de los tipos de información, de sus fuentes, de sus posibilidades y de su localización.</p> <p>Competencia social y cívica (CSC). Incentivando la consecución de objetivos grupales comunes en un juego cooperativo. Respetando las reglas del juego y aprendiendo a compartir el éxito y el fracaso, aceptando las posibilidades y limitaciones propias y ajenas, independientemente del sexo, de la raza, de las creencias, de las características físicas.</p> <p>Conciencia y expresiones culturales (CCEC). Potenciando el desarrollo estético y la creatividad a través del estudio de monumentos, edificios y obras de arte.</p> <p>Competencia para aprender a aprender (CAA). Con las estrategias que cada niña y niño tendrán que desarrollar respecto al autocontrol y al control de la actividad.</p> <p>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE). Incrementando el nivel de habilidades y de capacidades.</p>

Tabla 2. Elementos del currículo vinculados con la propuesta. Los bloques de contenidos.

Bloque	Relación con la propuesta
Bloque común	El contenido fundamental que se trabaja es la integración de las TIC en el proceso de aprendizaje, pero también se trabaja y fomenta la confianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes apropiadas y afrontar las dificultades propias de este tipo de prácticas.
Imagen corporal y las habilidades perceptivo-motrices	El alumnado participante tiene que realizar una exploración de las capacidades perceptivas y su relación con el movimiento, así como la consolidación de la lateralidad y proyección en el espacio, de tal manera que tienen que organizar los elementos en el espacio, apreciación y estimación de distancias, trayectorias orientación y longitud.
Habilidades motrices	El alumnado tendrá que adaptar las habilidades básicas a situaciones no habituales y entornos desconocidos o con incertidumbre, incidiendo en los mecanismos decisionales.
Actividad física y la salud	El alumnado tendrá que adoptar medidas básicas de seguridad en la ejecución de las actividades físicas y en el uso de materiales y espacios, además de mantener una actitud favorable hacia la actividad manifestando comportamientos responsables, respetuosos y seguros hacia uno y los demás. Muy importante es la identificación y respeto, al realizar salidas fuera del centro escolar, de las señales básicas de tráfico que afectan a los peatones y conductores de vehículos.
Juegos y deportes	El alumnado tiene que comprender, aceptar y cumplir las normas del mismo. Además se produce una valoración del esfuerzo en la práctica lúdica y deportiva como elemento de superación personal y disfrute en un entorno urbano.

4. METODOLOGÍA Y PASOS A SEGUIR EN LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA.

4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

La actividad propuesta se basa en que el alumnado realice una ruta de orientación urbana por la ciudad de Lugo. Para eso se eligió una trayecto de algo más de 2,5 kilómetros alrededor de la Muralla Romana, en la que los niños y niñas, en grupos de 4 o 5, tendrán que hacer diez escalas, que coinciden con las diez puertas del monumento.

En estos lugares se tendrá que fichar de una manera especial, mediante un teléfono móvil y con la aplicación diseñada para tal efecto. En cada parada, una vez que se escanea el código QR, este los re-direcciona a un blog de aula, donde se abrirá un enlace con la información del Punto de Interés (POI), y en el que tendrán que resolver una prueba o acertijo relacionada con la información que aparece en el blog. El alumnado tendrá que repetir el proceso en las 10 paradas y volver rápidamente al punto de partida.

Se otorgará mayor puntuación al equipo que tarde menos tiempo en pasar por los diez puntos propuestos y regrese al inicio, y además tendrán que haber respondido correctamente a todas las pruebas y acertijos.

No obstante, como esta actividad es de carácter multidisciplinar, el alumnado de quinto de Primaria, distribuido en los mismos equipos en la clase de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, elaborará un informe acerca de “los diez puntos de la Muralla”, que tendrán que exponer públicamente. Los equipos que obtengan la mejor puntuación combinada, serán los ganadores.

4.2. MATERIALES NECESARIOS

- Cinco teléfonos móviles o tabletas con sistema operativo Android o IOS.
- Aplicación gratuita para leer códigos QR.
- 10 adhesivos con los códigos QR impresos.
- Blog de Aula.
- App de Instagram (opcional).

4.3. CÓMO PREPARAR LA ACTIVIDAD. PASOS A SEGUIR

Para comenzar esta actividad, debemos elegir la zona en la que queremos realizar la ruta de orientación, bien por su valor patrimonial, cultural, natural, o simplemente porque es un entorno singular donde podemos realizar una actividad de orientación. Para ello, se debe buscar la temática de la ruta (en nuestro caso es una ruta histórico-patrimonial).

Como segundo paso, debemos crear un blog, en el cual se debe incluir toda la información que van a encontrarse los participantes cuando lean cada uno de los códigos QR asignados a cada parada o posta. En este paso podemos implicar al alumnado en su creación y al profesorado de otras áreas de conocimiento. Para crear este blog, basta con buscar un servidor que permita crear un blog gratuito en un buscador de Internet y seguir los pasos para su creación (se sugieren las palabras claves “crear blog gratuito”).

Una vez generado el blog con cada una de las paradas y postas (en nuestro caso 10 paradas), debemos utilizar nuevamente el buscador de internet para encontrar un generador de códigos QR (se sugieren las palabras clave “crear códigos QR”), de tal manera que creemos tantos códigos QR como paradas y postas tengamos. En ese generador debemos seguir también las instrucciones que nos proporciona, pero lo más importante es que debemos crear un vínculo de la URL de cada página del blog, que a su vez corresponde a una parada, con el código QR correspondiente.

Posteriormente debemos guardar cada uno de los códigos QR generados e imprimirlos para colocarlos en los POI de cada una de las postas, recordando qué código corresponde a cada posta.

Se debe descargar una aplicación que permita leer los códigos QR en los teléfonos o tabletas que se vayan a utilizar en la ruta y que éstos tengan asegurado el acceso a internet durante todo el desarrollo de la actividad.

Una vez realizado todo el proceso, se hacen los grupos para participar, se reparten las instrucciones y el mapa de la zona, y ya se puede empezar a jugar (ver como ejemplo la Figura 1 de este documento).

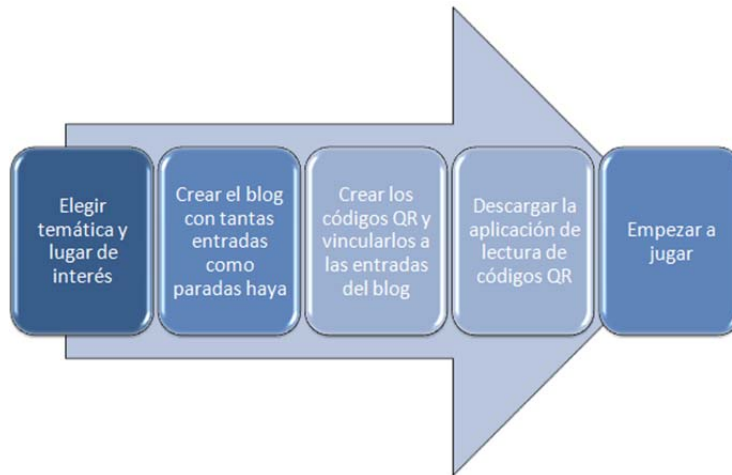


Figura 1. Proceso para el diseño de la ruta de orientación "RutaTIC".

4.4. INFORMACIÓN SOBRE LA RUTA

En la siguiente figura (Figura 2), se puede observar la ubicación de las 10 paradas de las que consta la actividad de orientación "RutaTIC" que se corresponden con las siguientes ubicaciones:

1. Puerta de San Fernando
2. Puerta Falsa
3. Puerta de la Estación
4. Puerta de San Pedro
5. Puerta del Campo "Castelo"
6. Puerta del Obispo Aguirre
7. Puerta de Santiago
8. Puerta "Miñá"
9. Puerta del Obispo Odoario
10. Puerta "Nova"

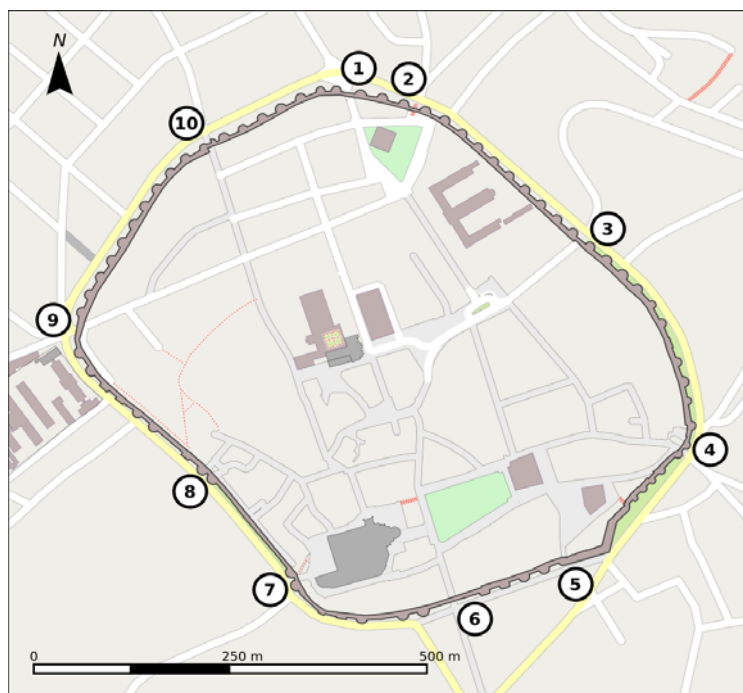



Figura 2. Representación gráfica de las 10 paradas alrededor de la Muralla de Lugo. Elaboración Propia.

A continuación se procede a plasmar los códigos QR utilizados para el acceso al blog de aula, que se encontrarían en cada uno de los POI y la información que este contiene. En la siguiente tabla (Tabla 3), se trata de representar cómo acceder a la página del blog correspondiente a la parada 1. En la Tabla 4 sólo se pondrá el nombre del POI y el código QR que da acceso a la información que aparecerá en cada página del blog y las instrucciones a seguir por el alumnado. Si el lector o lectora quiere acceder a la información, sólo tiene que leer el código QR con alguna de las muchas “app” que están creadas para tal efecto.

Tabla 3. Código QR del POI de la Parada 1 de la ruta e información que aparecerá en el blog correspondiente a este lugar una vez se accediese. Elaboración Propia

PARADA 1	Código QR que estará en el POI
Puerta de San Fernando	
INFORMACIÓN QUE APARECERÁ AL ABRIR EL BLOG PUERTA DE SAN FERNANDO 43° 00' 52.43" N 7° 33' 30.30" O	

La actualmente denominada Puerta de San Fernando fue la primera de las puertas modernas. Se abrió en 1854 en el lugar donde estaba el llamado “boquete”, por donde

entraba en la ciudad el acueducto de origen romano.
 En 1858, con motivo de la visita de Isabel II y sus hijos, se le dio el nombre de Puerta del Príncipe Alfonso, en honor al futuro Alfonso XII, que era entonces un niño de menos de un año.

En 1962 se reforma; debido a que toda la población se instala en el norte de la ciudad y a la dificultad del tráfico, se decide ensanchar la puerta. De paso, se aprovechó su construcción para derrumbar los edificios arrimados a la Muralla en su parte exterior, que serían eliminados totalmente catorce años después.

En la actualidad, un monolito al lado de esta puerta recuerda otra visita real, la que hicieron en 1976 los Reyes de España, Juan Carlos I y Sofía. Atravesando la puerta y mirando al centro de la ciudad, se puede ver la iglesia de San Froilán, patrón de Lugo.

PREGUNTA

Debéis responder mediante una entrada en el blog con el nombre de guerra de vuestro equipo.

¿Qué es lo que pasaba hacia el interior de la muralla, por dónde hoy está la puerta de San Fernando?

En la Tabla 4 aparecen los código QR correspondientes a las paradas de la 2 a la 10, que escaneado con el lector de estos códigos da acceso al blog que contiene la información y la pregunta a contestar por el alumnado, tal y como se ha ilustrado en la Tabla 3.

Tabla 4. Código QR de los POI de las Paradas 2 a la 10 de la ruta, que da acceso al blog y a la información correspondiente a estas paradas. Elaboración Propia.

<p>Puerta de la Estación</p> 	<p>Puerta Falsa</p> 	<p>Puerta del Campo "Castelo"</p> 
<p>Puerta de San Pedro</p> 	<p>Puerta de Santiago</p> 	<p>Puerta del Obispo Aguirre</p> 
<p>Puerta "Miñá"</p>	<p>Puerta del Obispo Odoario</p>	<p>Puerta "Nova"</p>



5. APORTACIONES Y CONCLUSIONES.

Con el objetivo de hacer convivir a las TIC (en este caso el uso de los teléfonos móviles de tercera generación y las tabletas) y a la escuela, a través de una actividad dentro del área de Educación Física como es una ruta de orientación empleando las TIC como recurso generador de gran cantidad de actividades, surgió la necesidad de plantearnos estrategias didácticas y educativas que fuesen capaces de aprovechar los recursos que nos ofrecen estas tecnologías. Pero también es necesario que estas estrategias se tomen a nivel administrativo, social y educativo, para que se llegue a convertir en una realidad que tenga continuidad, siempre utilizando estos medios con carácter educativo y con finalidad pedagógica. Consideramos que el entorno urbano y natural como espacio físico, puede llegar a convertirse en un aula más, ya que los valores y las actitudes han de educarse siempre en contextos reales, donde el alumnado interacciona con los otros, con el entorno y su realidad (Sequeiros, 1996).

Por otro lado, la realización de actividades de orientación con apoyo de las TIC como posibilidad educativa en el ámbito de la educación formal, constituye un importante aporte de esta disciplina a la consolidación de los procesos educativos de jóvenes y niños. Permite utilizar recursos tangibles y, de este modo, garantizar experiencias activas que vinculen al estudiante a nivel emotivo, sensorial e intelectual, con el ambiente natural (Pellegrini, 2009).

En nuestro caso, proponemos la posibilidad de conocer y poner en relieve el valor patrimonial y cultural de la Muralla lucense, Patrimonio de la Humanidad desde el año 2000, diseñando actividades sencillas para los diferentes elementos de interés que se han estimado por su riqueza.

Por último, la oferta de nuestra actividad a los centros educativos, supone una innovación; por un lado, con el uso de los teléfonos móviles con fin educativo, y por otro, refiriéndonos a las salidas escolares. Con esta acción, ofrecemos la posibilidad de aprender numerosos contenidos teóricos *in situ* (siempre dependiendo de la edad y la etapa educativa del grupo), arrancando al alumnado de la normalidad del aula y promoviendo valores en ellos que con el paso del tiempo parecen perdidos para la mayoría de nosotros, pero que la naturaleza y el trabajo en grupo pueden lograr que broten.

Consideramos nuestra propuesta, por tanto, innovadora para todos aquellos interesados en conocer más sobre el uso de las TIC en relación con la Educación Física escolar, y sobre todo, para todos los docentes que decidan utilizar este recurso como actividades dentro de su programación escolar, implicando

contenidos propios de la Educación Física, de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, el Arte, etc.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso, M., Mantilla, L. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 171, pp. 37406-38087.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, pp. 97858-97921.

Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2003). Orientar para educar en el consumo de los mensajes mediáticos. *Revista Comunicar*, 20, pp. 21-30.

Navarro-Patón, R. (2009). Los medios de comunicación y las NTIC en la sociedad de hoy en día. *Revista Educación y Deporte*. Nº 14, pp. 20-28.

Navarro-Patón, R. (2008). *Estudio del efecto de materiales audiovisuales de educación para la salud, sobre la prevención de accidentes en niños/as de primer ciclo de primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Vigo.

Pellegrini, N. (2009). Sendero de interpretación ambiental en el bosque de la Universidad Simón Bolívar. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 2, 47-67.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, pp. 19349-19420.

Sampedro, D. (2015). La Xunta permitirá el uso del móvil en los colegios sólo si es con una finalidad pedagógica. *La Voz de Galicia*. In press. Disponible en: http://www.lavozdegalicia.es/noticia/galicia/2015/01/09/xunta-permitira-uso-movil-colegios-solo-finalidad-pedagogica/0003_201501G9P10991.htm

Sequeiros, L. (1996). *Transversalidad y el área de ciencias de la naturaleza de la educación secundaria obligatoria: Salud, consumo y Medio Ambiente*. Córdoba: ICE, Universidad de Córdoba.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Fecha de recepción: 23/02/2015
Fecha de aceptación: 19/03/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA

Javier Augusto Nicoletti

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina-
Email: jnicoletti@unlam.edu.ar

Gustavo García

Universidad Nacional de La Matanza –Argentina-
Email: lie@unlam.edu.ar

RESUMEN

Abordar un estudio sobre el campo de los derechos humanos, implica comprender la idea de que éstos protegen los bienes de las personas que se consideran fundamentales y, por lo tanto, requieren de la puesta en práctica de escenarios en los cuales sean verdaderamente operativos.

En el escenario permanente de la defensa de los derechos humanos, resulta relevante que la disciplina Educación Física continúe realizando las adaptaciones necesarias de sus prácticas educativas y deportivas.

El presente artículo pretende generar aportes, a partir del valor de las adaptaciones edilicias y técnicas, para que todas las personas puedan disfrutar del derecho a una vida saludable, al bienestar y al equilibrio emocional, con independencia de sus características particulares.

PALABRAS CLAVE:

Educación física adaptada – derechos humanos – cooperación – equidad - inclusión social -

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad la promoción de los derechos humanos junto con la educación forman parte del proceso en el cual la sociedad puede elaborar formas de integración de todas las personas que la componen. Desde 1948, en la Declaración Universal se considera a la educación como un derecho humano que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, así como el fortalecimiento del respeto a las libertades fundamentales, estableciendo que también *“favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”* (Artículo 26°).

Los derechos humanos protegen bienes fundamentales de las personas y, por lo tanto requieren de la puesta en práctica de escenarios que los hagan verdaderamente operativos. En este sentido, dentro del campo educativo, la educación física se presenta como un aporte para lograr la autonomía, la libertad de los individuos y la posibilidad de constituirse como seres humanos con plena conciencia de sus derechos, tal como señala la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978), al manifestar que *“todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social”* (Artículo 1.1).

Así pues, la educación física forma parte del derecho humano a la educación y, en consecuencia, de la puesta en marcha de los procesos y prácticas destinadas a que la población pueda acceder a la educación a lo largo de toda la vida.

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DERECHO HUMANO

Dentro del escenario permanente de la defensa de los derechos humanos, cobra necesidad que la educación física logre realizar las adaptaciones necesarias de sus prácticas educativas y deportivas, con el sentido de que todas las personas puedan disfrutar del derecho a una vida saludable, al bienestar y al equilibrio emocional, con independencia de sus características personales.

La educación física ocupa un lugar central dentro de los procesos educativos destinados a la formación integral de las personas que conforman la comunidad. Sus intervenciones conllevan un abordaje de aspectos complejos, tanto por la diversidad de sus objetivos de trabajo, como de los efectos que pretende lograr. Es así, que la educación física debe tender a transformar a los espectadores en participantes, a los que son meros observadores pasivos de las prácticas del deporte en actores de privilegio de las mismas; siendo que para ello, se deberán considerar tanto las motivaciones y características de las personas, así como sus posibilidades de actuación (UNESCO, 1976).

El derecho al juego recreativo en la niñez se encuentra manifestado en la Convención de los Derechos del Niño (Artículo N° 31), donde se señala:

- “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.*
- 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.*

El derecho humano a la salud física y mental, reconocido por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Artículo 12°), requiere de los aportes de una educación física comprometida con las necesidades de su entorno, dispuesta a integrar sus conocimientos y experiencias con la realidad, por medio de la innovación y mejora permanente. Siendo, como señala la mencionada Carta internacional de la Educación Física y el Deporte, que *“la educación física y el deporte, dimensiones esenciales de la educación y de la cultura, deben desarrollar las aptitudes, la voluntad y el dominio de sí mismo de cada ser humano y favorecer su plena integración en la sociedad. Se ha de asegurar la continuidad de la actividad física y de la práctica deportiva durante toda la vida, por medio de una educación global, permanente y democratizada”* (Artículo 2°).

Sería, entonces, necesario teorizar acerca de las estructuras deportivas partiendo de una disposición comprensiva, adaptada a un proceso capaz de relacionar en su interior a todas las personas que pertenecen a una comunidad. Proceso que debe ser abordado como objeto de praxis y reflexión, constituyéndose en un elemento que complementa la teoría y la práctica de la educación física con los derechos humanos.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación física debe adaptar los contenidos de la misma con el fin de que todas las personas, en todos los momentos de su vida, tengan la posibilidad de participar en manifestaciones de movimiento, adaptando los contenidos de la misma y sólo en casos evidentes de imposibilidad o riesgo, suprimir alguno de ellos. Es decir, que *“las personas con discapacidad tienen derecho a practicar actividades deportivas en igualdad de condiciones con las demás personas”* (Comisión Europea, 2011, 6).

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA COMO DERECHO HUMANO

En consecuencia, la adaptación de algunas reglas deportivas, el acondicionamiento de una infraestructura adecuada, junto con la disposición de profesionales preparados, serán algunas de las condiciones necesarias para que sea una realidad el derecho a la educación física para todas las personas, contribuyendo con ello a una sociedad integrada, inclusiva y justa.

El estudio realizado por los especialistas Pérez Tejero, Reina Vaíllo y Sanz Rivas (2012, 214), plantea como definición de actividad física adaptada a: *“todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores (De Pauw y Doll Tepper, 1989, pág. 96)”*, siendo que es un *“cuerpo de conocimientos interdisciplinar*

dedicado a la identificación y solución de las diferencias individuales en actividad física, adecuándolas en el contexto en el que se desarrollan”.

Durante la Tercera Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (UNESCO, 1999), se puso de manifiesto la importancia de subrayar *“la importancia de promover el deporte a lo largo de toda la vida y de velar por que se pongan programas de deportes y de actividades físicas a disposición de las personas de edad y de los discapacitados”.*

En el año 2001 (O.M.S., 2001, 3) se crea la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud, con el objetivo de “brindar un lenguaje unificado y estandarizado y un marco conceptual para la descripción de la salud, el bienestar y los estados relacionados”.* Según esta Clasificación, la discapacidad *“es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”* (O.M.S., 2001, 206).

Especialistas del campo (Sanz Rivas, Reina Vaíllo, 2012), coinciden en afirmar que la conceptualización del término discapacidad se ha ido redimensionando, y, tal como señala la propia O.M.S. (2001, 6), la Clasificación Internacional ha pasado de ser una clasificación de “consecuencias de enfermedades” (versión de 1980) a una clasificación de “componentes de salud”. De esta forma, la discapacidad se transforma en un término amplio, que contiene a las deficiencias, las limitaciones de actividad y las restricciones para la participación.

El Informe Mundial sobre la Discapacidad de la OMS (O.M.S., 2011, 5-8), señala que alrededor de un 15% de la población mundial (estimativamente 1.000.000.000 de personas en todo el mundo), padece alguna forma de discapacidad, siendo que *“casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento”.*

Si se aplica una comparación respecto al año 1970, donde la población que padecía algún tipo de discapacidad llegaba a un 10% del total, se observa que es un fenómeno en aumento. De hecho, algunas de las proyecciones estimadas, plantean que en el futuro este porcentaje continuará aumentando.

Por lo tanto, la discapacidad se presenta como una deficiente interacción entre las posibilidades de las personas y los factores contextuales (personales y ambientales). Siendo que estos factores pueden actuar tanto como facilitadores (si logran favorecer la inclusión de las personas en la vida cotidiana), o bien como barreras u obstáculos (en caso que no colaboren ni se presten para la integración).

Es decir que la desigualdad en el acceso a edificios e instalaciones, la falta de una señalización adecuada, las malas condiciones y el tipo de tamaño de las puertas, la presencia de escaleras o zócalos en carácter de obstáculos, así como los servicios sanitarios inadecuados, son todos impedimentos para el desempeño de muchas personas; y por el contrario, la adaptabilidad de situaciones y acondicionamiento de este tipo de factores, favorecen llevar con comodidad la cotidianeidad de las personas con discapacidad, mejorando su calidad de vida.

La O.M.S. (2014, 4), enfatiza que *“la discapacidad es universal”, teniendo en cuenta que “es bastante probable que toda persona lo sufra, ya sea directamente o en la persona de un familiar aquejado de algún tipo de dificultad funcional en uno u otro momento de la vida, sobre todo al ir envejeciendo”*. Así pues, cobra evidencia que *“la discapacidad es un problema mundial de salud pública, una cuestión de derechos humanos y una prioridad para el desarrollo. Es un problema mundial de salud pública porque las personas con discapacidad en cualquier momento de la vida afrontan obstáculos generalizados para acceder a los servicios de salud y otros servicios conexos, como los de rehabilitación, y presentan peores resultados sanitarios que las personas sin discapacidad”*.

En este sentido, los instrumentos internacionales de los derechos humanos coinciden en señalar que la defensa de las personas con discapacidad, es una cuestión fundamental del campo de los derechos humanos y que por lo tanto deben promoverse acciones concretas para que las personas puedan vivir dignamente y en forma participativa dentro del entorno social. La O.M.S. (2011), también advierte que la falta de servicios adecuados, conllevan al aislamiento social y comunitario de las personas con discapacidad, además de promover una dependencia cada vez mayor de otras personas para el desempeño de su vida cotidiana. De allí la trascendencia de abordar los obstáculos de la salud y su cuidado, de la falta de servicios de apoyo y asistencia, creando cada vez más las condiciones favorables que permitan su superación.

La educación, como promotora de la coherencia conceptual, del desarrollo de la autonomía de pensamiento y, por ende, de la acción cotidiana de las personas, es un instrumento de valor para el logro de una sociedad más integrada, respetuosa de las diferencias y de la colaboración entre individuos. Generar contextos educativos inclusivos ayudará a las personas a poder alcanzar mayor bienestar, y por ello, la educación, tanto en sus metodologías de enseñanza, como en los recursos y la infraestructura, debe facilitar las adaptaciones necesarias para que todos puedan tener las mismas posibilidades de crecer y desarrollarse individual y socialmente.

En esta meta de lograr una educación inclusiva, la educación física, como derecho humano al que deben tener acceso todas las personas, es fundamental tanto para fomentar la cooperación, como la capacidad de diálogo para resolver conflictos. Sus prácticas de intervención serán de calidad en la medida que actúen en el terreno de la promoción y la defensa de los derechos humanos.

Así pues, el compromiso de la potenciación de la educación física adaptada se verá fortalecido en cuanto sea considerada como una herramienta que fortalece la cohesión de la comunidad; dado que elimina barreras sociales y prejuicios, además del propio beneficio en la salud individual. Por ello, es un derecho humano que debe hacer frente a estos desafíos, ampliando sus alcances y metodologías para el disfrute del conjunto de la sociedad.

Continuar desarrollando la inclusión de todos los actores que conforman la sociedad a tener acceso al derecho humano a la educación física, es una prioridad necesaria de ser abordada en todas sus dimensiones. En los últimos años, las instituciones sociales y deportivas, como el caso de los clubes, comenzaron con un

proceso de adaptación de sus actividades a partir de la aceptación de la diversidad de los practicantes de diferentes disciplinas deportivas.

En este sentido, aquellos que en general fueran ámbitos estrictamente reservados para una población “homogénea” en cuanto a aptitudes deportivas, fueron abriendo sus puertas, de la mano del reconocimiento de la heterogeneidad como característica distintiva de las personas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de Diciembre del 2006 por las Naciones Unidas y firmada a partir del 30 de Marzo del 2007 por un elevado número de países, entre los cuales se encuentra la República Argentina, expresa en su Artículo 30° (Inciso 5°), que *“a fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para:*

- *Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles;*
- *Asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados;*
- *Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas;*
- *Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar;*
- *Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas”.*

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, suscripta en Guatemala en el año 1999 (ratificada en la República Argentina por la Ley N° 25.280), reafirma que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas; aclarando que *“estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanen de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano”.*

En definitiva, el derecho de las personas a tener una vida de calidad debe ser acompañado por estrategias de intervención que generen el acceso igualitario a la educación física y sus beneficios. Los obstáculos cotidianos que enfrentan las personas con discapacidad pueden ser superados en la medida que se logre mejorar los accesos a los servicios relacionados a la salud y a la educación, entre otros, logrando favorecer la cooperación integrada de toda la sociedad.

Retomando el planteo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), junto con el aseguramiento de acceso a instalaciones deportivas, se requiere que las personas con discapacidad puedan participar en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, asegurándose *“la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados”* (Artículo 30°); siendo que una educación física inclusiva deberá contribuir con la promoción de actividades, ejercicios e intervenciones adaptadas y contextualizadas a las diferentes necesidades, posibilidades y potencialidades de las personas con discapacidad. Requiriendo *“la formación de profesores, instructores y entrenadores para la realización de programas de actividad física incluyentes y adaptados, incluidas oportunidades de formación y empleo para personas con discapacidad, así como apoyo adicional para las personas con necesidades específicas”* (UNESCO, 2013).

En este sentido, la posibilidad de participar, organizar y desarrollar una educación física adaptada para personas con discapacidad, se plantea como un compromiso a cumplir por parte de toda la sociedad, permitiendo que tanto niños, jóvenes como adultos puedan gozar, en igualdad de condiciones, el derecho humano al deporte, la recreación y el juego. Por ello, la adopción de medidas orientadas a que las entidades sociales, culturales y deportivas desarrollen prácticas de diversos deportes adaptados, también exige que las mismas deban garantizarse con la plena utilización de las instalaciones y los materiales requeridos dentro de un entorno seguro y en condiciones apropiadas.

4. CONCLUSIONES

Indagar sobre la puesta de implementación efectiva de una educación física adaptada conlleva referirse a la promoción de los derechos humanos de todas las personas, brindando aportes que permitan mejorar sus condiciones de vida sin excepciones, al mismo tiempo que confirma a la educación como factor esencial del crecimiento personal y la integración social, en un marco de igualdad de oportunidades y servicios, siendo un instrumento más en la búsqueda de mayores niveles de equidad y expansión de los derechos de las personas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad.

Tal como se remarcó durante la Tercera Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (UNESCO, 1999), es trascendental reconocer que *“la educación física y el deporte constituye un derecho humano fundamental y un factor esencial del desarrollo humano”*, por lo tanto deberán aplicarse todas las medidas necesarias para que se convierta en una realidad lo planteado en la Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (UNESCO, 2013), la cual reafirma *“que toda persona debe tener oportunidad de acceder al deporte y participar en él (...)”*.

Según la O.M.S. (2011, 7), *“la discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto”*. En este sentido, la educación física adaptada es uno de los

caminos facilitadores de una intervención que colabore con la superación de las desventajas a las cuales deben enfrentar muchas personas.

Al momento de identificar aspectos nodales para la implementación del derecho humano a la educación física adaptada, se desprenden tres factores que articulados entre sí constituyen una base para su puesta en práctica en la complejidad de los escenarios, siendo éstos:

- motivación
- participación
- difusión

En la medida que haya una mayor motivación de todos los actores sociales involucrados, desde las propias personas con discapacidad hasta los profesionales que guían las prácticas, pasando por los referentes de las entidades sociales, culturales y deportivas, mayor será la participación y sus consecuentes beneficios para la inclusión social, el bienestar individual y la calidad de vida de la población.

A su vez, una mayor participación, será un estímulo para lograr cada vez mayores grados de difusión de la educación física adaptada dentro de la comunidad, lográndose así una mayor apropiación social de los derechos humanos. Se trata entonces de lograr conformar un círculo de estrategias y condiciones que sean factores esenciales para la consolidación del derecho humano a la igualdad.

En síntesis, debe continuar la difusión de la relevancia de la educación física adaptada como práctica de inclusión y de contención social, generar procesos que conlleven a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y uso de instalaciones deportivas adecuadas y adaptadas, así como desarrollar actividades y ejercicios que se adapten a las necesidades particulares de las personas.

La educación física adaptada es una herramienta fundamental para suprimir obstáculos que obstruyen la expansión de la calidad de vida de la población, garantizando así el acceso de las personas a programas apropiados en instrumentos, servicios y metodologías formativas del deporte y la educación.

Para ello, también debe seguir impulsándose la formación de especialistas que brinden calidad a las prácticas de la educación física adaptada (tanto al nivel de alto rendimiento como del nivel recreativo), promoviendo en personas con discapacidad y sus familias la motivación, la participación y la difusión de las prácticas con sus consecuencias para la mejora de su vida.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el deporte*. Bruselas: C.E. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/info-inst/comunicacion-dimension-europea-deporte-1812011.pdf>

Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999). Guatemala: OEA.

Convención sobre los derechos del niño (1989). Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Ley N° 25.280. República Argentina. Recuperado de: <http://www.infoleg.gov.ar>

O.M.S. -Organización Mundial de la Salud (2014). 67.ª Asamblea Mundial de la Salud. *Discapacidad Proyecto de acción mundial de la OMS sobre discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad Informe de la Secretaría. A67/16 - 4 de abril de 2014.* Recuperado de: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_16-sp.pdf

O.M.S. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen.* Malta: O.M.S.

O.M.S. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Versión abreviada.* España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)

O.N.U. –Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.* Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pérez Tejero, J.; Reina Vaíllo, R.y Sanz Rivas, D. (2012). *La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual.* *Cultura, Ciencia y Deporte*, vol. 7, núm. 21, noviembre, 2012, pp. 213-224.

Sanz Rivas, R.; Reina Vaíllo, D. (2012). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad.* Barcelona: Ed. Paidotribo.

UNESCO (1976). *La Función de la Educación Física y los Deportes en la Formación de la Juventud, a partir del punto de vista de una Educación Permanente.* 1ª Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados por la Educación Física y los Deportes. París: UNESCO.

UNESCO (2013). *Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte. Declaración de Berlín.* Recuperado de: <http://www.unesco.org>

UNESCO (1999). *Tercera Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte.* Uruguay: UNESCO.

Fecha de recepción: 6/3/2015
Fecha de aceptación: 4/4/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

JUGANDO AL PARCHÍS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Jorge Paredes Giménez

Maestro de Educación Física, Valencia. España.

Email: jopagi10@hotmail.com

RESUMEN

El parchís es un juego de mesa que adaptado al área de educación física contribuye a la consecución de la mayoría de los objetivos establecidos en el currículo. Asimismo, estimula la participación favoreciendo la comprensión y aceptación de las diferentes reglas planteadas. Es un juego que potencia la resolución de problemas manteniendo la mente activa, además aumenta la capacidad de aprender y enseña a ganar o perder. Este último hecho, la satisfacción o por el contrario frustración de conseguir la meta, es muy importante para trabajar y transmitir que no siempre lo importante es vencer y ser el mejor, sino que participar y divertirse, puede llegar a ser lo más significativo e interesante del juego.

PALABRAS CLAVE:

Educación física, juegos de mesa, deportes, parchís, y pruebas.

1. INTRODUCCIÓN.

El área de educación física goza de múltiples peculiaridades que la hacen distinta al resto de materias del currículo de primaria y secundaria. En general, el alumnado se siente atraído por esta asignatura y está deseando salir al patio para comenzar a jugar. De este modo, se debe aprovechar esta motivación para transmitirles los diferentes aprendizajes. Asimismo, a través de los juegos de mesa adaptados a las clases de educación física, se consiguen la mayoría de los diferentes objetivos reflejados en las programaciones didácticas, a la vez que se potencian hábitos de cooperación, de convivencia y saludables, entre otros. De esta manera, esta propuesta sirve para modificar algunas de las actividades que actualmente se programan en las sesiones de educación física, aportando otras más novedosas y atractivas para el discente, partiendo de los juegos de mesa tradicionales, los cuales han pasado de generación en generación con la misma intensidad e importancia de siempre. Además se trata de juegos que se desarrollan por medio de una dinámica ágil, sencilla y lúdica.

2. ¿QUÉ SON LOS JUEGOS DE MESA?

Son juegos que se practican generalmente sobre una mesa o un soporte similar y son jugados por varias personas situadas a su alrededor. De esta manera los juegos de mesa como por ejemplo el parchís o la oca aportan un elemento motivador, el denominado factor suerte y azar (García Montes, 1999a). Además, existen muchos otros factores que intervienen en esta propuesta, como son la estrategia o el razonamiento. De mismo modo, se puede afirmar que son juegos claramente de tipo social ya que desempeñan un papel fundamental en la ocupación del tiempo de ocio. Igualmente, al profundizar en el porqué de la aceptación y de la popularidad de dichos juegos y los motivos por los cuales se encuentran desde hace tiempos inmemoriales entre nosotros, cabe destacar la facilidad que tienen para motivar y estimular la participación, la poca necesidad de recursos tanto materiales como espaciales, el cierto grado de competitividad y cooperación que habita en ellos... pero sobre todo, destaca su faceta hedonista. De esta manera, prima el disfrute del proceso frente a los resultados contribuyendo al desarrollo físico (motricidad), cognitivo (agilidad mental, resolución de problemas...) y social (participación, habilidades sociales, constancia, juego en equipo, autonomía...) favoreciendo la comprensión y aceptación de las diferentes reglas (existen unas reglas que hay que respetar para no quedar fuera del juego).

3. ¿CÓMO SE ADAPTA UN JUEGO DE MESA AL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Se debe tener en cuenta que la utilidad y el éxito de dicho recurso, radica sobre todo y como en cualquier otra actividad planteada en las sesiones de educación física, en lograr trabajar mediante ésta aquello que realmente se busca, es decir, los objetivos que se programen en función de la unidad didáctica. Por ello, es muy importante la adaptación tanto de reglas como de materiales, así como, a las capacidades, intereses, motivaciones y necesidades del alumnado con el objetivo final de conseguir su desarrollo integral. Además, a través de esta propuesta se busca que el alumnado plantee diversas soluciones a los diferentes retos que se les proponga, mediante el disfrute en grupo, con la finalidad de poder

extrapolarlo a su tiempo libre. De la misma forma, con esta dinámica se pueden desarrollar la mayoría de los objetivos de la etapa de primaria y secundaria de esta área.

4. ¿POR QUÉ SE ADAPTA UN JUEGO DE MESA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Es una forma de abordar el currículo de esta área de una manera innovadora, creativa y diferente a las actividades que normalmente se realizan. Estos juegos gozan de la ventaja de que siendo divertidos y entretenidos por sí mismos, si son utilizados en dicha disciplina, resultan irresistibles para el alumnado. Además, al adaptarlos, se pueden cambiar normas, estrategias y posibilidades haciendo los juegos más amenos, didácticos... Del mismo modo, estimulan la participación, favoreciendo la comprensión y aceptación de las diferentes reglas planteadas. También potencian la resolución de problemas manteniendo la mente activa, aumentando la capacidad de aprender, así como enseñando a ganar o perder, ya que se trabaja la frustración de no siempre ser el mejor, transmitiéndoles que lo importante es divertirse. De esta manera, según Fructuoso y Gómez (2001) una de las principales características del ser humano es que ante todo es un ser social, por ello, se debe potenciar actividades donde se refuerce la sensación de grupo y donde se puedan desarrollar valores fundamentales para la convivencia como el respeto, la integración y la cooperación. En definitiva, se pretende poner al alcance del alumnado propuestas, entornos, materiales, recursos habituales y en ocasiones no tan usuales, que inviten a aprender, a participar... y así, a vivenciar de forma intensa y continua, este tipo de actividades. En este entorno de aprendizaje, interactúan dentro de una misma propuesta aspectos intelectuales, corporales y emocionales, lo que favorece el encuentro con uno mismo y con los demás, lo cual implica la búsqueda de retos individuales y colectivos.

5. ¿CÓMO SE JUEGA AL PARCHÍS EN EDUCACIÓN FÍSICA?

El Pachisi es un juego originario de la India del siglo XVI. El parchís es una variación de este juego, como lo son también el ludo, el parqués y el parcheesi. El nombre viene de la palabra hindú "paxis" que significa veinticinco ya que esta era la puntuación máxima que se podía alcanzar en el Chaupar. La forma de cruz del tablero actual es tan solo una representación del original en el que en el centro del tablero (centro del patio) se colocaba el emperador hindú Akbar I. Por su parte en los cuadros rojos y blancos se desplazaban dieciséis mujeres hermosas de acuerdo a sus direcciones. De esta manera actualmente se juega con un dado y cuatro fichas del mismo color para cada uno de los jugadores, aunque también hay tableros para seis u ocho jugadores. El objetivo del juego es que cada participante lleve sus fichas desde la salida hasta la meta intentando, en el camino, eliminar a las demás. El primero en conseguirlo será el ganador. De esta manera este juego de mesa adaptado al área de educación física se juega:

1. Por equipos con 2 o 4 fichas del mismo color cada grupo (en función del tiempo disponible, cuantas más fichas más tiempo de juego).

2. El orden de intervención solo se establece para la primera tirada. Comenzará el equipo que obtenga el número mayor al tirar el dado.
3. En la primera tirada todos los equipos sacan ficha (todos los equipos inician la partida con las fichas en sus respectivas casas). Si el número resultante es cinco, se sacan dos.
4. Si en las siguientes tiradas sale 5, se debe sacar ficha mientras queden.
5. En las siguientes tiradas, se avanza por el tablero según el número que salga en el dado.
6. Si coinciden dos fichas del mismo color en una misma casilla, hacen puente y no se puede pasar: vuelta al patio para el equipo que no pueda avanzar.
7. Si coinciden dos fichas de distinto color no hacen puente.
8. El tablero se divide en cuatro zonas, correspondiente a los cuatro colores.
9. En cada zona se trabaja un deporte o capacidad física básica y se utiliza un material específico para realizar las diferentes pruebas.
10. Las actividades se realizan en conjunto entre todos los compañeros, de esta manera se debe tener en cuenta que todos sus miembros deben haber concluido el ejercicio antes de volver a tirar el dado
11. Si se mata ficha se cuenta quince y el otro equipo dará una vuelta a la pista (en función de la edad y del tamaño del patio pueden ser más vueltas).
12. Si se entra en meta, se cuenta diez.
13. Si se saca tres veces seguidas seis, ficha "muerta" y a casa.
14. El equipo que mate ficha deberá hacer la ola gritando el color de la ficha eliminada.
15. Cuando a un equipo le eliminan todas las fichas, saca ficha en la siguiente tirada de esta manera se eliminan los tiempos de espera (García Montés, 1999b).
16. Fin del juego: cuando entran en meta todas las fichas de un mismo color.

La propuesta de parchís que se muestra a continuación es el parchís de los deportes. En cada una de las zonas se realizan diferentes pruebas en función del número del dado que salga. Es recomendable que todos estos deportes hayan sido trabajados en unidades didácticas anteriormente. De esta manera se trabaja y se refuerza en una sesión los distintos contenidos puestos en práctica. Por ello a través de esta propuesta se pretende integrar tanto el saber teórico (conocimientos, el "saber"), como el saber práctico (habilidades y destrezas para resolver problemas, "saber hacer") como también el saber ser (actitudes, "ser").

EJEMPLIFICACIÓN DEL JUEGO DEL PARCHÍS DE LOS DEPORTES CON EL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA.

Justificación

Se parte de la idea que la iniciación deportiva es el proceso que va desde el momento que el alumnado comienza su aprendizaje inicial y su progresivo

desarrollo posterior, hasta que el individuo puede aplicar lo aprendido a una situación real de juego con un nivel global de eficacia (Delgado, 1994).

Asimismo el deporte definido por Gómez Mora (2003) como “actividad lúdica sujeta a reglas fijas y controladas por organismos internacionales que se practica de forma individual y colectiva”, es sin duda, a nivel macrosocial, uno de los elementos característicos, definidores y definitivos de nuestra época. De esta manera con el potencial educativo que tiene la práctica deportiva, se debe entender por deporte educativo (Giménez, 2003) todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá respetar las características psicoevolutivas del alumnado, y cumplir una serie de principios como la no discriminación, la adaptación de diferentes elementos como son las reglas o los materiales, ser saludable para todos los participantes, o tener una menor competitividad. Además Calzada (2004) defiende que en el ámbito educativo, el deporte es una herramienta eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado contribuyendo a la consecución de los objetivos educativos tanto en la vertiente educare (alimentar) como exducere (sacar).

Por todo esto, en la etapa de Educación Primaria, debe favorecerse el desarrollo motriz del alumnado partiendo de las habilidades básicas hacia las específicas, necesarias para una práctica deportiva adaptada, al final de la etapa. En el último tramo de ésta y el comienzo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, constituyen un período de transición en el que el dominio de las capacidades motrices y la práctica deportiva adaptada deben perseguir la mejora de las habilidades y actitudes.

Según Sánchez Bañuelos (1986) el deporte, una vez desarrolladas las habilidades básicas, se debe introducir en las sesiones de educación física a partir del 5º curso de educación primaria. También desde el punto de vista evolutivo y del desarrollo motor, se puede afirmar que aproximadamente hacia los 10 años se debe introducir las actividades deportivas (Gallahue, 1982).

Por ello el espíritu que debe impulsar esta concepción del deporte en esta etapa escolar debe ser que lo más importante no es ganar, sino participar, esforzarse, aprender y establecer el primer vínculo de contacto a nivel deportivo con el fin de adquirir hábitos activos de ocupación del tiempo libre y de ocio.

Fundamentación teórica.

Fundamentar teóricamente una experiencia como la que se muestra supone descubrir algunas de las claves y principios que marcan la práctica de la Educación Física siendo la intención contribuir a desarrollar las competencias sin olvidar el resto de elementos curriculares. Por ello esta tarea potencia:

- Globalidad. Esta experiencia facilita el desarrollo y la puesta en marcha de las diferentes habilidades deportivas. Se trata de una tarea que produce transferencia en el aprendizaje y la atención a la diversidad. Además de dar la oportunidad de tratar actitudes como la tolerancia, la integración, la cooperación...

- **Participación.** Las diferentes pruebas que se deben realizar requieren de la participación de todos los miembros del equipo. La dificultad de las pruebas está acorde a las capacidades del alumnado y a los contenidos que se trabajan. Asimismo se mejora la motivación del alumnado que según Santrock John W. (2003), citado por Huamán Ponce, L.C y Periche Díaz, G.E. (2009) es un aspecto fundamental de la enseñanza y el aprendizaje.
- **Cooperación.** El discente participa en todas las fases del juego: en la parte inicial (montaje), en la puesta en marcha y en la vuelta a la calma. Todo ello con la máxima implicación en todas las pruebas (todos están en acción simultánea).
- **Corresponsabilidad.** Se produce una responsabilidad compartida tanto entre todos los miembros del mismo equipo como entre los demás.

Relación con las competencias del currículo según el REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Partiendo de las siete competencias a desarrollar a través del currículo, mediante este juego se fomenta la adquisición de las siguientes competencias:

- **Comunicación lingüística.** A través de las diferentes pruebas a realizar como también en las diferentes preguntas conceptuales en la recta final.
- **Competencia digital.** Anteriormente a la realización del juego cada equipo debe buscar información por Internet de uno de los cuatro deportes y realizar una exposición al resto de la clase.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.** Mediante la realización del sorteo para establecer el orden de participación de los grupos, al contar de unas casillas a otras y al utilizar las relaciones topológicas básicas.
- **Aprender a aprender.** A través de la toma de conciencia sobre los efectos de la actividad física en la salud, con un trabajo basado en la motivación, el esfuerzo personal y la voluntad, estableciendo metas alcanzables que generan autoconfianza y un progresivo desarrollo de una actitud responsable y autónoma en el alumnado.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.** Cada equipo debe tomar sus propias decisiones a través de diferentes tareas que implican la resolución de problemas motrices e inciden sobre los mecanismos de percepción y de decisión. De esta manera se contribuye al desarrollo de la creatividad, afrontando la búsqueda de soluciones de forma colectiva.
- **Competencias sociales y cívicas.** Con la realización de actividades físicas sociomotrices se consiguen relaciones sociales más significativas, fomentando el respeto a los demás, a la vez que se propicia el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes inclusivas. A partir de la elaboración y aceptación de reglas para la actuación individual y colectiva, se asumen tanto las diferencias como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas.

Relación con los objetivos de la Educación Primaria según el REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Esta experiencia tiene relación con:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Relación con los bloques de contenido y criterios de evaluación de Educación Física del DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

A modo de ejemplo en relación al curso 5º de Primaria.

Bloque 1: CONOCIMIENTO CORPORAL Y AUTONOMÍA.

Está fundamentado en la importancia y relevancia que tiene el cuerpo, y de cómo es capaz de ajustar las acciones motrices producidas por el mismo, no sólo al entorno, sino al establecimiento de relaciones interpersonales con los demás.

Contenidos.

- Noción de intervalos: tiempo entre acciones.
- Organización espacio-temporal en entornos cercanos.
- Ejecución de movimientos segmentarios, prestando especial atención a los segmentos corporales (miembros inferiores y superiores) dominantes, y empleando recursos materiales.
- La participación en actividades físicas de manera responsable con los demás.
- Aceptación de sus limitaciones físicas.
- Juegos de relación con los demás.

Criterios de evaluación.

- Realizar correctamente un circuito de obstáculos mediante la realización de varias habilidades motoras básicas, con diversidad de elementos fijos, y reconociendo los huesos y músculos implicados en la ejecución del recorrido.
- Aceptar la propia realidad corporal y la de los demás, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.

Bloque 2: HABILIDADES MOTRICES, COORDINACIÓN Y EQUILIBRIO. ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL.

El trabajo de coordinación y equilibrio resulta imprescindible para el desarrollo motor, bien sea para el ejercicio de la actividad física, como para la vida cotidiana del alumnado.

Contenidos.

- Reconocimiento y aplicación de las habilidades motrices en juegos y actividades físico-deportivas (de oposición, de cooperación, de cooperación-oposición, etc.), ajustando su realización a los entornos y al grado de incertidumbre.
- Identificación y aplicación de los diferentes tipos de coordinación, para resolver retos motrices, con y sin utilización de materiales.
- Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.

Criterios de evaluación.

- Adaptar las habilidades motrices a juegos y actividades físico deportivas (de oposición, de cooperación, de cooperación oposición, etc.) mediante la ejecución coordinada del movimiento adaptándose a entornos desconocidos con un grado mínimo de incertidumbre.

- Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración y el esfuerzo mientras las realiza, adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.

Bloque 3: EXPRESIÓN MOTRIZ Y COMUNICACIÓN.

Tiene como principal objetivo el desarrollo físico, psíquico y emocional del alumnado a través del movimiento.

Contenidos.

- Utilizar herramientas digitales de búsqueda y visualización aplicando estrategias de filtrado sencillas (diferentes buscadores y repositorios, opciones de filtrado de los sitios web, etc.) y configurando sus características más usuales (organización, filtrado, seguridad, etc.) en dispositivos de las TIC para obtener información.

Criterios de evaluación

- Buscar y seleccionar, con supervisión y reconociendo que puede no ser fiable, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.

Bloque 4: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD.

Se basa en que la Educación Física contribuirá a que el alumnado adquiera las competencias relacionadas con la salud. De esta manera conseguirá autonomía en los conocimientos y en los hábitos necesarios para hacerse responsable de mantener un cuerpo saludable.

Contenidos.

- Consolidación de hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios en la clase de Educación Física y aplicación en el resto de actividades escolares.
- Adaptación del esfuerzo a la intensidad de la actividad.
- Frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores de la intensidad del esfuerzo. Toma de pulsaciones.
- Ritmo adecuado de carrera.
- Realización correcta y segura de los ejercicios y de la práctica de actividad física.
- Respeto de las medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en el uso correcto de materiales y espacios en la clase de Educación Física: estado, utilización correcta y organización adecuada según las actividades propuestas.

Criterios de evaluación.

- Utilizar con autonomía, hábitos saludables de higiene, posturales y de alimentación en la clase de Educación Física y en el resto de actividades escolares y reconocer los efectos beneficiosos sobre la salud.
- Aumentar el nivel de sus capacidades físicas adaptando la intensidad del esfuerzo a sus posibilidades, a partir de una valoración inicial, para preservar y mejorar su salud y condición física.
- Realizar actividad física, siguiendo las normas de prevención como la hidratación adecuada y de recuperación como la realización de estiramientos, respetando las medidas de seguridad en el uso de materiales y espacios en la clase de Educación Física.

El bloque de contenido en que se va a centrar principalmente esta experiencia es el 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS, ya que el alumnado en esta etapa ya posee cierto nivel técnico para poder desarrollar estos juegos deportivos, además de tener una buena base en cuanto a habilidades y capacidades se refiere.

Contenidos.

- Reconocimiento, nombramiento y clasificación de juegos y actividades deportivas, estas últimas según la forma de utilizar el espacio y el tipo de participación de los jugadores (psicomotrices o individuales, de oposición, de cooperación y de cooperación oposición o colectivos), así como la variedad de contextos lúdicos y el análisis de la estructura (blanco diana, de campo y bate, de cancha dividida, muro o pared e invasión).
- Participación en la organización de juegos, actividades de expresión, deportivas y en el medio natural.

Criterios de evaluación.

- Reconocer, nombrar y clasificar los juegos y las actividades deportivas, analizando características diferenciales, según criterios de espacio, participación, contextos lúdicos y estructura, expresando sus ideas y opiniones sobre los mismos de forma reflexiva, crítica y dialogada.
- Demostrar un comportamiento personal y social responsable actuando de modo eficaz en equipos de trabajo y utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias. Aceptar normas y reglas, reconocer su rol, esforzarse por lograr metas comunes, hacer aportaciones y respetar las de los demás.

Objetivos específicos de esta experiencia.

- Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor.
- Desarrollar y perfeccionar habilidades y destrezas motrices básicas, así como aprender los fundamentos técnicos y reglamentarios de los diferentes deportes (fútbol, baloncesto, balonmano y tenis).

- Evaluar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de las diferentes unidades didácticas (conducciones, pases, golpes, desplazamientos,...) mediante el juego de mesa “el parchís”.
- Participar en actividades físicas respetando las reglas establecidas, estableciendo relaciones constructivas y resolviendo conflictos mediante el diálogo.
- Valorar el esfuerzo personal y colectivo en las diferentes actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.
- Identificar los valores fundamentales del deporte: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado.
- Fomentar el deporte como posibilidad de disfrute en su tiempo de ocio y tomar conciencia de los beneficios que reporta para la salud.
- Colaborar activamente tanto en la organización como desarrollo del juego del parchís.
- Adoptar hábitos de higiene y de cuidado del material.

Evaluación.

Se parte de la idea de que la evaluación es entendida como un proceso mediante el cual es posible obtener información con la finalidad de usarla para formular juicios, que a su vez, se emplean para tomar decisiones (Tenbrink, 1997). De esta manera, con este juego se realiza una evaluación final de trimestre por medio de una adaptación del tradicional juego del “Parchís” De esta manera es un balance de los resultados aportados tanto en la evaluación inicial como procesual de cada una de las unidades didácticas trabajadas (fútbol, balonmano, baloncesto y tenis). De esta manera se constata lo conseguido y se determina lo que se podría mejorar. Asimismo la principal técnica de evaluación por parte del docente a utilizar es la observación indirecta a través de una lista de control de manera planificada (con objetivos y criterios establecidos), completa (abarca todos los factores del aprendizaje) y registrable (con datos objetivos). Además el alumnado realiza la autoevaluación que según Calatayud (2002) es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente.

Las diferentes pruebas a realizar de cada uno de los deportes que se muestran a continuación están adaptados al momento evolutivo del alumnado, presentándolos de forma jugada (Huizinga, 1998).

Nº	ZONA VERDE: Balonmano. Pelotas, conos, liza, una pared y portería.
1	Conducción del balón. Relevos a lo ancho de la pista. Sin obstáculos.
2	Cada jugador diez lanzamientos a portería en suspensión, ya que es uno de los gestos más relevantes por su incidencia directa en el resultado del juego (Bárcenas y Román, 1991).
3	Desde el punto de penalti, lanzamientos hasta darle diez veces a algún poste.
4	Por parejas. Veinte pases al balón alternando la mano sin que caiga al suelo.

5	Entre todos veinte pases al balón sin que caiga al suelo.
6	Veinte toques dentro de los diferentes círculos dibujados en la pared.

Nº	ZONA AZUL: Baloncesto. Pelotas, conos y canasta
1	Relevos botando la pelota sin obstáculos.
2	Relevos botando la pelota con obstáculos.
3	Pasándose la pelota 20 veces con desmarque. De esta manera se trabaja conservar el balón ya que los jugadores que no lo poseen deben facilitar el pase al poseedor (Cárdenas y Alarcón, 2003)
4	Encestar entre todos cinco triples
5	Encestar entre todos diez veces con entrada a canasta
6	Veinte puntos. Entre todos encestar veinte puntos, cada jugador puede elegir lanzar entre tiro libre, de dos o triple

Nº	ZONA AMARILLA: Tenis. Pelotas, raquetas, una pared, fizas y canasta
1	Veinte toques sin que caiga por parejas con la raqueta. Trabajando tanto el lado dominante como el no dominante, desde la idea de variabilidad de la práctica (Oña, Martínez, Moreno y Ruiz, 1999).
2	Conseguir diez canastas con las raquetas
3	Veinte pases sin que caiga entre todo el equipo
4	Inventar diez usos distintos de la raqueta
5	Veinte toques dentro de los diferentes círculos dibujados en la pared.
6	Relevos. Cruzar el campo con la raqueta sin que caiga la pelota (individual con toques)

Nº	ZONA ROJA: Fútbol. Pelotas, conos y portería.
1	Conducción del balón. Relevos a lo ancho de la pista. Sin obstáculos
2	Lanzamientos desde medio campo. Seis goles sin portero y sin bote
3	Desde el punto de penalti, lanzamientos hasta darle diez veces a algún poste.
4	Conducción del balón. Relevos a lo ancho de la pista. Con obstáculos.
5	En círculo diez toques al balón sin que caiga al suelo (con cualquier parte del cuerpo menos con las manos).
6	Saque de banda con la mano desde el cono. Diez veces tocar el larguero.

Pruebas recta final. Preguntas aleatorias conceptuales de los cuatro deportes.

Balonmano. Es un juego deportivo donde se suceden un conjunto de situaciones motrices resultantes de un proceso de interacción grupal entre compañeros y adversarios por la lucha de un móvil y un espacio compartido, con un componente lúdico importante (López, 1999).

- ¿En qué año empezó el balonmano? 1892
- ¿Cuántas fases hay en el juego? Cuatro.
- ¿Cuántos jugadores inician un partido? Seis más el portero.
- Si un equipo no demuestra actitud ofensiva. ¿se pita juego pasivo y se le da la posesión de balón al equipo contrario? V o F. Verdadero.
- ¿Puedes meter gol pisando la línea de área? No
- ¿Cuántos tiempos consta un partido de balonmano? 2 partes de 30 minutos.
- ¿En un lanzamiento de penalti el lanzador puede saltar para meter gol? No.

Fútbol. Dentro de la clasificación de los deportes colectivos (Devís y Peiró, 1992) el fútbol es un juego de invasión en el que cada equipo está compuesto de once jugadores que se enfrentan entre sí (un portero y diez jugadores que se mueven por el campo). El objetivo es que la pelota ingrese en la portería del equipo rival.

- ¿En qué año empezó el fútbol? 1863.
- ¿Cuántos futbolistas inician un partido? Once cada equipo.
- ¿Qué dos equipo hay en la capital de Valencia en primera división? Dos.
- ¿Dónde empezó el fútbol? En Inglaterra.
- ¿Qué es un penalti? Una falta dentro del área. Consiste en lanzar un tiro desde el punto ubicado a 11 metros de la portería, y sólo con el guardameta del equipo defensor entre el tirador y la portería.

Baloncesto. Para Sampedro, J. (1999), el baloncesto se sitúa dentro de los deportes de cooperación / oposición. Donde la cooperación reside en los miembros de un mismo equipo colaborando para la consecución de un determinado logro. Por otra parte, la oposición está determinada por el antagonismo directo del grupo o equipo adversario que se opone a la consecución de dicho logro.

- ¿En qué año empezó el baloncesto? 1891.
- ¿Cuántos jugadores inician un partido? 5 por equipo.
- En la liga ACB, ¿hay algún equipo de Valencia? Valencia Basket.
- ¿Se puede botar la pelota con ambas manos? Si, pero no al vez.
- ¿Cuántos tiempos consta un partido? De cuatro períodos de 15 minutos.
- ¿Cómo se inicia el juego? Lanzamiento al aire y salto entre dos para ganar el balón.

Tenis. Es un deporte de cancha dividida, en el cual las situaciones motrices están caracterizadas por una alta complejidad perceptiva, ya que el móvil circula a gran velocidad (Sanz y cols, 2004)

- ¿Cuántos jugadores juegan un partido de tenis? Dos o cuatro (individual o doble)
- ¿Qué es el servidor? Es el jugador que pone la pelota en juego en primer lugar.
- ¿Qué es el receptor? Es el jugador que está listo para devolver la pelota sacada por el servidor.
- ¿Qué es el Set de ventaja? El primer jugador o equipo que gane seis juegos ganará el “set”, siempre que haya un margen de ventaja de dos juegos sobre el contrario. Si es necesario, el set se prolongará hasta que se haya conseguido ese margen.

Variantes del juego: poner en cada prueba diferentes actividades para que no las repitan. Asimismo en la recta final pueden ser pruebas combinadas de los deportes jugados en cada una de las zonas, siendo el objetivo final transmitir valores tanto personales como sociales tales como el respeto, el autocontrol, la autoestima, la empatía, el esfuerzo y la cooperación (Barrallo, 1975; Carranza y Mora, 2003; González Lozano, 2001; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2003; Theodoulides, 2003)

Por todo esto se pretende generar un clima que propicie sentirse a gusto con uno mismo, con los demás y con lo que se aprende. En esta propuesta es necesario controlar exquisitamente la contingencia, insistiendo, tanto en el montaje de las diferentes actividades como en el desarrollo de las mismas. Así como también los aspectos de seguridad, siendo sensibles y cuidadosos con los compañeros, con uno mismo, con el espacio y con los materiales, pero a su vez utilizando diferentes recursos: herramientas, materiales, etc., sencillos y al alcance de todos, por medio de los cuales se desdramatice la creencia de que es necesario para ponerlo en práctica, un gran número de recursos materiales, económicos y de instalaciones. Además esta actividad tiene un nivel de dificultad coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Otro aspecto a destacar es que resulta fácil la observación de los aspectos a evaluar. De esta manera con esta experiencia se pretende que el docente observe los progresos a medida que van avanzando por el tablero.

6. ¿QUÉ RECURSOS DE ENSEÑANZA SE NECESITAN?

- Estrategias de enseñanza. La más utilizada es la participativa, aunque con la utilización de tareas definidas también se trabaja las estrategias instructivas.
- Estilos de enseñanza. Asignación de tareas, descubrimiento guiado y resolución de problemas.
- Materiales. En esta propuesta se precisa de pelotas de diferentes tamaños (baloncesto, fútbol, tenis y balonmano), canastas, porterías, raquetas, conos, petos de los cuatro colores del parchís y tizas.

- **Espaciales.** En principio en la pista del colegio, aunque puede ser realizado en cualquier lugar que sea lo suficientemente grande y que reúna las medidas de seguridad, como puede ser una plaza bien delimitada, un pabellón... siempre buscando nuevos espacios (García, 2009). Asimismo se debe tener en cuenta el objetivo, la temática, etc.

7. CONCLUSIÓN.

Los juegos de mesa al igual que los demás materiales curriculares, deben estar al servicio tanto del docente como del alumnado. De esta manera, debe servir de ayuda para conseguir los objetivos propuestos y para favorecer el enriquecimiento motriz del alumnado dentro de la clase de educación física. Asimismo este recurso es un aliado excelente para potenciar tanto el desarrollo integral como el desarrollo armónico de la personalidad del estudiante, así como para desarrollar hábitos de cooperación, convivencia y de trabajo en equipo.

Además, puede servir para evaluar tanto el progreso del alumnado como también como autoevaluación de las unidades didácticas tanto por parte del docente como del discente (auto observación). Por ejemplo, en la propuesta mostrada sirve para evaluar los avances tanto a nivel conceptual, como procedimental y actitudinal del estudiante en cuatro deportes diferentes. De esta manera, esta actividad puede ubicarse, atendiendo al tiempo de duración, en la sesión de educación física o bien de manera interdisciplinar con otras áreas. Así como en días de celebraciones en el centro como puede ser el día de la Paz, permitiendo dinamizar la vida del centro escolar ya que favorece la implicación de toda la comunidad educativa en la celebración de actividades conmemorativas desde un enfoque más lúdico, teniendo en cuenta aspectos como la transversalidad, la globalización y la interdisciplinariedad.

También destacar que es un recurso didáctico que está a disposición de cualquier área, modificando criterios temporales y espaciales, así como las distintas pruebas adaptándolas a los contenidos propios de la materia donde se pretenda trabajar. Por ello dependiendo de donde se ubique este recurso tendrán unos objetivos didácticos u otros.

En definitiva, los resultados obtenidos con esta propuesta son muy positivos en cuanto al aumento de la motivación del alumnado, aumento de las situaciones de diálogo, resolución de conflictos, actitud de ayuda al compañero para que éste pueda alcanzar el objetivo, aumento del compromiso motor, participación activa, inclusión de la diferente tipología de alumnado y mayor productividad en la tarea e implicación en el proceso de evaluación formativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bárceñas González, D. y Román Seco J.D. (1991). Balonmano. Técnica y metodología. Madrid, Gymnos.

Barrallo, G. (1975). El deporte en la educación integral de la juventud. In Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural (Vol. 25, pp.9-22). Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Universidad de Valencia.

Calatayud, M.A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. Revista: Educadores. Núm 204.

Carranza, M., y Mora, J.M. (2003). Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. Barcelona. Graó.

Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de educación* (335), 45-60.

Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2002). Los apoyos al jugador con balón que progresa botando II. Clínic. Revista Técnica De Baloncesto. 59, 10,17.

Delgado, M. (1994). La salud en la educación primaria. En: La Educación Física en la Educación Primaria. Universidad de Sevilla.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en EF. La salud y los juegos modificados. Barcelona, Inde.

Fructuoso, A. C. y Gómez, S. C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. Apuntes, Educación Física y Deporte. 66.

Gallahue, D. (1982). Understanding motor development in children, New York, John Wiley and sons.

García M., M.E. (1999a). Entre el azar y la habilidad: los juegos de mesa aplicados a la práctica físico-deportiva (I). Espacio y tiempo (Almería), 26, 4-14.

García M., M.E. (1999b). Aspectos organizativos de los juegos de mesa adaptados a la recreación física (y II). Espacio y tiempo (Almería), 27, 4-15.

García M., M. E. (2009). Los espacios convencionales y no convencionales para la práctica físico-deportivo-recreativas. Tándem, 30, 9-21.

Giménez, F.J. (2003). El Deporte en el marco de la Educación física. Sevilla, Wanceulen.

Gómez Mora, J. (2003). Fundamentos biológicos del ejercicio físico. Sevilla, Wanceulen.

González Lozano, F. (2001). Educar en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva. Madrid: CCS.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003): Manual sobre valores en la educación física y el deporte. Barcelona, Paidós.

Hellison, D. (2003). Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Huamán Ponce, L.C. y Periche Diaz, G.E. (2009). La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo en los alumnos del tercer grado de educación primaria. Universidad de San Pedro, Nuevo Chimbote – Perú.

Huizinga, J. (1998). Homo Ludens. Madrid. Alianza.

López, R. (1999). Iniciación a las habilidades específicas: el balonmano. Revista Electrónica Ascesis, 2.

Oña, A., Martínez, M., Moreno, F. y Ruiz, L. M. (1999). Control y Aprendizaje Motor. Madrid: Síntesis.

Sampedro, J. (1999). Fundamentos de la Táctica deportiva. Análisis de la estrategia de los deportes. Madrid. Gymnos.

Sánchez Bañuelos, F. (2002). Perspectivas y orientaciones para el deporte en la escuela. En educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (6), 11-27.

Sanz, D., Fuentes, J. P., Del Villar, F. y Julián, J. A. (2004). El tenis en la escuela. Barcelona: Paidotribo.

Tenbrink, T. (1997). Evaluación. Guía Práctica para Profesores. Ediciones Narcea. Madrid.

Theodoulides, A. (2003). I would never personally tell anyone to break the rules, but you can bend them: Teaching moral values through team games. *European Journal of Physical Education*, 8,141-159.

Fecha de recepción: 23/1/2015

Fecha de aceptación: 4/4/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL ESTATUS DE LOS OBJETIVOS EN EL DISEÑO CURRICULAR. REFLEXIONES SOBRE EL TRATAMIENTO ACTUAL PARTIENDO DEL CONOCIMIENTO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

David Zamorano García

Maestro de Educación Física. C.P. Claudio Sánchez Albornoz. Almansa (Albacete)

Email: laeducacionfisicadedavid@gmail.com

Web: <http://laeducacionfisicadedavid.blogspot.com>

RESUMEN

Fruto del desarrollo de la nueva normativa educativa que se deriva de la aplicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, surge incertidumbre vinculada de forma general al diseño curricular y particularmente en torno al tratamiento de un elemento del currículo de tradicional importancia como son los objetivos.

Desde estas páginas se pretende ahondar en el tratamiento de los mismos, partiendo del conocimiento del área de Educación Física, arrojando luz sobre un tema que actualmente genera polémica y debate en relación con una labor docente de enorme importancia.

PALABRAS CLAVE:

Currículo, objetivos, diseño curricular, niveles de decisión, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente nos encontramos en un momento de cambio educativo que, al margen de otros aspectos de relevancia, a nivel normativo viene propiciado por el proceso de adaptación a lo establecido en la nueva legislación educativa establecida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE).

Zamorano (2011) en relación con el enfoque competencial que sigue predominando, al menos a nivel teórico y de diseño curricular, hacía mención a una sensación que puede extrapolarse de forma general a la incertidumbre provocada por los sucesivos cambios en cuanto a intenciones, ideas, filosofías, características, propuestas y modelos asociados a las nuevas normas. Así, el autor establecía que “los docentes nos encontramos atentos a cada modelo explicativo, a cada innovación surgida desde las distintas áreas y a cada iniciativa que tengan a bien desarrollar nuestros compañeros de profesión, ya sea a título personal o como fruto del trabajo desde cualquier modalidad formativa, desde un curso, un seminario, grupo de trabajo o cualquier otra”.

Hoy en día, parte del recelo que se intuye en el colectivo docente, únicamente haciendo mención al proceso de diseño curricular, está vinculado a la desaparición de un elemento curricular, que de forma “tradicional” ha formado parte de las diferentes propuestas curriculares planteadas a lo largo del tiempo. En este caso, se hace mención a los objetivos de área, así como a aquellos objetivos derivados de los mismos en relación con los diferentes niveles de decisión curricular.

En este sentido, Álvarez (2014) realiza la siguiente reflexión: “Esto genera una gran cantidad de dudas, ¿han desaparecido?, ¿ya no existen los objetivos por curso?, ¿eso quiere decir que no tenemos que poner objetivos en nuestra programación didáctica?”

Partiendo del contexto y situación descrita, a continuación se intenta aportar claridad en torno a la situación actual de los objetivos en la norma vigente y de acuerdo a las tendencias más actuales, por supuesto, sin pretender realizar afirmaciones inamovibles.

El hecho de que el tratamiento de lo establecido en estas páginas se haga partiendo del área de Educación Física en Educación Primaria, así como del Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (en adelante Decreto 54/2014), no es óbice para las posibilidades de aplicación a otras etapas y currículos de otras Comunidades Autónomas, como por ejemplo la Comunidad de Madrid a través del Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (en adelante Decreto 89/2014) o en relación a la Región de Murcia de acuerdo al Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante Decreto nº198/2014).

2. UN ELEMENTO CURRICULAR TRADICIONAL. LOS OBJETIVOS. REFERENCIAS.

2.1. REFERENCIAS EN LA NORMATIVA EDUCATIVA.

Al hacer mención a un elemento como son los objetivos curriculares, nos encontramos ante uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se han asentado de manera tradicional las diferentes propuestas curriculares de las distintas áreas de la Educación Primaria, por no hacer mención a otras etapas educativas, asignaturas, ámbitos, enseñanzas, etc. Así, es posible encontrarlos como elemento básico, en los términos establecidos, en las diferentes normativas que desarrollan las distintas leyes educativas surgidas en democracia en nuestro país. A continuación podemos apreciar las citadas normas con sus correspondientes desarrollos:

- Ley Orgánica, 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE): en su artículo 4 hace referencia a los objetivos como uno de los elementos integrantes del currículo en relación con cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.
 - Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 1006/1991): en su artículo 2º establece los objetivos a alcanzar a lo largo de la Educación Primaria, así como en el anexo I se pueden apreciar los diferentes objetivos generales de cada una de las áreas de la Educación Primaria.
 - Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 1344/1991): en su artículo 4º hace referencia a los objetivos a alcanzar a lo largo de la Educación Primaria, encontrando en el anexo correspondiente, las aportaciones de las distintas áreas a los objetivos de la etapa, así como los diferentes objetivos generales de las distintas áreas.
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE): en el artículo 6 hace mención a los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa como elemento integrante del currículo.
 - Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (en adelante Real Decreto 1513/2006): en su artículo 3 establece los objetivos de la Educación Primaria, encontrando en el anexo II los objetivos correspondientes a las diferentes áreas.
 - Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha (en adelante Decreto 68/2007): en el artículo 4 pueden apreciarse los objetivos generales de la Educación Primaria, haciendo mención en el artículo 5 a los objetivos como elemento curricular. En el anexo II se recogen los objetivos de las distintas áreas curriculares. En el anexo III en el que se encuentran las orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del punto 1, se habla de la adecuación de los objetivos generales a la singularidad del centro y las programaciones didácticas. En el punto 2, se encuentra una referencia a la

secuenciación de los contenidos por cursos que no se hace extensible a los objetivos, mencionándose estos de forma general, como elemento constituyente de las programaciones didácticas. Es en el punto 2.2. en el que se vuelve a tratar la secuenciación únicamente para los contenidos, haciendo mención a los objetivos de forma general y definiéndolos.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE): en el artículo 6 se mencionan los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa como elemento curricular.
 - Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 126/2014): en el preámbulo habla de los objetivos como elemento curricular, encontrando en el artículo 2 una definición que los define en relación con los logros que debe alcanzar el alumnado al acabar el proceso educativo. En el artículo 7 se establecen los objetivos de la Educación Primaria.

En el apartado correspondiente al área de Ciencias de la Naturaleza, se puede apreciar una reveladora aportación en relación con el papel de los objetivos, a su vez, en relación con los criterios y estándares, así: “Los criterios y estándares de evaluación que se establecen en el currículo básico suponen una formulación evaluable de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Educación Primaria, asociadas a los contenidos fundamentales de esta área, y muestran las competencias que el alumnado debe adquirir”.

- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (en adelante Decreto 54/2014): hace una primera referencia a los objetivos como elemento integrante del currículo, encontrando que en el artículo 3 los define como “referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.

En el artículo 5, se establecen los objetivos de la Educación Primaria, encontrando en los artículos 10 y 11, y en relación con la evaluación, referencias a la función de la evaluación en torno al logro de los objetivos de la etapa. En estos mismos términos se establecen referencias a la atención a la diversidad en el artículo 13.

Sin querer seguir haciendo hincapié en este análisis, en los términos tratados, puede hacerse referencia a lo establecido en otros currículos, como por ejemplo el Decreto 89/2014 o el Decreto nº 198/2014.

Centrando un poco lo visto a lo largo de las líneas anteriores, puede decirse que de manera tradicional, las referencias legales a los objetivos en relación con la Educación Primaria, han estado vinculadas a la etapa y a las áreas curriculares, eliminándose la última relación en lo establecido por la reforma actual.

2.2. OTRAS REFERENCIAS.

En este sentido, se puede hacer mención a la no existencia de referencias explícitas en relación con la elaboración de objetivos de ciclo y curso; algo que se apoya desde la teoría establecida en diversas obras que tratan la didáctica de la Educación Física (Contreras, O. 1998; Sánchez Bañuelos, F. y otros. 2003;) encontrando algunas referencias que por el contrario, entienden como necesarios los objetivos para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria, así como para los diferentes cursos, eso sí, sin una explicación en relación al porqué de su planteamiento (Del Valle, S. y García M^aJ. 2007; Arjona, M.L. 2010).

Igualmente ocurre en diferentes obras publicadas orientadas a plantear programaciones didácticas y de aula para el área de Educación Física, incluyendo el desarrollo de las diferentes clases vinculadas a las distintas unidades didácticas propuestas (Mazón Cobo, V. y otros, 2001; Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. 2009), en las que se puede apreciar una tendencia a concretar hacia los objetivos de ciclo de manera clara, pero sin referencias explícitas acerca de su necesidad.

Además, actualmente ya pueden encontrarse referencias explícitas que hacen mención a la no existencia de objetivos más allá de los objetivos establecidos para la etapa. Así, Trujillo (2014) destaca que los objetivos permanecen en la LOMCE como metas al final de una etapa, siendo en la práctica, obviamente, los criterios de evaluación y sobre todo los estándares de aprendizaje, los elementos curriculares que pasan a ser los nuevos referentes. Es este mismo autor quien literalmente destaca que “han desaparecido los objetivos de cada una de las materias”, algo que considera como significativo, interpretándolo en positivo, ya que “programar consiste en diseñar escenarios complejos de aprendizaje a través de tareas y proyectos que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula, con y sin ayuda, dentro y fuera de Internet, en diversas lenguas y en relación con diversas materias”

En los mismos términos, Muñoz (2014) establece que si bien no existen los objetivos generales de área como tales, se pueden entrever en los criterios de evaluación

Igualmente interesante es lo establecido por Fernández (2014) a quien llama poderosamente la atención la ausencia de objetivos generales de las áreas, algo que según establece, “induce a pensar que los objetivos de las áreas se identifican plenamente con los estándares de aprendizaje, al ser los objetivos aquellos referentes relativos a los logros al finalizar el proceso educativo. Volvemos al principio: dime lo qué quieres evaluar y todo se derivará de esto”.

Galiano (2014) destaca como significativo el hecho de que en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero que establece el currículo básico de la Educación Primaria desaparezcan los objetivos de área. Tras analizar el concepto “estándares de aprendizaje evaluables”, llega a establecer un paralelismo entre diferentes elementos curriculares tanto del citado Real Decreto (desarrollo de la LOMCE) y aquellos propios del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (desarrollo de la LOE), afirmando de forma explícita que “Se entiende que el concepto “objetivo”

del R.D 1513/2006 ha pasado a ser “Criterio de evaluación” en el R.D. 126/2014 y que el concepto “Criterio de evaluación “ del R.D. 1513/2006 ha pasado a denominarse “Estándar de aprendizaje evaluable” en el R.D. 126/2014” (véase figura 1).



Figura 1. Equivalencia entre elementos curriculares en diferentes Reales Decretos. Galiano (2014)

3. CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CON EL TRATAMIENTO DE LOS OBJETIVOS.

3.1. ¿OBJETIVOS, SÍ O NO?

Partiendo de lo acontecido en el siglo XX como momento en el cual el currículo se valida a nivel social y se impone como programa de estudios en la escolaridad obligatoria (Morelli, S. 2005), es Bobbitt quien introduce el concepto de currículum desde un enfoque Taylorista, escribiendo en 1918 “The curriculum”, que supone la institucionalización del mismo.

Es en 1924 a través de “How to make the curriculum” donde demuestra cómo se formulan los elementos curriculares, otorgándole relevancia especial a los objetivos. Bobbitt presenta nueve áreas disciplinares de especificación de los objetivos que derivan en una propuesta de ciento sesenta objetivos fundamentales. Esta tendencia tuvo sus continuadores, así Díaz Alcaraz (2002) destaca que Bobbitt no se encontraba solo en su idea acerca de la relevancia de la formulación clara y específica de los objetivos educativos, de manera que Pendleton ofreció 1581 objetivos de tipo social para el Inglés, Guiler habló de 300 para la Aritmética y Billings de 888 generalizaciones para las ciencias sociales.

En los años treinta se desmorona esta teoría puesto que los profesores no podían abarcar tal cantidad de objetivos, además de que esta visión no concordaba con las teorías emergentes.

A finales de los cuarenta y durante los cincuenta emerge de nuevo la relevancia de los objetivos específicos, dándose nociones para su elaboración, siendo durante los años cincuenta y sesenta cuando surge la necesidad de expresar los objetivos en términos de conducta observable, destacando en este sentido Benjamin Bloom y su conocida taxonomía de 1956.

Sin embargo, y a pesar de todos estos esfuerzos realizados, según Díaz Alcaraz (2002) hace referencia a que los profesores no se toman en serio los objetivos educativos, al menos cuando son prescritos desde arriba, aduciendo que si los objetivos fueran utensilios válidos, serían utilizados, algo que quizá no ocurre

por el inadecuado planteamiento teórico. En este sentido, el autor establece tres limitaciones de la teoría relativa a los objetivos educativos, algo que se aprecia a continuación de manera resumida:

1. Establece que se puede predecir el resultado de la instrucción, algo que solo puede ocurrir en una mínima parte.
2. No reconoce la limitación que los contenidos o temas ponen a los objetivos.
3. Pasa por alto aquellos tipos de logros que no pueden medirse.

Tal y como establece Contreras (1998), el tema de los objetivos aparece manera problemática, pues mientras que hay quienes entienden su absoluta necesidad como elemento curricular, también existe quien niega tal hecho. Todo ello basándose en modelos de diseño curricular diferentes.

El propio Contreras es quien hace mención al hecho de que de forma paulatina se ha ido dulcificando el fuerte conductismo del que partían los objetivos, que más desde una óptica constructivista han pasado a considerarse como procesos más que como conductas, más como modos de elaborar el conocimiento que la acción misma.

De hecho, si partimos de lo establecido por las normas legales analizadas en la primera parte del presente trabajo, podremos apreciar la propuesta de objetivos educativos siempre en términos de capacidad, tomando en consideración el momento de desarrollo y susceptible mejora del alumnado.

Zabalza (1993) llega a conclusiones contrarias en relación con la facilitación del aprendizaje por parte de los objetivos, aduciendo que no existe demostración acerca de que el aprendizaje logrado con o sin objetivos sea atribuible a estos, tampoco tienen efecto sobre la reducción del tiempo de aprendizaje requerido y además no se prueba que la forma de redacción de objetivos provoque efectos significativos en el aprendizaje.

Con anterioridad se ha citado a Trujillo (2014) en relación con la valoración positiva que hacía de acuerdo a la ausencia de objetivos de cada una de las materias, todo ello orientado al trabajo competencial desde el cual “programar consiste en diseñar escenarios complejos de aprendizaje a través de tareas y proyectos que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula, con y sin ayuda, dentro y fuera de Internet, en diversas lenguas y en relación con diversas materias”.

3.2. ENFOQUE TRADICIONAL VS ENFOQUES ACTUALES.

3.2.1. Enfoque tradicional. La necesidad de un cambio.

Para elaborar el presente apartado, nos basaremos en lo establecido por Zamorano (2011), quien destaca que existiendo numerosas propuestas en relación con la estructura de la programación didáctica, se puede hacer mención a una serie de elementos comunes como son objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología. En torno a los mismos de forma general, y refiriéndonos a los objetivos en particular, el enfoque tradicional les otorga tal importancia que nos lleva a concretarlos de forma progresiva en niveles de decisión curricular

posteriores (vertical), a la vez que se tiende a concretar, utilizando los criterios de evaluación, los objetivos que se encuentran en idéntico nivel de decisión (horizontal) y que son evaluados por los correspondientes criterios (véase figura 2), algo que desemboca en una serie de aspectos negativos como son:

- El grado de concreción es tan alto que dificulta la diferenciación entre objetivos y criterios de evaluación de la unidad didáctica.
- La diferenciación entre objetivos, criterios y contenidos viene determinada por la necesaria sustantivización de los últimos.
- La incoherencia existente entre objetivos y criterios de evaluación de una unidad didáctica determinada así como con aquellos pertenecientes a niveles de decisión curriculares previos.
- En ocasiones no existe coherencia entre los distintos elementos curriculares a la hora de referirse de forma “conjunta” a los distintos saberes.
- Dada la complejidad que se otorga a los diferentes elementos curriculares, en ocasiones muestran excesiva carga de contenido.

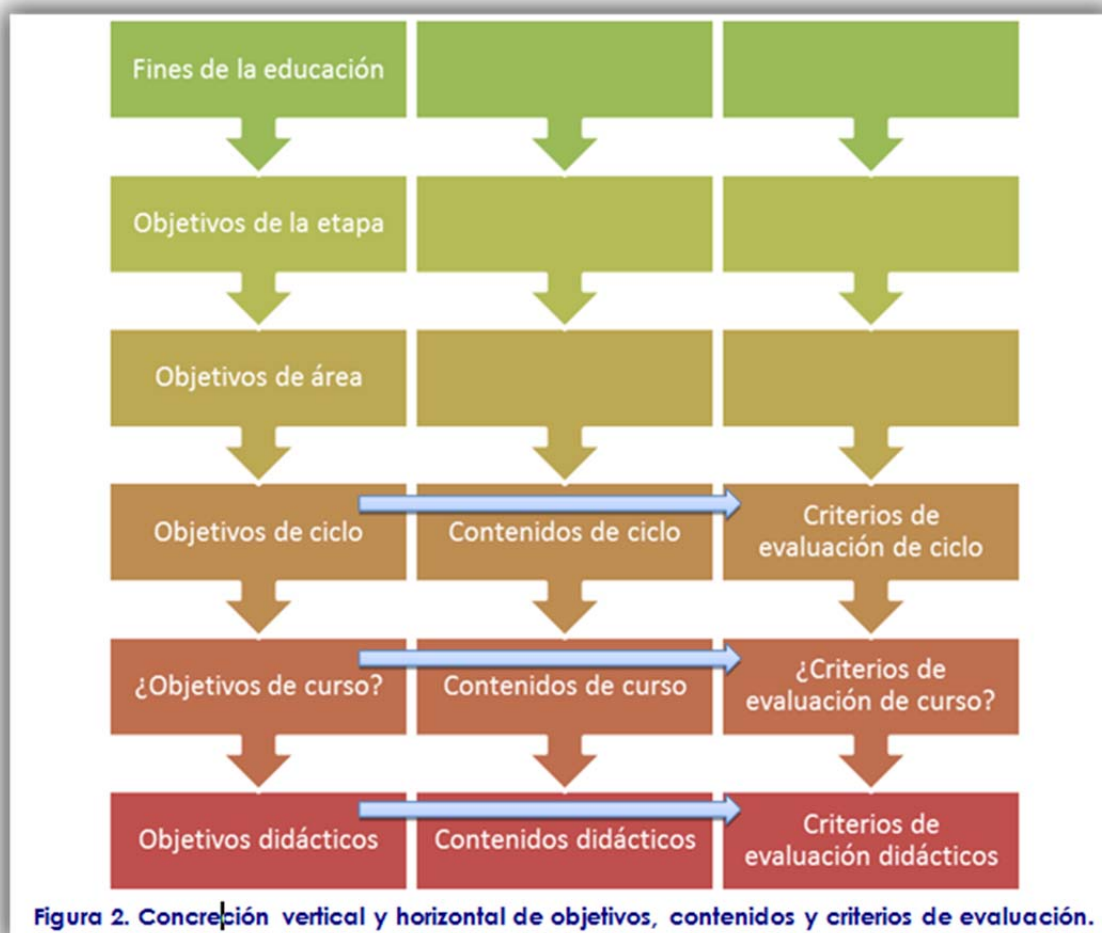


Figura 2. Concreción vertical y horizontal de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En este mismo sentido, Arreaza (2011) determina algunas características de la programación tradicional que se encuentran en consonancia con los aspectos recientemente destacados en el párrafo anterior, así:

- “El currículo en la programación tradicional centra su esfuerzo en distribuir el proceso de enseñanza entre los objetivos (lo que quiero conseguir), los contenidos (las herramientas para conseguirlos), los criterios de evaluación (la valoración de lo conseguido) y los métodos de trabajo y evaluación (los procedimientos utilizados)”.
- “Las energías y los esfuerzos del profesorado se centran en establecer las diferencias entre unos y otros sin que esto suponga una reflexión sobre los procesos del aula y no conlleve una mejora en sus prácticas”.
- “En este enfoque del currículo, en la teoría y en la programación didáctica, son los objetivos los que sirven de referencia y su referencia temporal es la etapa. Pero en la práctica, son los contenidos los que se enseñan y sirven de referente de la evaluación. La distribución de estos contenidos se realiza de forma cerrada y lineal cada año y se recuerda periódicamente en cada uno de los cursos escolares”.
- “En las aulas el profesorado prima el diseño de las actividades y las preguntas sobre ellas frente al desarrollo de los objetivos que dan sentido a esas prácticas”.

De todo ello se deduce el tradicional afán por desarrollar los distintos elementos del currículo sin una orientación clara y definida, algo que termina concretándose en documentos con innumerables aportaciones alejadas de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.2. Enfoque basado en los aprendizajes/indicadores.

Partiendo de las consideraciones anteriores en relación con la propuesta tradicional, el autor se refiere a aquellos aspectos que desde el enfoque competencial se deben aportar en torno al cambio:

- “La necesidad de conocer cuáles son los objetivos de enseñanza y los procesos que realmente promueve”.
- “La conveniencia de establecer una ruta que permita al alumnado anticipar que se le pide y conocer porqué se obtiene unos y no otros resultados”.
- “La posibilidad de utilizar un procedimiento de programación más directo, ágil y compartido y, por consiguiente, menos costoso de programación”.
- “La incorporación de las competencias básicas como prioridad en los currículos exige un cambio de perspectiva en el papel de la programación y en las estrategias que se utilizan para elaborarla”.

En definitiva, podemos hablar de poner el énfasis en el desarrollo de un modelo de programación que partiendo de las competencias básicas, permita establecer estrategias de programación claras, sencillas, ágiles y que impliquen menor coste para el profesorado, a la vez que clarifique lo que se pretende conseguir con el alumnado y a través de qué medios, siendo éste consciente de aquello que debe alcanzar.

Tomando como punto de partida la amplia base ya citada, Fernando Arreaza, promueve la elaboración de un único elemento curricular que sustituya al conjunto de elementos curriculares tradicionales, puesto que debe ser fruto del

tratamiento integrado de los mismos. Dicho elemento es conocido como aprendizaje (cuando es tratado desde el punto de vista de la enseñanza) y como indicador (cuando se trata desde la evaluación), siendo por tanto las dos caras de la misma moneda (véase figura 3).



Figura 3. Integración de elementos curriculares para la elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación.

A continuación, para cada aprendizaje/indicador de evaluación, y desde el punto de vista de la evaluación (indicador de evaluación), se establece una graduación (criterios de evaluación), que diferirá en función de las características del alumnado y del momento evolutivo en el que se encuentre (véase figura 4).

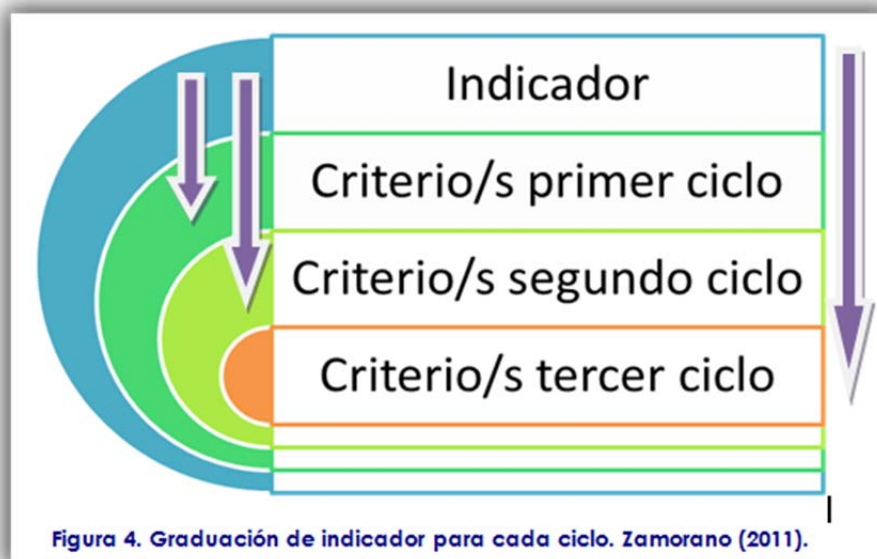


Figura 4. Graduación de indicador para cada ciclo. Zamorano (2011).

Por último, y considerando los criterios establecidos, se elabora un continuo de logro para cada indicador, que a su vez permitirá seleccionar el mínimo para considerar como positiva la evaluación del alumnado.

En resumen, puede decirse que para cada aspecto sobre el que pongamos nuestra atención a la hora de evaluar (indicador de evaluación), se desarrollarán diferentes juicios de valor (criterios de evaluación) que permitan adecuar la exigencia a las características del alumnado.

La elaboración de este elemento curricular presenta un carácter abierto que permite realizar incorporaciones determinadas por el dinamismo asociado a los distintos aprendizajes que pretendan desarrollarse, presentando además un carácter integrador que incorpore los distintos tipos de contenidos, asociados a los diferentes saberes, de forma integrada, de acuerdo al enfoque competencial. Éste carácter abierto se aprecia de forma fehaciente en la posibilidad de modificar su complejidad de acuerdo a las necesidades determinadas por el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentre el alumnado, permitiendo la individualización y la verdadera respuesta y atención a la diversidad.

Como puede apreciarse, este enfoque toma en consideración la totalidad de los elementos constituyentes del currículo, cuyo tratamiento integrado, en pos de la complementación mutua que evite dejar escapar matices importantes, da lugar a los aprendizajes/indicadores de evaluación ya nombrados. En este caso, los objetivos, al igual que el resto de elementos curriculares, no son concretados en los diferentes niveles de decisión curricular. Son los aprendizajes/indicadores de evaluación los elementos que son seleccionados en función de las características y necesidades de las diferentes unidades didácticas a desarrollar a lo largo de un curso escolar; lo que simplifica y agiliza mucho el proceso de diseño curricular.

Para concluir con este apartado, pasamos a referirnos a aquellas consideraciones previas que de manera fundamental hay que tener en cuenta a la hora de formular aprendizajes/indicadores, destacando las siguientes por su relación directa con la implicación docente:

- El trabajo y el esfuerzo del docente, serán elemento de capital importancia en su desarrollo.
- El análisis y el conocimiento de la normativa, determinará la calidad y adecuación del trabajo realizado.
- Igualmente, el conocimiento del área, determinará la calidad y adecuación del trabajo realizado.

Puede apreciarse en este sentido, como la implicación del profesional determina en gran medida el resultado obtenido en cuanto al diseño curricular.

Pueden atenderse de acuerdo a este enfoque a las diferentes propuestas elaboradas por Zamorano (2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e) y que pueden suponer una base sobre la que acceder al modelo mencionado.

3.2.3. Enfoque basado en los estándares de aprendizaje evaluables.

Actualmente, nos encontramos en un momento de cambio propiciado por la reciente reforma educativa introducida por la LOMCE. Este hecho hace que debamos abandonar aquellos conceptos, en su momento novedosos, que comenzaban a ser parte de nuestro quehacer diario, acercándonos a aquellos que desde las nuevas propuestas, comienzan a formar parte de nuestra labor.

El Real Decreto ya citado con anterioridad establece que “el currículo básico de las asignaturas correspondientes a la Educación Primaria se ha diseñado de acuerdo con lo indicado en dichos artículos, en un intento de simplificar su regulación, que se ha centrado en los elementos curriculares indispensables”.

Así, dicha normativa toma en consideración como elementos curriculares a los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. En este sentido, el Decreto 54/2014 incorpora un elemento más al tomar en consideración, la metodología.

Las referencias que podemos encontrar en las diferentes normas legales ya citadas a lo largo del presente trabajo, nos ofrecen los siguientes conceptos:

- **Currículo:** regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.
- **Objetivos:** referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.
- **Competencias:** capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- **Contenidos:** conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- **Criterios de evaluación:** son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.
- **Metodología didáctica:** conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y

reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Partiendo de estas premisas nos encontramos con una realidad, a nivel curricular, que se plasma en la figura 5 que puede verse a continuación:

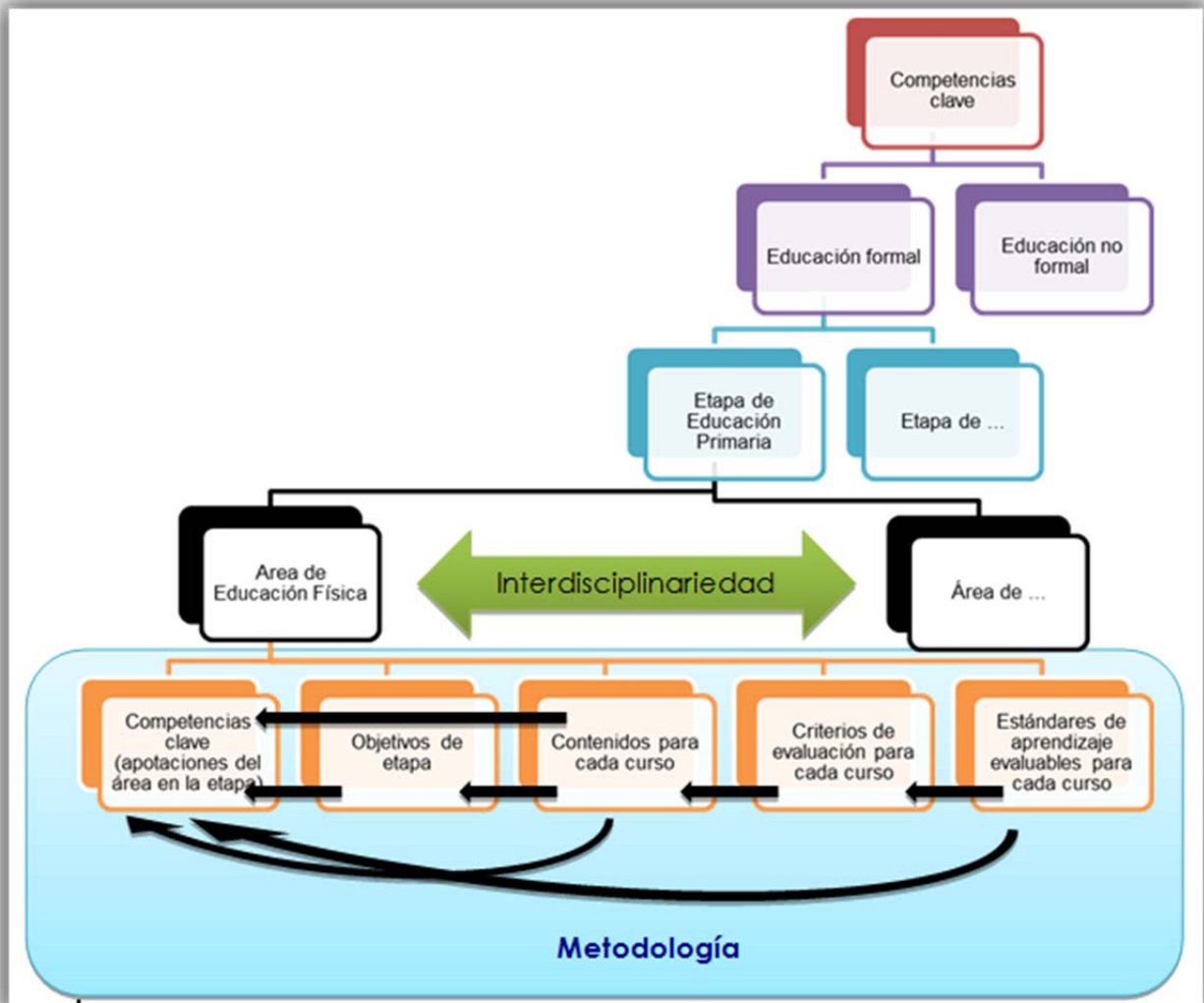


Figura 5. Relaciones y ubicación de los elementos curriculares.

Partiendo de las consideraciones realizadas, puede apreciarse como desde el enfoque establecido a día de hoy por la LOMCE, la tarea de utilizar con corrección los distintos elementos curriculares en los diferentes niveles de decisión, se ha simplificado bastante. Desde estas páginas no se pretende, en ningún caso, ningunear la dificultad de un proceso que es tan complejo como importante, sino más bien, aportar luz acerca del nuevo enfoque a aplicar y sus características, así como el tratamiento que de los objetivos se hace, aspecto que ocupa el presente trabajo.

Así, el trabajo del docente en lo referente a las diferentes tomas de decisiones de acuerdo a los distintos niveles de decisión curricular, queda prácticamente “anulado”, puesto que los elementos curriculares ya citados con anterioridad son objeto del siguiente tratamiento:

- **Objetivos:** partiendo de la estructura planteada por la actual normativa, así como las aportaciones de diferentes autores ya citadas con anterioridad, podemos concluir que únicamente existen referencias explícitas a aquellos objetivos relativos a la etapa y que el tratamiento de los mismos girará de acuerdo a las contribuciones que desde las diferentes áreas puedan realizarse en torno a la consecución de las capacidades contenidos en ellos. En ningún caso se insta al desarrollo de aquellos objetivos propios de otros enfoques y momentos ya tratados a lo largo del presente trabajo y que requieren la existencia de elementos ubicados en niveles de decisión anteriores a partir de los cuales concretarse. Para poder elaborar los objetivos para cada uno de los antiguos ciclos, niveles (más acorde con la ausencia actual de ciclos) sería necesario partir de unos objetivos diseñados para el área, que no existen. Igualmente ocurriría con los tradicionales objetivos didácticos que se ubicaban en cada una de las unidades didácticas que desarrollan la programación didáctica y que a su vez, partirían de aquellos objetivos planteados para cada ciclo/nivel.

- **Competencias:** como elemento curricular referente y fundamental, ante el que existe, o ante el que se plantea una “supeditación” del resto de elementos (Zamorano, 2011), desde este enfoque se plantea el establecimiento de relaciones claras entre las mismas y el resto de elementos curriculares, de forma que pueda apreciarse la contribución que desde el área se realiza al desarrollo de las mismas, así como facilitar su evaluación a través del correspondiente perfil competencial. En este sentido, el vínculo entre competencias y el resto de elementos curriculares, da lugar a las siguientes relaciones:
 - **Relación competencias – objetivos:** el establecimiento de vínculos claros entre los objetivos de la etapa, al desarrollo de cuyas capacidades se contribuye desde las diferentes áreas, y las competencias clave, permiten observar de forma obvia la aportación de la etapa de Educación Primaria, a través de las diferentes áreas curriculares, así como de estas mismas, al desarrollo competencial.
 - **Relación competencias – contenidos:** en este caso nos encontramos ante un vínculo que permite apreciar la idoneidad de los contenidos propios del área de acuerdo al desarrollo competencial que se pretende, observando la adecuación de la utilización de determinados contenidos de acuerdo al desarrollo de una o varias competencias clave y no únicamente en relación con el desarrollo del área, así como “...establecer una temporización correcta y equilibrada respecto a las unidades de trabajo que componen y desarrollan la programación didáctica y las competencias básicas a trabajar...”. (Zamorano, 2012).
 - **Relación competencias – estándares de aprendizaje evaluables:** el establecimiento de relaciones claras entre las competencias clave y los estándares de aprendizaje propios de los diferentes criterios de evaluación, permitirá utilizar los estándares en torno a la evaluación de las diferentes competencias clave de acuerdo al denominado perfil competencial del área (entendido como el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables del área que se encuentran vinculados a una competencia determinada, reflejando en qué medida se contribuye desde el área a su evaluación, posibilitando la misma por tanto) , y no

únicamente de acuerdo a la evaluación del área a partir del perfil de área (conjunto de estándares de aprendizaje asociados a los diferentes criterios de evaluación de un área en concreto y que permiten la evaluación de la misma). Obviamente, la relación entre competencias y estándares de aprendizaje evaluables, determina la coherente relación entre competencias y los criterios de evaluación de los que se desprenden los citados estándares.

- **Contenidos:** los encontramos secuenciados para cada uno de los niveles de la Educación Primaria, de manera que puedan ser utilizados sin continuar con el proceso de concreción en diferentes niveles de decisión, obviando la necesidad de concretar a partir de contenidos ubicados en un nivel de decisión superior, tal y como ocurría con normativas anteriores.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** al igual que ocurría con los contenidos, vienen determinados para cada uno de los niveles de la etapa, de cara a poder establecer graduaciones estandarizadas respecto a los aprendizajes del alumnado. Nos encontramos ante el elemento que se erige como uno de los más relevantes, puesto que recoge el papel de guía antes ostentado por los objetivos y permite la evaluación tanto del área como del desarrollo competencial.
- **Criterios de evaluación:** una vez más vienen determinados para cada nivel educativo, siendo el referente desde el que se concretan los distintos estándares de aprendizaje evaluables así como la referencia para realizar la evaluación a través del perfil de área.

Nos encontramos por tanto ante un enfoque orientado de forma clara hacia la simplificación del proceso de toma de decisiones que de forma tradicional ha sido parte importante del trabajo docente, de forma que éstas se ven limitadas a la selección y ubicación de los diferentes elementos curriculares para la elaboración de las diferentes unidades didácticas que forman parte de la programación didáctica. Esta simplificación repercute de forma importante en todos y cada uno de los elementos curriculares, si bien, lo hace de forma más intensa en relación con los objetivos, ya que únicamente deja como referentes aquellos de carácter terminal en relación con la etapa de Educación Primaria, al margen de aquellos que en normativas anteriores se referían a las áreas y que eran trabajados en posteriores niveles de decisión curricular.

Obviamente, esa simplificación no puede desembocar en la pérdida de la esencia de la educación que busca preparar al individuo para la vida constructiva en sociedad, por lo que será necesario, casi vital, la consideración de la posibilidad de tomar decisiones en relación con los elementos curriculares, al margen del nivel en el que se tomen, y de acuerdo a las características propias del contexto en el que el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene lugar, así como de las características, necesidades e intereses de aquellos que son protagonistas de dicho proceso.

4. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión, podemos referirnos a las diferentes visiones determinadas por normativas, puntos de vista, enfoques, momentos históricos, formas de pensamiento, corrientes psicológicas etc, que no hacen sino determinar tratamientos variados en relación con el tema que nos ocupa, la presencia de los objetivos en los diferentes niveles de decisión del currículo de cara a su diseño.

En el momento actual apreciamos una tendencia a la simplificación en relación con la toma de decisiones a nivel curricular, que repercute de forma ineludible en el diseño del currículo y por ende en el trabajo del docente en lo relativo a la toma de decisiones, algo que no debiera en ningún caso redundar en la simplificación, entendida desde un punto de vista negativo, ni del currículo, ni de la capacidad docente para adecuar los elementos curriculares a las características del contexto en que tiene lugar así como sus principales protagonistas ni por tanto, del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta característica se hace especialmente patente en el tratamiento de los objetivos educativos, más aún si se aprecia la diferencia existente entre el enfoque tradicional orientado hacia una enorme concreción que recorría los distintos niveles de decisión curricular y la inexistencia en el currículo actual a excepción de lo establecido de forma general para la etapa. Si bien, no ha de olvidarse el hecho de que, como se ha podido ver a lo largo del trabajo, hay quienes abogan por reubicar la esencia de los objetivos, en los estándares de aprendizaje.

En este sentido, se hace necesario plantear una serie de cuestiones que permitan reflexionar en relación con lo tratado a lo largo del trabajo, suponiendo al mismo tiempo un punto de apoyo que sustente el debate, la discusión constructiva y la creación de nuevas propuestas. Así, puede partirse del planteamiento de cuestiones como las siguientes; ¿son y han sido tan estrictamente necesarios los objetivos en el diseño y el desarrollo curricular?, por el contrario ¿tan necesaria se hace su casi total desaparición del currículo?, ¿no cabría esperar propuestas adecuadas partiendo de tratamientos diferenciados en relación con los objetivos?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez, E. (2014). La programación didáctica paso a paso: objetivos. ¿Han desaparecido los objetivos del currículo LOMCE? *Prepárate. Prepara tus oposiciones a maestros Infantil y Primaria*. Recuperado de <http://preparatusoposiciones.es/la-programacion-didactica-paso-paso-objetivos/>

Arjona, M.L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos. Revista Educativa Digital*. Recuperado de <http://hekademos.com/hekademos/content/view/93/32/>

Arreaza, F. (2011). Taller de programación, evaluación y calificación por competencias. C.E.P. de Motilla del Palancar.

Bañuelos, F., Contreras, O., Fernández, E., Zagalaz, M., Pacheco, M., Gil, P., y

Blández, J. (2003). *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 1º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 2º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 3º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 4º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 5º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 6º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

Del Valle, S., García, M^aJ. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: INDE.

Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Eisner, E.W. (2000). *Benjamin Bloom (1913-1999)*. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 3(30), pp. 423-432. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/blooms.pdf>

Fernández, F.J. (2014). Nuevo currículo básico de Primaria. *Ined21*. Recuperado de http://ined21.com/p6770/?utm_content=bufferd3f8e&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

Galiano, J.L. (2014). ¿Qué pasa con los objetivos de las áreas en el nuevo currículo LOMCE?. (Mensaje en un blog). Recuperado de <http://www.educafisica.es/2015/01/29/qu%C3%A9-pasa-con-los-objetivos-de-las-%C3%A1reas-en-el-nuevo-curr%C3%ADculo-lomce/>

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). *Programación de la Educación Física en Primaria. 1º de Primaria. Primer ciclo*. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). *Programación de la Educación Física en Primaria. 2º de Primaria. Primer ciclo*. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 3º de Primaria. Segundo ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 4º de Primaria. Segundo ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 5º de Primaria. Tercer ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 6º de Primaria. Tercer ciclo. Barcelona: INDE.

Morelli, S. (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. La trama de la comunicación. Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario, (10). Recuperado de http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/450/10-Silvia%20Morelli_A1a.pdf?sequence=1

Muñoz, J.C. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 5(27), 1-16.

Trujillo, F. (2014). El currículo básico de la LOMCE (II): análisis de las materias del currículo. (Mensaje en un blog). Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/el-curriculo-basico-de-la-lomce-analisis-de-las-materias-del-curriculo/>

Trujillo, F. (2014). El currículo básico de Educación Primaria, a revisión. (Mensaje en un blog). Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/revision-del-real-decreto-primaria/>

Zabalza, M.A. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

Zamorano, D. (2011). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde el área de Educación Física. Programando desde un enfoque competencial. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 163. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd163/evaluacion-desde-el-area-de-educacion-fisica.htm>

Zamorano, D. (2012). Una propuesta para la estructura de la programación didáctica de Educación Física en Educación Primaria desde el enfoque de las competencias básicas. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 165. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd165/estructura-de-la-programacion-de-educacion-fisica.htm>

Zamorano, D. (2012a). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: percibir y estructurar el espacio y el tiempo. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 170. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd170/percibir-y-estructurar-el-espacio-y-el-tiempo.htm>

Zamorano, D. (2012b). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: desarrollar el proceso de lateralización. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 171. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd171/educacion-fisica-proceso-de-lateralizacion.htm>

Zamorano, D. (2012c). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: solucionar problemas motores a partir de habilidades motrices. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 172. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd172/solucionar-problemas-motores-a-partir-de-habilidades.htm>

Zamorano, D. (2012d). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: desarrollar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 173. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd173/enfoque-competencial-educacion-fisica-expresividad.htm>

Zamorano, D. (2012e). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: aplicar hábitos de higiene y salud. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 173. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd174/enfoque-competencial-de-higiene-y-salud.htm>

Fecha de recepción: 18/3/2015
Fecha de aceptación: 28/4/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

DISEÑO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA TÉCNICA DE LANZAMIENTO A BASE DEL CATCHER DE BEISBOL

Manuel Antonio Soto Delgado

Profesor en la Universidad Estatal de Sonora (UES) Villa Juárez, Benito Juárez, Son.
Email: tony_soto8@hotmail.com

RESUMEN

En la actualidad no existe información sobre los instrumentos que evalúan el gesto técnico de un deportista, sin embargo si existe información sobre las técnicas del modo de realización. El objetivo de esta investigación fue crear un instrumento que evalué la técnica de lanzamiento a base del catcher. Se llegó a conocer la forma correcta de realizar los lanzamientos a bases al mismo tiempo se encontró que para poder lanzar a base se tienen que desarrollar otra técnica que es la de recepción también se sometió a estudio cualitativo para poder saber cuál es la forma correcta de la recepción. La técnica correcta de recepción es la siguiente: desde la posición de cuclillas con el peso del cuerpo recargado en las piernas, las puntas de los pies abiertas y los talones levantados, el tronco debe de estar colocado de una manera equilibrado sin poder el peso adelante ni atrás, este debe de estar en medio. El brazo izquierdo con semi flexión con la mano abierta los dedos de la mano apuntando hacia arriba, el brazo derecho atrás de la rodillas con la mano apuñada con el dedo pulgar entre los dedos. La técnica de lanzamiento existen tres variantes: lanzamiento a primera base, segunda base y tercera base. La manera de lanzar es la misma para todas las técnicas, después de agarrar la pelota inmediatamente se pasa de la mano izquierda a la derecha y se coloca a la altura del oído haciendo un ángulo de 45 grados entre brazo y antebrazo para posteriormente realizar el lanzamiento en donde varia es el paso que da hacia las base; para realizar el lanzamiento a primera base se tiene que hacer un giro hacia la base, para segunda base se tiene que realizar un paso hacia enfrente y a la tercera base un paso lateral hacia la base. Conociendo las diferentes técnicas se pudo realizar el instrumento en donde se pueden evaluar la técnica de lanzamiento a base, primera, segunda y tercera así como evaluar la recepción para poder ser eficaces en el momento de evaluar al deportista y trabajar sobre los errores que obtenga.

PALABRAS CLAVE: Cárter, Béisbol, Lanzamiento a base, posiciones de juego en el béisbol, Robos de base, Filders, Pitcher,

1. INTRODUCCIÓN.

1.1 ANTECEDENTES

El béisbol es un deporte que se juega en gran cantidad de países en el mundo por niños, adultos y gente mayor, por simples aficionados y por profesionales millonarios. Se tiene el dato que a la fecha se encuentran más de 100 países registrados en la federación internacional de béisbol, entendiéndose con ello que es un deporte de gran popularidad en el mundo y con practicantes de diferentes estratos sociales y grupos etarios (SICCED, 2003).

Hay juegos que se consideran los antecesores del béisbol: Towball y dos juegos ingleses: el Cricket y el Rounders, los cuales se utilizaban como pasatiempos. Estos juegos trataban de jugar con un palo y pelota que se dividían por entradas muy parecidas a lo que hoy se conocemos como béisbol. El establecimiento de las nuevas reglas del béisbol se atribuye a Abner Doubleday, reglas con las que se empezó a jugar este deporte en 1844. El béisbol es un juego entre dos equipos de 9 jugadores cada uno bajo la dirección de un manager, jugándose en un campo cerrado de acuerdo con las reglas que rigen dicho juego, y bajo la jurisdicción de un umpire o umpires que fungen como jueces o árbitros (Vázquez, 2010).

El objetivo de cada equipo es ganar anotando más carreras que el oponente. El ganador del juego es el equipo que haya anotado de acuerdo con sus reglas el mayor número de carreras a la conclusión de un juego reglamentario. Los cambios siguieron con las reglas del nuevo reglamento, este decía se deberán jugar con nueve jugadores en el terreno de campo, las bases estarán a noventa pies de separación entre ellas, el umpire se le dio la autoridad de cantar los strikes y marcar bola cuando un lanzamiento se encontrara fuera de la zona, ya no se podía cachar las pelotas con gorras tenía que usar guantes (SICCED, 2003).

Se establecieron las posiciones del terreno de juego se contaba con tres jardineros o fielders, por las líneas de cal se encontraban la primera base y la tercera base, existía la segunda base que jugaba en medio del terreno no estaba ubicado cargado hacia la primera base, el pitcher y el catcher, la posición del catcher era tomada como una ayuda para el pitcher con la finalidad de regresarle las pelotas al pitcher, y de una u otra manera para agilizar el juego (Vázquez, 2010).

El primer robo de bases de la historia lo realizó Ned Cuthbert en 1863, corrió de primera a segunda base sin esperar que el bateador le pegara a la pelota, significando un cambio más en la evolución del béisbol, de modo que se vieron en la necesidad de buscar que una de las posiciones jugadas en el campo tendría que vigilar y realizar tiros para poder sacar a esos jugadores que estaban libres e intentaban robar la siguiente base mientras el lanzador se preparaba para poner la pelota en juego (SICCED, 2003).

Se tomó la decisión de que el catcher sería el encargado de vigilar a los corredores en base ya que tenía la facilidad de visualizar todo el terreno desde su posición, haciendo fácil detectar las intenciones de un jugador contrario por robar la base. Con esto se dio más movilidad y participación al receptor en el juego. Existe un registro de 1935 que argumenta que el catcher con mejor desempeño de esa época sostenía una posición simulando una media sentadilla, cuando la mayoría

utilizaba posición muy habitual, que solamente consistía en esta de pie detrás del bateador para recibir la pelota. Con la evolución del juego, que se requería que el catcher fuera más veloz, se fue modificando la posición para tener una mayor facilidad de movimientos y desplazamientos dentro del terreno del juego (Vázquez, (2006), Vargas, (2008).

El catcher necesita estar sentando o en cuclillas con el fin de acercarse a la zona donde el lanzamiento debe pasar sobre el home. El beisbol fue evolucionando y se modificó la zona de strike al principio el pitcher le tenía que tirar a los bateadores lo más fácil que pudiera para que le pudieran pegar hit, pero con el paso de los tiempos el pitcher se convirtió en rival de los bateadores y necesitaba que el catcher le diera dirección a los lanzamientos y le diera un blando en la zona de strike que cada día se hace más chica a nivel profesional podemos observar con más detalle este dato (Estrada, 2011).

Los robos permitidos pueden tener base en varios factores que pueden ir desde la pericia y velocidad del jugador en base, como por una mala técnica de tiro a base del catcher y mala postura al momento de la recepción del lanzamiento del pitcher según Estrada (2011); siendo estos los errores los más comunes y perjudiciales entre los receptores que se encuentran en vías de desarrollo de sus aptitudes técnicas para ser considerados un jugador de buen nivel (Kindall, 1995).

EL Instituto Tecnológica de Sonora (ITSON), realizó una estadística del equipo selectivo de beisbol focalizada en el catcher del equipo, dando como resultado que de diez corredores que trataban de robarle la base, este ponía fuera (out) a solo cuatro corredores en intento de robo, esto muestra que el catcher tiene una técnica deficiente al poder sacar a cuatro jugadores corriendo las bases y los otros seis corredores son amenazas para el equipo al ponerse en posición de anotar ya sea con un hit sencillo o un hit doble del equipo contrario.

Analizar esta actividad deportiva para determinar el rango de movimiento necesario que asegure el desempeño ideal del atleta, permitirá demostrar tanto a atletas como a entrenadores que factores deben desarrollar en su entrenamiento con la finalidad de conseguir un dominio de la técnica en condiciones favorables para el atleta y en el menor tiempo posible (Danskoi, D y Zatsiovski, V. 1988).

Diversos coaches de la localidad (algunos con experiencia en profesionales) -argumentan que las fallas técnicas que incurren en los jugadores de la posición del catcher son el mal posicionamiento del catcher (altura incorrecta de la cadera y los pies en la posición de juego), desplazamientos erróneos al momento de dirigir un tiro a alguna de las bases y mala técnica de tiro de la pelota con la mano; concluyendo con ello que no se tienen buenos catcher debido a que no logran comprender las exigencias técnico-mecánicas, que requiere esta posición, en un periodo que le permita al atleta tener un rendimiento de alto nivel en el relativamente corto periodo de vida deportivo del sujeto (Estrada y Carrera, 2011).

Actualmente la forma de evaluar la técnica de catcher es muy subjetiva y se basa muchas de las veces en la observación: si se puede medir, se pueden encontrar las fortalezas como las debilidades para la mejora de su rendimiento y poder mejorar su desempeño en un plazo más corto de lo que está sucediendo, ya que es una posición que requiere de mucho entrenamiento para ver sus mejorías. El

problema es que el catcher está en dos situaciones de juego en una está recibiendo los lanzamientos que realiza el pitcher y fijarse que lanzamiento le va a pedir para poder dominar al bateador, la otra situación es que está cuidando a los corredores que se encuentran en base para el este no se la robe, al momento de estar pensando en dos cosas diferentes es muy común que realice un movimiento mal alterando la técnica de tiros a las bases. Implica que el catcher debe de realizar sus desplazamientos como le demanda de estar en la posición en cuclillas realizar un movimiento explosivo asía enfrente, levantándose como si fuera una escalera en 45 grados para que le ayude a su brazo a realizar un lanzamiento fuerte y preciso a la altura de las rodillas del fildeador (describe la acción de defender el campo de juego y atrapar la pelota, bien sea una bateada por la ofensiva del equipo contrario o la recibida de otro jugador del mismo equipo) que espera el lanzamiento (Estrada, 2011)

Se cometen muchos errores por querer hacer los movimientos tan rápidos y se pierde la técnica unos de los errores más comunes, es que los jugadores no realizan su desplazamiento hacia enfrente, otro error es que el brazo de lanzar no lo pongan a la altura del oído, existen muchos errores que es muy importante la corrección a temprana edad de los catcher jóvenes y evitar que se le haga un habito tener lanzamientos inadecuados. Se requieren movimientos especiales para lograr una técnica buena, principalmente movimientos de pies y movimientos del brazo y desplazamientos del cuerpo en forma coordinada, cabe mencionar todos los movimientos que se realice para la ejecución de la técnica de tiros a bases se deben realizar de manera fluida y continua, no se puede detener en un paso de la técnica porque se pierde tiempo y no funciona para el objetivo que es requerida (Velásquez, 2010).

Para lograr que un deportista aprenda la técnica del catcher se necesita un largo período, es por eso que la técnica del catcher cuando se va enseñar se recomienda que se utilice la técnica de tres pasos aconsejable para jugadores novatos o a catcher con un brazo no muy potente, ya que este método le permite tener un poco más de impulso hacia la base que se quiere tirar y por lo tanto genera más fuerza (SICCED, 2003)

Al principio y para que el catcher comience a aprender los movimientos necesarios, es conveniente que su mecánica para tira a las bases la practiquen en cuatro tiempos. Para posteriormente cuando el catcher se encuentre entre los 15 y los 17 años aprenda la técnica sin dar paso, así acorta su movimiento y puede realizarlo más fuerte teniendo como base la otra técnica ya perfeccionada. Al tener un catcher con una buena técnica de tirar a las bases es determinante muchas veces hasta para poder ganar un juego porque así es no permite que los corredores pudieran posicionarse de otras bases y poner en posición de anotar carrera y perder el juego (Mc Carver (1982) SICCED, (2003)).

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El catcher es una posición del béisbol que inicialmente no tenía mucha importancia, sin embargo con el tiempo esta posición ha tomado una relevancia importante ya que este jugador es el que guía al pitcher para que inicie el juego, solicitando un tipo específico de lanzamiento; tiene una visión completa de lo que sucede en el campo de juego, lo que le permite ver cuando el equipo contrario

tiene a un jugador en la base con intenciones de hacer robo, convirtiéndose así en un vigilante para que este corredor no adelante bases. El receptor tiene la responsabilidad de realizar lanzamientos a las bases en forma adecuada para que los jugadores de reciba la pelota sin problemas y poner fuera a los jugadores contrarios que se empeñan en hacer maniobras para tomar ventaja en las bases. Cada tiro debe llegar rápidamente a la base en cuestión y este no deberá tener variantes en el trayecto, además se recomienda que estos tiros tengan como referencia de altura mínima en las rodillas del jugador que cuida de las bases. Se debe tener una buena la técnica correcta de tiro a bases debe tener los siguientes elementos: cadera colocada a media sentadilla haciendo un ángulo de 90 grados, aproximadamente, entre el muslo y la pierna; ubicar el brazo de lanzar a la altura del oído y en dirección hacia la base y los pies deben de estar en una posición especial en dependencia a la base que desee lanzar. En base a lo planteado con anterioridad surge la siguiente inquietud como pregunta de investigación: ¿Cuál será la forma correcta para determinar el nivel de desempeño de los elementos técnicos-táctico del catcher de beisbol?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Actualmente se han encontrado información sobre la técnica del catcher para lanzar a las bases, algo importante de mencionar con la información existente no se ha encontrado la forma de evaluar si los deportistas están realizando la técnica adecuada para las necesidades del deporte. La evaluación en los entrenadores se basa especialmente en la observación sin tomar ningún registro de lo observado en las fallas de la técnica, la colocación de extremidades superiores (brazo, antebrazo), del cuerpo (tronco y cadera) y de las extremidades inferiores (piernas). Con el diseño del instrumento para evaluar la técnica se evaluara a los deportistas para la mejoramiento de su técnica y podrá el entrenador tener sus registro de cada evaluación y ver su evaluación en el entrenamiento. Otro de los beneficio es que la observación será estandarizada y se llevara un registro para detectar la fallas en la técnica de los atletas.

1.4 OBJETIVOS

▪ Objetivo general

Diseñar un instrumento de evaluación de la técnica del lanzamiento a bases del catcher de beisbol que permita la valoración del desempeño del gesto técnico ejecutado por el atleta.

▪ Objetivos específicos

- Determinar los elementos técnicos que comprenden los lanzamiento a bases del catcher
- Definir el dominio de las variables a ser medidas mediante el instrumento.
- Establecer un instrumento de valoración del desempeño técnico de lanzamiento a base, mediante un test que permita cuantificar los aspectos cualitativos que definen la correcta ejecución de la acción motora.
- Validar el instrumento mediante la consulta a experto (validez de contenido).

1.5 HIPÓTESIS.

El diseño de un instrumento de análisis de los movimientos bajo indicadores cualitativos y cuantitativos permitirá evaluar de forma integral el gesto del tiro a base del catcher de beisbol.

2. MÉTODO

2.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población serán todos los catcher semi-profesionales, universitarios, profesionales de la región sur del estado de Sonora, se incluirán universitarios, ligas profesionales de la Liga Norte de México (L.N.M) y de la Liga Mexicana del Pacífico (L.M.P). Se incluyeron jugadores de la liga semi-profesional de la Liga Clemente Cota A.C, siempre y cuando los sujetos hayan cumplido con el requisito de llevar un entrenamiento planificado para la posición de catcher.

Se realizará un muestreo no probabilístico intencional considerando elementos que jueguen la posición de receptor que hayan clasificado a nivel de competencia estatal y especializados en la posición de juego, puesto que es muy común encontrar receptores improvisados en los equipos con la finalidad de cumplir con los compromisos de juego cuando el titular se encuentra ausente por lesión u otro motivo; conjuntamente, se necesitan únicamente catcher que no sean catcher por casualidad o simplemente a necesidad de algún equipo tengan que poner a un catcher improvisado.

2.2 SUJETOS

Los jugadores deberán tener las siguientes características: desempeñarse en la posición de catcher dentro del equipo al que pertenece, con una edad entre 17 a 30 años del sexo masculino; tener participación en universidades, encuentros con equipos profesionales y ligas semi-profesionales; pueden ser jugadores de sucursales de ligas profesionales o clubes particulares, equipos universitarios y semi-profesionales. No se incluirán a aquellos jugadores que se dediquen solo por hobbies a la posición de juego, ni aquellos que no cumplan con el requisito de llevar una preparación planificada para su especialidad.

2.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo exploratorio, no experimental, ya que en este proyecto no tiene manipulaciones en las variables del estudio; se reconoce como un estudio de tipo transversal.

Diagrama del diseño de la investigación



Gráfico 1. Diagrama del diseño de la investigación.

2.4 MÉTODOS

2.4.1 Recolección de datos

Para la recolección de datos se elabora un plan estratégico para reunir la información que sea necesaria para la investigación. Ya sea en páginas de internet, libros, videos, documentales o revistas, todos estos deben de ser fuentes confiables (Heinemann, 2003).

2.4.2 Análisis cualitativo de una acción motora

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de la acción motora en el deporte es importante conocer de raíz y estar bien familiarizado con dicha acción, así como hacer uso de la capacidad de observación y análisis de la acción mientras es ejecutada en el campo de juego. Analizar una acción motora en el deporte puede contener los siguientes pasos:

- Análisis de los elementos técnicos de la acción motora
- Revisión documental
- Entrevista con expertos
- Revisión y análisis a partir de la observación en campo y video
- Análisis comparativo de la técnica de ejecución.

Una vez revisadas las diferentes fuentes, versiones y estilos del movimientos se determina por prevalencia (o coincidencia) cuales son los elementos que permanecen para determinación de los campos y variables que tiene relación con los movimientos e ítems que se deberán formular para el instrumento, por medio de ellos se llegará a la determinación de las variables para el siguiente apartado. (Álvarez, 2007).

La realización de tareas en los test, pueden ser medidas por un observador. El cual busca la captación sistémica, controlada y estructurada del registro del acontecimiento de investigación mediante su percepción visual o acústica. (Heinemann, 2003)

En la observación, sistemático y controlado quiere decir que el observador dirige su atención consiente hacia ciertos aspectos del acontecimiento de investigación y registra aquellos que son relevantes para tema de estudio o para la determinación de las variables correspondiente. Estructurado significa que lo percibido se ordena, distribuye y documenta según las indicaciones correspondientes. (Heinemann, 2003)

En el análisis de contenido sirve como técnica para la captación sistemática e interpretación de contenidos de texto, fotos, películas, videos, etc. lo que busca este análisis es la valoración de dichos textos, fotos, videos, etc. que se han plasmado en el marco y en el objetivo de un proyecto de investigación. (Heinemann, 2003)

2.4.3 Determinación de las variables por medio del instrumento

Se identifican los componentes, dimensiones o factores que de manera teórica componen a la variable implicada en el estudio y se establecen los indicadores de cada dimensión para determinar. En este proceso se determina el dominio de la variable y los indicadores de mayor relevancia que se asocian a esta (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

2.4.4 Construcción del instrumento

Se identifican variables a medir y se elabora un cuestionario con reactivos relacionados con las variables a estudiar. También se determinan los niveles de medición y la codificación de los reactivos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

2.4.5 Confiabilidad del Instrumento

Un instrumento debe de contener la confiabilidad, la cual se refiere al grado en la que la aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

2.4.6 Validación del Instrumento

La validez es el grado de veracidad con la que una pregunta, medición o instrumento mide aquella variable que dice medir de forma objetiva. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Validez de contenido: Hernández, Fernández & Baptista (2006), “La validez de contenido hace referencia al grado en el que un instrumento de medición refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide.” En el caso de investigaciones donde la literatura es escasa es tarea del investigador sugerir estrategias para determinar el dominio de contenido de las variables, ya que normalmente este aspecto es resuelto a través de la revisión de la literatura.

Para este caso las estrategias empleadas fueron reforzar el contenido de la poca literatura encontrada (tres documentos relativos al tema) con entrevista a expertos en el área y la revisión/análisis de la técnica a través de video y en el campo de juego.

La validación del instrumento se hace por medio de la valoración de contenido a través de la crítica de tres expertos quienes emiten su crítica sobre los campos y reactivos que componen el total del test. Esta validación de contenido a través de expertos permite determinar si el instrumento contiene los reactivos que han de evaluar objetivamente los aspectos cualitativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), (Rodríguez, s. f.).

2.4.7 Objetividad del instrumento

Se refiere al grado en que este es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que administran un instrumento de medición. La objetividad se refuerza mediante la estandarización (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y en la evaluación de los resultados. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

2.4.8 Construcción de la versión final

Con base en el resultado de la prueba piloto y la versión preliminar del instrumento de medición se realizan ajustes necesarios con fin de mejora de la versión final: re-redactar, quitar o agregar reactivos, así como ajustar el instrumento considerando el tiempo requerido para su administración. La generación de la versión final del instrumento puede constituir una especie de sistema de medición y su procedimiento de aplicación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

3.1 ELEMENTOS TÉCNICOS DE LA RECEPCIÓN

Para la realización de este análisis se consultaron diferentes estrategias de investigación conformándose principalmente por el análisis de una acción deportiva por medio de la observación, técnicas de elaboración y validación de test; esto con la finalidad de analizar la acción motora, poder evaluar la técnica y

emitir indicadores cuantitativos del desempeño de un atleta. Resultó relevante la consulta bibliográfica y la opinión de entrenadores expertos en el tema.

La recepción consiste en capturar los lanzamientos del lanzador. La técnica utilizada es:

- En la posición de cuclillas con la cadera por debajo del nivel de las rodillas y posición del tronco buscando mantener el equilibrio con respecto a una vertical que cruza de forma longitudinal el cuerpo del atleta.
- Poner en punto medio el peso del cuerpo y relajado y las manos al frente con el codo brazo izquierdo en semi-flexión y la mano abierta.
- Mano derecha por detrás del guante con la mano apuñada. Esta técnica tiene algunas variantes en cuanto su posición ya sea por el estilo del mismo catcher o por fatiga del jugador al modificar la posición.

3.2 CLASIFICACIÓN BIOMECÁNICA DE LA ACCIÓN DE RECEPCIÓN

Según la tarea fundamental, que es la recepción de tiros realizados por el lanzador o pitcher, esta acción se clasifica como de *Desplazamiento con cuerpos externos con interacción de choque con el objeto (pelota)*.

La acción recibe otras clasificaciones secundarias:

- Movimientos en el lugar – realiza ciertas acciones de posicionamiento sin desplazarse de su área de juego con acercamiento al apoyo para tomar la altura que considera ideal para la recepción.
- Conservación de la posición del cuerpo – Se mantiene durante los instantes previos al lanzamiento de manera estática figurando un blanco para el lanzamiento del pitcher. En esta posición se mantiene un equilibrio estable.

3.3 CLASIFICACIÓN BIOMECÁNICA DE LA ACCIÓN DE LANZAMIENTO A BASES

Para esta acción, la tarea fundamental es el lanzamiento de la pelota a las bases después de haber recibido el lanzamiento del pitcher y haber detectado un intento o robo de bases por un adversario, esta acción se clasifica como de *desplazamiento de cuerpos externos con impulsión del objeto*. Los lanzamientos deben conservar la condición de *rapidez y precisión* en dirección a las bases.

Las clasificaciones secundarias para la acción motora son:

- Movimientos de locomoción – después de recibida la pelota, el jugador debe ponerse de pie para dar un paso de impulsión en dirección hacia la base a donde pretende dirigir el lanzamiento. El tipo de locomoción que se presenta es del tipo terrestre, con una ligera separación del apoyo, generando un mecanismo de empuje horizontal.
- Movimientos alrededor del eje – genera un movimiento en semicírculo alrededor del eje de la articulación del hombro, con brazo y antebrazo, para impulsar la pelota en el lanzamiento.

3.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA TÉCNICA

Para realizar el instrumento se consultaron diferentes fuentes de información, entre ellas investigaciones, dentro de las cuales los autores coincidían en muchos aspectos de la técnica de lanzamiento a bases y de recepción del catcher. La coincidencia más común fue en los criterios del lanzamiento a segunda base, ya que se es considerada la técnica exigente para el catcher por ser la base más retirada del home plate y la primera oportunidad para avanzar a la anotación de un jugador del equipo contrario. Esto se hace notar sin restar importancia a la técnica para lanzamientos a primera y tercera base.

En la tabla 2, describe los resultados de la acción motora según los autores consultados con las posiciones del receptor que son utilizadas en diferentes situaciones de juego y variables que coinciden con el método de observación y conocimientos de los autores. Según la observación realizada en las diferentes videos en donde se realizaron la técnica de lanzamiento a base se llegó a determinar las coincidencias que existen entre los autores en relación con la técnica de lanzamiento a base.

Tabla 2. Relación que existe entre los diferentes autores

SITUACIONES DE JUEGO	POSICIONES REQUERIDAS	MCCARVER 1982	KINDALL 1995	SICCED 2003	VELÁSQUEZ 2010	ESTRADA 2011
CUANDO RECIBE LA PELOTA SIN CORREDOR	POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES (mano y brazo)	X		X	X	X
	POSICION DEL TORSO	X		X	X	X
	POSICION DE LA CADERA (glúteos)	X		X	X	X
	POSICIONES DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES (pie y piernas)	X		X	X	X
POSICION DEL CATCHER PARA LANZAR A PRIMERA BASE	POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES (mano y brazo)			X		X
	POSICION DEL TORSO			X		X
	POSICION DE LA CADERA (glúteos)			X		X
	POSICIONES DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES (pie y piernas)			X		X
POSICION DEL CATCHER PARA LANZAR A LA SEGUNDA BASE	POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES (mano y brazo)	X	X	X	X	X
	POSICION DEL TORSO	X	X	X	X	X
	POSICION DE LA CADERA (glúteos)	X	X	X	X	X
	POSICIONES DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES (pie y piernas)	X	X	X	X	X

	POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES (mano y brazo)	X	X
POSICION DEL CATCHER PARA LANZAR A LA TERCERA BASE	POSICION DEL TORSO	X	X
	POSICION DE LA CADERA (glúteos)	X	X
	POSICIONES DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES (pie y piernas)	X	X

3.5 VARIABLES, DOMINIOS Y SUS INDICADORES DE LA TÉCNICA

Teniendo en cuenta lo revisado en las bibliografías de diferentes autores y realizando observaciones en las técnicas de lanzamiento a bases y de recepción, siguiendo el método propuesto por Heinemann en el 2003 se llegó a la decisión de los siguientes dominios, variables e indicadores de la técnica.

3.6.1. Variable recepción

Basado en el análisis de la técnica se determinaron los siguientes *dominios* que conforman conceptual y físicamente al movimiento de la recepción:

- Posicion de las extreminades inferiores
- Posicion de las extremidades superiores
- Posicion del tronco

Los dominios a su vez contienen indicadores que pueden ser medidas para la ejecucion de la tecnica. A continuación se muestra la descripción de los indicadores:

- Indicadores de la posicion de las extremidades inferiores:
 - Posicion de las piernas y pies
 - Posicion de la cadera y posicion de cuclillas
- Indicador de la posicion de las extremidades superiores:
 - Posicion de brazos
- Indicador de la posicion del tronco:
 - En la parte medial

Descripción de los indicadores.

Criterios de los *indicadores de posicion de pierna y pies*: desde la posicion de cunclillas y los talones tocando el suelo, los pies alineados horizontalmente con las puntas de los pies hacia fuera.

Criterios de los *indicadores de la posicion de la cadera*: la cadera debe de estar elevada haciendo un angulo de 90° en relacion con la pierna y el muslo.

Criterios de los *indicadores de posición de brazos*: el brazo izquierdo semi flexionado con la mano abierta a la altura del pecho señalando la zona de stricker y la mano derecha apuñada con el dedo pulgar entre los dedos y por detrás del guante con la mano apuñada

Criterios de los *indicadores de posición del tronco*: el tronco de cuerpo debe buscar una posición equilibrada con respecto a una vertical que pasa de forma longitudinal adelante-atrás poner en punto medio el peso del cuerpo y relajado. El peso del cuerpo distribuido en las plantas de los pies. La cadera por debajo de la altura de las rodillas

3.6.2 Variable lanzamiento a bases

Los siguientes *dominios* son los que se determinaron para el lanzamiento a bases (primera, segunda y tercera):

- Dirección de lanzamiento
- Desplazamiento para tomar impulso
 - Indicadores de la dirección del lanzamiento:
 - Preparación de lanzamiento
 - Impulsión de la pelota
 - Indicadores del desplazamiento:
 - Posición previa de la piernas
 - Dirección del paso
 - Descripción de los indicadores.

Criterios de los *indicadores de la preparación del lanzamiento*: Inmediatamente después que el *cácher* recibe la pelota este deberá realizar el lanzamiento tomándola con la mano derecha y colocando la mano de lanzar a la altura del oído haciendo. Se genera un ángulo de 45 grados aproximadamente entre el brazo y el antebrazo. Como se muestra en la figura No.1 y 2.



Figura No. 1



Figura No. 2

Criterios de los *indicadores de Impulsión de la pelota*: posterior a la preparación el jugador debe realizar una extensión del brazo derecho hacia enfrente y lanzar la pelota en dirección a la base que se requiera. Como se muestra en las figuras No. 3 y 4.



Figura No. 3



Figura No. 4

Criterios de los indicadores de posición previa de la piernas: se colocarán los pies un poco más anchos que los hombros en la posición de media sentadilla y el pie izquierdo adelantado la distancia de un pie (del atleta) más que el pie derecho. Elevación de la cadera manteniendo un ángulo de 90 grados aproximadamente entre muslo y pierna. Como se muestra en la figura No. 5.



Figura No. 5

Criterios de los indicadores de Dirección del paso: para este caso se presentan tres situaciones:

- Para lanzar a primera base: deberá dar el paso con giro (cambio de flanco) hacia el lado derecho en donde se encuentra la 1ª base.
- Para lanzar a segunda base: el paso se realiza hacia enfrente en dirección de 2ª base.

- Para lanzar a tercera base: se realiza un paso hacia enfrente lateral haciendo un cambio de pie. El pie derecho sustituye la posición del pie izquierdo obligando al pie izquierdo hacer un paso hacia enfrente de la base de tercera.

3.6 CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

Empleando los datos del apartado anterior se elaboró una lista de cotejo como primer fase a construcción del instrumento. Esta lista contiene, en su primer intento, la redacción de los ítems. Cada uno esta relacionado con cada una de las variables involucradas para la medición y se encuentran ordenados por el dominio la que pertenecen.

Se construyo el instrumento basando en a opinion y bibliografía consultada de los siguientes autores: Hector Estrada, Velazquez y el manual del SICCED, asi mismo como a Mc Carver y Kindall, dichos autores coinciden en la manera que se debe de realizar la tecnica de recepcion y de lanzamiento a bases en el catcher.

Tabla No. 3. Construcción del test.

SITUACION DE JUEGO A EVALUAR	ELEMENTOS DEL GESTO TECNICO	PUNTUACIÓN 3 Lo hace siempre	1 Algunas veces	0 No lo hace	
POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES PARA RECIBIR Y LANZAR A PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA.	<u>POSICION DEL BRAZO IZQUIERDO</u>	Brazo y antebrazo izquierdo en SEMI-FLEXIÓN colocado al frente APUNTANDO hacia el pitcher con la mano ABIERTA.	• Brazo y antebrazo izquierdo EXTENDIDO hacia enfrente apuntando hacia el pitcher con la mano ABIERTA.	Brazo y antebrazo izquierdo en SEMI-FLEXIÓN colocado al frente con la mano CERRADA	NO HAY SEMI-FLEXIÓN del brazo ni coloca la mano ABIERTA apuntado hacia el pitcher
	<u>POSICION DEL BRAZO DERECHO</u>	Mano derecha APUÑADA detrás del guante.		No coloca mano apuñada detrás del guante	
	<u>POSICION DEL BRAZO DERECHO PARA LANZAR</u>	Agarrar la pelota con la mano de lanzar (derecha) llevándola a la ALTURA y a un LADO del oído, haciendo un ángulo aproximado de 45° entre brazo y antebrazo.	Agarrar la pelota con la mano de lanzar (derecha) haciendo un ángulo que rebasa los 45° entre brazo y antebrazo colocando la mano y pelota por arriba del	Agarra la pelota con la mano de lanzar (derecha) llevando mano y pelota por detrás del oído (sobre-extendiend o el hombro). Si respeta el ángulo	Realizo la preparación de lanzamiento sin respetar colocación de la mano de lanzar a LADO y ALTURA del oído con ángulo de 45° entre brazo y antebrazo.

			oído.	aproximado de 45° entre brazo y antebrazo y la colocación de mano a la altura del oído .	
POSICION DEL CUERPO PARA RECIBIR Y LANZAR A LAS BASES	<u>POSICION DEL TRONCO</u>	El tronco debe de estar en punto medio equilibrando el peso adelante y atrás.			Desequilibrio del peso corporal al frente o atrás.
	<u>POSICION DE LA CADERA</u>	Elevación de la cadera manteniendo un ANGULO de 90° muslo y pierna.	Elevación de la cadera sin mantener el ANGULO de 90° entre muslo y pierna, sin recargar la cadera en las piernas.		No hubo elevación de cadera recargando los glúteos en las piernas.
	<u>DIRECCIÓN Y FUERZA DEL LANZAMIENTO.</u>	Al momento de prepararse para lanzar el HOMBRO izquierdo junto con la CADERA realizan una torsión apuntando hacia la base objetivo esto es para darle dirección y fuerza al lanzamiento. El hombro y cadera se direccionan a PRIMERA, a SEGUNDA o la TERCERA base según la necesidad del catcher.	Antes del lanzamiento el HOMBRO izquierdo no apunto hacia la base objetivo, pero si posicionó la CADERA apuntando hacia la base.		Al momento de lanzar NO apunto hacia la base con el HOMBRO izquierdo ni realizo la colocación de la CADERA.
POSICION DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES PARA RECIBIR Y LANZAR A PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA BASE	<u>POSICION DE LOS PIES</u>	Pies separados apenas rebasando las líneas que definen la anchura de los hombros			Los pies no fueron separados más de la anchura de los hombros
	<u>POSICION DE LOS PIES CUANDO LANZA</u>	Cuando se prepara a recibir y posteriormente	Cuando se prepara a recibir y posteriormente	lanzar, el pie izquierdo lo adelante	Cuando se prepara a recibir y posteriorment

		lanzar, el pie izquierdo debe quedar adelantado al derecho aproximadamente un pie.	aproximadamente dos pies.	e lanzar, no adelanta el pie izquierdo deja los pies en paralelo en línea.
	<u>POSICION DE LAS PUNTAS DE LOS PIES</u>	Las puntas de los pies hacia fuera.		Las puntas de los pies no apuntaron hacia fuera , la punta de los pies hacia enfrente.
	<u>COLOCACION DE LOS TALONES</u>	Talón tocando el suelo.		Talón no toca el suelo
<u>PRIMERA BASE</u>	<u>DIRECCION DEL LANZAMIENTO</u>	Realiza un giro hacia la derecha al mismo tiempo que pie, cadera, hombro y pie izquierdo apunta hacia la primera base.	Realiza un giro hacia la derecha al mismo tiempo que cadera y hombro el pie no apunta hacia la primera base.	No realiza el giro hacia la primera base, se queda corto. el pie izquierdo apunta hacia la primera base.
<u>SEGUNDA BASE</u>	<u>DIRECCION DEL LANZAMIENTO</u>	Desde la posición de recepción preparando a lanzar hacia las bases realiza un paso enfrente con el pie izquierdo para que el pie derecho siga al izquierdo, los pies quedan perpendiculares hacia la segunda base , realiza un medio giro al mismo tiempo pie, cadera y hombro.	Desde la posición de recepción preparándose a lanzar hacia las base realiza un paso a enfrente con el pie izquierdo y el pie derecho lo deja atrás sin seguir al pie izquierdo no permite generar fuerza, se frena el cuerpo.	No realizo el paso desde la posición de recepción se levando y realizo el tiro.
<u>TERCERA BASE</u>	<u>DIRECCION DEL LANZAMIENTO</u>	Desde la posición de recepción preparándose a lanzar a las bases realiza un paso lateral	Desde la posición de recepción preparándose para lanzar a las bases realizar un paso lateral hacia la izquierda, realizando cambio de pies y el pie derecho no toma	Desde la posición de recepción preparándose e para lanzar a las bases realizar un

		hacia la izquierda, cambio de pie, el izquierdo hacia enfrente y el derecho toma el lugar del derecho. Empezando el paso con el pie izquierdo	el lugar del pie izquierdo.	lateral a la izquierda. El paso lo empezó con el pie derecho.
--	--	---	-----------------------------	---

3.7. INSTRUMENTO FINAL

Tabla No. 4. A continuación se muestra una versión del test corto para evaluar a los catcher conociendo las partes del test anterior del test de recepción.

TEST DE RECEPCION					
Nombre: _____					
Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de Nacimiento: _____					
Fecha de la aplicación: _____ Equipo: _____ Tiempo entrenando: _____					
SITUACION DE JUEGO	ELEMENTOS DEL GESTO TECNICO	PUNTUACIÓN 3 Lo hace siempre	1 Algunas veces		0 No lo hace
POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES	<u>POSICION DEL BRAZO IZQUIERDO</u> El Brazo y antebrazo izquierdo (de recepción) en SEMI-FLEXIÓN colocado al frente APUNTANDO hacia el pitcher con la mano ABIERTA.	SEMI-FLEXIÓN del brazo y antebrazo APUNTA hacia el pitcher Mano ABIERTA.	Brazo y antebrazo EXTENDIDO	Coloca la mano en posición pero CERRADA	NINGUNA
	<u>POSICION DEL BRAZO DERECHO</u> Mano derecha APUÑADA detrás del guante.	Mano derecha APUÑADA detrás del guante.			No coloca mano apuñada detrás del guante
POSICION DEL CUERPO	<u>POSICION DEL TRONCO</u>	Punto medio equilibrando			Desequilibrio del peso

	El tronco debe de estar en punto medio equilibrando el peso adelante y atrás.	el peso hacia adelante y atrás.		corporal al frente o atrás.
	<u>POSICION DE LA CADERA</u> Elevación de la cadera manteniendo un ANGULO de 90° muslo y pierna.	ANGULO de 90° muslo y pierna.	Angulo diferente a 90%. No recarga la cadera en las piernas.	Angulo diferente a 90%. Si recarga la cadera en las piernas.
POSICION DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES	<u>POSICION DE LOS PIES</u> Pies separados apenas rebasando las líneas que definen la anchura de los hombros	Pies separados apenas rebasando las líneas que definen la anchura de los hombros		Pies muy juntos.
	<u>POSICION DE LAS PUNTAS DE LOS PIES</u> Las puntas de los pies hacia fuera	Las puntas de los pies hacia fuera.		Las puntas de los pies no apuntaron hacia fuera
	<u>COLOCACION DE LOS TALONES</u> Talón tocando el suelo.	Talón tocando el suelo.		Talón no toca el suelo
OBSERVACIONES (el experto deberá emitir un comentario o recomendaciones hacia el test)			CALIFICACION DEL TEST (emitida por el experto)	

Tabla No.5 Test de lanzamiento

TEST DE LANZAMIENTO A SEGUNDA BASE				
Nombre: _____				
Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de Nacimiento: _____				
Fecha de la aplicación: _____ Equipo: _____ Tiempo entrenando: _____				
SITUACION DE JUEGO	ELEMENTOS DEL GESTO TECNICO	PUNTUACIÓN 3 Lo hace siempre	1 Algunas veces	0 No lo hace
POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES PARA LANZAR A SEGUNDA BASE	<u>POSICION DEL BRAZO DERECHO PARA LANZAR</u> Agarrar la pelota con la mano de lanzar (derecha) llevándola a la ALTURA y a un LADO del oído, haciendo un ángulo aproximado de 45° entre brazo y antebrazo.	La ALTURA y a un LADO del oído, haciendo un ángulo aproximado de 45° entre brazo y antebrazo.	con la mano de lanzar (derecha) haciendo un ángulo que rebasa los 45° entre brazo y antebrazo Llevando mano y pelota por detrás del oído (sobre-extendiendo el hombro). Si respeta el ángulo aproximado de 45°	NINGUNA
POSICION DEL CUERPO PARA LANZAR A SEGUNDA BASE	<u>DIRECCIÓN Y FUERZA DEL LANZAMIENTO.</u> Al momento de prepararse para lanzar el HOMBRO izquierdo junto con la CADERA realizan una torsión apuntando hacia la base objetivo esto es para darle dirección y fuerza al lanzamiento. El hombro y cadera se direccionan a SEGUNDA para realizar el lanzamiento	el HOMBRO izquierdo junto con la CADERA realizan una torsión apuntando hacia la base	el HOMBRO izquierdo no apunto hacia la base objetivo, pero si posicionó la CADERA	Hombro y cadera no apuntaron hacia el objetivo
POSICION DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES PARA LANZAR A SEGUNDA BASE	<u>POSICION DE LOS PIES CUANDO LANZA</u> Pies separados apenas rebasando las líneas que definen la anchura de los hombros	El pie izquierdo adelantado al derecho aproximadamente un pie.	El pie izquierdo lo adelanto aproximadamente dos pies.	No adelanta el pie izquierdo.
<u>SEGUNDA BASE</u>	<u>DIRECCION DE LANZAMIENTO</u> Desde la posición de recepción preparando a lanzar hacia las bases realiza un paso enfrente con	Paso enfrente con el pie izquierdo, los pies perpendiculares hacia la segunda base, un medio giro pie, cadera y hombro.	un paso a enfrente con el pie izquierdo y el pie derecho lo deja atrás sin seguir al pie izquierdo	No realizo el paso

	<p>el pie izquierdo para que el pie derecho siga al izquierdo, los pies quedan perpendiculares hacia la segunda base, realiza un medio giro al mismo tiempo pie, cadera y hombro.</p>			
OBSERVACIONES (el experto deberá emitir un comentario o recomendaciones hacia el test)				CALIFICACION DEL TEST (Escala 1 a 10)

3.7.1. Formato de evaluación para el entrenador

Este sería el formato de evaluación que se emplearía en el ejercicio profesional por un evaluador, se presenta de forma más práctica sin tanta explicación,

Tabla No. 6 test de recepción que utiliza el entrenador

TEST DE RECEPCIÓN					
Nombre: _____					
Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de Nacimiento: _____					
Fecha de la aplicación: _____ Equipo: _____ Tiempo entrenando: _____					
SITUACION DE JUEGO	ELEMENTOS DEL GESTO TECNICO	PUNTUACIÓN 3 Lo hace siempre	1 Algunas veces		0 No lo hace
POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES	<u>POSICION DEL BRAZO IZQUIERDO</u>	SEMI-FLEXIÓN del brazo y antebrazo APUNTA hacia el pitcher Mano ABIERTA. <input type="checkbox"/>	Brazo y antebrazo EXTENDIDO <input type="checkbox"/>	Coloca la mano en posición pero CERRADA <input type="checkbox"/>	NINGUNA <input type="checkbox"/>
	<u>POSICION DEL BRAZO DERECHO</u>	Mano derecha APUÑADA detrás del guante. <input type="checkbox"/>			No coloca mano apuñada detrás del guante <input type="checkbox"/>
POSICION DEL CUERPO	<u>POSICION DEL TRONCO</u>	Punto medio equilibrando el peso hacia adelante y atrás. <input type="checkbox"/>			Desequilibrio del peso corporal al frente o atrás. <input type="checkbox"/>
	<u>POSICION DE LA CADERA</u>	ANGULO de 90° muslo y pierna. <input type="checkbox"/>	Angulo diferente a 90%. No recarga la cadera en las piernas. <input type="checkbox"/>		Angulo diferente a 90%. Si recarga a la cadera en las piernas. <input type="checkbox"/>
POSICION DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES	<u>POSICION DE LOS PIES</u>	Pies separados apenas rebasando las líneas que <input type="checkbox"/>			Pies muy juntos. <input type="checkbox"/>

		definen la anchura de los hombros		
	POSICION DE LAS PUNTAS DE LOS PIES	Las puntas de los pies hacia fuera.	<input type="checkbox"/>	Las puntas de los pies no apuntaron hacia fuera
	COLOCACION DE LOS TALONES	Talón tocando el suelo.	<input type="checkbox"/>	Talón no toca el suelo
	SUBTOTAL			
				TOTAL

Tabla No. 6 Test de lanzamiento a segunda base que utilizara el entrenador para realizar sus anotaciones.

TEST DE LANZAMIENTO A SEGUNDA BASE				
Nombre: _____				
Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de Nacimiento: _____				
Fecha de la aplicación: _____ Equipo: _____ Tiempo entrenando: _____				
SITUACION DE JUEGO	ELEMENTOS DEL GESTO TECNICO	PUNTAJACIÓN 3 Lo hace siempre	1 Algunas veces	0 No lo hace
POSICION DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES PARA LANZAR A SEGUNDA BASE	POSICION DEL BRAZO DERECHO PARA LANZAR	La ALTURA y a un LADO del oído, haciendo un ángulo aproximado de 45° entre brazo y antebrazo.	con la mano de lanzar (derecha) haciendo un ángulo que rebasa los 45° entre brazo y antebrazo Llevando mano y pelota por detrás del oído (sobre-extendiendo el hombro). Si respeta el ángulo aproximado de 45°	NINGUNA
POSICION DEL CUERPO PARA LANZAR A SEGUNDA BASE	DIRECCIÓN Y FUERZA DEL LANZAMIENTO.	el HOMBRO izquierdo junto con la CADERA realizan una torsión apuntando hacia la base	el HOMBRO izquierdo no apunto hacia la base objetivo, pero si posicionó la CADERA	Hombro y cadera no apuntaron hacia el objetivo
POSICION DE LAS EXTREMIDADES INFERIORES PARA LANZAR A SEGUNDA BASE	POSICION DE LOS PIES CUANDO LANZA	El pie izquierdo adelantado al derecho aproximadamente un pie	El pie izquierdo lo adelanto aproximadamente dos pies.	No adelanta el pie izquierdo.
LANZAMIENTO A SEGUNDA BASE	DIRECCION DE LANZAMIENTO	Paso enfrente con el pie izquierdo, los pies perpendiculares hacia	un paso a enfrente con el pie izquierdo y el pie derecho lo deja atrás sin seguir al pie izquierdo	No realizo el paso

		la segunda base, un medio giro pie, cadera y hombro.		
	SUBTOTAL			
				TOTAL

3.8. OTORGACIÓN DE PUNTOS.

El hecho de otorgar puntos al resultado deportivo permite poder estimar el grado de eficacia del ejercicio y la posibilidad de comparar el resultado contra normativas que establecen tal grado de eficacia en los ejercicios. También es necesario seguir el esquema de alguna de las escala de evaluación conocidas para apegarse a algún modelo de conversión del resultado deportivo a puntos y efectuar la evaluación final.

Zatsiorki (1989) menciona que la evaluación de la calificación (resultado deportivo procesado o calculado) se realiza en dos etapas: conversión de los resultados a puntos y la evaluación final.

En este caso se empleó la conversión de eficacia técnica del lanzamiento a base y de recepción. Es necesario aclarar que no se cuentan con las tablas de comparación, o normativas, por lo que se procede en este trabajo a comparar contra los mismos resultados de la prueba piloto, tomando de referencia para el criterio de comparación la calificación de los sujetos que obtuvieron el mejor resultado, según el instrumento, y además concretaron con éxito su anotación.

En la constitución de instrumentos de evaluación se emplea el criterio de evaluación propuesto en el método de *calificación objetiva* en la obra de Maccario (1989), el cual establece que para llegar a una calificación objetiva es necesario que los calificadores de una misma prueba posean y utilicen el mismo modelo de referencia, o norma, para evaluar aspectos de carácter subjetivo en el deporte. Según las disciplinas y la naturaleza de las situaciones que se deben evaluar, esta norma se puede establecer con mayor o menor facilidad.

Los evaluadores deben emitir una calificación por medio de una comparación entre cada uno de los resultados y un modelo de referencia, en este caso el instrumento ya aceptado por los expertos. Las diferencias de criterio personales de los evaluadores quedarán, por lo tanto, eliminadas permitiendo objetividad en la calificación numérica que se otorga a la ejecución, es decir, se unifica el modelo de referencia para la comparación y se unifica, o estandariza, la otorgación de puntos.

Se propone la siguiente tabla de valoración para calificar los elementos técnicos necesarios en la ejecución del tiro del extremo. Esta tabla se apega a un esquema de *escala progresiva*, la cual tiene un sentido de valoración del resultado

discriminativo o selectivo con la finalidad de separar el resultado de excelencia (más cercano al ideal) de aquel que no cumple con las expectativas mínimas. El resultado en calidad de excelencia tendrá una calificación máxima de tres puntos, el desempeño que carezca de, por lo menos, un elemento esperado tendrá calificación de 1, y cero puntos al que esté en calidad de deficiente.

Según Zatsiorki (1989) en una escala progresiva entre mayor sea el resultado deportivo, mayor será la adición de puntos que se confiere a su mejoramiento, provocando con ello que la valoración del desempeño deportivo sea selectiva clasificando con una brecha muy amplia a los deportistas de buen rendimiento sobre los que no lo tienen.

Tabla 7. Escala de valoración para los elementos técnicos del lanzamiento a base y de recepción.

<i>Situaciones evaluadas</i>	<i>Valor (puntos)</i>
<i>Situación ideal: el gesto realizado contiene todas las cualidades esperadas y se denomina situación ideal debido a que nos dará la mejor posibilidad de contribuir a la anotación.</i>	3
<i>Situación intermedia o incompleta: al verificar cierto elemento carecía de unas de las cualidades requeridas.</i>	1
<i>Sin elementos: el gesto técnico evaluado no contenía ninguna cualidad requerida.</i>	0

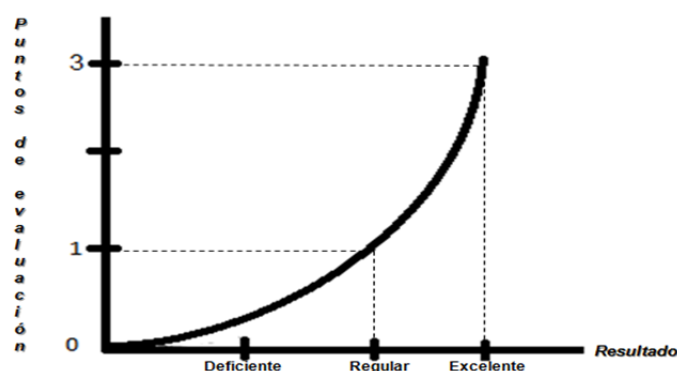


Figura 4. Escala progresiva adaptada a la valoración para el test propuesto.

4. CONCLUSIONES

El instrumento cumple con el objetivo de evaluar la técnica de lanzamiento a bases el cual nos permita valorar el desempeño del gesto técnico por el catcher, además se encontraran las deficiencias y se podrán realizar correcciones de la técnica para así mejorar el rendimiento de dichos atletas.

Se obtuvo un resultado con gran relevancia al estar evaluando cada movimiento que realiza el catcher con las extremidades superiores, torso, cadera y extremidades inferiores al estar haciendo su técnica de lanzamiento a base, algunos entrenadores mencionan que la evaluación del catcher es muy subjetiva ya que en la actualidad no se encuentra con un instrumento de evaluación; ahora si

se podrá realiza una evaluación objetiva y realizar un amplio monitoreo para corregir errores del atleta.

Algunos expertos recomiendan que el test deba incluir el tiempo en que se realiza el lanzamiento a bases, pero en este caso no se incluyen porque se estaría evaluando factores cualitativos, siendo lo esencial para este trabajo factores cuantitativos. Al incluir el tiempo en el test este se volvería más grande y difícil para llevar acabo.

Otra de las recomendaciones que se hace es de cuando se esté aplicando el test se realice por medio de video, ya que es muy difícil estar calificando la técnica a simple vista por que lo más dura una lanzamiento siendo este un catcher muy lento en sus movimiento es de tres segundo es por eso que se realiza esta recomendación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Águila Soto, C, Casimiro Andújar, A. (2000) *Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en la edad escolar*. Recuperado de: www.efedeportes.com

Álvarez, J. (2007). *Como Hacer Investigación Cualitativa, Fundamentos Metodología*. Editorial Paidós Mexicana.

Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics UAB. Recuperado de: http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp086_spa.pdf

Cerezuela, Berta (2003): *La información y documentación deportiva y los grandes eventos deportivos* [artículo en línea].

Danskoi, D y Zatsiovski, V. (1988). *Biomecánica de los ejercicios físicos*. Cuba.

Gilberto Carrera comunicación personal, entrevista realizada el 15 de marzo del 2011, a la 1 de la tarde en el estadio de beisbol potros itson

Héctor Estrada comunicación personal, entrevista realizada el 27 de enero del 2011, a las 3 de la tarde en el estadio Tomas Oros Gaytán.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica*. Editorial Paidoribo.

Historia del beisbol moderno. *Beisbol en directo.com*. Recuperado de <http://www.beisbolendirecto.com/el-beisbol/historia-del-beisbol-moderno.php>

Historia del beisbol. Recuperado de http://www.sucrebolivarianos2009.org/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=25

Historia del beisbol: antecedentes. *El sitio web de deportes nacional de cuba*. Recuperado de: www.baseballdecuba.com/pages/antecedentes.htm

Kindall, J. (1995). Ed.(segunda). *Beisbol, SPORT ILLUSTRATED*

La cuna del beisbol. Sonora mágica.com. Recuperado de http://www.sonoramagica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=202:b&catid=34:historia&Itemid=53

Macario, B. (1989) *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas* (2da edición Buenos Aires: Lidium).

Mccarver, T. (1982). Ed. (sexta). *Beisbol, SPORT ILLUSTRATED, sobre la receptoría*.

Manual para el entrenador de beisbol nivel 1 SICCED (sistema de capacitación y certificación para entrenadores deportivo modelo curricular 5 niveles) 2003.

Mickey Cochrane. Wikipedia. *La encyclopedia libre*. Recuperado de: es.wikipedia.org/wiki/Mickey_Cochrane

Suarez, G. R. (2002). *TECNICA, BIOMECANICA Y APRENDIZAJE MOTRIZ*. Recuperado de:

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/tecnica.pdf

Vargas, M. (2008). *Historia del beisbol. Federación Costarricense de beisbol (primavera 2008)*. Recuperado de:

http://www.fcbeisbol.org/fcb/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=80

Velásquez, J. (2010). *Ejercicios auxiliares de los receptores categoría 13-14 años de la EIDE, Flavio Álvarez Galan. Beisbol*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos82/ejercicios-auxiliares-receptores-beisbol/ejercicios-auxiliares-receptores-beisbol.shtml>

Zatsiovski, V. (1989) *Metrología deportiva*. (1ra edición) impreso en la URSS, Moscú: Planeta.

Zúñiga, R. (1986). *Beisbol: deporte y sociedad*. México. Ediciones R.E 182.

Fecha de recepción: 11/2/2015

Fecha de aceptación: 3/5/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LA ESGRIMA EN LAS AULAS DE EF

Laura Ruiz-Sanchis

Laura.ruiz@ucv.es

Concepción Ros Ros

concepción.ros@ucv.es

Ana Isabel Bastida Torrónategui

anabelbastida@hotmail.com

Profesoras de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
Valencia (España)

RESUMEN

Los juegos y deportes de combate, entre los que se encuentra la esgrima, son los contenidos, dentro de la Educación Física (EF) escolar, que presentan mayor tradición histórica, pues todas las culturas tienen su propio estilo de lucha (Castarlenas, 1990). Hoy, estas modalidades no gozan de la aceptación que la sociedad les concedió en otras épocas. Las razones por las que, en la actualidad, la esgrima no se selecciona como contenido de la EF se basan en multitud de prejuicios (Ruiz-Sanchis y Ros, 2013).

Consideramos que la esgrima, es un contenido idóneo de la EF en ESO y, para ello, hemos adaptado las actividades y juegos de la modalidad al contexto educativo, buscando la forma más adecuada para que todo el alumnado tenga acceso a su práctica, trabajando de manera integral con un "deporte de situación" como es la esgrima (Iglesias, Anguera y González, 2007).

Somos conscientes de que, al tratarse de la introducción de un deporte en el ámbito escolar, éste debe aparecer siempre asociado a unos valores, actitudes y hábitos propicios para contribuir al proceso educativo de nuestro alumnado (Robles, 2008). La enseñanza del deporte de la esgrima comparte con el centro escolar el propósito del desarrollo del pensamiento, los valores y la adquisición de hábitos saludables.

PALABRAS CLAVE:

Iniciación, ESO, esgrima, Unidad didáctica.

1. INTRODUCCIÓN.

Pensamos que la esgrima encaja en los contenidos de la EF por sus características peculiares, deporte individual, de lucha y oposición, donde las acciones se desarrollan en presencia del adversario y las conductas motrices de ambos tienen intenciones opuestas.

Para desarrollar la esgrima en la clase de EF, se han diseñado juegos de cooperación/oposición que progresan hacia situaciones de combate específicas. Comenzando desde una aproximación macrogrupal, en espacios grandes y pasar desde los juegos de oposición a los juegos de lucha, hasta una aproximación microgrupal, creando condiciones de oposición real directas específicas de la esgrima (Amador, 1996).

Los principios esenciales que presiden esta concepción de la iniciación a la esgrima escolar están basados en métodos activos, a través de tareas abiertas, desde una perspectiva global, evitando centrar al docente en la ejecución técnica del gesto, y centrarlo en la dinámica de la lucha a través de juegos que potencien el desarrollo del “saber luchar”, como son: utilizar juegos de distancia, tocado, esquivas, saludo... La progresión de los contenidos seleccionados necesita una serie de pautas a la hora de desarrollar el proceso de iniciación al deporte de lucha, y que adaptamos a la modalidad de la esgrima, como son (Molina y Castarlenas, 2002):

- Del trabajo en grandes grupos al trabajo en pareja.
- Del contacto en cooperación al contacto en oposición (controlado).
- De habilidades genéricas de las modalidades de lucha a habilidades específicas de la esgrima.
- De los grandes espacios a los espacios reducidos.

Para Terrise (1994) el trabajo para la enseñanza del deporte de combate comienza en forma de cooperación, definiendo los roles de antemano, reduciendo el nivel de incertidumbre, generando una oposición controlada y dando, más tarde, libertad a la hora de seleccionar o asumir los roles durante el asalto. En resumen, es fundamental la gestión que el docente realice de las situaciones dúo/duelo.

Las tareas tácticas en la enseñanza de la esgrima, se presentarán con un perfil lúdico en la realización de los diferentes juegos, determinando previamente quién ataca y quién defiende. De esta forma, se desarrolla, en cierto sentido la oposición a través de juegos cooperativos sin que se pierda completamente el fundamento táctico de esencia de la tarea o situación problema (Figueiredo, 2008).

Además de esta complejidad técnico-táctica, que aumenta de manera progresiva, el otro aspecto clave es el aumento de la situación de oposición en la tarea (Brousse, Villamón y Molina, 1999; Iglesias, et al., 2007), de forma que la práctica de la oposición puede desarrollarse a partir de la cooperación. El deporte de combate ofrece ventajas y posibilidades de aprendizaje a partir de dos situaciones: “el duelo” (oposición) y el “dúo” (cooperación) (Calmet y Patinet, 1993).

En esta propuesta sobre la progresión en las tareas de la iniciación a la esgrima escolar hemos querido resumir las bases metodológicas en tres propuestas clave, como son:

- La progresión de enseñanza relacionada con los tres niveles tácticos (Alarcía, Alonso y Saucedo, 2000).
- Las normas de seguridad y reglas del juego (Alis y Ruiz, 2005).
- El grado de dificultad de la tarea y el grado de oposición del adversario (Iglesias et al., 2007).

El enfrentamiento a través de un asalto, es una de las finalidades de la práctica de la esgrima, pero los enfrentamientos se deben caracterizar por aportar valores educativos. De esta forma, el nivel de oposición debe ser adaptado a las posibilidades y condiciones del alumnado, a sus conocimientos técnicos y tácticos y a su aptitud para manejar sus emociones. Finalmente se debe incluir la competición, que proporcionará un carácter lúdico a las clases, y será una herramienta muy útil para prevenir los prejuicios que genera, y le alejan del carácter educativo-formativo que la escuela pretende. Además, durante toda la propuesta deberemos respetar la seguridad con las normas básicas, las reglas de juego y la lógica interna del juego de la esgrima.

1.1. VENTAJAS DE LA PRÁCTICA DE LA ESGRIMA EN LA ESCUELA.

La esgrima puede funcionar como auxiliar en el proceso educativo formal y es una válida herramienta para el desarrollo de habilidades intelectuales, ayudándonos al progreso de: la abstracción, la visualización espacial y cronológica, la intuición, la lógica, la concentración, la memoria, la atención, la capacidad de decisión, la creatividad, la capacidad para comprender las intenciones del otro, y además, modela la voluntad y estabiliza emociones. En cuanto a la afectividad la esgrima es un excelente medio para desahogar positivamente la agresividad y estabilizar emociones (Singer, 1985). Es también un medio de expresión creativa, pues requiere la construcción de un estilo propio de asalto. Incita a la paciencia y modela la voluntad, pues requiere de un deseo firme de ganar. Estimula la capacidad para ser independiente y tomar las propias decisiones (Cagigal, 1990).

Aporta una serie de beneficios psicomotores muy específicos de la modalidad como son la afirmación de la lateralidad y el esquema corporal. Además favorece el control del equilibrio dinámico y una importante coordinación dinámica general (en los desplazamientos), así como la segmentaria y manipulativa debido al uso del implemento (percepción espacio-temporal), que incide en el desarrollo de la precisión (coordinación óculo-manual).

1.2. LA INTRODUCCIÓN DE LA ESGRIMA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Según Camerino (2000) encontramos tres variables o factores que intervienen para facilitar la introducción de contenidos en la escuela: material, espacios y reglas.

En el caso de la esgrima en las adaptaciones se han tenido en cuenta los tres factores facilitando a los docentes y al alumnado su comprensión, y evitando eliminar los valores y esencia del deporte:

- El material de iniciación a la esgrima comporta un tipo de adaptaciones de los materiales específicos. El propio alumnado fabrica su material de trabajo y de seguridad a partir de materiales fungibles y la reutilización de materiales destinados a otras modalidades (Ruiz-Sanchis, Ros y Bastida, 2015).
- El espacio donde se desarrollan las actividades y juegos, es variable facilitando la utilización de todo tipo de desplazamientos y espacios (cuadros, círculos, espacios libres, pistas reglamentarias...), pudiendo ser adaptado a la situación específica del centro o gimnasio. Para delimitar al término de la propuesta, el espacio rectangular denominado “pista” con dimensiones adaptadas de 10 x 1,5m, lisa y libre de obstáculos.
- Las reglas, el reglamento deportivo, se reduce a elementos de seguridad y convención básica y eliminando acciones que puedan complicar el desarrollo de un asalto de esgrima fluido y comprensible para el árbitro. Las puntuaciones varían según edad (en nuestra unidad didáctica será de tres tocados), también los tiempos de asalto (Un minuto a tiempo parado), todo ello será delimitado por el docente que calculará el tiempo del que dispone en cada sesión.







Quizá el factor de mayor peso en las adaptaciones y en le modalidad deportiva al ámbito escolar sea el material alternativo o fabricado por el alumnado, permite un mejor desarrollo del pensamiento táctico que se sustenta sobre 4 pilares fundamentales del pensamiento táctico en la esgrima: distancia, tiempo, ritmo y la lógica (Poppelin, 2003). Además juega un importante papel en el pensamiento táctico el tiempo destinado al asalto y las normas que se introducen progresivamente. Sin embargo estas adaptaciones no permiten un buen desarrollo técnico, así pues la técnica que presentemos atiende a las necesidades de un docente sin experiencia previa de la esgrima y una actividad a desarrollar en seis clases de educación física.

1.3. SESIONES PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA ESGRIMA EN LA CLASE DE EF:





1ª SESION:

Nº	Nombre	Descripción	Gráfico	Agrupamiento	T ²
1	Ocupar espacios	Todo el alumnado lleva un globo en la mano hábil. A la indicación del profesor tocan con el globo a los demás compañeros: en los pies, en el glúteo, en los hombros, hombro-pie...		Macro grupo	2'
2	1, 2, 3 En guardia.	Desde posición de perfil y talones juntos formando un ángulo de 90º, con el globo en la mano hábil, el profesor		Macro grupo	2'

² T= Tiempo aconsejado

		indica tres tiempos: 1. Separar piernas (anchura de caderas) y flexionar rodillas 2. Colocar brazo armado en flexión, con antebrazo paralelo al suelo y mano supinación 3. Brazo de atrás como "la cola de un escorpión".			
3	¡En guardia!!	Desplazamiento libre por el espacio, y a la señal del profesor, todos se colocan en guardia. Progresión: 1. solos, 2. con adversario, y 3. con adversario y punto para el primero de los dos que se toque el hombro.		Macrog rup	2'
4 y 5	Desplazamientos: 1) MARCHA R (4) 2) ROMPER (5)	Desde posición de perfil, el profesor indica dos tiempos: 1. Mover primero el pie de adelante extendiendo la rodilla (en el marchar) y el de detrás (en el romper), evitando arrastrar los pies. 2. Aproximar el segundo apoyo a distancia de guardia y mantenerse equilibrado. Variantes: a la voz de profesor, al contrario que el compañero...		Macrog rup	6'
6	1,2,3, pollito ingles	A, de espaldas a sus compañeros, que se sitúan a 6 metros. Dice en voz alta "1,2,3, pollito inglés", en este momento los compañeros se desplazan hacia él, y cuando este se gira todos se detienen. Corrección y equilibrio, en la postura de guardia.		Macrog rup	6'
7	El pañuelo	Se divide la clase en dos grupos, separados entre sí a una distancia de 6 m., cada alumno/a tendrá un número. Cuando el profesor diga el número, el alumnado que lo tiene saldrán con desplazamiento de esgrima a coger el pañuelo. El que lo atrape volverá a su zona, y el otro tratará de alcanzarlo (en el pecho) antes de que rebase la línea.		2 grupos	8'
8	Tigres y leones	Se divide la clase en dos grupos, separados por una línea central dejando atrás un mínimo de 4m. A cada grupo le corresponde el nombre de un animal: <i>Tigre</i> o <i>león</i> . A la voz del profesor, el alumnado que tiene el nombre del animal saldrán con desplazamiento de esgrima a alcanzar a su adversario antes de llegar a su zona.		2 grupos	8'


SESION 2:

Nº	Nombre	Descripción	Gráfico	Agrupamiento	T
9	El calienta barrigas	(A ³), puesto en guardia y con desplazamientos de esgrima, coloca la mano hábil abierta (supinación) (D ⁴), también en guardia, la coloca encima (pronación). (A), intentará tocar con la mano hábil la barriga de su compañero, y (D) se tendrá que retirar antes del tocado.		Pareja	2,
10	Tocado	(C ⁵), sujeta una pelota por alumno/a, a una distancia de brazo estirado de ellos y por encima de su mano (30 cm.). Sin previo aviso, las suelta y (A) (D) cogen su pelota con extensión del brazo, sin extender las piernas y dejando el brazo estirado con la mano por ligeramente por encima de la altura de hombro.		Tríos	4,
11	El duelo	El alumnado se sitúa en el centro de la pista, y detrás de cada uno a 5m. hay una marca de zona. Cada jugador lleva un balón en la mano, separado (A) de (D) 1m. y colocados en guardia. (C) decide, cuál de los dos inicia la acción de ataque. El alumno/a que posee la prioridad arbitral, debe tocar en el pecho al adversario con el balón, para ello sólo tiene dos desplazamientos (2 marchar o marchar fondo). Si no lo consigue, (D) puede iniciar su acción de ataque hasta que uno de los dos lo consiga.		Tríos	4,
12	El muñeco GRD con arma	(A) en guardia dentro de un aro y (D) enfrente a 10 m. Ambos con armas. (A), sale con marchar y realiza extensión del brazo con arma (GRD) tocando cerca de clavícula de D. Después regresa a su zona. Variantes: con más velocidad, cambiando el blanco...		Pareja	5,
13	El muñeco GRD con fondo	(A) en guardia dentro de un aro y (D) enfrente a 10 m. Ambos con armas. (A), sale con marchar y realiza extensión del brazo (GRD) tocando cerca de clavícula de (D), con fondo. Después regresa a su zona. Variantes: con más velocidad, cambiando el blanco...		Pareja	5,

³ A= Alumno/a Atacante


⁴ D= Alumno/a Defensor

⁵ C= Alumno/a-árbitro






14	El muñeco GRD en movimiento	(A) en guardia dentro de un aro y (D) enfrente a 10 m. Ambos con armas. (A), sale con marchar y realiza extensión del brazo (GRD) tocando cerca de clavícula de (D), con fondo. (D) debe evitarlo, desplazándose, dentro de una zona marcada.		Pareja	5'
----	------------------------------------	---	--	--------	----


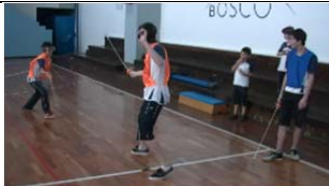
SESION 3

Nº	Nombre	Descripción	Gráfico	Agrup	T
15	El pistolero	El alumno/a (A) levanta pelota tenis a 30cm. de la mano de (D) en vertical, cuando lo suelta el alumno/a (D) lo coge con GRD pero previamente da una palmada.		Pareja	4'
16	El pistolero coordinado	El alumno/a (A) marcha y suelta pelota de tenis, el alumno/a (D) rompe y con la llegada pie de adelante al suelo hace una palmada y coge pelota tenis.		Pareja	4'
17	Parada respuesta 4º/6º	El alumno/a (A) ataca con semiextensión de brazo en el sitio, (D) parada de 4ª (lateral) y respuesta en línea alta interna. Idem con 6ª (lateral).		Pareja	5'
18	Las paradas en desplazamiento	La pareja de alumnos a distancia media. A la señal del profesor: (A) ataca con semi extensión de brazo con Marchar-Fondo, (D) rompe parada de (4ª,6ª,8ª o 7ª) y respuesta según la parada.		Pareja	5'
19	Ataque y respuesta	Por parejas, en guardia uno frente a otro. (A) ataca con marchar-fondo pero (D) se defiende con distancia hasta su zona. Si (A) no le alcanza, (D) dentro de su zona realiza una parada respuesta. Reiniciar la serie hasta que uno consiga 3 tocados.		Pareja	5'
20	El duelo con parada respuesta	El alumnado se sitúa en el centro de la pista. Detrás de líneas de guardia (A) y (D) y colocados en guardia. Cada jugador lleva su arma. (C) decide cuál de los dos inicia la acción de ataque. El alumno/a que posee la prioridad arbitral debe tocar en el pecho al adversario, para ello tiene todos los desplazamientos que necesite. El tirador que no posee la prioridad debe defender, 1º con distancia y en la zona de final de pista con parada-respuesta.		Trío	10'

21	Saludo con arma	(A) frente a (D), llevan la punta del arma al suelo y permanecen rectos, 1º el arma con extensión del brazo al frente, 2º flexión de codo al mentón 3º de nuevo extensión 4º envainar y dar la mano.		Parejas	3'
----	-----------------	--	--	---------	----


SESION 4

Juego	Nombre	Descripción	Gráfico	Agrupamiento	T
22	A la señal toca	(D) a distancia media (A), ambos con arma. (D) se desplaza y (A) mantiene la distancia. Cuando (D) baja la punta del arma (A) toca con fondo.		Pareja	5'
23	A la señal toca II	(D) a distancia media (A), ambos con arma. (D) se desplaza y (A) mantiene la distancia. Cuando (D) baja la punta del arma (A) toca con fondo y (D) realiza parada-respuesta de 4º/6º.		Pareja	5'
24	A la señal toca II	(D) a distancia media (A), ambos con arma. (D) se desplaza y (A) mantiene la distancia. Cuando (D) sube la punta del arma (A) toca con fondo y (D) realiza parada-respuesta de 7º/8º.		Pareja	5'
25	Defiéndete	Dos conos separados 4m. (o las marcas de guardia de la pista de esgrima): a la voz del profesor siempre sale alumno/a (A) con Marchar-Fondo y alumno/a (B) elige entre: a) defensa distancia (romper) y responder con fondo b) Parada Respuesta de 4ª/6ª según blanco.		Pareja	5'
26	La frase de armas	(C), decide las acciones que pueden hacer los dos tiradores. Da una acción de ataque y otra de defensa a cada alumno/a en secreto. (C) dirige el asalto y cuando uno de los dos toca debe adivinar la acción del adversario: ej: (A) ataque directo Marchar-Fondo y defensa distancia; (B) ataque directo con fondo y todas defensas. Un asalto a 3 tocados.		Trío	6'



27	Duelo con las zonas	(C), decide cuál de los dos inicia la acción de ataque. El alumno/a que posee la prioridad arbitral, debe tocar en el pecho al adversario con el arma, para ello dispone de todos los ataques trabajados y en cualquier blanco, dando la posibilidad de engañar al adversario. El contrario puede defender con distancia en la o con parada y respuesta, en la zona de la pista que considere.		Trío	6'
28	Asalto total	En una pista de 1,5x10m, a 3 tocados en 1 minuto con alumno/a-árbitro. Aplicando sanciones y reglamento y la señalización arbitral. Observador de asalto.		Trío	6'

SESION 5

Nº	Nombre	Descripción	Gráfico	Agrupamiento	T
29	La pelofita	El alumno/a (A) dirige los desplazamientos mientras mantiene la pelota en la mano armada, cuando la suelta con bote (B) la recoge con fondo o marchar-fondo. Mini competición, pierde el primero que no la recoja en tres ocasiones.		Pareja	5'
30	Contrarespuesta	Acción ofensiva que se ejecuta después de haber parado una respuesta u otra contra respuesta. El alumno/a (A) ataca con semiextensión de brazo en el sitio, (D) parada de 4ª (lateral) y respuesta en línea alta interna, pero (A) volverá a parada de 4ª y respuesta. Variantes: Realizar combinaciones con diversas paradas		Pareja	20'
31	Ataque compuesto	Acción simple e indirecta en cuya ejecución la punta pasa de una línea de esgrima a otra, siempre por el recorrido más corto. El pase finaliza con la extensión del brazo armado, es decir con un golpe recto. El alumno/a (A) ataca con semiextensión de brazo en el sitio, (D) parada de 4ª (lateral) y		Pareja	15'

		<p>respuesta en línea alta interna, pero (A) pasará la punta por debajo del arma cambiando de blanco.</p> <p>Variantes: Realizar combinaciones con diversas acciones indirectas</p>			
32	Asalto total II	<p>En una pista de 1,5x10m, a 3 tocados en 1 minuto con alumno/a-árbitro. Aplicando sanciones y reglamento y la señalización arbitral. Observador de asalto.</p>		Pareja	4'

SESION 6:

Nº	Nombre	Descripción	Gráfico	Agrupamiento	T
33	Los corros a las cuatro esquinas	<p>Los grupos cogidos por las manos están en el centro de la pista, en cada esquina se coloca un aro y se numera del 1 al 4. A la voz del profesor el grupo acude al número correspondiente.</p>		Grupo de 4	4'
34	SISTEMA DE COMPETICIÓN: JUEGO.	<p>Hacer un encuentro por equipos, cada vez arbitra un alumno/a. Se debe definir la frase de armas, se aplica la convención si el tocado es doble, se llevar el tiempo y apuntar en la hoja de resultados También debe elaborarse un cuadro de sistema de copa donde se compita sin eliminarse.</p>		Grupo de equipo	40'

Conclusión:

En estas sesiones, se reúnen y sistematizan las aportaciones teóricas y prácticas para la enseñanza de los fundamentos de la esgrima en las aulas de EF. La propuesta práctica estructurada en: los desplazamientos básicos para buscar una situación de distancia, la adquisición de rol de atacante para *tocar* al adversario, y los fundamentos técnico-tácticos básicos para la adquisición del rol de defensor y para *no ser tocado*.

Los juegos y tareas han sido adaptados a las edades y desarrollo de los alumnos de secundaria, para conseguir acercar este deporte a los docentes o futuros profesores de EF que no estén familiarizados con el mismo.

El objetivo principal de esta unidad didáctica es contribuir a facilitar el desarrollo de la esgrima en las clases de EF. Aunque las sesiones se orienta al contexto escolar, la mayor parte de sus aportaciones resultan útiles en otros

contextos donde se imparte o puede impartir la esgrima a niños y jóvenes, como son las extraescolares, los campamentos de verano, las fiestas de final de curso...

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alarcia, L., Alonso J., & Saucedo, F. (2000). *Esgrima con sable de espuma. Ud de Primaria y Secundaria*. Madrid: Ed. Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L.

Alis, R., & Ruiz, L. (2005). Juegos Deportivos: La Competición Escolar desde una perspectiva educativa, Capítulo XIII La Esgrima. Valencia: Oficina de Publicaciones. pp. 203-209.

Amador, F. (1996). Fases de la iniciación a la enseñanza de los deportes de lucha. / *Congreso Internacional de luchas y juegos tradicionales*. Madrid.

Brousse, M., Villamón, M., & Molina, J.P. (1999). El Judo en el contexto escolar. En M. Villamón (Dir.) *Introducción al Judo*. Barcelona: Hispano Europea. pp. 183-199.

Cagigal, J.M. (1990). *Deporte y agresión*. Madrid: Alianza Editorial.

Calmet, M., & Patinet, C. (1993). Duo-Duels. *Revue EPS*. 239, pp. 64-67.

Camerino O. (2000). *Deporte recreativo*. Barcelona: Inde.

Castarlenas, J.L. (1990). Deportes de combate y lucha: Aproximación conceptual y pedagógica. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 19, 21-28.

Figueiredo, A. (2008). The Combat Sports in Physical Education Classes – A Basic Perspective. En W.J. Cynarsky, (Ed.). *Martial Arts and Combat Sports – Humanistic Outlook* (pp.145-149). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Iglesias, X., González, C. & Anguera, B., (2007). Valores en guardia. *Apunts: Educación física y deporte*. 1er trimestre, pp. 35-53.

Molina, J.P., & Castarlenas, J. Ll. (2002). Bases de una propuesta para la enseñanza del judo en el contexto escolar. En Castarlenas, J.L., & Molina, J.P., (coords.). *El Judo en la Educación Física. Unidades didácticas*. Barcelona: Hispano Europea. pp. 29-44.

Popelin, D. (2002). *Esgrime, enseignement et training*. Paris: Amphora

Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 14. Universidad de Huelva. 43-47

Ruiz-Sanchis, L. & Ros, C. (2013). The Exclusion of Fencing Within the Curriculum of Schools of the Valencian Community. *Sociology Study*, Volume 3, Number 8, 624-632

Ruiz-Sanchis, L., Ros, C., & Bastida, A. (2015). Elaboración del florete para la esgrima en la Educación Física. *Emasf 6*, nº31, pp. 55-65.

Terrise, A. (1994). Para una enseñanza Dialéctica. *Revista de Educación Física*, 59, pp. 9-14.

Fecha de recepción: 14/4/2015
Fecha de aceptación: 12/05/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

¿QUÉ TIPO DE MOTIVACIÓN PREDOMINA EN LOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA? UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

María Estefanía Castaño López
m.estefania.cl@gmail.com

Rubén Navarro Patón
ruben.navarro.paton@usc.es

Silvia Basanta Camiño
silbasanta@gmail.com

Facultad de Formación de Profesorado.
Universidad de Santiago de Compostela (USC). España.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo evaluar la motivación multidimensional en escolares de Educación Primaria en las clases de Educación Física, así como las relaciones entre dichas dimensiones. Participaron 142 alumnos/as de 5º y 6º curso (60 niños = 42.3%; 82 niñas = 57.7%) entre los 10 y 12 años ($M=10.99$; $DT=0.81$). Para ello, se aplicó el cuestionario Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale) adaptado al contexto español por Moreno, González-Cutre y Chillón (2009). Los datos resultantes mostraron que el alumnado posee un alto grado de motivación intrínseca ($M=6.26$; $DT=1.04$), al igual que la regulación identificada ($M=6.02$; $DT=1.00$), no ocurriendo así con la regulación introyectada ($M=4.48$; $DT=1.46$), con la regulación externa ($M=3.82$; $DT=1.63$), ni con la desmotivación ($M=1.97$; $DT=1.27$). No presentan diferencias significativas en la variable género, pero sí en la variable edad en la motivación introyectada ($p=0.04$). Por tanto, podemos decir que los participantes en este estudio poseen un alto nivel de motivación intrínseca y regulación identificada hacia las clases de Educación Física. La motivación intrínseca es la que debe primar, ya que es la que hace prevalecer la adherencia a la práctica de actividad física y deporte (Moreno-Murcia y Martínez-Camacho, 2006).

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Motivación, Educación Primaria, Escolares.

1. INTRODUCCIÓN.

Estamos inmersos en una época en la que la adquisición de estilos de vida poco saludables por parte de la población se ha convertido en un problema preocupante, y especialmente en la niñez y la adolescencia (Muñoz-Heras, Fernández-Pedraza y Navarro-Patón, 2015), circunstancias que podrían dar un giro de 360 grados si se fomentasen estilos de vida más saludables y práctica de actividad física regular, evitando así la aparición de enfermedades incapacitantes (Mendoza, Ságrera y Batista, 1994).

Por otro lado, se le ha otorgado a la Educación Física escolar el papel de ser generadora de estos hábitos de vida saludable y práctica de actividad física en el tiempo libre, tanto en la etapa escolar como a lo largo de toda la vida de la persona, tal y como aparece reflejado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Para poder entender el porqué de la adherencia o abandono de esta práctica deportiva o actividad física extraescolar, se hace necesario estudiar la importancia y utilidad que el alumnado concede a la Educación Física escolar y la motivación hacia ella.

Dentro de la actividad física, la motivación se ha considerado como un factor muy importante que emerge detrás de ella (Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004, Yli-Piipari, 2011, citados en Gråstén et al., 2012). En la actualidad, las investigaciones en este campo se han centrado en la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985), siendo utilizada también en el contexto de la Educación Física por Soini et al. (2007) y Yli-Piipari (2011), entre otros. A través de la TAD, se puede explicar la conducta del ser humano en la realización de las diferentes actividades de su vida diaria, y en qué medida esta implicación aparece de manera libre, o está condicionada por otros factores externos.

De acuerdo con la TAD de Deci y Ryan (1985), la conducta humana se puede categorizar por ser realizada en base a diversos tipos:

- Una motivación intrínseca, entendida como la motivación que brota a partir de la conducta que nos lleva a realizar una tarea o actividad sin condicionantes externos (Deci y Ryan, 2000).
- Una motivación extrínseca, que está determinada por agentes o recompensas externas (Moreno-Murcia y Martínez-Camacho, 2006), entre los que se encuentra la regulación identificada, en la que la persona, realiza libremente la actividad o tarea por considerarla importante para ella, aunque ésta no termine de ser agradable (Carratalá, 2004, citado en Moreno-Murcia y Martínez-Camacho, 2006). La regulación introyectada, que generalmente se asocia a la participación en una actividad por el reconocimiento social o sentimientos de culpabilidad del sujeto (García-Calvo, 2004, citado en Moreno-Murcia y Martínez-Camacho, 2006), asociada a expectativas de auto-aprobación, la evitación de ansiedad y mejoras del ego (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa, que es la conducta de mayor contraste con la motivación intrínseca del individuo por ser realizada bajo la necesidad de satisfacer una solicitud externa al individuo o por tener recompensas o premios en la realización de la tarea (Deci y Ryan, 2000).

- La desmotivación es también una categoría que se debe tener en cuenta, ya que se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto extrínseca como intrínseca.

Esta teoría establece diferentes niveles de autodeterminación de la conducta, que se relacionan con la motivación intrínseca (los más autodeterminados), pasando por la motivación extrínseca, hasta llegar a la desmotivación, relacionándose ésta con las conductas no autodeterminadas. Es ésta una de las teorías más consistentes en la actualidad para la explicación de la motivación del ser humano, y más concretamente hacia las actividades físico-deportivas y, en consecuencia, hacia la Educación Física escolar.

Teniendo en cuenta que la Educación Física tiene una vinculación directa con la adquisición de competencias que ayuden al alumnado a mantener unos hábitos de actividad física regular, tal y como aparece reflejado en el Real Decreto 126/2014 y que este mantenimiento y adherencia a la práctica regular está condicionado a la existencia de una motivación intrínseca entre otros factores (Deci y Ryan, 1985), debemos saber cuál es la motivación que subyace en los escolares hacia la Educación Física. A su vez, es conveniente averiguar si este tipo de motivación es la adecuada (intrínseca) o no, para actuar en consecuencia y cumplir con lo que nos marca la legislación vigente en materia educativa.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, y con el interés de analizar las variables que la literatura científica considera como relevantes entre motivación, hábitos de vida saludable y práctica de actividad física, nos planteamos la evaluación de la motivación intrínseca, las diferentes subescalas de la motivación extrínseca y la desmotivación, en una muestra de escolares, así como la relación existente con la edad y el sexo de los participantes. Es por ello que el objetivo principal de este trabajo ha sido identificar los tipos de motivación en el alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria respecto a la Educación Física escolar.

2. MATERIAL Y MÉTODO.

2.1. PARTICIPANTES.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los sujetos a los que se tuvo acceso. Participaron un total de 142 alumnos (60 niños = 42.3%; 82 niñas = 57.7%) de Educación Primaria de centros públicos de Galicia. El rango de edad estuvo comprendido entre 10 y 12 años ($M = 10.99$; $DT = 0.81$). La distribución por edades fue la siguiente: 47 niños/as (33.10%) tenían 10 años; 49 sujetos (34,5%), tenían 11 años; y 46 niños y niñas (32.4%), tenían 12 años.

2.2. INSTRUMENTO.

Se aplicó la Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale). En concreto, se utilizó una adaptación de la escala de motivación hacia las clases de Educación Física de Goudas, Biddle y Fox (1994) realizada por Moreno, González-Cutre y Chillón (2009) al contexto español. La escala estaba compuesta por un total de 12 ítems, encabezados por el enunciado "*Participo en la clase de Educación Física...*". Los ítems se correspondían con una escala tipo Likert

que iba desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Constaba de cinco factores: Motivación intrínseca (p.e. “Porque la Educación Física es divertida”), regulación identificada (p.e. “Porque quiero aprender habilidades deportivas”), Regulación Introyectada (p.e. “Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante”), regulación externa (p.e. “Porque eso es lo que se supone que debo hacer”) y Desmotivación (p.e. “Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”). Esta escala mostró una consistencia interna, alfa de Cronbach (α)=0.792.

Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale) Goudas, Biddle y Fox (1994)

Participo en esta clase de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7
Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7
Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7
Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
Porque la Educación Física es estimulante	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5	6	7
Para que el/la profesor/a no me grite	1	2	3	4	5	6	7
Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7
Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Porque me preocupa cuando no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
Porque esa es la norma	1	2	3	4	5	6	7
Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física	1	2	3	4	5	6	7

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.

Motivación Intrínseca: 1, 6, 11, 16
Regulación Identificada: 2, 7, 12, 17
Regulación Introyectada: 3, 8, 13, 18
Regulación Externa: 4, 9, 14, 19
Desmotivación: 5, 10, 15, 20

Figura 1. Instrumento recogida de datos. Moreno, González-Cutre y Chillón (2009)

2.3. PROCEDIMIENTO.

Para poder llevar a cabo esta investigación, en primer lugar se pidió permiso a los órganos educativos competentes. Posteriormente, se informó en detalle a padres/madres/tutores/tutoras legales sobre el protocolo y objeto del estudio, así como de la voluntariedad para participar y de la confidencialidad de las respuestas y datos que los niños y niñas facilitasen. La firma del consentimiento informado fue requisito indispensable para poder participar.

El instrumento para medir el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se administró en la clase de Educación Física por los investigadores/as y sin la presencia del docente, para que ello no interfiriese en las respuestas del alumnado. Para contestar al cuestionario se dejó un tiempo de 15 minutos, indicando que no se trataba de un examen y que no había respuestas correctas ni incorrectas; de esta forma, se intentó asegurar que contestasen con la mayor sinceridad posible. Las dudas surgidas en la contestación del cuestionario fueron resueltas por los investigadores/as.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Se realizaron los estadísticos descriptivos, correlaciones (coeficiente de Pearson) entre las dimensiones analizadas del PLOC, la consistencia interna (alfa de Cronbach) y las diferencias según las variables sexo y edad. El valor de p de los contrastes de hipótesis *post hoc* se determinaron mediante la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples. Todo el análisis estadístico se realizó con el programa estadístico IBM SPSS 20.0.

3. RESULTADOS.

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CORRELACIONES BIVARIADAS.

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables del PLOC analizadas así como su correlación. En relación al análisis de correlación se puede observar como destaca la alta y positiva significatividad entre la motivación intrínseca y la regulación identificada, así como la correlación entre la regulación introyectada y la regulación externa. Resalta también la positiva y significativa relación entre la motivación intrínseca y la regulación introyectada y la regulación externa con la desmotivación y la regulación introyectada con la desmotivación. Se ha de destacar la significativa y negativa relación entre la motivación intrínseca y la desmotivación.

Tabla 1. Media (M), desviación típica (DT) y correlaciones entre las dimensiones analizadas.

Dimensiones	M	DT	MI	RId	RIn	RE	D
Motivación Intrínseca (MI)	6.26	1.04	-	0.58**	0.31**	0.04	-0.19*
Regulación Identificada (RId)	6.02	1.00	-	-	0.40**	0.04	0.07

Regulación Introyectada (RIn)	4.48	1.46	-	-	-	0.51**	0.25*
Regulación Externa (RE)	3.82	1.63	-	-	-	-	0.42**
Desmotivación (D)	1.97	1.27	-	-	-	-	-

** La correlación es significativa a nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa a nivel 0.05 (bilateral)

3.2. RESULTADOS DE LAS DIFERENCIAS SEGÚN LAS VARIABLES SEXO Y EDAD.

Para analizar la interacción del sexo (Tabla 2) y la edad (Tabla 3) de los estudiantes con las variables del PLOC, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) 2 (sexo) x 3 (edad). El sexo y la edad se consideraron como variables independientes, mientras que las subescalas del PLOC actuaron como variables dependientes. No se hallaron diferencias significativas en el contraste multivariado y efectos de interacción entre las dos variables independientes (Lambda de Wilks= 0.967 F=0.761, p=0.601). En relación al sexo, como se puede observar en la Tabla 2, no se encontraron diferencias entre las subescalas del PLOC, siendo muy parecidas las medias calculadas en los niños y en las niñas.

Tabla 2. Análisis multivariante según el sexo

Variables	Sexo					
	Niños (n=60)		Niñas (n=82)		F	p
	M	DT	M	DT		
Motivación Intrínseca	6.24	0.94	6.28	0.94	0.00	0.93
Regulación Identificada	5.96	0.90	6.06	1.07	0.16	0.68
Regulación Introyectada	4.45	1.18	4.50	1.64	0.02	0.88
Regulación Externa	3.84	1.55	3.81	1.70	0.17	0.67
Desmotivación	2.04	1.21	1.92	1.32	0.56	0.45

Las pruebas post hoc (Bonferroni), de efectos intersujetos sí mostraron diferencias significativas en función de la variable edad entre el alumnado de 10 años (M=4,94 DT=1.36) y el de 11 años (M=4.16 DT=1.60) respecto a la regulación introyectada (p=0.04). En relación a la edad, como se puede observar en la Tabla 3, no se encontraron diferencias entre las subescalas del PLOC, siendo muy parecidas las medias calculadas en los niños y en las niñas de 10, 11 y 12 años.

Tabla 3. Análisis multivariante según la edad

Variables	Edad (Años)							
	10 (47)		11 (49)		12 (46)		F	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
Motivación Intrínseca	6.50	0.79	6.00	1.34	6.30	0.85	2.48	0.08
Regulación Identificada	6.21	0.94	5.84	1.20	6.02	0.79	1.41	0.26
Regulación Introyectada	4.95	1.36	4.16	1.60	4.34	1.30	3.14	0.04
Regulación Externa	4.19	1.56	3.80	1.59	3.48	1.71	1.98	0.14
Desmotivación	2.12	1.39	1.93	1.29	1.86	1.12	0.63	0.53

3. DISCUSIÓN.

El primer objetivo que nos planteábamos en este estudio era la evaluación de las variables del PLOC (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación). En general, los datos aportados por las respuestas de los cuestionarios indicaron que los escolares tenían un alto nivel de motivación intrínseca hacia la Educación Física, con un porcentaje menor de motivación extrínseca y un bajo nivel de desmotivación.

Esto quiere decir que los escolares de esta edad participaban en las clases de Educación Física por los siguientes motivos:

- En primer lugar, por su interés, bien porque les estimula a experimentar, a explorar y aprender, o bien por la superación de retos y consecución de objetivos (motivación intrínseca) (Deci y Ryan, 2002).
- En segundo lugar, porque la participación en las clase de Educación Física les permitían alcanzar determinadas metas personales que son importantes para los escolares de esta edad (regulación identificada) (Deci y Ryan, 2002).
- En menor medida y en tercer lugar, lo hacían por presiones internas, evitando de este modo la vergüenza de no participar como todos/as, e incluso la culpabilidad.
- En último lugar se encuentra la participación por la búsqueda de recompensa o la evitación de castigos (regulación externa) (Deci y Ryan, 2002).

Finalmente debemos indicar que la muestra estudiada presentó bajos niveles de desmotivación y, en consecuencia, éstos entienden que las clases de Educación Física les reportan beneficios (Deci y Ryan, 2002). En este sentido, a la vista de los resultados de nuestro estudio, con el tipo de motivación que presenta el alumnado en estas edades, seguirán practicando actividad física. Afirmamos esto en base a

estudios como el de Moreno-Murcia et al. (2013), donde se encontraron datos que indicaban que los niños y niñas que presentaba una alta motivación intrínseca hacia la Educación Física escolar, eran los que mayor actividad física extraescolar practicaban.

El segundo objetivo que nos planteábamos, era el de establecer las relaciones posibles entre las variables estudiadas, en concreto con las dimensiones del PLOC, la edad y el sexo de los participantes. Los datos obtenidos mostraron que a estas edades (10-12 años), los escolares manifestaban una motivación intrínseca similar, pero se producía una diferencia significativa en cuanto a la dimensión “regulación introyectada” entre los 10 y 11 años (coincidiendo en el paso al último curso de la etapa de Educación Primaria), que vuelve a establecerse como no significativo en el alumnado de 12 años. Esta regulación es una subescala de la motivación extrínseca que hace mención a que el alumnado participa en las clases de Educación Física debido a una conducta regulada por evitar vergüenza o culpabilidad de no hacerlo o por aumentar el ego u orgullo personal, pero no por el simple placer de participar (Deci y Ryan, 2002).

Así, estos últimos resultados deben ser tenidos muy en cuenta, ya que cuando se producen puntos de inflexión con en este caso, el profesorado de Educación Física debe ser consciente de ello y tratar de paliar este tipo de motivación. Esto puede hacerlo encaminando sus prácticas a hacer especial hincapié en el *feedback* otorgado, promoviendo sensación de competencia y autoconfianza en el alumnado, o promoviendo objetivos orientados al proceso. De esta manera, los alumnos y alumnas se centrarán en la mejora de la realización de la tarea sin tener en cuenta las presiones externas propias de esta subescala de la motivación extrínseca (Moreno-Murcia y Martínez-Camacho, 2006).

4. CONCLUSIONES.

En la presente investigación se analizó el clima motivacional del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria en las clases de Educación Física. Los resultados mostraron que la motivación principal de este alumnado era la motivación intrínseca, es decir, participaban por el propio interés que la asignatura provocaba en ellos, lo que nos hace prever que este alumnado practicará actividad deportiva fuera de su horario lectivo (Moreno-Murcia et al, 2013). En consecuencia con los resultados, los niños y niñas mantendrán unos hábitos de vida saludable.

Por otro lado podemos decir que el área de Educación Física, a la vista de los resultados, cumple con los preceptos que se le solicita desde la legislación educativa actual, promoviendo un clima adecuado en las clases y, en consecuencia, un gusto por la actividad física que hace que se practique fuera del horario escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). University of Rochester Press.

Goudas, M., Biddle, S.J.H. y Fox, K.R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.

Mendoza, R., Ságrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de la población española relacionadas con la salud*. Madrid: C.S.I.C.

Moreno, J.A., González-Cutre, D. y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.

Moreno-Murcia, J.A. y Martínez-Camacho, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 39-54.

Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401 (doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165).

Muñoz-Heras, A., Fernández-Pedraza, N. y Navarro-Patón, R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis*, Vol. I, 1, 87-104.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.

Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. and Rantanen, P. (2007). Motivational climate and enjoyment of physical education in school. *Liikunta ja Tiede*, 44, 45-51.

Yli-Piipari, S. (2011). *The development of students' physical education motivation and physical activity - A 3.5-year longitudinal study across Grades 6 to 9*. Tesis doctoral, Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finlandia

Fecha de recepción: 16/4/2015

Fecha de aceptación: 7/5/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

TAREAS INTEGRADAS: CARACTERÍSTICAS. LA APORTACIÓN DESDE EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Daniel Carrera Moreno

Diplomado en Educación Física y Licenciado en Ciencias
de la Actividad Física y el Deporte. España
Email: dcarmor.ef@gmail.com

RESUMEN

Los cambios que se produce en la sociedad, deben de quedar reflejados en las escuelas, y es que hemos pasado ya desde hace varias décadas de una enseñanza mecanicista a una enseñanza de aplicación basada en competencias. En este contexto, las estructuras cooperativas dentro de las metodologías activas cobran gran interés en los centros educativos. Dentro de estas metodologías alternativas o activas, existen muchas formas de contribuir al desarrollo de las competencias básicas (competencias clave desde la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Una de estas formas es a través de tareas integradas. Con este recurso, y a través de diferentes materias educativas, se contribuirá a la consecución de más de una competencia clave, habida cuenta que en la vida cotidiana no sirve de mucho ser competente en un solo ámbito. Desde nuestra área, la Educación Física, las posibilidades de aportación son muy ricas y amplias como vemos en los ejemplos aquí expuestos. No obstante, estas no dejan de ser propuestas que estimularán a los docentes para el desarrollo de propuestas específicas a las necesidades de sus alumnos/as.

PALABRAS CLAVE:

Tarea integrada, características, competencias, aprendizaje, educación física.

1. INTRODUCCIÓN.

La concepción de la enseñanza está cambiando continuamente, y la escuela debe de estar al día con dichos cambios. Si en el siglo pasado, la repetición de una tarea hasta su éxito, definía el modelo de enseñanza mecanicista, hoy día, la experimentación, la aplicación de los saberes teóricos a la práctica real, las interrelaciones entre los alumnos/as y su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, definen al modelo alternativo o activo de enseñanza.

Así, la escuela debe de buscar la autonomía del alumno/a y su papel activo, ya que es son ellos los principales protagonistas de sus aprendizajes. Todo ello sin dejar a un lado las estructuras cooperativas de aprendizaje, como estilo de enseñanza utilizado. Recuerde que Delgado Noguera (1991) definía estilo de enseñanza como la forma peculiar de interacción con los alumnos que se manifiesta en las decisiones preactivas, durante las interactivas y también en las postactivas (el aprendizaje cooperativo es un estilo de enseñanza que se encuentra dentro de los estilos socializadores mencionados en la tabla siguiente).

Tabla 1. Estilos de enseñanza (modificado de Sicilia y Delgado Noguera, 2002)

Categoría	Finalidad	Estilos (ejemplos)
Tradicionales	Enseñanza transmisiva, ejercicios creados a partir del docente	Mando directo
		Mando directo modificado
		Asignación de tareas
Individualizadores	Contempla la existencia de diferentes niveles e intereses, adaptando la enseñanza al alumno/a	Grupos de nivel
		Enseñanza modular
		Programas individuales
		Enseñanza programada
Participativos	Implicar al alumno/a en el aprendizaje, otorgándole más protagonismo y autonomía	Enseñanza recíproca
		Grupos reducidos
		Microenseñanza
Socializadores	Socializar, transmitir valores y decidir de forma democrática, aprendiendo a convivir en sociedad	Aprendizaje cooperativo
		Juego de roles
		Simulación social
		Entre otras técnicas...
Cognitivos	Corroboran la implicación cognitiva del alumno/a en nuestra área, favoreciendo la toma de decisiones	Descubrimiento guiado
		Resolución de problemas
Creativos	Explotar o liberar el potencial creativo del alumno/a	Libre exploración
		Sinéctica

Uno de los errores de algunos docentes es: situar al alumno/a siempre en un pupitre individual, "sin interacción alguna" durante 12-14 años que pueda durar su escolarización. En la vida real, dependemos de los demás (vecinos, amigos/as, familiares, de los diferentes negocios...) con los que intercambiamos (oficios, servicios, bienes, comida...), nos comunicamos (¿qué tal le fue el día en la oficina?, ¿qué te pareció el partido?, ¿por dónde se coge para ir a la estación de metro?), etc. Y es que por ejemplo, muchos de los niños/as "carecen de vida social" (de competencias sociales) y con razón, en la escuela no se relacionan, utilizan los recreos para estudiar, utilizar el móvil o mirar a los que sí se relacionan y juegan, y por supuesto, por la tarde les queda por repasar y estudiar en casa para poder después jugar a los videojuegos. Todo ello sirve de fundamentación teórica para aplicar otros métodos alternativos de enseñar y otra forma ver la escuela.

En relación a lo anterior, Solana (2007) afirma que nuestra sociedad no se encuentra reflejada en la escuela. Y recomienda la utilización de estructuras cooperativas que favorezcan el buen clima, y los aspectos cognitivos y motivacionales. No es lo mismo plantear un problema a un alumno/a para que lo resuelva por sí solo, que plantearlo para que lo resuelvan con un grupo de alumnos/as, que será su equipo de trabajo. La riqueza educativa, de experiencias y aprendizaje será mucho mayor en este segundo caso.

Que la interacción social favorece la construcción de conocimientos por parte de los niños y niñas ya fue apoyado desde autores clásicos como Piaget y Vygotsky. Es muy curiosa también la aportación de Baldwin (citado en Solana, 2007), que entiende al individuo como un ser resultante de las interacciones sociales.

En materia de educación, la Unión Europea insiste en la necesidad de adquirir unas “competencias clave” para lograr que los niños/as en un futuro alcancen el pleno desarrollo personal, social y profesional (Orden ECD/65/2015, por la que describen las relaciones entre las competencias y otros elementos del currículo).

La orden anterior incluye como competencias clave, las incluidas en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Competencias clave (de Orden ECD/65/2015)

COMPETENCIAS CLAVE
1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Dichas competencias se definen como “una combinación de habilidades, prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Decreto 97/2015). Supone toda combinación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados para afrontar cualquier situación o problema cotidiano.

Tanto la Orden ECD/65/2015 como el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, defienden que para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán de diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar en el aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Todo ello hace que propongamos en este artículo la elaboración de tareas integradas como medida a aplicar en las escuelas desde las diferentes materias educativas, haciendo imprescindible la cooperación y coordinación entre los diferentes docentes, además de su entusiasmo y afán de enseñar. Destacar que hay pocos trabajos actualmente sobre “Tareas integradas y Educación Física”, esperando que sea éste un punto de inflexión en este sentido.

Finalmente, se elaborarán algunos ejemplos desde el área de Educación Física, y se proporcionarán recursos que puedan ser utilizados desde otras áreas de conocimiento.

2. TAREAS INTEGRADAS: CARACTERÍSTICAS.

Las tareas integradas parten del Aprendizaje Basado en Proyectos para Sánchez (2013). Jones, Rasmussen y Moffitt (1997 citado en Sánchez, 2013) define el Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP como un *“conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás”*.

Por otro lado Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, Téllez y Buena-Casal (2011) afirman que el trabajo por proyectos (para ellos también denominados “tareas integradas”) son las actividades de aprendizaje que más se acercan a la filosofía del trabajo por competencias básicas, siendo herramientas idóneas para mejorar los procesos cognitivos en las tareas de aprendizaje.

En cuanto a las tareas integradas, como concepto más específico (aunque diversos autores lo entienden como equivalente al anterior), representa una alternativa de calidad contrastada frente a la tradicional enseñanza directa (Trujillo, 2012). Según Alemany y Alemany (2009) se caracteriza por la resolución de problemas o situaciones en diferentes contextos, cuenta con profesores “facilitadores” y su ambiente favorece el desarrollo de competencias.

El equipo de orientación educativa de Sanlúcar de Barrameda (2011), define tareas integradas como conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin determinado.

Una tarea integrada se define como conjunto de actividades orientadas a la resolución de una situación-problema, en la que se trabajan más de una competencia clave y en la que interviene más de un área de conocimiento, y cuyo fin se plasma en un producto final (significativo y funcional para el alumno/a).

El objetivo final de las tareas integradas es que el alumnado produzca más que reproduzca, es decir que “construya o cree” algo nuevo, más que “imite o repita” algo ya creado. Que construya su propio conocimiento a base de una progresión de actividades parciales y el intercambio de experiencias propio de las estructuras de aprendizaje cooperativo.

Este tipo de tareas se basan en la indagación (técnica de enseñanza) o proposición de situaciones-problema al alumnado a partir de ciertas necesidades, intereses o motivaciones de éstos, para que, tras un proceso el alumno/a no solo resuelva el problema, sino que se origine un resultado, un producto final. Según Molina (2011) la técnica de enseñanza es el modo más adecuado de transmitir lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos. Se diferencia la instrucción directa o reproducción de modelos, y la indagación o búsqueda (Rando, 2010).

Tabla 3. Técnicas de enseñanza y actuaciones del docente y discente

Técnica	Docente	Alumno/a
Instrucción directa o reproducción de modelos	Explica lo que hay que hacer y lo demuestra	Pasivo: aprende mecánicamente, por repetición
Indagación o búsqueda	Plantea un problema sin aportar soluciones, sólo guía el proceso	Activo: aprende por descubrimiento, exploración, investigación, práctica

Al estar basadas en estrategias cooperativas debemos explicar en qué consisten éstas. Así, podemos decir que el aprendizaje cooperativo es un estilo de enseñanza-aprendizaje en el que un grupo pequeño de estudiantes cooperan para conseguir una meta común. Al ser posible los grupos serán mixtos y heterogéneos. Un buen número para el trabajo podría ser de 4-5 alumnos/as, ya que cifras mayores podrán dificultar la cooperación, la reunión y la toma de decisiones conjunta. Aunque nunca está mal poner retos mayores a alumnos/as experimentados en este modo de aprendizaje.

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS INTEGRADAS.

Para elaborar tareas integradas y poder aplicarlas al ámbito escolar, se hace necesario el conocimiento general de sus características. A continuación, podemos observar un esquema básico con estas características definitorias, que posteriormente pasamos a analizar.

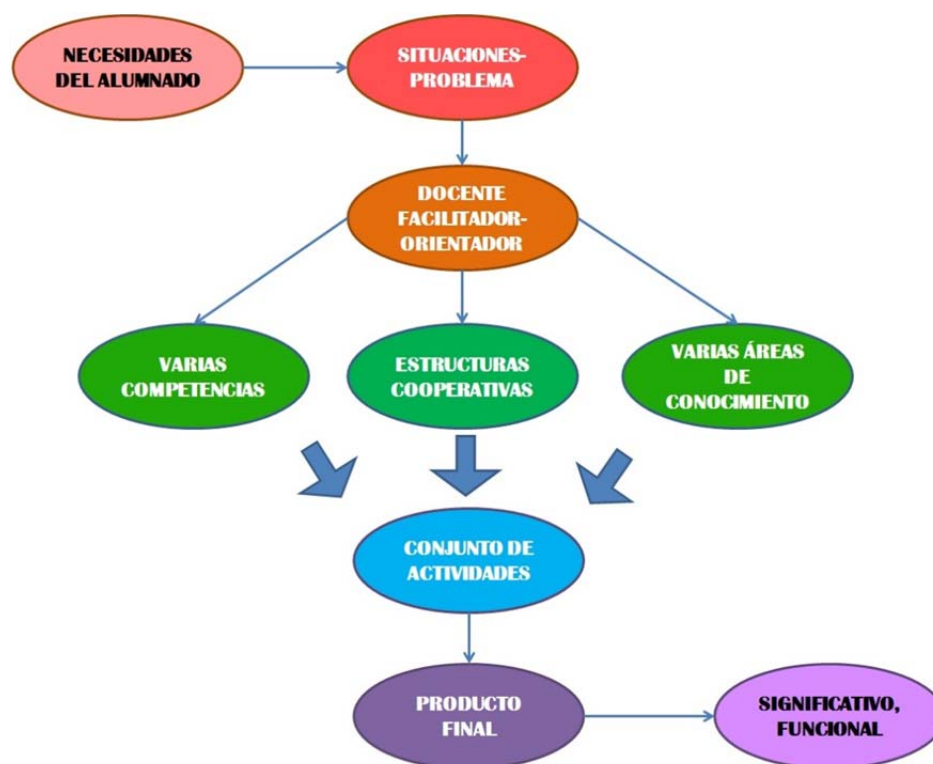


Figura 1. Características de las tareas integradas

- **Necesidades del alumnado.** La idea de elaborar una tarea integrada debe de partir de unas necesidades detectadas en el alumnado (también podrán ser intereses o motivaciones del mismo) durante la evaluación inicial. Ejemplos: obesidad o mala alimentación, falta de actividad física, no hay hábitos de lectura.
- **Situaciones-problema.** El alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010 citado en Sánchez, 2013). Así, siguiendo a estos autores (que hacen referencia al ABP) podemos decir que las tareas integradas deben de estar basadas en situaciones problema, que supongan una motivación, un reto alcanzable para el alumnado. Algunos ejemplos: ¿qué debe contener mi menú semanal saludable?, ¿cómo organizo una visita a mi ciudad, a mi familia estadounidense?, ¿cómo hacer una película donde todos seamos protagonistas?, ¿puedo elaborar un libro de juegos populares de mi pueblo?
- **Docente facilitador-orientador.** El docente ya no es el mero transmisor de conocimientos, sino que ahora será un guía, siendo el alumno/a el verdadero protagonista de su proceso de E-A. Siguiendo a Trujillo (2012), podemos decir que el profesor/a debe de ser consciente que él no enseña directamente cuando habla, sino que los niños/as aprenderán por la actividad que planteemos, construyendo su propio conocimiento, siendo éste por tanto, un guía del proceso.
- **Estructuras cooperativas.** Justifican la necesidad de metodologías activas, interactivas entre un grupo de iguales que comparten experiencias y conocimientos. A través de estos estilos de enseñanza los alumnos/as investigan, dialogan, reflexionan, imaginan, crean, etc. Se favorece el pensamiento racional y crítico, se trabajan valores educativos y habilidades sociales. Debe caracterizarse por un esfuerzo individual de cada alumno/a para conseguir meta conjunta. No trabajar con estructuras cooperativas, supondrá alejarnos de lo que se pretende en una sociedad pacífica y democrática, donde la interacción entre las personas es una de las clave.
- **Varias competencias.** Ser competentes en una sola competencia, no capacitará al alumnado para resolver problemas reales en su día a día. Generalmente los problemas diarios requieren ser competentes en diversos planos. Por tanto, habrá que contribuir al desarrollo de varias competencias clave. Ejemplo: invito a mi pueblo a mis primos, y le planifico el viaje con visitas turísticas. Esto requerirá de competencia digital (buscar rutas), competencia lingüística (explicar historia), conciencia y expresiones culturales (conocer el centro histórico del pueblo, sus museos, castillos, arquitectura, los emblemas del mismo) competencias sociales y cívicas (habilidades sociales), sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (la propia propuesta realizada los primos), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (presupuesto de la semana), y también aprender a aprender (ser capaz de planificar viajes turísticos a otras zonas que no conozca tan minuciosamente).
- **Varias áreas de conocimiento.** Que profesores/as de varias áreas intervengan como conductores/as de este arduo y motivador camino harán posible de que cada uno de ellos dé lo mejor de sí a cada uno de los alumnos/as. Del mismo modo, en contextos cotidianos reales, las

situaciones-problema no aparecerán ligadas a un solo área de conocimiento. Por ejemplo, escoger el mejor producto alimenticio en términos “calidad-precio”, requiere de capacidades vinculadas al conocimiento del medio o ciencias naturales (conocer los tipos de alimentos, sus funciones, sus propiedades...), así como de capacidades vinculadas a las matemáticas (comparar calorías, gramos, precios...), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (no conformarnos con lo que la publicidad nos ofrece, sino ser nosotros los que decidamos con criterio).

- **Conjunto de actividades.** “Una tarea integrada está compuesta a su vez por una serie de actividades que nos van a ayudar al desarrollo de las distintas competencias básicas, cada una de las actividades debe a su vez ser en sí misma una tarea de tipo competencia” (Quevedo-Blasco et al, 2011). Los profesores/as plantearán bien desde cada una de sus materias, o de forma conjunta con otras, un número determinado de actividades que progresarán en nivel de dificultad, consiguiendo objetivos parciales del deseado producto final. Por ejemplo, si su producto final es crear una biblioteca, desde el área de lengua se podrán crear actividades que contribuyan a la consecución de un objetivo parcial como puede ser “archivos” de la biblioteca sobre poetas andaluces o cuentos populares.
- **Producto final.** Finalmente, el alumnado apreciará como con su trabajo ha colaborado e intervenido en una creación, un producto bien definido desde el principio (biblioteca de aula, menú semanal, película, periódico, cómic, viaje...). Se corresponde con el resultado de todo lo realizado.
- **Significativo, funcional.** El producto final debe de ser de utilidad para el alumnado. Por ejemplo, la biblioteca antes mencionada puede ser útil para el desarrollo del curso, pero también puede ser útil como idea para que el alumno/a organice sus libretas y libros en casa, o que se interese por una temática y coleccionase aspectos de ésta en su cuarto.

Todo ello con el destacado papel activo del alumnado, que se extrae implícitamente de las siguientes características: situaciones-problema, docente facilitador-orientador, estructuras cooperativas y varias competencias. Los alumnos/as que persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan, establecen conclusiones y preguntas, etc. (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar, 1991, citado en Sánchez 2013).

3. LA APORTACIÓN DESDE EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Como cualquier otra área de conocimientos, la Educación Física puede participar en la elaboración y puesta en práctica de tareas integradas, para ser desarrolladas con un grupo de alumnos/as.

No debemos de perder de vista que, la utilización de tareas integradas como medio para la consecución de objetivos, busca que el alumno/a desarrolle o contribuya a la adquisición de más de una competencia clave. Ahora bien, pueden darse tres opciones:

- Que desde nuestra materia solo contribuyamos a la consecución de una competencia. Suele ser muy inusual, dada la riqueza educativa de la que se dota nuestra materia en términos de valores, cultura, etc.
- Que desde nuestra materia contribuyamos a la consecución de más de una competencia pero no a todas. Es la opción más habitual.
- Que desde nuestra materia contribuyamos a la consecución de todas las competencias (propuestas para esta tarea integrada). Podría darse el caso, aunque tampoco es lo más habitual.

3.1. TAREA INTEGRADA A PARTIR DE LAS CARACTERÍSTICAS.

Una forma de comenzar a elaborar una tarea integrada es analizar los resultados de la evaluación inicial, detectar las necesidades del alumnado, y continuar ideando esta tarea integrada siguiendo sus características.

Sería bueno que una vez detectada las necesidades, entre todos los docentes decidieran el producto final con antelación.

A continuación vamos a elaborar un ejemplo de tarea integrada realizada a partir de las características anteriormente citadas, y resumiendo las posibles aportaciones desde el área de Educación Física. Es decir, ¿qué aportación realizará la Educación Física a la tarea integrada en la que participan más de un docente?:

- Necesidades del alumnado. En la evaluación inicial se detecta que el alumno/a tiene un escaso conocimiento de su ciudad.
- Situaciones-problema. Podría ser la ya comentada ¿cómo organizo una visita a mi ciudad, a mi familia proveniente de Inglaterra?
- Docente facilitador-orientador. La propuesta del profesor de Educación Física puede ir encaminada a la búsqueda de juegos tradicionales de mi ciudad, a la presencia como espectador de espectáculos deportivos del equipo del pueblo (del deporte más practicado). En relación a esto último se educa la perspectiva crítica, el buen comportamiento en los estadios, la erradicación de la violencia o racismo en los estadios, etc.
- Estructuras cooperativas. Lo más común, es que se establezca un grupo de trabajo para que trabaje con los mismos integrantes en las tareas propuestas por cada una de las materias.; por lo que en relación a esto, se mantendrá el grupo. Pero para que se considere cooperativo, las tareas que marque el docente, deberán de ser una meta a conseguir por todos los alumnos/as, de modo que se conseguirían sí, o solo sí, todos la consiguen. Por ejemplo, una de las tareas consiste en ir al estadio (de fútbol o baloncesto), y anotar comportamientos de los espectadores; encargándose uno de los dirigidos al árbitro, otro de los dirigidos al deportista y otro de los dirigidos aficionados del otro equipo.
- Varias competencias. Las sociales y cívicas se trabajarían al tener que llevar a nuestro invitado al estadio, pero también se podría contribuir a la digital, si en lugar de ir al estadio, se presencian en vídeos de internet. El sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se trabajaría en vistas a modificar las conductas nocivas o perjudiciales en el deporte (vandalismo, insultos...).

También la competencia lingüística al tener que explicar, por ejemplo, el vocabulario específico del deporte en inglés.





- **Varias áreas de conocimiento.** Las otras áreas que podrían contribuir son: lengua castellana (la lectura para el conocimiento de la ciudad, y la expresión oral a la hora de guiar a los familiares), inglés (ya que la familia es inglesa y puede no entender todo en español), matemáticas (presupuesto del viaje, incluyendo alojamiento, comida...), ciencias naturales (conocimiento de los ríos, sierras, flora, fauna...), entre otros ejemplos.
- **Conjunto de actividades.** Buscar en internet juegos tradicionales, preguntar a los padres/madres y abuelos/as, cuáles eran sus juegos favoritos, visitar las posibles zonas en las que se puede jugar, analizar a los espectadores en un estadio de fútbol, analizar vídeos de prácticas negativas en el deporte, indagar en los deportes de moda en mi ciudad o en los deportistas más famosos de la ciudad.
- **Producto final.** Junto con las demás materias, se conseguirá un Tríptico con la planificación de un viaje a mi ciudad, como resultado final.
- **Significativo, funcional.** La utilidad de este trabajo viene dada en la posible aplicación futura de esta tarea. Imagine dos casos, el primero que es niño/a el que desea conocer la ciudad nueva a la que se ha ido a vivir para continuar sus estudios de grado, o que ya vive en ella y son los padres/madres los que les gustaría visitar la ciudad.

3.2. CUADRO DE OBJETIVOS DE UNA TAREA INTEGRADA.

Un cuadro de objetivos de una tarea integrada, es un cuadro que todo docente deberá de incluir en su programación para tener una idea general de lo que realizarán los demás respecto a dicha tarea. Y por tanto, su elaboración es conjunta entre todos los profesores (aunque cada uno especifica su materia). Veamos a continuación dicho cuadro con tres ejemplos de tarea integrada.

Aunque aquí no se especifica el curso, se debe de tener muy en cuenta la edad de los escolares para no plantear retos muy complejos, ni muy fáciles de conseguir, ya que se perdería la motivación del alumnado y por tanto, la eficacia del recurso.

Tabla 4. Cuadro de objetivos de una tarea integrada

Necesidad	Situación-problema	Área	Objetivos	Producto final
Poco o mal uso de las TIC	¿Puedo usar las TIC para escribir sobre mis contenidos favoritos?	Educación Física	Crear sección de deportes en una revista	
		Ciencias naturales	Crear sección de animales en una revista	
		Plástica	Crear sección de cultura en la revista	
		Lengua	Crear sección de poesía en la revista	
Pocos recursos económicos	¿Cómo consigo recursos e instrumentos para practicar lo que más me gusta sin dinero?	Educación Física	Construir recursos con material de desecho	
		Música (artística)	Construir instrumentos con material de desecho	
		Plástica (artística)	Hacer y vender cuadros, esculturas...	
		Ciencias naturales	Aprender a reciclar y reutilizar recursos	
		Lengua y Ed. Física	Crear una gymkana (ver Carrera Moreno et al, 2012)	
Escaso conocimiento de la ciudad	¿Cómo organizo una visita a mi ciudad, a mi familia proveniente de Inglaterra?	Educación Física	Realizar senderismos, escalada, presenciar espectáculos deportivos	
		Lengua	Buscar información de la ciudad, y ser el guía	
		Inglés	Guiar básicamente con lengua extranjera	
		Matemáticas	Determinar el presupuesto del viaje	
		Ciencias naturales	Conocer la geografía física, su flora y fauna	
Muchos dulces y golosinas en el recreo	¿Cómo realizar un correcto desayuno?	Educación Física	Crear juego para aprender a desayunar (ver Carrera Moreno, 2014a)	
		Inglés	Pedir alimentos en el supermercado	
		Ciencias naturales	Conocer el proceso de su digestión	

*Imágenes de la gymkana y del juego "Desaludyuna" extraídos de Carrera Moreno et al (2012) y Carrera Moreno (2014), respectivamente

3.3. CUADRO DE CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DE CADA ÁREA.

Una vez que tenemos el cuadro de objetivos, cada docente deberá de indicar a qué competencias clave está contribuyendo, y la razón o justificación de esa contribución. Es por tanto, hora de elaborar el cuadro de contribución a las competencias de cada área, en nuestro caso, de Educación Física.

Tabla 5. Cuadro de contribución a las competencias desde el área de Educación Física

Producto	Competencias clave*	Razón
Revista Digital	Lingüística	Intercambios comunicativos, lectura y escritura.
	Digital	Por el uso directo de las nuevas tecnologías.
	Aprender a aprender	En un futuro podrá colaborar con periódicos o crear blog propio y incluyendo sus motivaciones.
	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Por la libertad a la hora de seleccionar información.
	Conciencia y expresiones culturales	Conocimiento de juegos y deportes como patrimonio cultural de los pueblos.
Conjunto de recursos con material reciclado	Digital	Búsqueda de información en internet.
	Matemática, ciencia y tecnología	Medir para establecer dimensiones adecuadas, y el reciclaje como bien medioambiental.
	Aprender a aprender	Construcción como herramienta, cuando no se disponga o no se quiera comprar producto.
	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Por la libertad a la hora de seleccionar los desechos, y de construir su material.
Tríptico de viaje a mi ciudad	Matemática, ciencia y tecnología	Adaptar las habilidades y capacidades motrices al medio de acción (ver figura de aspectos de la motricidad en Carrera Moreno, 2014b).
	Conciencia y expresiones culturales	Conocimiento de juegos y deportes como patrimonio cultural de los pueblos.
Juego Desaludyuna	Matemática, ciencia y tecnología	Aprende que alimentarse correctamente puede prevenir la obesidad y otras enfermedades.
	Aprender a aprender	No es un contenido de repetición, sino que se aprende a comer a lo largo de la vida.
	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	El alumnado seleccionará sus propios menús, según sus preferencias y gustos.

*Contribuirá a las competencias sociales y cívicas en todas las tareas, por el carácter interactivo propio de las estructuras cooperativas

Finalmente, serán en las unidades didácticas, donde se incluyan cada una de las actividades que conforman la tarea integrada.

3.3. CUADRO DE EVALUACIÓN DE CADA ÁREA.

Siguiendo a Tenbrink (2002), podemos decir que la evaluación es un proceso de obtención de información, para formular juicios de valor, y posteriormente tomar decisiones.

Las tareas integradas, como cualquier otra actividad de enseñanza y aprendizaje deben de ser evaluadas. Para ello, nosotros elaboramos una propuesta que consiste en crear un cuadro de evaluación de una tarea integrada, en la que se especifique: tarea integrada, a la que se contribuye y que será evaluada, objetivo didáctico al que se contribuye, criterio de evaluación que se utilizará para valorar el grado de adquisición de las competencias y objetivos, instrumentos o herramientas que utilizaremos para recabar y analizar la información, y por último, los indicadores de éxito, o como los denomina el Real Decreto 126/2014, “estándares de aprendizaje”.

Tabla 6. Cuadro de evaluación de una tarea integrada (un ejemplo resuelto enfocado solamente a la competencia digital)

Tarea	Competencia	Objetivo didáctico	Criterio de evaluación	Instrumentos de evaluación	Indicadores o estándares de aprendizaje
Revista digital	Digital	Usar las nuevas tecnologías para extraer y construir información relacionada con el deporte en mi ciudad	12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área. (Real Decreto 126/2014)	Hoja de observación diaria (trabaja mucho, algo, poco o nada). Tarea (análisis del resultado final).	12.1. Utiliza las nuevas las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita. 12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación. (Referidos al Real Decreto 126/2014)

3.4. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE TAREAS INTEGRADAS.

En referencia a ABP Blumenfeld et al. (1991, citado en Sánchez 2013) los principales problemas o dificultades encontradas fueron en aspectos relacionados con: el tiempo, el manejo de la clase, el control, el apoyo al aprendizaje de los alumno/as, al uso de las nuevas tecnologías y en la evaluación.

Con la inclusión de las características de las tareas integradas, y los nuevos cuadros aportados como novedad educativa, se intenta disminuir la dificultad de los docentes, en la elaboración, puesta en práctica y evaluación de las tareas integradas. Aún así, se destacan tres grandes dificultades que pueden hallarse en este ámbito pueden ser:

- Miedo del docente al cambio, o acomodación en sus modos de enseñanza o estilo docente. Y es que tanto los docentes, como los discentes y sus padres y madres, entienden la escuela como formación basada en la enseñanza tradicional, están acostumbrados a ello. En relación a esto, Walberg y Paik (2000, citado en Trujillo, 2012) afirman que la enseñanza directa o este tipo de enseñanza transmisiva (revisión de tareas, presentación del contenido, controles periódicos, charla o monólogo del docente...) es *“lo que muchos ciudadanos y padres esperan ver reflejado en el aula”*.
- La falta de predisposición colaborativa entre docentes de un mismo centro educativo.
- Proponer tareas o retos difíciles, en referencia al tiempo del que se dispone, al nivel educativo o a la madurez y conocimientos del alumnado.

No obstante, se tiene un elemento a favor del docente, y es la motivación generada, debido al cambio en la forma de aprendizaje.

4. CONCLUSIÓN.

En este trabajo se resalta la necesidad de presentar cambios a nivel escolar. “Cambios drásticos” que dejen de tratar a las áreas como materias aisladas de la vida cotidiana o áreas sin relación con las demás materias. Cambios que además, son obligatorios si tenemos en cuenta la legislación educativa actual basadas en adquisición de competencias, y no de conocimientos aislados como ocurría años atrás.

También se ha podido comprobar como el diseño de tareas integradas es una buena estrategia o recurso para desarrollar modelos activos o alternativos a los métodos tradicionales de enseñanza. Ha tomado especial las principales características que hemos establecido de las tareas integradas, las cuales nos sirven como proceso a seguir a la hora de crear tareas integradas.

Finalmente, hemos creado tres recursos en forma de cuadros, que tendrán a partir de ahora mucho uso por el personal docente: el “Cuadro de objetivos de una tarea integrada”, el “Cuadro de contribución a las competencias de cada área” y el “Cuadro de evaluación de una tarea integrada”.

Aún así, animamos a los docentes a que sigan mejorando y ampliando estos recursos de cara a seguir aprendiendo a lo largo de nuestra vida como docentes, y conseguir ese fin deseado del desarrollo integral de nuestro alumnado año tras año. Una frase que nos llamó mucho la atención, aunque pudiera chocar un poco con lo planteado en este trabajo, fue la de Ferrer, Algás y Martos (2007, citado en Trujillo, 2012): el ABP (muy similar al aprendizaje por tareas integradas) “no son una fórmula, ni una metodología concreta, ni tienen un protocolo de actuación, son mucho más. Los proyectos de trabajo son un posicionamiento personal y profesional del maestro ante la vida y la escuela.”

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALEMANY, A. y ALEMANY, C. (2009). Diseño y aplicación de tareas integradas: claves para que las nuevas tecnologías funcionen en el aula. VI Jornades Forum Novadors On Es TIC. Universitat Jaume I Castelló. http://tareasintegradascursetwikis.wikispaces.com/file/view/tareas_integradas.pdf

CARRERA MORENO, D. (2014a). Hacia una alimentación equilibrada en la escuela a partir del juego. Un nuevo recurso educativo: “Desaludyuna”. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, Año 5, N° 26, 41-58. <http://emasf.webcindario.com/Hacia una alimentacion equilibrada.pdf>

CARRERA MORENO, D. (2014b). *Programas de entrenamiento en sala de entrenamiento polivalente*. IC Editorial. Málaga.

CARRERA MORENO, D. PORCEL, F.J., CALA, L. y GARCÍA, J. (2012). Una combinación de gymkana y juegos de mesa. Propuesta práctica para Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. Año 15, N° 166. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd166/gymkana-y-juegos-de-mesa-para-educacion-fisica.htm>

CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 13 de marzo de 2015, núm. 50, p. 11.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuestas para la reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE SANLUCAR DE BARRAMEDA (2011). Tareas integradas. Enfoque por tareas y competencias básicas. Junta de Andalucía: Averroes. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/etpcadiz/Documentos/Publicos/ACE/Materiales%20para%20alumnado/Las%20Tareas%20Integradas.pdf>

FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (Coord.) (2002). *Didáctica de la Educación Física en la educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, p. 97858.

MOLINA, S. (2011). La metodología de enseñanza en la Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. Año 16, N° 156. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd156/ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 29 de enero de 2015, núm. 25, p. 6986.

QUEVEDO-BLASCO, R., QUEVEDO-BLASCO, V.J., TÉLLEZ, M. Y BUELA-CASAL, G. (2011). La tarea integrada como herramienta para mejorar los procesos cognitivos en tareas de aprendizaje. En Quevedo-Blasco, R. y Quevedo-Blasco, V.J. (compiladores). IX Congreso Nacional de Psicología Clínica. Situación actual de la psicología clínica. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

RANDO, C. (2010). Estilos de enseñanza en Educación Física Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. Año 15, N° 146. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014, núm. 52, p. 19349.

SÁNCHEZ, J.M. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos.* Actualidadpedagogica.com Recuperado en http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para la didáctica de la Educación Física y el Deporte.* Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. y FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Física.* Madrid: Prentice Hall.

SICILIA, A. y DELGADO NOGUERA, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza.* Barcelona: INDE.

SOLANA SÁNCHEZ, A.M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física.* Sevilla: Wanceulen.

TENBRINK, T. (2002). *Evaluación. Guía práctica para profesores.* 6ª Edición. Madrid: Narcea.

TRUJILLO, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía – Didáctica de la Educación Musical.* Num. 55, pp. 7-15. http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf

Fecha de recepción: 18/3/2015

Fecha de aceptación: 29/5/2015

EmásF