

# EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 66 de septiembre-octubre de 2020 - Año 11 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

66





*Revista Digital de Educación Física*

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

## ÍNDICE

**EDITORIAL. Javier Gil Ares.** “La “nueva normalidad” en Educación Física”. (Pp 5 a 9)

**Marta Hellín Martínez, Manuel Alfonso Asencio y Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez.** “Revisión sistemática del modelo de enseñanza de aprendizaje servicio en educación física. Aspectos clave y principios para su aplicación práctica” (Pp 10 a 22)

**Francisco Manuel Ávila Moreno.** “Los deportes colectivos de invasión en educación secundaria: propuesta práctica en balonmano”. (Pp 23 a 42)

**Yordan Portela Pozo, Alida Hechavarría Lanz y Jorge Ricardo Rodríguez Márquez.** “Consideraciones teóricas sobre la actividad física, deporte y recreación en la Universidad Deportiva del Sur”. (Pp 43 a 57)

**Alberto Martín Barrero y Pablo Camacho Lazarraga.** “Reflexiones sobre el entrenamiento y la metodología en los deportes de equipo”. (Pp 58 a 66)

**Javier Fernández-Rio.** “Apuntes metodológicos para una educación física Post-Covid-19”. (Pp 67 a 75)

**Juan Sales Fernández.** “Unidad didáctica: “*just dance*”: una propuesta de aplicación práctica para enseñar baile”. (Pp 76 a 94)

**Felipe Nicolás Mujica Johnson.** “Modelo de enseñanza basada en el amor en educación física: una mirada enfocada en la ética”. (Pp 95 a 106)

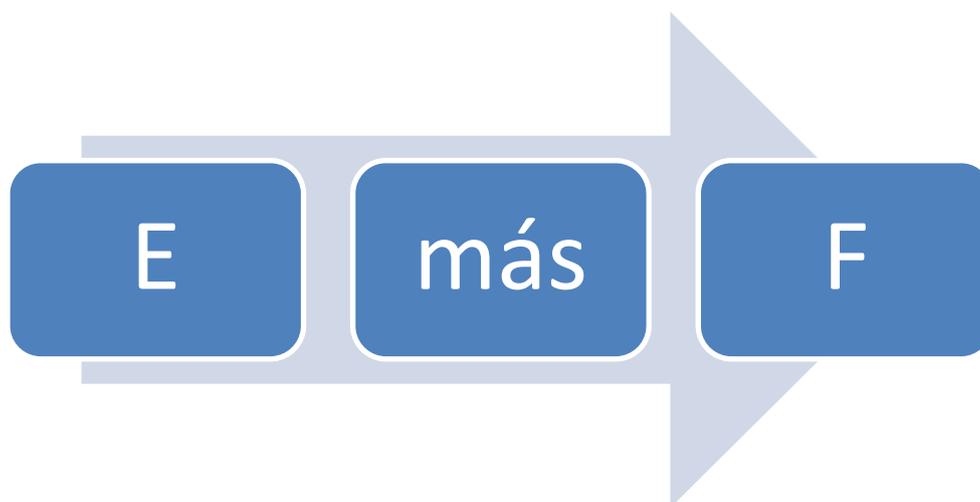
**María Fuensanta Caballero García y Verónica Alavés González.** “¿Cómo influye la presencia de un marcador final en la diversión percibida en iniciación deportiva al fútbol?” (Pp 107 a 117)

**Cristina Quelal Morejón, Jenny Martínez Benítez e Ivonne Martínez Benítez.** “La expresión corporal y la música en educación física”. (Pp 118 a 129)

**Isabel Pérez-Herráez y Alexandra Valencia-Peris.** “Una experiencia educativa basada en metodologías activas para el aprendizaje de los juegos populares y tradicionales”. (Pp 130 a 141)

**Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez y Paola Cortés Almanzar.** “Desarrollo y salud en la agenda legislativa del deporte en México”. (Pp 142 a 150)

**Arnoldo Eliezer Alfonso Marín, Mayra Palma Villavicencio y Jimmy Zambrano Acosta.** “Programa de juegos modificados para diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes” (Pp 151 a 164)



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

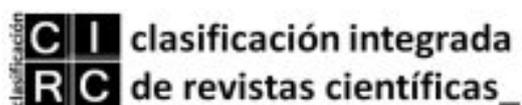
Fecha de inicio: 13-10-2009  
Depósito legal: J 864-2009  
ISSN: 1989-8304

# 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

### LA “NUEVA NORMALIDAD” EN EDUCACIÓN FÍSICA

“Mascarillas, gel hidroalcohólico y distancia social”. Miremos por donde miremos y vayamos donde vayamos, nos encontramos con este mantra de la “nueva normalidad”... *al menos hasta que llegue la ansiada vacuna*, dicen. Una y otra vez llega recurrente la sombra de la incertidumbre, de no saber qué vamos a encontrar al comienzo del curso, cómo diseñar unas clases de Educación Física en las que debamos conjugar unas medidas de prevención con la posibilidad de un nuevo confinamiento. De una “nueva incertidumbre”.

Desde que empezaran a saltar las alarmas ante la afectación del virus SARS-CoV-2 sobre la población general y las drásticas e inéditas medidas adoptadas (confinamiento domiciliario, supresión de toda actividad social no esencial y empleo de materiales de protección), el ámbito educativo en general y la Educación Física en particular, hemos sido capaces de sobreponernos a una situación excepcional, en la que “de un día para otro”, pasamos de ser una materia práctica, vivencial, presencial y “física”; a reinventarnos desde la videoconferencia, los retos en redes sociales, la oferta de recursos digitales, las aplicaciones de fitness e incluso aquellos olvidados “apuntes teóricos”.

Podemos afirmar que hemos superado la situación con cierto sabor agridulce ya que, dadas las circunstancias y el escaso margen de maniobra y planificación disponibles, la mayor parte de las competencias, los contenidos y los estándares de aprendizaje han sido alcanzados (Regidor Sanz et al., 2020). Pero no es menos cierto que el cierre de este curso no ha sido el deseable, no es así como nos gusta impartir la materia; falta algo (experiencia, convivencia y con vivencia supongo) que no hemos podido trabajar (Baena-Morales, López-Morales & García-Taibo, 2020).

No es que no hayamos sido capaces de hacerlo, es que simplemente no puede hacerse (y menos aún con tan poco margen, medios y apoyos). Las interacciones propias del alumnado entre sí y/o con el profesorado solamente pueden darse en una situación de contacto, de cercanía y de interacción (valga la redundancia) “en vivo y en directo”. Fuera de esta situación, no hay aula virtual, plataforma de videoconferencia ni propuesta interactiva que sea capaz de emular los aprendizajes que se dan en nuestras clases y que en muchas ocasiones van más allá de lo reflejado en el currículo.

Pero como dicen los mayores, “agua pasada no mueve molino” y “lo hecho, hecho está”. Estos meses tocaba concentrar las energías, renunciando parcialmente a nuestro merecido descanso para, en plenas vacaciones de agosto y pendientes de la resolución de la Consejería de Educación correspondiente, ver de qué manera y en qué condiciones podremos impartir las clases el curso que viene. Vuelve a sonar aquel mantra de “mascarilla, gel hidroalcohólico y distancia social” y la silenciosa amenaza de un nuevo confinamiento.

Debamos plantear acaso una revisión sobre el propio diseño de la materia, sobre qué tipos de aprendizajes será capaz de asimilar nuestro alumnado y cuáles van a quedar relegados a una mera formulación teórica, alejada del aprendizaje práctico y vivencial que tanto nos caracteriza. ¿Cómo podemos atender y conjugar las necesarias medidas sanitarias con el desarrollo de las diferentes situaciones motrices que nos plantea la actual legislación educativa? ¿Es acaso posible una Educación Física plena en formato remoto o virtual, manteniéndonos más allá de las distancias íntima o personal que definiera Hall en su ciencia proxémica (1966)? Para dar respuesta a estos interrogantes deberemos analizar las situaciones motrices planteadas desde la legislación vigente (“Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato,” 2015), para valorar su posible encaje y desarrollo.

Comenzando por las “acciones motrices individuales en entornos estables”, entre las que podemos situar a la mayor parte de deportes individuales, la adquisición de habilidades y destrezas, así como la adquisición y mantenimiento de la condición física. La reciente experiencia educativa nos confirma que este tipo de acciones serían las más factibles en un hipotético nuevo confinamiento, tanto su adquisición como su evaluación. No digo sencillo, pero sí posible, siendo de gran utilidad los recursos digitales, las filmaciones y las plataformas virtuales. Tampoco resultaría problemático su desarrollo en situaciones de necesario distanciamiento social o en escenarios de reducción del número de estudiantes.

En segundo lugar, nos encontramos con las “acciones motrices en situaciones de oposición”, englobando principalmente actividades deportivas que implican la presencia de un adversario, por lo que se descarta su plena implementación en formato “no presencial”, pero en las que debemos diferenciar si el espacio de juego es individual (sin posibilidad de contacto físico), encontrando

muchos juegos de pala o cuyo desarrollo se realiza por turnos, por lo que podemos asemejar su abordaje práctico al de las acciones individuales. O si el espacio es compartido y, por tanto, dificulta la posibilidad de mantener una distancia interpersonal requerida. Mención aparte tendrán los deportes de lucha en los que el contacto no solamente es posible, sino necesario. Un nuevo confinamiento o la necesidad de mantener una distancia interpersonal implicarían la imposibilidad de desarrollar tales situaciones, por lo que deberían quizá modificarse los postulados conceptuales de la propia materia.

El tercer tipo de acciones engloba a las “situaciones de cooperación, con o sin oposición”, situando aquí a la mayor parte de los deportes colectivos en los que, mantener una distancia interpersonal con el compañero o con el oponente, desvirtúa de todo punto el desarrollo táctico y la esencia de estos deportes. Evidentemente podremos desarrollar aspectos técnicos individuales e incluso algunos tácticos, pero nunca llegaremos a una situación de juego real “manteniendo las distancias”, por lo que el postulado para las situaciones anteriores cobra validez también en este caso.

Por su parte, las “acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno”, también denominadas actividades en *entorno inestable* o en el *medio natural*, tendrían en su mayoría la misma consideración que las situaciones motrices individuales o las acciones de oposición en espacio no compartido. Pero, a diferencia de las primeras, este tipo de actividades no pueden realizarse en situación de confinamiento ni mediante la utilización de recursos digitales, dada la necesaria incertidumbre que caracteriza al espacio de desarrollo. Tampoco pueden plantearse sin la necesaria vigilancia y supervisión de un docente atento y presto a la intervención, que sepa mantener la diferencia entre una situación de incertidumbre y otra de peligro. Por estos motivos tales actividades resultan incompatibles con metodologías no presenciales o virtuales, mientras que aumentaría considerablemente la necesidad de recursos, tanto humanos como materiales.

Finalmente nos encontramos con las “situaciones de índole artística o de expresión”, cuyo desarrollo a efectos de esta revisión puede resultar similar a las situaciones de cooperación (mimo, acrosport, danzas, coreografías), presentando los mismos inconvenientes para su desarrollo integro. Podremos aprender y reproducir coreografías e incluso interaccionar en cierta manera a través de los recursos digitales, pero la vivencia, la interacción que surge entre dos cuerpos frente a frente, como ya expresara Octavio Paz (1968) (inspirado quizá por la Rima XXIV de Bécquer), difícilmente podrá alcanzarse sin la estimulante presencia del otro en interacción con nuestro espacio personal.

Debemos asumir que la Educación Física, tal como está planteada, no puede alcanzar las competencias pretendidas desde la docencia no presencial, siendo extremadamente difícil su consecución desde las medidas de protección

ante la actual pandemia (distancia, mascarilla y gel). La posibilidad de desarrollar nuestra materia de manera virtual, queda limitada al desarrollo de la condición física o de determinados elementos técnicos, como ya indicaran Baena y colaboradores (2020). Pero ¿cuál es la alternativa?, ¿cómo podemos continuar desarrollando la Educación Física más allá de la labor “terapéutica” en la que prescribir ejercicio físico a nuestro alumnado en pro de una condición saludable?; ¿debemos resignarnos al papel de “dinamizadores”, en procesos de gamificación con continuos retos y desafíos para los que no podemos saber si los estudiantes estarán preparados y cuyo proceso no podemos evaluar?

Si lo que planteamos es volver a la situación anterior, efectivamente todo pasará por la inversión en recursos, superando aquel mántrico triplete de “distancia, mascarilla y gel”; más allá de las ansiadas vacunas o de los deseables test diagnósticos que de forma rápida y económica permitan hacer un seguimiento a toda la población estudiantil y aislar precozmente cualquier brote, nos planteamos recursos reales y disponibles a día de hoy. Comenzando por las necesarias medidas higiénico-sanitarias de desinfección de los espacios y materiales de uso conjunto (acaso ha tenido que llegar este virus para que por fin se adopten unas medidas higiénicas deseables en cualquier contexto).

Continuando por la provisión de espacios adecuados y de materiales suficientes. Lejos de llenar los gimnasios de mesas y sillas para las clases teóricas, dotemos a los centros de más espacios polivalentes, de pistas deportivas cubiertas, de gimnasios específicos para diferentes tipos de actividad física (basta ya de pelearnos por el único gimnasio del centro los días de lluvia) o incluso de acceso a las instalaciones deportivas municipales de manera preferente. Dotemos también del material adecuado, que nos permita trabajar el bote o la entrada a canasta con un balón por estudiante; de materiales diversos, funcionales y polivalentes que nos permitan fomentar la creatividad y lanzar propuestas acordes a cada situación.

Pero también con la implementación de ratios reducidas (aquellas prometidas en todas las reformas educativas que nos acercasen a los estándares “europeos” de 10-15 estudiantes por aula), que permitan un mayor control de los posibles contagios y una atención personalizada de aquellos que se ausenten por motivos de cuarentena.

Hace poco celebrábamos en Madrid la inclusión de la tanto tiempo demandada tercera hora de Educación Física en Secundaria, mientras aún resonaban los parabienes hacia la práctica regular de actividad física y su consideración como un hábito saludable a incluir en nuestros jóvenes desde el ámbito educativo. Si realmente queremos apostar como sociedad por el fomento de la actividad física, por la educación físico-deportiva de nuestros jóvenes que desarrollen una cultura activa y saludable, deberemos dejar de considerar que los recursos en nuestra materia como un gasto y empezar a considerarlos como una inversión que, a largo plazo, conllevará una sociedad más sana (física y

mentalmente), que sea capaz de afrontar de mejor manera los problemas sociosanitarios venideros y cuya menor presencia de patologías basales suponga incluso un ahorro en gasto sanitario.

La alternativa coherente ante la falta de los medios descritos, pasaría por asumir un papel más cercano al de entrenadores personales que al de educadores; de animadores que ofertan un “entretenimiento saludable” como compensación a las horas delante de las pantallas, pero que carecen de herramientas y de recursos para evaluar el progreso de aprendizaje.

Pero estoy convencido de que la vocación, la buena voluntad, las ganas y la convicción de que nuestra labor es esencial nos hará aprovechar cada minuto con nuestros estudiantes, cada recurso “prestado”, cada idea propia o compartida por las redes para seguir dando el máximo en nuestras clases, no tenemos superpoderes ni super trajes, pero llevamos chándal y nos gusta lo que hacemos. Solo queda desear que la “nueva normalidad” nos ofrezca las herramientas necesarias con las que poder hacer nuestro trabajo.

**Javier Gil Ares**

*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF)*

*Universidad Politécnica de Madrid. España.*

*Email: [javier.gil@upm.es](mailto:javier.gil@upm.es)*

*Web: [expresiva.org](http://expresiva.org)*

Baena-Morales, S., López-Morales, J. & García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, (39), 388-395. doi:<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Paz, O. (1968). *Libertad bajo palabra: obra poética, 1935-1957*. México: Fondo de Cultura Económica.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE-A-2015-37 C.F.R. (2015).

Regidor Sanz, S., Hernangómez Gómez, Á., Ruano Herranz, C., Sáez Laguna, J., Ramos Benito, M. Á., Yugueros Martín, Á., . . . García Ros, J. (2020). Educación física en tiempos de coronavirus y confinamiento: análisis desde la experiencia. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 65, 151-181.



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL MODELO DE ENSEÑANZA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA. ASPECTOS CLAVE Y PRINCIPIOS PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA.**

**Marta Hellín Martínez**

Maestra de Educación Física, Consejería de Educación de la Región de Murcia, España. Email: marta.hellin@um.es

**Manuel Alfonso Asencio**

Profesor de Educación Física, Consejería de Educación, España.  
Email: manu.alfonso.asencio@gmail.com

**Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez**

Profesor de la Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia, España.  
Email: bjavier.sanchez@um.es

### **RESUMEN**

Los cambios sociales, el enfoque competencial y la innovación educativa están originando nuevas metodologías en la enseñanza de la Educación Física donde los alumnos son protagonistas de su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el modelo competencial Aprendizaje Servicio ha sido aplicado durante más de 15 años con el propósito de alcanzar un aprendizaje competencial en los discentes, a la vez que adquieren contenidos, valores y contribuyen en la mejora de una necesidad social. Esta metodología presenta unas fases en el diseño del proyecto basadas en la detección de necesidades, la preparación y planificación para actuar, así como la evaluación y reflexión. El objetivo de este trabajo ha sido realizar una revisión sistemática de los diferentes estudios que han aplicado el modelo de enseñanza de Aprendizaje Servicio en Educación Física. Tras el proceso de identificación y selección de los trabajos se obtuvieron un total de 9 investigaciones. Posteriormente, se realizó una síntesis y discusión de los resultados principales de los estudios y finalmente, se presenta una propuesta de ejemplos prácticos para la aplicación del Aprendizaje Servicio en Educación Física.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje servicio; Educación Física; Metodologías activas; Competencias clave; Didáctica.

## 1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo de los últimos años, los avances sociales, las investigaciones sobre cómo aprenden los niños y jóvenes, así como los cambios en los elementos curriculares han generado una revolución en la didáctica y pedagogía de la enseñanza y más concretamente en enseñanza de la Educación Física. A nivel curricular la aparición de las Competencias en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, promovieron modificaciones significativas en los procesos educativos presentes hasta el momento. Según esta normativa, las competencias son entendidas como *“las 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”* (LOE, 2006).

El proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) ligado a la OCDE, describe las competencias básicas como las habilidades que tenemos las personas de solucionar problemas en aquellas situaciones donde se reflejen los valores, actitudes y motivaciones de cada persona (Contreras y Cuevas, 2011). Posteriormente, el Real Decreto 1105/2014 modifica el concepto de competencias básicas adoptando la denominación de las competencias clave descritas por la Unión Europea. Las competencias clave son definidas como *“aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”* (Orden ECD, 2015). En esta línea, las competencias son *“la destreza de un individuo para hacer frente de forma eficaz a situaciones problemas reales, dados en un entorno determinado y poniendo de manifiesto tantos conocimientos como habilidades y actitudes de manera conjunta”* (Zabala y Arnau, 2014).

Por todo ello, el enfoque por competencias en la educación ha provocado un nuevo concepto metodológico orientado por y para la vida, con aprendizajes experienciales y prácticos (Zabala y Arnau, 2014; Blázquez, 2016). Desde el área de Educación Física, es necesario adoptar nuevas metodologías revisando los planteamientos habitualmente usados para generar un cambio metodológico que ayuden a los alumnos al desarrollo de sus competencias. Para Blázquez (2016) el enfoque por competencias propone una metodología más en consonancia con las secuencias didácticas que el alumno sigue para lograr un aprendizaje auténtico en la vida real. En este sentido, diversos autores defienden la implementación de metodologías activas como vehículo para el desarrollo competencial de los discentes (Blázquez, 2016, Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018; Labrador y Andreu, 2008; Melero y Bernabéu, 2016).

Respecto al aprendizaje servicio (ApS), tiene en su origen una serie de “ideas fuerzas” descritas por Puig (2006) y resumidas en Blázquez (2016), donde se parte de la creencia de que un aprendizaje significativo necesita de una implicación de manera directa y comprometida con la realidad cercana a los alumnos, siendo práctico y competencial. De igual modo defiende que, la educación en valores no puede ser teórica, sino que es necesaria la participación y puesta en práctica de actitudes, comportamientos y valores en situaciones reales, contribuyendo con una ciudadanía activa y que ayude a mejorar la calidad de vida o transformar el entorno de un grupo o contexto social. Este aprendizaje surge con el objetivo de dar

vida al aprendizaje o acercar la vida al aprendizaje, generando deseo, reflexión y análisis crítico de la realidad con el objetivo de desarrollar en los alumnos todos los recursos personales necesarios para afrontar retos reales de la vida, así como una responsabilidad social (Gallardo, 2012).

El ApS es definido por muchos autores de manera similar, aunque con algunos matices. Puig (2006), lo describen como una propuesta metodológica desarrollada por medio de un proyecto estructurado donde se combinan los procesos de aprendizaje con los de servicio a la comunidad. Los alumnos reflexionan y trabajan sobre las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Para Gil (2012), el ApS es un método de enseñanza que promueve el aprendizaje de contenidos académico a la vez que se contribuye con un servicio a la comunidad. Por medio de esta metodología se pretende dar significatividad a los aprendizajes desarrollados por los alumnos, siendo estos protagonistas del proceso. Baquero y Majó (2013), destacan como elementos positivos del ApS, la posibilidad que ofrecer a los alumnos de participar activamente en los procesos de construcción de los aprendizajes. De igual modo, Cerrillo, García-Peinado y López-Bueno (2013) afirman que al ApS posibilita vincular la teoría a la práctica, contextualizar la escuela en su entorno y generar una transformación en la escuela. Las actividades que estructuran un proyecto de ApS son propuestas educativas que persiguen el aprendizaje competencial por medio de la realización de un servicio en un contexto cercano a los alumnos. La dimensión social de la metodología refuerza el enfoque competencial y ético del alumnado (Rodríguez, 2016).

Relacionado este tipo de aprendizaje con las finalidades educativas de la Educación Física, se observa como esta metodología puede ser aplicada en el área, promoviendo no solo las habilidades motrices aisladas propias de planteamientos tradicionales, sino que además es capaz de sumar a esos aprendizajes la dimensión cognitiva y ética de la persona, fomentando el análisis, la reflexión, la toma de decisiones y la capacidad de actuar para transformar la sociedad (Rubio, Campo y Sebastiani, 2014; Majó, 2014).

En este sentido, la Educación Física presente el desarrollo de la persona y su relación e implicación con el entorno y contexto donde se desenvuelve, siendo un área que fomenta aprendizajes saludables, socializadores y comprometidos. El ApS en la Educación Física promueve una serie de ventajas como son la reflexión de los aprendizajes, la creación de vínculos interpersonales, el desarrollo de valores y la motivación intrínseca (Blázquez, 2016).

La elaboración de proyectos de ApS está estructurada en una serie de fases que conforman el diseño de los mismos. El seguimiento de cada una de las fases permite desarrollar los proyectos de ApS de manera completa, alcanzando los objetivos propuestos con esta metodología, Campo (2009) presenta tres fases en el diseño de proyectos de ApS:

- Preparación. Análisis del entorno en busca de necesidades. Relación con elementos curriculares académico. Inicio del diseño del proyecto.
- Ejecución. Se establece el diseño del proyecto, estructurando las tareas, los roles de los participantes, tiempo de ejecución, etcétera. Se lleva a cabo la ejecución de las actividades, reflexión, la comunicación y difusión de los resultados.

- Evaluación. Valoración del proyecto y todos sus elementos. Es necesario seleccionar los procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Propuestas de mejora.

Blázquez (2016) presenta otra propuesta de fases para el desarrollo del ApS:

- Detectar necesidades. Reflexionar sobre la realidad social cercana a los alumnos o al centro, buscando algún elemento del entorno donde realizar un servicio para transformarlo o mejorarlo.
- Contacto con “partners”. Una vez detectada la necesidad, es necesario contactar con los agentes implicados, como entidades solidarias, ONG, centros educativos, centros de mayores, ayuntamiento, entre otros. El diseño de las tareas a realizar debe ser conjunto, delimitando los roles de cada participante y describiendo objetivos.
- Diseño del servicio. Tras delimitar los roles y objetivos, es necesario reflexionar sobre qué tareas o actividades pueden realizar los alumnos en el servicio. Relacionar las tareas con el desarrollo curricular, promoviendo el aprendizaje de contenidos antes, durante y después del servicio.
- Desarrollo del aprendizaje-servicio. Seguimiento del desarrollo del proyecto, siendo flexible en la planificación y realización de las actividades. Evaluación del desarrollo del proyecto. Reflexión a lo largo del proyecto con los alumnos, siendo conscientes de las mejoras que se están alcanzando.
- Resultados y evaluación. Concluidas las actividades es momento para evaluar la consecución de los objetivos. Valoración del servicio con la institución donde se ha realizado el proyecto. Realizar propuestas de mejora y reflexión sobre el servicio, así como actividades de agradecimiento y reconocimiento. Difusión de los resultados y la experiencia en la comunidad, centro educativo y entorno.

Sin embargo, la aplicación de esta metodología de enseñanza puede variar en función del contexto, la duración del programa, las características de los participantes, etc. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo será realizar una revisión sistemática sobre los diferentes estudios que han aplicado el modelo de enseñanza de Aprendizaje Servicio en Educación Física.

## 2. MÉTODO

### 2.1. DISEÑO DEL ESTUDIO:

Se realizó un estudio de revisión sistemática siguiendo los principios de Cartwright-Hatton, Roberts, Chitsabesan, Fothergill, y Harrington (2004); y Webster y Watson (2002). La búsqueda bibliográfica se realizó en dos bases de datos electrónicas (Dialnet y Google Académico) utilizando las siguientes palabras clave: Aprendizaje Servicio y (“Educación Física” o “Primaria” o “Secundaria”). La última búsqueda se realizó en febrero de 2020.

## 2.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN:

Los criterios de inclusión fueron: a) estudios publicados a partir del año 2015, b) estudios que aplicasen la metodología de ApS en el ámbito educativo, c) estudios realizados en España y publicados en idioma castellano. Por otro lado, los resúmenes de congresos, tesis doctorales, conferencias y libros no se incluyeron en los resultados. No hubo restricciones relacionadas con el género, edad, características de la muestra o tipo de contenido desarrollado.

## 2.3. IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS:

Se encontraron 439 estudios en la búsqueda en bases de datos originales (Google Académico = 429, Dialnet = 10). Posteriormente se eliminaron los estudios duplicados y se procedió al análisis del título y resumen de los estudios aplicando los criterios de inclusión y exclusión sobre 337 trabajos. A continuación, los trabajos no eliminados fueron analizados en una segunda etapa a través de la lectura del texto completo basada en los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, se incluyeron un total de 9 estudios en la revisión.

## 3. RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados de la revisión sistemática que se ha llevado a cabo con las 9 publicaciones que cumplieron los criterios de inclusión.

Tabla 1.

*Resumen de los estudios seleccionados tras la revisión de las investigaciones.*

Autores	Año	Título	Edad/ curso	EP ES	Nº de alumnos	Duración estudio	Temática	Instrumentos	Resultados más destacados
Téllez, Sánchez y Martínez	2016	La inclusión como elemento de empoderamiento. Trabajo colaborativo entre un centro ocupacional y un C.E.I.P. de la provincia de Alicante	3 a 13 años	EP	168 (81 niñas y 87 niños)	9 meses	Aprendizaje-servicio en diversas áreas y materias incluidas EF. El objetivo fue solucionar conflictos entre alumnado de EP y un centro ocupacional	Observación participante y entrevistas	Mejoras en la inclusión educativa, la igualdad de género y atención a la diversidad.
Navarro, Martínez y Pérez	2017	El enigma de las 3 eses: fortaleza, fidelidad y felicidad	3º ESO y 1º de bachillerato	ES	-	Dos trimestres	Hibridación gamificación y aprendizaje servicio	Escala de observación; cuestionario; entrevista	Aumento de la motivación del alumnado. El uso de metodologías activas en clase ha favorecido un clima distendido.

Batlle	2018	L'Hospitalet de Llobregat, modelo de generalización del aprendizaje-servicio	Alumnos de 3º ESO	ES	-	-	Proyecto municipal de aprendizaje servicio. En EF el alumnado de ES estimula a discentes de educación especial, practicando con ellos deporte adaptado.	-	Sugieren mejoras en la educación de los alumnos, así como la cohesión social en el municipio.
Lamonedada	2018	Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de ciclo formativo en animación y actividad física	21.16 años Ciclos formativos en Animación y Actividad Física	ES	50 (41 del género masculino y 9 femenino)	8 meses (15 sesiones)	Implementación por parte de los estudiantes de ciclos de programas de promoción deportiva en el horario de recreo de estudiantes de EP y ES	Cuestionarios : Cuestionario para evaluar la calidad en Programas de Actividad Física, cuestionario ad hoc.	Los programas implementados fueron valorados positivamente en la formación y adquisición de competencias de los estudiantes. El modelo ApS produjo satisfacción en los participantes.
Lamonedada, Carter y López-Pastor	2019	Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física	14.47 años ( $\pm$ 0.69; Mmas =14.75 y Mfem =14.24)	ES	45	Cinco meses (23 sesiones)	Diseño y desarrollo de eventos deportivos	Cuestionarios : clima prosocial escolar; cuestionario sobre actitudes relacionadas con la inmigración; satisfacción final del programa	Los estudiantes que realizaron el servicio mejoraron sus actitudes prosociales y comprendieron la utilidad de los aprendizajes con transferencia en la vida personal. Sin embargo, no mejoraron sus actitudes hacia la inmigración.
García-López, Gutiérrez y Fernández-	2019	Emprendimiento en la transición de educación primaria a	-	EP y ES	Más de 1500	Dos años	Modelo de educación deportiva como aprendizaje servicio	-	La organización de actividades organizadas por alumnos

Bustos		educación secundaria: una propuesta desde la educación deportiva y el aprendizaje					(hibridación de modelos)		de ES podrían servir para conseguir una adecuada transición entre la EP y la ES.
Gutiérrez, Segovia, García-López y Fernández-Bustos	2019	Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria	6º de EP, 4º ES y 1º de bachillerato	EP Y ES	142 alumnos de EP y 64 de ES	15 sesiones	Modelo de educación deportiva como aprendizaje servicio en una unidad didáctica de ringo	Cuestionario Physical Education Season Survey, entrevistas e informes.	El alumnado de ES señaló positivamente el aprendizaje resultante del servicio. El alumnado de EP valoró positivamente e conocer alumnado de otros centros. Los docentes valoran positivamente la participación de los discentes.
Navarro y Martín	2019	Proyecto amig@S activ@S	-	EP	2500	2 cursos	Proyecto de aprendizaje servicio con la participación de maestros, discentes y familias. El propósito es promover una vida saludable y valores.	Cuestionario, libro de firmas, libro viajero, muro colaborativo y diario de aprendizaje.	Sugieren que el proyecto aumenta la participación, la satisfacción de los participantes, la motivación y los aprendizajes.
Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río	2019	Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte	23.5 años Alumnado universitario, de ES, de EP y educación infantil	EP y ES	1036 universitarios y 1445 en centros escolares (432 acompañantes)	1 año y 1 mes	Una persona acompaña y motiva a otra sedentaria para que realice una actividad física de manera regular	Cuestionario completado a través de la web.	El empleo del modelo ApS puede emplearse para fomentar la práctica de actividad física. Los participantes muestran valores elevados de motivación.

**Nota: EP = Educación Primaria; ES = Educación Secundaria.**

## 4. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue realizar una revisión de los estudios que han implementado el ApS en las clases de Educación Física, analizando diferentes aspectos como el tipo de muestra a la que se aplicó el estudio, la duración de la implementación del proyecto y los resultados obtenidos.

En relación con las características de la muestra, atendiendo a la edad, la mayoría de los estudios han sido aplicados en la etapa educativa de secundaria (Navarro, Martínez y Pérez, 2017; Batlle, 2018; Lamoneda, 2018; Lamoneda, Carter y López-Pastor, 2019). Por otro lado, los estudios realizados con alumnos de la etapa de educación primaria se han implementado en menor medida (Telles, Sánchez y Martínez, 2016; Navarro y Martín, 2019). Es importante destacar también que diversos estudios han implementado el ApS en alumnado de ambas etapas educativas (García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos, 2019; Gutiérrez, Segovia, García-López y Fernández-Bustos, 2019; Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río, 2019). Sin embargo, la mayoría de los trabajos que han implementado el modelo ApS lo han aplicado en el ámbito universitario (Gil-Gómez, Chiva y Martí-Puig, 2013; Gil-Gómez y Chiva, 2014; Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva, 2016; Vázquez, Liesa y Lozano, 2017; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Blanco, Carrillo, Miranda y Camacho, 2018). Esta mayor incidencia de aplicación con estudiantes universitarios puede ser debido a que para implementar metodologías activas como el ApS se necesita una mayor madurez y autonomía del alumnado.

En relación con el número de alumnos participantes en los estudios, ha variado desde únicamente 45 estudiantes (Lamoneda, Carter y López-Pastor, 2019) hasta estudios que han superado ampliamente los mil alumnos (García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos, 2019; Navarro y Martín 2019; Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río, 2019).

Por lo que respecta a la duración de los programas, algunos de los estudios se han llevado a cabo durante un periodo de tiempo relativamente escaso, con un total de 15 sesiones (Lamoneda, 2018; Gutiérrez, Segovia, García-López y Fernández-Bustos, 2019). En este sentido según Lamoneda (2018) los aspectos a mejorar del programa fueron *la* duración (recreo) y el número de sesiones. Sin embargo, la mayoría de los programas tienen una duración de meses (Téllez, Sánchez y Martínez, 2016; Navarro, Martínez y Pérez, 2017; Lamoneda, Carter y López-Pastor, 2019), anual (Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río, 2019) o diversos años (García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos, 2019; Navarro y Martín, 2019).

En relación con los resultados obtenidos, la aplicación del ApS ha mostrado resultados positivos en todos los estudios analizados. En este sentido, los trabajos indican mejoras en la motivación y satisfacción (Navarro, Martínez y Pérez, 2017; Lamoneda, 2018; Navarro y Martín, 2019; Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río, 2019). Igualmente, los discentes valoraron positivamente la adquisición de competencias y la aplicación de los aprendizajes adquirido (Lamoneda, 2018; Lamoneda, Carter y López-Pasto, 2019). Por otro lado, la implementación del modelo ApS conlleva la mejora de la inclusión e igualdad (Téllez, Sánchez y Martínez, 2016), mejoras sociales, como la cohesión, conocimiento y socialización, (Batlle, 2018; Lamoneda, Carter y López-Pasto, 2019; García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos, 2019). Finalmente, indicar que en el

trabajo de Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río (2019) el ApS permitió fomentar la práctica de actividad física en personas sedentarias.

También es importante destacar que la hibridación de modelos pedagógicos ha aumentado en los últimos años (Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018). De este modo, algunos trabajos han aplicado el modelo ApS hibridado con otras metodologías como modelo de educación deportiva, gamificación, aprendizaje por proyectos y aprendizaje cooperativo (Navarro, Martínez y Pérez, 2017; García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos, 2019; Gutiérrez, Segovia, García-López y Fernández-Bustos, 2019).

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, no se han incluido trabajos en los que se aplica el modelo ApS llevado a cabo por universitarios en escolares, por lo que futuros trabajos que realicen una revisión sistemática de esta temática podrían incluir estos estudios en sus resultados para valorar la motivación, cohesión y aprendizajes en el alumnado universitario, de primaria y secundaria. Además, no se han analizado investigaciones realizadas en sistemas educativos de otros países, por lo que sería interesante tener en cuenta estos trabajos en futuras revisiones. Finalmente, como se ha observado en el estudio de Pérez-Puyeo, Hortigüela, González-Calvo y Fernández-Río (2019) el ApS ha permitido mayores niveles de actividad física, por lo que parece que futuros estudios pueden utilizar este modelo, no únicamente para desarrollar valores y aprendizajes en el alumnado sino también para mejorar los niveles de práctica de actividad física.

## **5. PROPUESTAS PARA APLICAR UN APRENDIZAJE SERVICIO EN EL MARCO ESCOLAR**

En primer lugar, se van a exponer una serie de propuestas de ApS que no han sido incluidas previamente en la revisión ya que han sido publicadas en libros. Battle (2009) realiza propuestas de ApS que se pueden desarrollar por medio del área de Educación Física, como son la conservación del medio ambiente y el patrimonio, la promoción de la salud, la implicación ciudadana o la relación entre generaciones. Posteriormente, Rubio et al. (2014) presentan una propuesta de trabajo que se puede adaptar a los niveles educativos de secundaria, formación profesional y bachillerato, titulada "Educamos a nuestros pequeños". El servicio que se desarrolla por medio de esta propuesta está orientado a ofrecer dinamización deportiva durante los tiempos de recreo, comedor y actividades extraescolares. En cuanto a la evaluación de este tipo de proyecto debe ser continua, permitiendo que el proyecto se adapte a las necesidades o elementos presentes en el contexto. La evaluación también debe ser de carácter formador, escuchando las opiniones de todos los sujetos participantes, tanto en el centro educativo (alumnos, maestros, equipo directivo), como los alumnos ejecutores del proyecto. Asimismo, es importante conocer su reflexión antes, durante y después del proyecto. Por último, es interesante analizar los resultados del proceso, por medio de entrevistas, reuniones o grupos de discusión.

Por otro lado, existen otras propuestas orientadas a colaborar con grupos de personas mayores. En este caso, el proyecto "Jugamos con nuestros mayores" de Rubio, Campo y Sebastiani (2014) tiene entre sus objetivos mejorar la calidad de vida de las personas mayores desarrollando una intervención de actividad física y

saludable. Puede ser desarrollado en diversos niveles educativos, desde educación primaria hasta universidad.

Seguendo a Cerrillo et al., (2013) los proyectos de ApS deben estar estructurados en base a diferentes organizaciones, asociaciones o instituciones donde realizar actividades de servicio a la comunidad. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- Centros de menores tutelados: actividades culturales o lúdicas.
- Asociaciones juveniles: Scouts y otras: apoyo en campamentos, desarrollo de actividades físicas y lúdicas. Promoción de actividades de educación medio ambiental y de respeto a la naturaleza.
- Asociaciones, fundaciones y centros de atención a la discapacidad, centros ocupacionales. Actividades de juegos y deportes tradicionales. Talleres de alimentación saludable, higiene y aseo personal, entre otros.

Otros ejemplos de ApS que se pueden desarrollar en los centros educativos son los que se presentan a continuación:

- Planificar y diseñar circuitos de entrenamiento orientados a la salud en personas de la 3ª edad, donde se desarrolle la coordinación dinámica general y la capacidad físicas básicas con el objetivo de mejorar su calidad de vida y funcionalidad.
- Diseñar calentamientos generales y específicos de diversos deportes practicados en la localidad. Redactar fichas con las actividades para ofrecérselas a los clubs deportivos cercanos.
- Realizar una carrera de orientación para que los alumnos de educación primaria conozcan las instalaciones del centro de educación secundaria obligatoria en su visita.
- Planificar y llevar a cabo actividades deportivas durante los recreos activos. Los alumnos de cursos superiores dinamizarán los recreos por medio de actividades y juegos deportivos dirigidos a alumnos de cursos inferiores. Además, con esta actividad se consigue aumentar el tiempo de práctica de actividad física escolar siendo una de las recomendaciones de los elementos transversales del Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Visita a centros de educación primaria de la localidad para el desarrollo de talleres y actividades sobre alimentación saludable, sedentarismo, higiene y salud, actividad física orientada a la salud, entre otras temáticas.
- Elaborar y desarrollar rutas de senderismo por zonas naturales cercanas con el objetivo de promover la conservación del medio ambiente. En las mismas se pueden realizar actividades de limpieza y recogida de basuras, señalización, plantación de árboles, entre otras.
- Realizar una carrera o marcha benéfica a favor de alguna ONG u asociación cercana. Para la inscripción se pueden hacer donaciones de alimentos, ropa, juguetes o dinero.
- Visita a centros de la 3ª edad o centros ocupacionales donde practicar de manera conjunta actividades y juegos populares o tradicionales.

## 6. CONCLUSIÓN

Se ha observado la aplicación de proyectos o actividades basadas en la metodología ApS producen mejoras en la adquisición de los contenidos del área, así como en el desarrollo personal y de las competencias relacionadas con el emprendimiento y aspectos sociales y cívicos. Además, la EF es un área adecuada para el desarrollo del ApS, ya que por sus características intrínsecas fomenta la adquisición de valores, actitudes y normas necesarias y transferibles para la vida en sociedad.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baqueró, M. y Majó, F. (2013). ¿Cómo organizar un proyecto interdisciplinario? *Aula de innovación educativa*, 218, 77-81.

Batlle, R. (2009). *El servicio en el aprendizaje servicio*. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona, Graó.

Batlle, R. (2018). L'Hospitalet de Llobregat, modelo de generalización del aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 54-68.

Blanco, P. J. C., Carrillo, G. D., Miranda, M. J. y Camacho C. V. (2018). Jornada de aventura "Superhéroes en la ecoescuela: una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF: revista digital de educación física*, 54, 114-123.

Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza por competencias*. Barcelona, Inde.

Campo, L. (2009). ¿Cómo llevar a cabo una actividad de aprendizaje servicio? *Aula de innovación educativa*, 186, 43-47.

Cartwright-Hatton, S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C. y Harrington, R. (2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behaviour therapies for childhood and adolescent anxiety disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(4), 421-436.

Cerrillo, R., García-Peinado, R. y López-Bueno, H. (2013). El aprendizaje servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la organización escolar. En M.C. Pérez-Fuentes et al. (coord.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 265-270). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).

Contreras, O., y Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona, Inde.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.

Fernández-Río, J., Hortigüela, D. † Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80

Gallardo, R. M. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.

García-López, L. M., Gutiérrez, D. Fernández-Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos educativos*, 24, 113-121.

Gil-Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*. Universidad Jaume I.

Gil-Gómez, J., Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura "Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento", *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 114-117

Gil-Gómez, G., Chiva, O. y Martí-Puig, M. (2013) La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), 89-108

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. y Chiva, O. (2016, febrero, 19). Aprendizaje servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/1216>

Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L. y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 87-108.

Labrador, M. J. y Andreu, M.A. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.

Lamoneda, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 65-78.

Lamoneda, J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127-144.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 16(2):195-210.

Melero, N. y Bernabeu, N. (2016). *Metodologías activas para el aprendizaje competencial*. Madrid, Síntesis.

Navarro, D., Martínez, R. y Pérez, I. J. (2017). El enigma de las 3 efes: Fortaleza, fidelidad y felicidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 73-85.

Navarro, Á. y Martín, D. (2019). Proyecto Amig@S Activ@S. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 144-153.

Orden ECD/65/2015, 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.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., y Fernández- Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183-198.

Puig, J.M. (coord.) (2006). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Rodríguez, J. P. (2016). El aprendizaje-servicio, una metodología competencial con intervención social. *Aula de innovación educativa*, 252, 51-54.

Rubio, L. Campo, L. y Sebastiani, E. (2014). *Aprendizaje servicio y educación física*. Barcelona, Inde.

Téllez, A., & Sánchez, V., & Martínez, J. (2016). La inclusión como elemento de empoderamiento. Trabajo colaborativo entre un centro ocupacional y un C.E.I.P. de la provincia de Alicante. *Prisma Social*, 16, 348-410.

Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.

Webster, J., y Watson, T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, 16(2), 13-23.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

Fecha de recepción: 9/1/2020  
Fecha de aceptación: 7/4/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **LOS DEPORTES COLECTIVOS DE INVASIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROPUESTA PRÁCTICA EN BALONMANO**

**Francisco Manuel Ávila Moreno**

Profesor Universidad Pablo de Olavide. Profesor I.E.S. Los Alcores. Sevilla. España.  
Email: [francisbmn@gmail.com](mailto:francisbmn@gmail.com); [fmavimor@upo.es](mailto:fmavimor@upo.es)  
<https://sites.google.com/site/juguemosenequipo/>

### **RESUMEN**

Los deportes colectivos son un contenido altamente utilizado y valorado en las clases de Educación Física, tanto por el profesorado, como por el alumnado y las familias (Otero y González, 2016; Fernández, Méndez, y Sánchez, 2018). Dentro de ellos, las modalidades deportivas de invasión constituyen una de las formas más extendidas de entender el fenómeno deportivo en nuestro entorno (Otero, Calvo, y González, 2011). Sin embargo, se sigue percibiendo cierta dispersión la forma de abordarlos en el contexto escolar. El objetivo de este artículo es realizar una propuesta práctica, con la información suficiente organizada, que facilite la puesta en acción de clases eficientes, que creen adherencia al alumnado a este contenido, cumpliendo con los fines y objetivos de la etapa educativa.

### **PALABRAS CLAVE:**

Deportes de invasión; educación secundaria; modelo pedagógico; programación didáctica; iniciación deportiva.

## INTRODUCCIÓN.

Los juegos deportivos de invasión se desarrollan en entornos de una alta complejidad socio-motriz (Martín y Lago, 2005), lo cuál, debe suponer una riqueza desde el punto de vista educativo, por otro lado esta complejidad puede convertir a estos juegos deportivos en un contenido de alta dificultad para estudiantes con pocas experiencias previas. Así pues, el docente se ve exigido en la búsqueda de un modelo pedagógico y una organización didáctica de su intervención que propicien su incorporación con éxito en las clases de Educación Física, ajustándose a los criterios que marca el currículum, y motivando al alumnado a incorporar su práctica como parte de su estilo de vida.

En este documento se realiza un análisis inicial de los deportes colectivos, los modelos de enseñanza utilizados y el contexto normativo. Sobre este punto de partida, y en base a la experiencia del autor se hace una apuesta sintética, apoyada en ejemplos. Para no dispersar la propuesta, se toma el balonmano como deporte de referencia, sin embargo, todo lo expuesto, incluso la mayoría de los ejemplos, es trasladable a otros deportes colectivos de invasión.

### 1. CONOCER EL CONTENIDO Y EL CONTEXTO: PUNTO DE PARTIDA.

La idoneidad del proceso y las situaciones pedagógicas utilizadas es el resultado de que contenido, estilo de enseñanza, recursos didácticos y contexto estén armonizados, por ello se establecen continuas conexiones en el análisis inicial.

#### 1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES DE INVASIÓN (IMPLICACIONES DIDÁCTICAS).

Se denominan deportes colectivos de invasión a aquellos “jugados en un espacio común y con acción simultánea sobre el balón” (González, Serra, Pastor, y da Costa, 2015, p. 2), por ejemplo, balonmano, rugby, baloncesto o fútbol. Las situaciones socio-motrices<sup>1</sup> (Hernández, 1994) presentan un alto grado de dificultad para el principiante, en especial si no ha tenido experiencias previas en este tipo de situaciones, no habiendo practicado alguno de ellos.

El profesorado no debe olvidar la naturaleza sistémica de estos deportes, donde todas las estructuras se influyen recíprocamente auto organizándose y relacionándose con el entorno (Lebed, 2013). En la práctica, también será difícil separar elementos, las propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje en contextos globales específicos, que contengan la mayor parte de los elementos clave de estos deportes, deben primar en el computo total.

Respetando esta idea, se plantea la necesidad de simplificar la complejidad del juego deportivo sin desvirtuar la esencia del mismo, transformándolo en un contenido asequible y atractivo a todo el alumnado. La utilización de juegos modificados (Fernández et al., 2018) se postula como eje esencial de la propuesta didáctica.

---

<sup>1</sup> En el R.D. 1105/2014, B.O.E. de 3 de enero de 2015, se clasifican las situaciones motrices, incluyendo en el tercer grupo aquellas de cooperación, con o sin oposición.

Los deportes de invasión plantean situaciones motrices con un fuerte componente táctico y estratégico Fernández, Méndez, y Sánchez (2018), el éxito no descansa tanto en la fineza y exactitud de una ejecución técnica sino en la correcta elección de ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, siendo la capacidad de adaptación la principal características de sus habilidades específicas. Se segmenta el análisis en dos bloques: complejidad táctica y exigencia motriz.

Los factores sobre los que se construye la competencia táctica son básicamente dos: la capacidad de captar información y la toma de decisiones. En ambos, va a ser fundamental la comprensión del juego, la búsqueda perceptiva es una actividad dirigida, no pasiva, y la toma de decisiones está orientada por los objetivos y criterios de éxito de cada situación. El estudiante debe jugar intencionalmente, generando “intenciones tácticas individuales”. Se intenta facilitar la comprensión práctica, no sólo teórica, del juego mediante “juegos modificados de representación y exageración” (Fernández et al., 2018), construyendo “situaciones que lo estructuran tácticamente” (Antón, 2006). Igualmente, la información previa<sup>2</sup> y el feedback, se orientarán en este sentido.

Los juegos modificados de representación (Fernández et al., 2018) pueden ser análogos a las adaptaciones propuestas en los diferentes deportes que, entre otros objetivos, buscan simplificar el mapa perceptivo en el que se debe desenvolver el principiante: minivoleibol, minibaloncesto, fútbol7, minibalonmano,... reducen proporcionalmente el número de participantes y el espacio. Otra idea clave es reducir la complejidad técnica, permitiendo al principiante focalizar su atención en el entorno, se flexibilizan normas como el ciclo de pasos en balonmano, o se reduce la oposición defensiva limitando el contacto, prohibiendo el 2x1, o posibilitando al poseedor tocar su defensor que sienta 2 segundos.

Dos habilidades perceptivas destacan como esenciales: los cálculos espacio-temporales y la estructuración espacial (Ávila, 2000). La anticipación de trayectorias y velocidades, puntos de encuentro, o el cálculo de distancias y localizaciones son un contenido de trabajo en sí mismo. No menos importante es la capacidad de distribuir el espacio y orientar el juego, encontrar los espacios libres, o desmarcarse en “espacio útil de comunicación con el compañero”.

En el plano ejecutivo, los deportes de equipo exigen el dominio de “grupos de habilidades abiertas” (Ruiz, 1994; Valera et al., 2010). Cinco ideas insoslayables:

- los encadenamientos y combinaciones de habilidades específicas son la norma,
- la variedad de modos de ejecución y la capacidad de adaptarse a los cambios del entorno priman sobre la precisión y el ajuste mecánico a un modelo,
- propiciar en las actividades desfocalizar la atención sobre la ejecución y poder percibir el entorno,
- proponer situaciones pedagógicas variadas en distancias, velocidades, orientaciones, posiciones, asociadas a desplazamientos es trascendente,

---

<sup>2</sup> El uso de clases invertidas utilizando medios tecnológicos que posibilitan una información visual, facilita la comprensión de los estudiantes y preserva el tiempo de desempeño motor en las clases presenciales.

- no dudar en simplificar las exigencias reglamentarias o la utilización de materiales fáciles de manipular y que no creen riesgo o rechazo a los estudiantes.

## 1.2. MODELOS DE ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS.

Siguiendo la estructura del análisis propuesta por Alarcón et al. (2010), los métodos de enseñanza se organizan en función de los siguientes factores: la progresión, el tipo de tareas (específicas o no, globales o analíticas, definidas o abiertas), y el tipo de comunicación (información inicial y feedback).

Los modelos tradicionales, parten de un aprendizaje de la técnica en situaciones inespecíficas, analíticas, con tareas muy definidas, y una información general, masiva, descriptiva, dirigida a modelizar (adecuar a un modelo previo) el aprendizaje, por lo que parecen inadecuados en la práctica educativa (Méndez et al., 2009), especialmente en un contenido como los deportes colectivos. Sin embargo, no se deben descartar ciertas tareas analíticas, utilizadas puntualmente en grupos reducidos<sup>3</sup>, por ejemplo, para reforzar alguna habilidad específica o corregir algún factor limitante.

Los modelos comprensivos comparten una perspectiva constructivista del aprendizaje, haciendo énfasis, no sólo en los aspectos técnicos, sino en la toma de decisiones desde la implicación activa del alumnado en la aprehensión de las bases del juego de forma procedimental y declarativa (López, Castejón, Bouthier, y Llobet, 2015). La utilización predominante de situaciones específicas globales mediante juegos modificados simplificados de representación y de exageración, la comunicación en modo interrogativo fomentando la indagación, contemplar la dimensión táctica como factor de complejidad, proponer un modelo horizontal de transferencia entre deportes de la misma complejidad táctica, y una evaluación ajustada a la realidad del juego en contextos específicos, son los elementos claves de estos modelos (Fernández et al., 2018).

Dentro de estos modelos, centrados en el aprendizaje táctico, es interesante atender a dos propuestas que ayudan en la organización del proceso: el modelo trifásico (Griffin et al., 1997 en Fernández et al., 2018, p. 144), y el modelo estructural (Antón, 2006). El modelo trifásico nos propone una planificación en espiral donde continuamente se parte de formas jugadas globales, de ellas se extraen tareas para tomar conciencia de cómo solucionar las situaciones y tareas para la mejora de las habilidades necesarias, volviendo a las tareas globales continuamente como referencia (fig. 1). En el modelo estructural, esa simplificación de tareas se realiza sustrayendo del juego estructuras de diferente complejidad, y organizando las siguientes fases: aprendizaje de habilidades o intenciones tácticas individuales, desarrollo global de modos de resolución colectivos simples (máximo 3 jugadores), su desarrollo mediante un proceso analítico – sintético, y perfeccionarlos e integrarlos en la organización global del equipo. La planificación en espiral y la descomposición en estructuras tácticas más simples son dos ideas muy ajustadas.

---

<sup>3</sup> Para ello es necesario una organización de clase que lo permita, ver apartado de organización didáctica.



Figura. 1. Modelo trifásico de Griffin et al. (1997) ampliado.

Otra idea que aporta organización, y que en nuestra propuesta es sustancial, consiste en organizar la complejidad táctica de los deportes de invasión en tres grandes núcleos según objetivos: conservar – recupera la posesión del balón, progresar colectivamente con el balón – dificultarlo, conseguir – impedir marcar (Antón, 1990).

### 1.3. EL CONTEXTO NORMATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Con frecuencia nos aproximamos a la norma con recelo y pensando en ella como un factor limitante, sin embargo, el marco normativo, al que nos debemos ajustar, se puede contemplar como una guía del proceso que aborda todos los elementos del currículo. El R.D. 1105/2014 nos clarifica las capacidades relacionadas con las situaciones motrices de cooperación con oposición: uso de la atención global y selectiva, interpretación de las acciones, anticipación, estrategias colectivas, estructuración espacio – temporal, resolución de problemas, trabajo en grupo y textualmente señala que suponen “una oportunidad... para abordar las relaciones interpersonales” (BOE 3 de enero 2015, p. 481).

La norma nos organiza los contenidos del bloque “juegos y deportes”, marcando una posible progresión por niveles. En primero, parte de juegos predeportivos, fundamentos técnicos, habilidades específicas y principios tácticos; en segundo hace hincapié en fundamentos tácticos básicos y situaciones reducidas de juego; en tercero se focaliza en situaciones reales y roles específicos del juego; en cuarto insiste en la percepción y toma de decisiones, estrategias específicas y participar en la organización de eventos (Orden 14 de julio de 2016, BOJA 28 de julio de 2016). El reparto de contenidos por familias de complejidad táctica (Almond et al., 1986, ampliado en Fernández et al., 2018) en un modelo horizontal de enseñanza deportiva, se ajusta a esta normativa, introduciendo a los estudiantes en primero y segundo a los fundamentos básicos de los deportes de invasión como familia táctica, con juegos y situaciones reducidas comunes, siendo más específicos en tercero y cuarto (la elección del deporte dependerá de cada centro: profesorado, entorno, material e instalaciones, ...).

Igualmente, la misma orden nos indica los elementos transversales, que debemos incorporar (pp. 110 – 111), los fines educativos (p. 265), y los objetivos de Educación Física (pp. 267 – 268). Las competencias para resolver situaciones motrices en los deportes colectivos se engarzan con otros contenidos y objetivos relacionados con las relaciones sociales, trabajo en equipo, respeto a los demás, inclusión e igualdad, hábitos de práctica deportiva y capacidad crítica, como ejes que orientan la docencia.

La normativa no deja lugar a dudas sobre la metodología (p. 268), al utilizar términos como: individualización, socialización, igualdad real, inclusiva, ambientes positivos, e implicar responsablemente.

Si se revisan los criterios de evaluación y estándares evaluables (Orden 14 de julio, BOJA 28 de julio para Andalucía, y el R.D. 1105/2014, BOE 3 de enero de 2015) que se asocian al contenido de los deportes colectivos, se pueden agrupar en las siguientes familias de ítems: participación, habilidades específicas, toma de decisiones y resolución táctica, conocimiento y comprensión del juego. Los instrumentos de evaluación utilizados deben contemplar todos ellos<sup>4</sup>.

## **2. PROPUESTA PRÁCTICA.**

Realizar una propuesta práctica coherente y entendible es, en realidad, el mayor reto de este artículo. Se contemplan diversos apartados: descripción del proceso (modelo pedagógico), construcción de actividades de los diferentes bloques, organización didáctica, y propuesta de evaluación.

### **2.1. EL MODELO PEDAGÓGICO.**

“No existe ningún modelo pedagógico que cubra todo el espectro de necesidades. El docente, los contenidos, el alumnado y los objetivos, se interrelacionan de forma dinámica, generando momentos de intervención con exigencias diferentes para una práctica eficiente”. Este pensamiento no es óbice para que el docente defina un estilo o tendencia de actuación, se trata, como dice el epígrafe, de una propuesta que surge de más de 20 años de práctica reflexiva. En este se sintetiza y se aportan herramientas suficientes para navegar en el contexto de la E.S.O.

A modo de síntesis se siguen las siguientes ideas:

- Predominio de situaciones globales adaptadas: juegos modificados.
- Información preferentemente interrogativa, fomentando la reflexión, e incluyendo conceptos tácticos (apoyo tecnológico y uso de clases invertidas).
- Planificación en espiral, partiendo de un juego de referencia.
- La evaluación utilizada de forma real y fuente de información compartida (coevaluación), valorando la participación, la ejecución y la resolución de problemas tácticos (apoyo tecnológico visual).

---

<sup>4</sup>Se pondrán ejemplos en el apartado práctico.

- Partir de un modelo horizontal, actividades que potencien elementos comunes a todos los deportes colectivos de invasión.
- Las habilidades específicas se desarrollan con actividades cooperativas y gamificadas (diferentes modelos de organización).
- Incluir siempre actividades que desarrollen las habilidades perceptivas, especialmente cálculos espacio – temporales y estructuración espacial.
- Organizar las actividades específicas en torno a tres núcleos tácticos: conservar – recuperar la posesión, progresar colectivamente con balón y su defensa, anotar – marcar y acciones para impedirlo.
- Organización eficiente de las sesiones, asegurando el tiempo de desempeño motor, la individualización, y la autonomía.
- La motivación y creación de adherencia a la práctica deportiva como fin educativo esencial.

## 2.2. GRUPO DE ACTIVIDADES (EJEMPLOS).

Los ejemplos de actividades propuestas se agrupan según la idea de modelo pedagógico propuesto, de tal forma que puedan ser combinadas en coherencia con él. Si bien, se utiliza el balonmano como deporte de referencia, todas ellas pueden ser adaptadas a cualquier otro deporte de invasión, en algunas de ellas, incluso no será necesario ninguna modificación.

### 2.2.1. Presentación del deporte (juego modificado de representación).

Actualmente la mayoría de los deportes tradicionales han realizados adaptaciones para sus categorías inferiores<sup>5</sup>, se modifican los elementos sustanciales del deporte convirtiéndolos en asequibles a todo el grupo y siguiendo criterios educativos:

- Espacio de juego: se reduce facilitando que se den todas las fases del ciclo del juego (defensa – contraataque – ataque – repliegue), y la alternancia de acciones en ambas portería o zonas de marca. En deportes de grandes espacios (rugby o fútbol) esto es esencial. Conservar las peculiaridades de cada deporte, en balonmano, por ejemplo, áreas de portería.
- Número de jugadores: asegurar la participación, disminuir la dificultad perceptiva y motriz (menos densidad). Los jugadores integran en su esquema perceptivo y decisional sólo aquello con lo que se puede relacionar, por ejemplo, si están a distancia de pase.
- Metas: deben posibilitar la consecución de goles – puntos a todos, y en una cadencia similar al deporte a introducir (bajar canastas, reducir el área de portería haciéndola semicircular,...). Y posibilitando el enfrentamiento táctico habitual, por ejemplo, para conseguir gol tengo que superar al portero que tiene la opción de parar, reducir las dimensiones en altura o proponer porterías alternativas (dos vallas a defender, colchonetas, bancos suecos, conos a lanzar a bote,...)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> La referencia no es la edad biológica, en los deportes reglados los participantes tienen experiencias previas. El alumnado de E.S.O., 12 – 16 años, puede utilizar normas de categorías inferiores de esos deportes.

<sup>6</sup> Estas opciones permiten, además, superar la aversión a ser portero o portero.

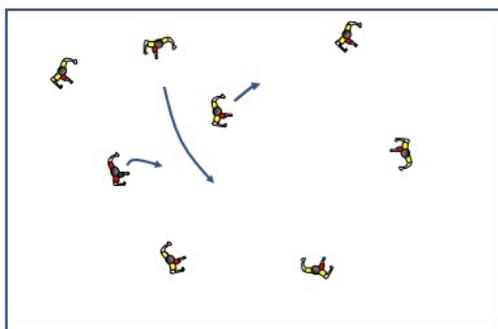
- **Móvil:** permitir su manipulación y evitar situaciones aversivas. En balonmano usar balones de talla pequeña, en fútbol no usar balones pesados, en baloncesto balones blandos, ...
- **Reglas de juego.** Tres grupos de normas:
  - **Uso del móvil.** Reducir la dificultad o no aplicar exhaustivamente las existentes. Por ejemplo, el ciclo de pasos o regla de dobles en baloncesto o balonmano, el tiempo de posesión, etc.
  - **Comportamiento con el contrario.** Facilitar la continuidad del juego, facilitar la acción de ataque y potenciar comportamientos defensivos por anticipación y hacia el balón. Prohibir el contacto, las situaciones 2x1, o defensas zonales.
  - **Marcador.** Equilibrar las diferencias (jugar a sets), facilitar puntuar (reducir área, vale con dar a un blanco, tocar el aro, ...), integrar a todos (a partir del segundo gol valen doble los que marquen nuevos jugadores, más valor si viene de un pase mixto, ...)

### 2.2.2. Actividades para cálculos espacio – temporales.

#### EL CORTAHILO

OBJETIVOS:

a) Calcular velocidades, trayectorias y espacios. b) Desplazamientos



DESCRIPCIÓN:

Un alumno se la queda. Los compañeros del perseguido pueden cruzar entre él y el perseguidor y pasar a ser perseguido

IDEAS CLAVE:

- ¡Arriésgate! ¡Ayuda a tu compi!

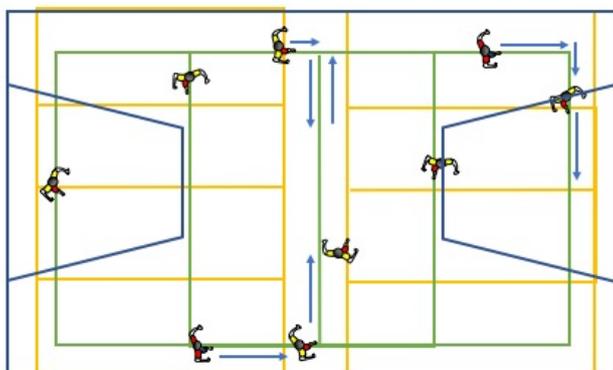
VARIANTES:

- Variar el tipo de desplazamientos.
- Conducir un balón en bote.
- Por parejas cogidos de las manos.

#### EL COMECOCO

OBJETIVOS:

a) Calcular velocidades, trayectorias y espacios. b) Desplazamientos



DESCRIPCIÓN:

Pillar usando por las líneas del campo (si no hay líneas se pueden marcar con conos).

IDEAS CLAVE:

- Mira por donde puedes pasar.
- Busca líneas libres.

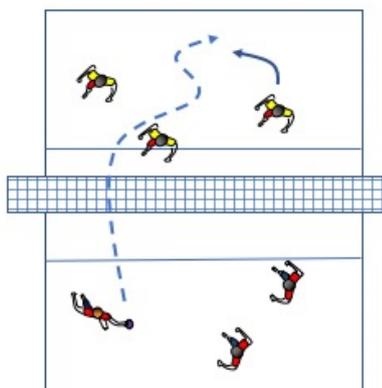
VARIANTES:

- Variar el tipo de desplazamientos.
- Se puede cruzar con un compañero sin salirse (saltándolo, cogiéndonos).
- Se puede saltar de una línea a otra.
- Conducir un balón en bote.
- Llevar un balón moviéndolo.
- Se la quedan dos o tres.

## Mano - voley

OBJETIVOS:

Cálculo trayectorias móvil



DESCRIPCIÓN:

Conseguir dos botes dentro del campo (dos campo contrario – uno en cada) tras lanzamiento. Un bote se juega, dos puntos, ninguno (fuera o lo coge el otro equipo) puntúan los otros. No se puede desplazar con balón, me lo pueden pasar. No se puede saltar para lanzar. Se saca desde la zona de defensa.

IDEAS CLAVE:

- Ocupa los espacios.
- No esperes, anticipate al balón.

VARIANTES:

- Se puede andar con el balón.
- No usar la zona de ataque.
- Jugar a un bote.
- Situar zonas de mayor puntuación.
- Variar el móvil, incluso frisbee, indiacá.

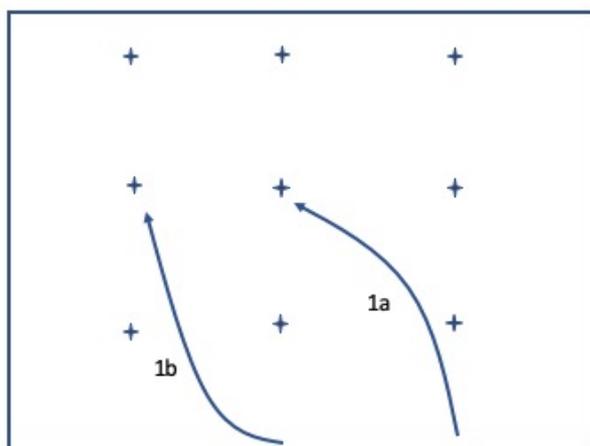
Figura 2. Ejemplos de actividades para desarrollo cálculos espacio – temporales.  
Fuente: elaboración propia

### 2.2.3. Actividades de estructuración espacial.

## TRES EN RAYA

OBJETIVOS:

a) Localización – distribución espacial



DESCRIPCIÓN:

Pasar y desplazarse (mismo orden), reglas del juego tres en raya. Si el que pasa no se puede mover corre el turno.

IDEAS CLAVE:

- ¡Rápido! ¡Antes que pase el siguiente!

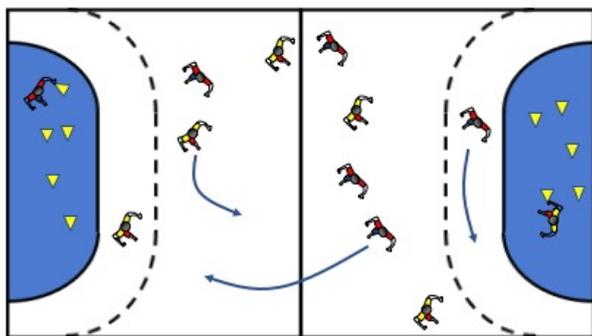
VARIANTES:

- Partir de lados diferentes.
- Desplazarse en bote y luego pasar.
- Liberar el orden de los pases.
- Jugar a no hacer tres en raya.
- Jugar a cerrar a dos contrarios.

Antón (2019)

## ROBAR LOS CONOS

OBJETIVOS: a) Distribución espacial b) Trayectorias - velocidades



**DESCRIPCIÓN:**  
 Robar los conos del rival. Estoy a salvo en mi campo y área contraria. Si me pillan en campo contrario me agacho hasta que me salvan. Si el pillado lleva un cono se devuelve al área.

**IDEAS CLAVE:**

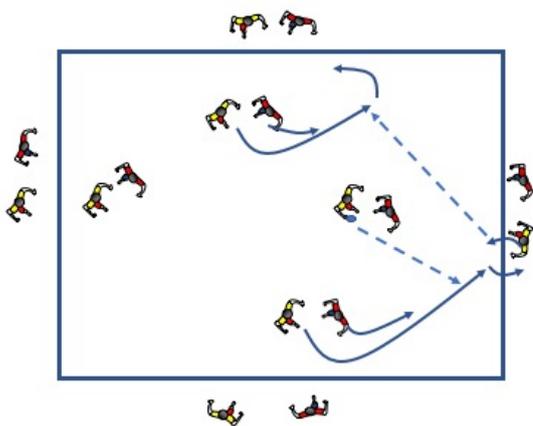
- Coordinarse.
- Crear espacios.
- Elige el momento.

**VARIANTES:**

- Por tiempo (contar conos y pillados).
- Un cono, se puede intercambiar mano a mano.
- Colocar áreas de seguridad intermedias.

## Cambiar los apoyos

OBJETIVOS: a) Distribución espacial – reorientar b) Trayectorias – velocidades c) Conceptos tácticos de desmarque.



**DESCRIPCIÓN:**  
 Cambiar los apoyos entregando de mano a mano. Si se cambia un apoyo, se puede cambiar alguno de los otros tres. Con balón se pueden dar tres pasos y/o pasar. No se puede arrebatar el balón, solo interceptar.

**IDEAS CLAVE:**

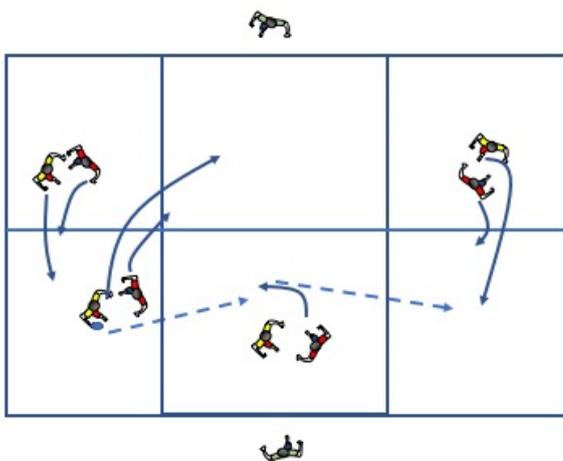
- Reparte el espacio.
- No corras siempre, elige cuando.
- Ofrecete al compañero.

**VARIANTES:**

- Modificar el espacio de juego.
- Variar normas limitando contactos.
- Los apoyos se pueden defender entre ellos.

## Repartir los espacios

OBJETIVOS: a) Distribución espacial – reorientar b) Trayectorias – velocidades c) Conceptos tácticos de desmarque.



**DESCRIPCIÓN:**  
 Pasar y cambiar de espacios. Si llega balón a espacio con dos jugadores del mismo equipo se pierde. Conseguir x pases, los pases con los apoyos no cuentan. Defensa H x H.

**IDEAS CLAVE:**

- Vete al espacio libre.
- Nunca dos en el mismo espacio.

**VARIANTES:**

- Modificar la relación jugadores – espacio.
- Dar x pases en cada espacio.
- No se puede repetir pase.
- Limitar acción defensiva.

### Jugar por zonas

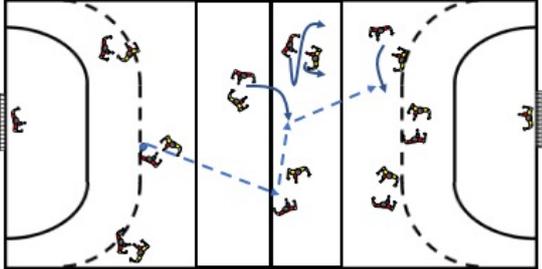
<b>OBJETIVOS:</b>	Repartir la participación, dinamizar el juego, igualar los enfrentamientos.
 <p>Tomado del Netball</p>	<b>DESCRIPCIÓN:</b> Jugadores distribuidos por zonas. No se puede cambiar de zona. HxH. Los emparejamientos se pueden decidir previamente. Limitar acción defensiva sobre poseedor. No se puede saltar la zona intermedia.
	<b>IDEAS CLAVE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repartirse el espacio.</li> <li>• Desmarque en el momento.</li> </ul>
	<b>VARIANTES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificar la relación jugadores – espacio.</li> <li>• Se puede pasar a cualquier zona.</li> <li>• Un jugador de zona media puede entrar a apoyar si tiene balón su equipo (no puede lanzar).</li> <li>• Puntuar también la progresión del balón por zonas.</li> </ul>

Figura 3. Actividades para el desarrollo de la estructuración espacial.  
Fuente: elaboración propia

#### 2.2.4. Actividades para el desarrollo de habilidades específicas.

Los deportes colectivos, combinan simultáneamente o encadenando, las habilidades básicas de dominio corporal en desplazamientos con el dominio de móviles, fig. 4. No se debe olvidar que las habilidades específicas se sustentan en el dominio de estas habilidades básicas, no siempre suficientemente dominada por nuestros estudiantes y a las que se debe prestar atención continua durante todo el ciclo, no sólo en periodos muy concretos en los primeros cursos.

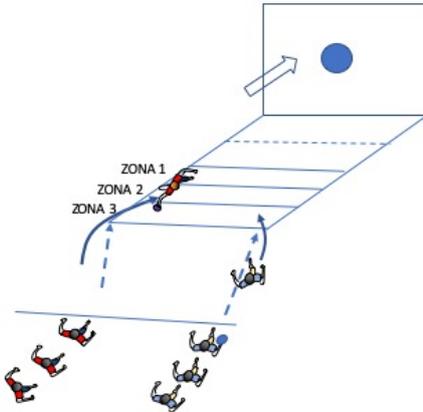


Figura 4. Habilidades básicas en los deportes colectivos.  
Fuente: elaboración propia.

Para adaptarse al contexto de Secundaria, sus objetivos y grupos de practicantes, se proponen el planteamiento de actividades que supongan retos colectivos, que puedan realizar con autonomía el alumnado – el inicio y final de la acción no depende de una señal externa - y son puntuables – conocimiento de resultados directo-. Estas se pueden desarrollar asociadas a otras actividades – juegos, deportes adaptados, actividades de condición física-, u organizarse en circuitos de estaciones de habilidad.

### Lanzar a la diana – completar las zonas

**OBJETIVOS:** Habilidad específica lanzamiento – trabajo cooperativo.



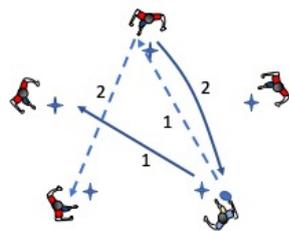
**DESCRIPCIÓN:**  
Completar en equipo el recorrido por todas las zonas, si acierto paso a la siguiente. Acierto: un pase, lanzar dar en la diana y el rebote supera la línea discontinua.

**IDEAS CLAVE:**  
• Relacionadas con la ejecución.

**VARIANTES:**  
• Variar el encadenamiento: bote, cambio dirección, ...  
• Variar los puntos de lanzamientos de distintos ángulos.  
• Condicionar tipo de lanzamiento.  
• Competir entre grupos.

### Volvemos al puesto

**OBJETIVOS:** Habilidad específica pase – trabajo cooperativo.



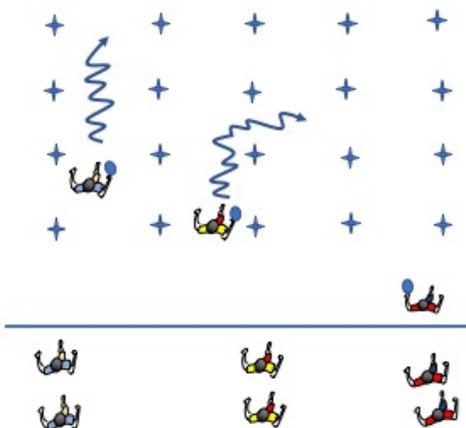
**DESCRIPCIÓN:**  
Pentágono, de los conos no colindantes, pasar al de la derecha y moverse al de la izquierda. Conseguir, sin que se caiga el pase que el jugador que inicia regrese su puesto.

**IDEAS CLAVE:**  
• Relacionadas con la ejecución.

**VARIANTES:**  
• Pasar al de la izquierda –ir a derecha.  
• Condicionar el tipo de pase.  
• Introducir un defensor en un espacio delimitado en el centro.  
• Dos grupos simultáneos en los mismos conos.

### El laberinto

**OBJETIVOS:** Habilidad específica bote – trabajo cooperativo.



**DESCRIPCIÓN:**  
Utilizando el bote, el grupo forma una palabra dada, cada jugador una letra. Desplazarse en carrera.

**IDEAS CLAVE:**  
• Propias de la ejecución.

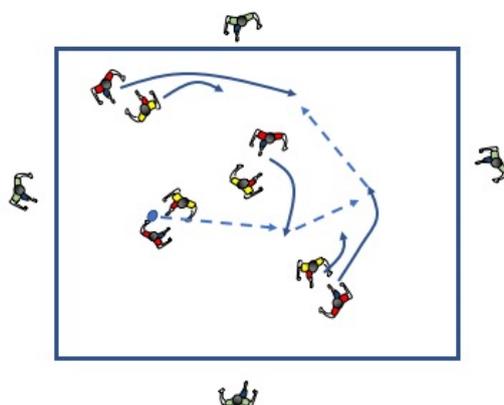
**VARIANTES:**  
• Imitar el recorrido del compañero.  
• Un equipo hace un recorrido y otros imitan.  
• Seguir a un compañero en un recorrido simétrico.  
• Con ojos vendados hacer un recorrido guiado por los compañeros.

Figura 5. Actividades para el desarrollo de habilidades específicas.  
Fuente: elaboración propia

## 2.2.5. Actividades del núcleo táctico conservar – recuperar la posesión.

### Juego de pases (4x4 ; 5x5)

**OBJETIVOS:** Pases – desmarques – reparto espacial – interceptaciones - disuaciones.



**DESCRIPCIÓN:**  
Conseguir dar 8 pases seguidos, no se puede mover el poseedor, no cuentan los pases con los apoyos. Si lo consigue dejar el balón y sale, entra el grupo de apoyo.

**IDEAS CLAVE:**

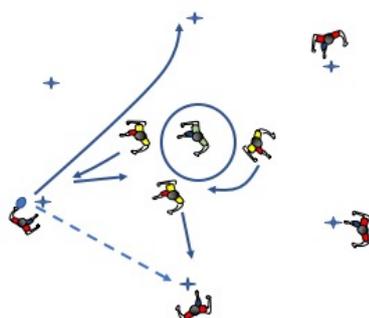
- Pasar al espacio libre.
- Buscar trayectorias donde no llega el defensor.
- En defensa saber donde está mi atacante y el balón.

**VARIANTES:**

- Los apoyos dentro del campo, menos apoyos.
- No se puede devolver al que me pasa inmediatamente.
- Permitir tres pasos de desplazamiento con balón.

### El rondo

**OBJETIVOS:** Toma de decisiones: elegir pase – encadenar intenciones defensivas (tocar o defender el pase interior).



**DESCRIPCIÓN:**  
Pasar y moverse a un cono no colindante. No se puede recibir en el desplazamiento. Conseguir 8 pases sin que toquen al del balón o un pase al jugador dentro del círculo.

**IDEAS CLAVE:**

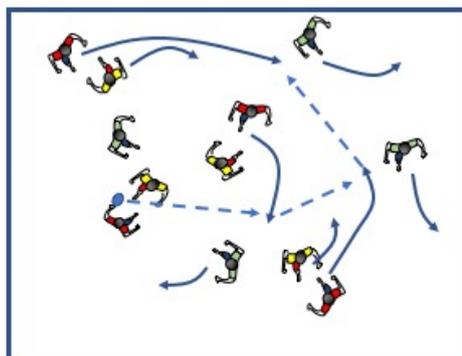
- Siempre uno libre, pasa rápido.
- Arriesga para recuperar, coordinarse.

**VARIANTES:**

- Equilibrar el nº de jugadores según nivel.
- Se puede cortar el pase exterior.
- El pase dentro sólo multiplica por dos (jugar a 12 pases).

### Balón perseguidor

**OBJETIVOS:** Pases – desmarques – desplazamientos específicos – interceptaciones – disuaciones – dispersar la atención..



**DESCRIPCIÓN:**  
Tres grupos. A persigue, B escapa, C intercepta. No se puede dar más de tres pasos con balón, si un jugador del equipo A toca a un defensor C, se sienta dos segundos. Si A pierde el balón, tiene que escapar, C a perseguir y B a interceptar. El equipo que persigue tiene 10 pases para puntuar.

**IDEAS CLAVE:**

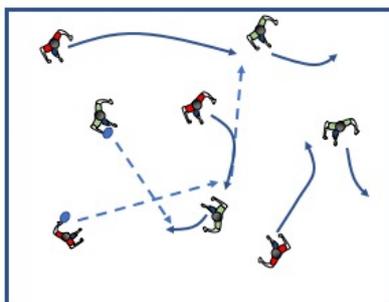
- Pasar al espacio libre.
- Buscar trayectorias donde no llega el defensor.
- En defensa saber donde está mi atacante y el balón.

**VARIANTES:**

- Defensores interceptan con una mano detrás.
- No hay límite de pases.
- Se permite un bote al poseedor.
- Sin defensores.

### Sentar a los otros

**OBJETIVOS:** Pases – dispersar la atención – elegir receptor – moverse antes de recibir.



**DESCRIPCIÓN:**  
No se puede dar más de tres pasos con balón. El poseedor pilla y salva. Jugador pillado se sienta. Gana el que deja al otro equipo sólo con el poseedor de pie. No se puede retener el balón más de 5 seg.

**IDEAS CLAVE:**

- Reparte tu atención.
- No te pares.
- Usa el engaño.

**VARIANTES:**

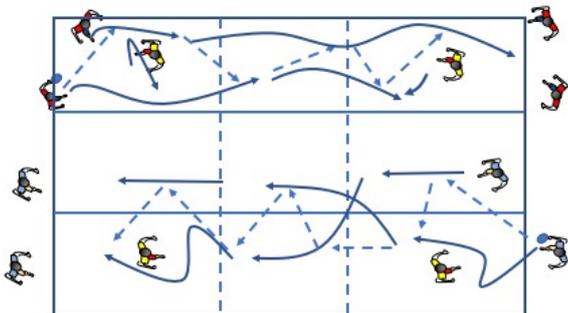
- Jugar por tiempo.
- Incluir más equipos.

Figura 6. Actividades en torno al núcleo táctico de conservar – recuperar la posesión.  
Fuente: elaboración propia

### 2.2.6. Actividades del núcleo táctico progresar colectivamente con el balón y su defensa.

#### Progresiones

**OBJETIVOS:** Pasar y desmarcarse en desplazamiento – defender el pase.



**DESCRIPCIÓN:**  
Llevar el balón por parejas, no se puede dejar de correr, hay que dar mínimo un pase en cada zona.

**IDEAS CLAVE:**

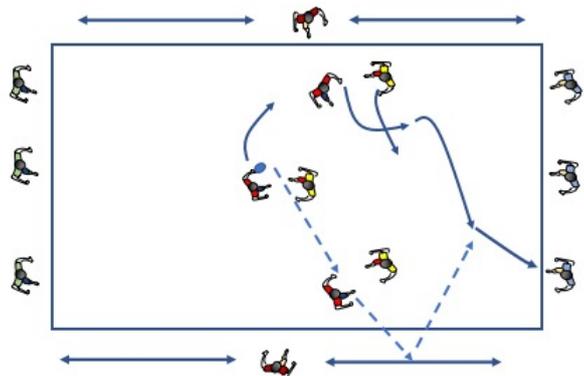
- Reparte espacios.
- Elige el momento de desmarque.
- Pasa al espacio libre.
- No defiendas pasivo, busca oponente.

**VARIANTES:**

- Un bote por posesión.
- Un apoyo interior.
- No se cuentan los pases.
- Asociar grupos y contar el número de entregas.

#### Relevos

**OBJETIVOS:** Progresar – defender en grupo.



**DESCRIPCIÓN:**  
No se puede botar. Apoyos en ambos lados. Entregar en mano al equipo en el fondo para salirse, siempre al del lado opuesto que se defiende.

**IDEAS CLAVE:**

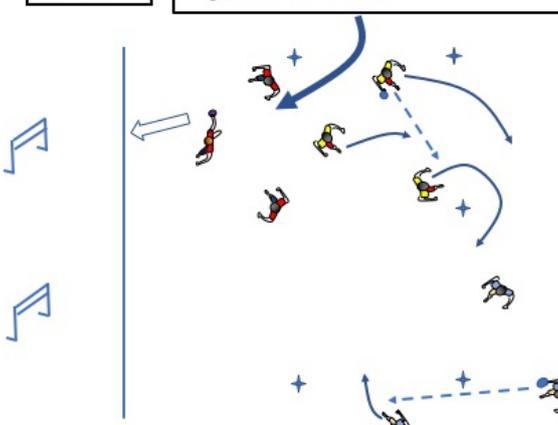
- Reparte espacios.
- Elige el momento de desmarque.
- Pasa al espacio libre.
- No defiendas pasivo, busca oponente.

**VARIANTES:**

- Un bote por posesión.
- Un apoyo interior.
- Nunca pase directo.
- Asociar grupos y contar el número de entregas.

### Cruzar puertas

<b>OBJETIVOS:</b>	Progresar colectivamente.
-------------------	---------------------------



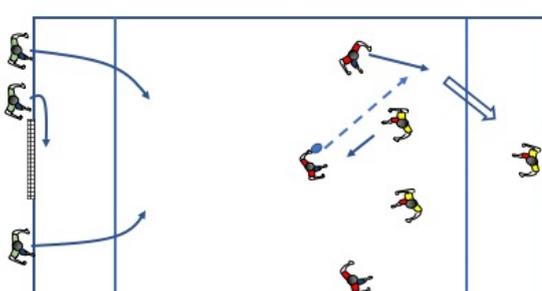
<b>DESCRIPCIÓN:</b>
Conseguir x aciertos, para poder lanzar, jugadores y balón deben haber pasado por dos zonas de paso entre conos. No hay bote.
<b>IDEAS CLAVE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasa sin dejar de desplazarte.</li> <li>• Lanza en cuanto lo tengas claro.</li> </ul>
<b>VARIANTES:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo tiene que pasar el balón.</li> <li>• Puedo robar el de otros grupos.</li> <li>• Puedo usar un bote en la carrera.</li> <li>• Usar blancos o porterías diferentes.</li> </ul>

Figura 7. Actividades para progresar colectivamente y su defensa.  
Fuente: elaboración propia

## 2.2.7. Actividades del núcleo táctico conseguir – impedir que marquen.

### Superioridades

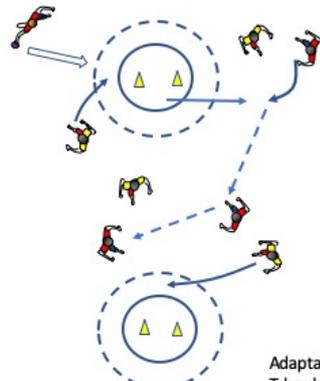
<b>OBJETIVOS:</b>	Decidir progresar – pasar – lanzar. Conceptos tácticos básicos.
-------------------	---



<b>DESCRIPCIÓN:</b>
Atacar 3x2. Pista y porterías criterios expuestos. El equipo después de atacar defiende, organizar en relevo (mínimo 3 grupos).
<b>IDEAS CLAVE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanza sólo si consigues estar sólo.</li> <li>• Sin balón prepárate a recibir.</li> <li>• Defensa: intenta engañar, si hay lanzamiento ayuda a portería.</li> </ul>
<b>VARIANTES:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación nº jugadores - apoyos.</li> <li>• Modo competición (si es gol sigues atacando).</li> <li>• Poder defender todo el campo.</li> </ul>

### Tchouk - balonmano

<b>OBJETIVOS:</b>	Buscar situación lanzamiento – defender lanzamiento.
-------------------	--



<b>DESCRIPCIÓN:</b>
Balón siempre en juego. Cada posesión máximo tres pases, no se puede botar. Defensa no defiende los pases, el lanzamiento en la zona de paradas ente los dos círculos. Máximo dos lanzamientos en la misma portería. Gol cuando el balón bota entre los conos.
<b>IDEAS CLAVE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanza si estás libre.</li> <li>• Busca al compañero mejor situado.</li> </ul>
<b>VARIANTES:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres grupos simultáneos.</li> <li>• Si me tocan no puedo lanzar.</li> <li>• Gol si coge el balón un compañero tras lanzamiento.</li> </ul>

Adaptación de Tchoukball

## Sacar los conos

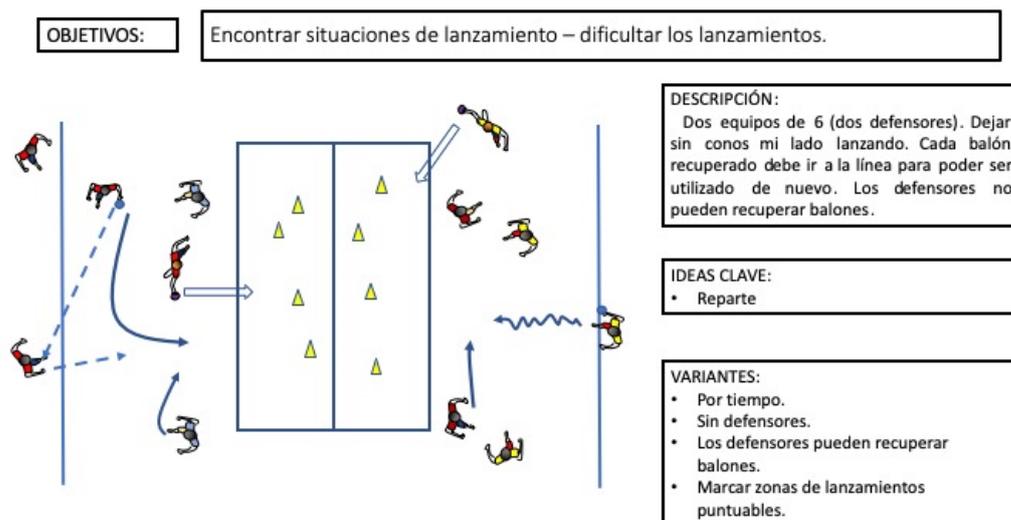


Figura 8. Actividades de conseguir – impedir marcar.  
Fuente: elaboración propia

### 2.3. ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA EFICIENTE DE LAS SESIONES.

Una organización didáctica eficiente es aquella que cumple las siguientes condiciones:

- Aumenta el tiempo de desempeño motriz del alumnado. Los aprendizajes deportivos están sustentados, sobre todo, en la práctica motriz. El movimiento, además, está directamente implicado en la mejora de las capacidades neurológicas de los individuos (Alarcón et al., 2018). La Educación Física tiene que garantizar esa experiencia en el escaso tiempo asignado a su materia, es su elemento diferenciador en el currículum.
- Permite individualizar las situaciones de aprendizaje. Esto se traduce en grupos de interés o nivel, estrategias de inclusión, situaciones pedagógicas flexibles e información individual.
- Se ajusta a los objetivos planteados. Es importante jerarquizarlos y proponer una práctica coherente con ellos. Los fines educativos son siempre los primeros en la escala.
- Libera al profesorado del control organizativo de la actividad. Sólo si organizamos actividades que los estudiantes realicen de forma autónoma, el docente puede realizar con eficacia las funciones en las que es prácticamente insustituible: observar, adaptar, informar. Sólo así puede encontrar la perspectiva adecuada e informar individualmente en el momento adecuado.

Conseguir esta eficiencia tiene que ver con el tipo de actividades seleccionadas, la gestión del tiempo de la sesión y la organización de grupos, espacios y materiales.

### 2.3.1. La estructura de una sesión eficiente.

En la figura 9, se presenta un esquema de sesión de enseñanza – aprendizaje de deportes colectivos. No es el único modelo, podemos proponer otros, pero deberían mantener algunas constantes:

- La primera parte debe enlazar con el contenido principal, un calentamiento descontextualizado reclama un tiempo que no disponemos. El nivel de exigencia fisiológica determina su duración y progresividad, si es posible, utilizar actividades relacionadas en las que se pueden graduar estos parámetros, a la vez que conectar con la situación problema principal.
- La cantidad de actividades la determina el nivel de asimilación y de motivación de los estudiantes, la planificación no es rígida sino orientativa. No caer en el error de cambiar mucho de estructuras, eso disminuye el tiempo útil, y hay que recordar que “cuando los alumnos dominan los aspectos organizativos de la actividad es cuando se centran en el objetivo”, hay que darles tiempo. Utilizar actividades con una organización similar, conocida, sobre la que introducir variantes.
- Las situaciones globales específicas son el eje de la sesión, si no lo fuera en volumen de práctica, sí lo debe ser como hilo conductor.
- La parte final de la sesión es clave, no es un trámite, debe darle sentido a la sesión y proyectar a los alumnos hacia la siguiente, especialmente desde sus emociones, su motivación.



Figura 9. Estructura tipo de sesión de enseñanza – aprendizaje en deportes colectivos.  
Fuente: elaboración propia

### 2.3.2. Organizar los espacios – actividades.

En los deportes colectivos, la organización del espacio de práctica, acorde con las actividades, puede llevar al éxito o fracaso de las sesiones. Se parte del objetivo de aumentar la participación y dar autonomía al alumnado. Unas pequeñas reflexiones en este sentido son:

- Organizar actividades donde el móvil se recupere con facilidad. No se puede plantear un juego de lanzamiento sin un elemento detrás o con grupos opuestos.
- Dividir el grupo en función del material disponible con la máxima participación simultánea, fig. 10.
- Organizar juegos modificados, junto con actividades de asimilación o circuitos en espacios diferentes, fig. 11.
- Si se organizan actividades de grupo proponer fórmulas de rotaciones que faciliten la participación frecuente, fig. 12.

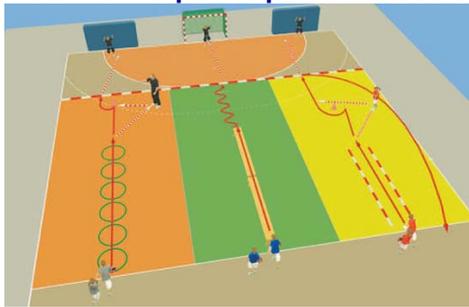


Figura 10. Aumentar la participación simultánea (Bana et al., 2016, p. 19).

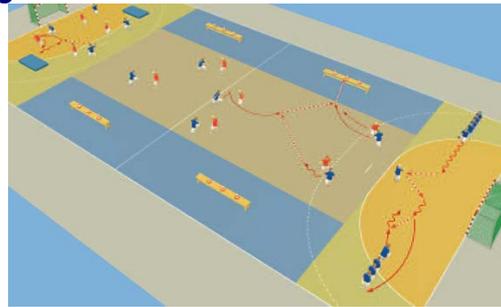
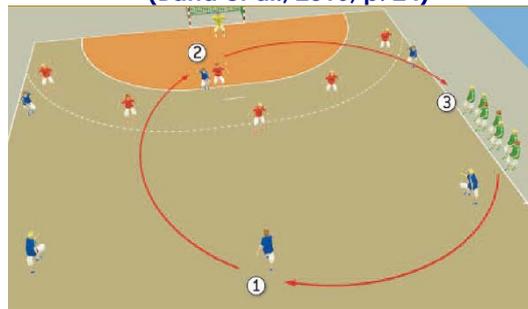


Figura 11. Combinación de juegos con actividades de asimilación (Bana et al., 2016, p. 24)



Figura 12. Fórmulas de rotación con grupos amplios (Bana et al., 2016, pp. 23-24).



### 3. CONSIDERACIONES FINALES.

En este artículo se pretende aportar un documento útil para los docentes, se realiza un esfuerzo de síntesis intentando no perder matices, combinando es sustento teórico con los ejemplos prácticos, haciéndolo manejable por el lector. Se es consciente de que se han quedado aspectos fundamentales por abordar, por ejemplo, el alumnado NEAE o la evaluación, aunque se han dado pinceladas a lo largo del documento. Abordar aspectos como los anteriores hubieran ampliado en exceso el texto y, seguramente, merecen documentos específicos, si bien en la bibliografía se puede ampliar información.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alarcón López, F., Cárdenas Vélez, D., Clemente, V. J., Collado, J. Á., Guillé, J., Jiménez, M., ... Rivilla, I. (2018). Neurociencia, Deporte y Educación. Sevilla: Wanceulen Editorial, S.L.

Alarcón López, F., Cárdenas Vélez, D., Teresa, M., León, M., Isabel, M., & López, P.

(2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación En Educación*, (7), 91–103.

Antón, J. L. (1990). *Balonmano: fundamentos y etapas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Gymnos.

Antón, J. L. (2006). *Balonmano: táctica grupal ofensiva*. Barcelona: Imprentaweb.

Ávila, F. M. (2000). Percepción y balonmano. Importancia en el juego y el aprendizaje. En *Balonmano. Alternativa y factores para la mejora del aprendizaje*. Madrid: Ed. Gymnos.

Bana, P., Späte, D., Lund, A., Strub, P., & Khalifa, A. (2016). *Handball at school*. (IHF, Ed.). Recuperado de <http://ihfeducation.ihf.info/Teachers/TeachingMaterial>

Fernández, J. G., Méndez, A., & Sánchez, R. (2018). *Didáctica de la educación física para bachillerato basada en modelos*. Madrid: Síntesis S.A.

González, S., Serra, J., Pastor, J. C., & da Costa, I. T. (2015). Review of the tactical evaluation tools for youth players, assessing the tactics in team sports: football. *SpringerPlus*, 4. <https://doi.org/10.1186/s40064-015-1462-0>

Hernández, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

Lebed, F. (2013). Complex systems in team sport. En T. McGarry, P. O'Donoghue, & J. Sampaio (Eds.), *Routledge handbook of sports performance*. Recuperado de Amazon.com.

López, V., Castejón, F., Bouthier, D., & Llobet, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 17(1), 45–60.

Martín, R., & Lago, C. (2005). *Deportes de equipo. Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: INDE.

Méndez, A., Fernández, J., García, J. A., García, L. M., Lisbona, M., Mingorance, Á., & Valero, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen Editorial, S.L.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de julio de 2016, núm. 144, pp. 108 - 396.

Otero, F., Calvo, A., & González, J. (2011). La enseñanza de los deportes de invasión: metodología horizontal Vs. metodología vertical. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 12(12), 74–86.

Otero, F., & González, J. (2016). Evaluar para aprender y calificar: Experiencia en educación física con el instrumento de evaluación para el aprendizaje de situaciones de invasión. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (41), 143–155.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo

básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 - 546.

Ruiz, L. M. (1994). Deporte y aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades. Madrid: Visor.

Valera, T., Ureña, N., Ruiz, E., & Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (40), 502-520.

**Fecha de recepción: 27/03/2020**

**Fecha de aceptación: 11/04/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE Y RECREACION EN LA UNIVERSIDAD DEPORTIVA DEL SUR.**

**Yordan Portela Pozo**

Profesor auxiliar de la Universidad Deportiva del Sur. Estado Cojedes. Venezuela  
Email: portelapozo2004@gmail.com

**Alida Hechavarría Lanz**

Profesor auxiliar de la Universidad Deportiva del Sur. Estado Cojedes. Venezuela  
Email:

**Jorge Ricardo Rodríguez Márquez**

Profesor auxiliar de la Universidad Deportiva del Sur. Estado Cojedes. Venezuela  
Email:

### **RESUMEN**

El objetivo consistió en estudiar bases teóricas y conceptuales de la actividad física, el deporte y la recreación como área del conocimiento que contribuya con la formación integral de los estudiantes de la Universidad Deportiva del Sur en el estado Cojedes de Venezuela. Metodología: revisión de artículos científicos especializados en el tema donde se abordan como parámetros de búsqueda las variables; actividad física, deporte y recreación; de igual forma, se relacionan los aportes de expertos en las áreas en mención a través de una descripción objetiva y sistemática que garantiza su fiabilidad, se sintetiza y comunica. Resultados: De cada uno de ellos se hace una breve conceptualización y revisión de las investigaciones realizadas donde se exponen definiciones vinculadas a la actividad física, el deporte y la recreación. Conclusiones: La revisión permite que el estudiante universitario visualice los diversos enfoques de la actividad física, deporte y la recreación, así como su relación con los procesos de sensibilización y empoderamiento en torno a la formación integral en la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** actividad física; deporte; recreación; universidad.

## INTRODUCCIÓN.

Una tarea esencial de la pedagogía es lograr la preparación de los estudiantes como ciudadanos capaces de actuar en función de la sociedad, con sentido de pertenencia y dignidad. Es así como la cultura universitaria sedimenta los estrechos vínculos entre el estado, la sociedad y la universidad.

Los entornos universitarios han convertido al deporte moderno en una de las actividades humanas de mayor impacto en la formación integral y el desarrollo de las personas. La participación de sus estudiantes en diferentes eventos nacionales e internacionales garantiza, por un lado, el reconocimiento social de la institución, y por otro, su formación integral, provistos de mejor calidad de vida, valores y desarrollo físico e intelectual (Moreira y Núñez, 2016).

Las ciencias de la actividad física y el deporte son el conjunto de conocimientos racionales y sistematizados que estudian la motricidad humana y, en ello, la actividad física competitiva y organizada que tiende al desarrollo integral y armónico del ser humano. El objeto de las ciencias de la actividad física y el deporte es el hombre, y éste se estudia en ellas a través de las manifestaciones motrices de su comportamiento. Esto se podría expresar con mayor precisión diciendo que estas ciencias buscan dar cumplida explicación del comportamiento motriz en todos los ámbitos del acontecer humano: biológico, fisiológico, psicológico y social (Rodríguez, 2003).

Es indudable que la actividad física, el deporte y la recreación en los actuales momentos es un área del conocimiento que forma parte fundamental de la educación formal y contribuye con la formación integral de los seres humanos. De allí que forma parte de los planes de estudio en los niveles educativos venezolanos. Su práctica regular y sistemática es vista como una opción que desarrolla las capacidades psico físicas de las personas de todas las edades con el propósito de mejorar su salud y calidad de vida (Pinto y Colmenares, 2016).

De igual forma, se hace referencia a la manera en que la promoción de la salud apropia la actividad física como una herramienta eficiente para optimizar los procesos relacionados con la disminución de factores de riesgo inherentes al sedentarismo. Esta representa un proceso integral social y político, que no solo abarca acciones dirigidas a fortalecer las habilidades y capacidades de los individuos, sino también acciones dirigidas a las cambiantes condiciones sociales, ambientales y económicas, a fin de aliviar su impacto en la salud (Claros, Álvarez, Cuellar y Mora, 2011; Fonseca, Muñoz y Giuliani, 2016).

Lo anterior permite establecer que la promoción de la salud es complementaria con la prevención primaria, prepara y condiciona las intervenciones individuales y colectivas desde la actividad y el ejercicio físico, y se vincula al concepto de salud y calidad de vida como una estrategia o intervención efectiva que permite mejorar la autopercepción y el nivel de satisfacción de las necesidades individuales y colectivas (Serrano, 2015).

En el plano del individuo, la actividad física, la recreación y el deporte contribuyen a preservar y a mejorar la salud, a proporcionarle una sana ocupación del tiempo o libre y a resistir mejor los inconvenientes de la vida moderna. En el plano de la comunidad, enriquecen las relaciones sociales y desarrollan el espíritu

deportivo que, más allá del propio deporte, es indispensable para la vida en sociedad (Pinto y Colmenares 2016).

En torno a la actividad física, existen diferentes definiciones y juicios, pero en general todas ellas giran alrededor del aumento del gasto energético o de la tasa metabólica por encima de la basal, que incluyen diversos aspectos, variables y categorías como la edad, interés y la cultura a la cual pertenezca el individuo (Álvarez, 2016; Abellé, 2010; Mangano, 2017).

Así, la actividad física está concebida para facilitar el desarrollo integral, armónico y sano del ser humano. Lo estimula para ser consciente de llevar una vida sana. De esta manera, echa las bases para asumir con responsabilidad, la práctica físicas deportivas y recreativas como un medio para mejorar sus cualidades físicas. Fuerza, resistencia, velocidad, coordinación y flexibilidad; las relaciones con sus semejantes, y como consecuencia su salud y la calidad de vida (Zurita et al.; Pérez, A. 2016).

Por lo tanto, y ante la existencia de esta corriente de estudio que refleja lo relevante en el campo de la educación, en la presente investigación nos planteamos aportar nueva evidencia sobre cómo la práctica de un tipo concreto de actividad extracurricular como es la actividad física, el deporte y la recreación regulada y reglada en la universidad mejora el rendimiento académico de los estudiantes. De este modo, los diferentes agentes participantes en la vida universitaria recibirán una información contrastable, objetiva y actual que les permitirá tomar la decisión más acertada de cara a alcanzar la excelencia académica.

Para concluir, la práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas incide positivamente en la vida cotidiana de las personas donde se canalizan las aptitudes y actitudes que pueden dar lugar a una exitosa conducta social, lo que la convierte en un excelente medio para la formación integral de los seres humanos.

Por todo lo expuesto, los autores de la presente investigación se plantean el siguiente objetivo: estudiar bases teóricas y conceptuales de la actividad física, el deporte y la recreación como área del conocimiento que contribuya con la formación integral de los estudiantes de la Universidad Deportiva del Sur en el estado Cojedes de Venezuela.

## **1. DESARROLLO.**

### **1.1. METODOLOGÍA**

La presente investigación, llevó a cabo un proceso de revisión sistemática, para poder establecer el avance del estudio y conocer los resultados obtenidos por otros investigadores en este ámbito, ya que la gran dispersión de metodologías y de instrumentos de recolección de datos utilizado, no hace posible el uso eficaz del meta-análisis para responder a nuestra pregunta (Glass, 1976).

Para ello se realiza una revisión de los estudios siguiendo unos criterios, sustentados en que las investigaciones analizadas tuvieran una muestra específica relacionada con la actividad física, el deporte y la recreación. El estudio tiene su

punto fuerte en la base de datos en donde se realice la búsqueda como se muestra en la tabla 1. Una vez dentro de la base se realizará la búsqueda con vocablos en castellano solamente y se analizarán los parámetros: actividad física, deporte y recreación de una manera individual y mediante las diversas combinaciones. Se consultó la base de datos según los años de publicación, agrupándose dos grupos: el primero de ellos abarcará de 1988 y el 1999 y un segundo grupo entre el 2000 y hasta el año 2019.

Tabla 1 *Búsqueda de parámetros en revista indizada, incorporada o reconocida por instituciones como: LATINDEX / REDALYC / DIALNET / EBSCO / DOAJ/ Google. scholar.*

Palabras Clave	Años	Artículos	Total
Actividad física	1986-1999	0	13
	2000-2019	13	
Deporte	1986-1999	2	10
	2000-2019	8	
Recreación	1986-1999	2	6
	2000-2019	4	
Universidad	1986-1999	0	11
	2000-2019	11	
Total			40

Nos parecieron positivas las bases de datos en que fueron buscados los conceptos ya que nos permitía llegar a la mayor cantidad de artículos para así poder obtener una visión del conjunto a nivel mundial del estado de la cuestión, y además era la opción en la que aparecían, también varios trabajos en español. Hay que destacar también, que fueron excluidos del estudio, aquellos trabajos en los que la actividad física, el deporte y la recreación eran puramente aplicados a la práctica psicomotora.

La aplicación de estos criterios de inclusión se realizó mediante una primera lectura del título y resumen de 66 trabajos para cumplir el primer criterio. Posteriormente se realizó una lectura pormenorizada del texto completo de los trabajos seleccionados para aplicar el resto de criterios. De tal manera que, al aplicar los criterios conceptuales y metodológicos, se eliminaron 26 artículos. Tras considerar y aplicar los criterios de inclusión, la muestra de esta revisión sistemática se corresponde a 40 artículos científicos.

## 1.2. RESULTADOS.

En la tabla 1 se observan los datos concernientes a la búsqueda en las diversas bases de datos, de esta se desprenden que todos los artículos seleccionados son en castellano (n= 40), para una mejor comprensión. Del mismo modo y tal como se aprecia de los estudios analizados, 13 son relacionados con la actividad física, 10 relacionados con el deporte, 6 con la recreación y 11 son los que contienen los elementos relacionados con el ambiente universitario. Al estudiar por rango de años, aquellos trabajos publicados antes del año 1999 son muy inferiores (n=4) siendo estos libros de referencia a nivel mundial, a los que van desde el 2000 al 2019 (n=36).

## 1.3. EL ENTORNO UNIVERSITARIO

La UNESCO en su conferencia “La educación superior en el siglo XXI” propone como prioridad proporcionar orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y diversas formas de apoyo en el plano de los sistemas y las instituciones, para estudiantes como medida generadora de mejores condiciones de vida (UNESCO, 1998).

Este hecho es notablemente relevante en el momento actual, si tenemos en cuenta que la actividad física se ha convertido en el entorno universitario en un criterio de calidad que las universidades muestran como parte fundamental de su elenco de servicios (Guardia, 2004).

Por medio de la inclusión de las actividades físicas, deporte y la recreación a los sistemas educativos, se propicia la transmisión cultural, lo que contribuye al fortalecimiento de la conciencia, las identidades y los valores colectivos. Los aportes del enfoque interdisciplinario de la cultura general al currículo educativo se hacen extensivos a una formación integral en la que la conciencia y la valoración de todas las prácticas culturales se vuelven prioritarias (UNESCO, 1998).

Si se considera la educación como un todo, es importante dirigir acciones para mejorar las reformas educativas, programas que respondan a generar competencias en los estudiantes, Docentes dispuestos a facilitar los aprendizajes y proponer nuevas políticas pedagógicas que retroalimenten la formación integral.

La Universidad Deportiva del Sur (UDS) inició como Universidad Iberoamericana del Deporte fue aprobada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en el año 2005. La UDS inicia con tres áreas prioritarias: Actividad física y la Salud; Actividad de Entrenamiento Deportivo con las dos orientaciones de entrenamiento asociado a la función docente en las instituciones de educación básica, media, diversificada, educación superior; Entrenamiento Deportivo dedicado a la alta competencia y la Gestión en Tecnología del Deporte (Silva y Molina, 2015).

La unidad curricular “Fundamentos de la actividad física y el deporte” ubicada en el trayecto inicial del currículo que se imparte en la (UDS) presenta una panorámica de los principales aspectos del perfil profesional del programa de formación actividad física y salud de la universidad y en su desarrollo contribuye a la formación en los estudiantes de las competencias necesarias para enfrentar la carrera, fundamentalmente en lo relacionado con el trabajo comunitario en cuanto a los aspectos fundamentales de la actividad física para la salud, el deporte, la recreación y la actividad física terapéutica (Gaceta Oficial, 2011).

En la complementación de la formación del estudiante es necesario enfocar los contenidos del programa, hacia formación ciudadana y ecología personal, desarrollo endógeno y deporte; El lenguaje, la comunicación y las tecnologías de la información, como vía para entrelazar la asignatura a los ejes transversales del programa de formación.

Esta unidad también contribuye a la orientación vocacional de los estudiantes y a la formación de un estilo de vida activo desde el inicio de la vida universitaria. En este sentido, le aportará los conocimientos básicos que le permitan al estudiante asumir con responsabilidad los contenidos a abordar en las próximas unidades curriculares.

#### 1.4. LA ACTIVIDAD FÍSICA.

La actividad física se retoma desde la promoción de la salud a través de la intervención de profesionales en esta área, instituciones sanitarias y educativas como un medio intercesor fundamental que contribuye en la obtención de resultados significativos en pro de la evolución y mejoramiento de la calidad de vida (Rodríguez, 2003 y Prieto, 2003).

La falta de actividad física, agravada por otros hábitos nocivos del estilo de vida contemporáneo (sobrealimentación, tabaquismo, estrés, uso inadecuado del tiempo libre, drogadicción, entre otros), ha desatado la segunda revolución epidemiológica, marcada por el predominio de las enfermedades crónicas degenerativas sobre las enfermedades infecciosas agudas (Erazo, 2017; Martínez, 2007).

Las conceptualizaciones planteadas sobre actividad física conllevan a asumir su abordaje desde las siguientes tendencias: primero, desde la salud y la terapéutica; segundo, desde el entrenamiento deportivo, y tercero, desde la educación. Desde la primera tendencia, la actividad física se aborda a través de programas y acciones para mejorar y mantener las condiciones de salud de la población; desde la segunda, se la tiene en cuenta como parte del desarrollo de capacidades motrices condicionales y coordinativas del deportista que le posibilitan alcanzar las metas, y desde la tercera, se aborda la actividad física como la posibilidad de adquisición de valores que posibiliten un adecuado desarrollo de la cultura física (Castillo y Sáenz-López, 2007).

La actividad física es un concepto que abarca cualquier movimiento corporal realizado por músculos esqueléticos que provocan un gasto de energía, la cual se encuentra presente en todo lo que una persona hace durante las 24 horas del día, salvo dormir o reposar; por lo tanto, se pueden distinguir las modalidades de: actividades necesarias para el mantenimiento de la vida y actividades cuyo objetivo es divertirse, relacionarse, mejorar la salud o la forma física, y hasta competir (Claros, Álvarez, Cuellar y Mora, 2011; Gaceta Oficial, 2011).

La actividad física en esta perspectiva se entiende como aquella experiencia de vida que expresa acción y conciencia del cuerpo en movimiento, ya que busca en las personas y las comunidades mayores oportunidades de expresión de movimiento o actividad individual y colectiva, y se logran generar actitudes positivas frente a la vida de un individuo y de un colectivo social (Serrano, 2015).

La Asociación de Medicina Deportiva de Colombia (AMEDCO) conceptualiza la actividad física como cualquier movimiento corporal voluntario de contracción muscular, con gasto energético mayor al de reposo; además, esta actividad es entendida como un comportamiento humano complejo, voluntario y autónomo, con componentes y determinantes de orden biológico y psico-sociocultural, que produce un conjunto de beneficios de la salud, ejemplificada por deportes, ejercicios físicos, bailes y determinadas actividades de recreación y actividades cotidianas, las cuales se consideran como un derecho fundamental (Moreno, 2016).

Autores como (Cortés, 2019; Steele y Vera, 2014; Ramírez, 2009 y Steele, 2009) la definen como: Cualquier movimiento del cuerpo producido por el sistema músculo esquelético y que tiene como resultado un gasto energético. A este concepto enmarcado en el ámbito biológico habría que sumarle las características de experiencia personal y práctica sociocultural. De esta forma la actividad física tiene varias vertientes según la finalidad laboral o doméstica, de práctica de tiempo libre, como de carácter lúdico recreativo, desde el ámbito educativo; ninguna de las anteriores es excluyente de la formación de las personas.

La actividad física es concebida como cualquier movimiento intencionado realizado por los músculos esqueléticos, resultado de un gasto de energía y de una experiencia personal que permite interactuar con los otros y el ambiente que nos rodea. Esta definición resalta dos elementos primordiales: la intencionalidad y el entorno que rodea al sujeto, los cuales son retomados en la propuesta de Correa, J. 2010, quien considera que al hacer referencia a la actividad física se debe partir de que es un concepto polisémico por su diversidad de significados, manifestaciones y referentes epistemológicos (Cortés, 2019).

Desde las perspectivas de los autores antes mencionados, la actividad física es considerada un medio educativo por excelencia. En ella existe una interrelación biopsicosocial y cultural con un efecto positivo en la vida cotidiana de los seres humanos, contribuyendo con el uso eficiente del tiempo libre, el sano esparcimiento y la salud integral de las personas.

### 1.5. EL DEPORTE.

Parlebas, (1988) define el deporte como una actividad competitiva, reglada e institucionalizada. Dicho de otra manera, lo que caracteriza al deporte es lo agonístico en un marco institucional de reglas fijas, lo cual permite distinguirlo de los juegos, identificados con la movilidad de sus reglas.

El deporte es una actividad física específica, es decir, una actividad concreta como nos dice García, (1990) el deporte es una actividad física e intelectual humana de naturaleza competitiva con cierto talante lúdico, regida por normas institucionalizadas.

El deporte moderno es, antes que todo, una competencia: toda actividad deportiva se caracteriza por una eterna búsqueda del triunfo o el éxito como objetivo o meta fundamental (García, 1990).

En segundo lugar, y a pesar de que la definición parlebasiana es técnicamente útil, conviene reconocer que el deporte es también lo que la gente significa como tal, independientemente de los elementos que permitan diferenciarlo de otras formas de actividad corporal. De este modo, las más variadas formas de ejercitación se asocian a deporte, quizás por ser éste el modo oficial y legítimo de ejercitarse, la especie de juego universalmente aceptada.

El concepto de deporte es polisémico: como toda construcción cultural es interpretable y sus significados varían según el origen de las miradas que sobre él se arrojen. A continuación, se presentan algunas de sus acepciones más frecuentes y significativas (Carballo, 2002).

La presencia permanente del deporte en diferentes organismos del estado nacional, provincial o municipal y en los medios masivos de comunicación (prensa, radio y sobre todo televisión) parecen dar cuenta de ello. Seguramente sea esta cuestión la que permita pensar al deporte como el juego del adulto en la sociedad capitalista, dado su carácter de vehículo del ideario del mercado oferta y demanda, competitividad, récord, disciplina, eficiencia, etcétera. (Carballo, 2002).

Si bien la profesionalización y la globalización "popularizaron" deportes identificados como aristocráticos (el tenis y el rugby), en el caso argentino, también es cierto que en torno a los simpatizantes o aficionados a ciertos deportes se genera un espíritu tribal o de cofradía que los distingue y los agrupa en lo que podría denominarse una clase simbólica. Esto aparece con frecuencia entre quienes practican un deporte en forma amateur, o sea entre aquéllos que disponen de los medios y del tiempo necesario para su práctica "desinteresada" y que no pocas veces hacen referencia al deporte como un "estilo de vida" (Molina et al., 2007).

El deporte universitario es una manera fantástica de combinar la educación con el deporte de alto nivel, de manera financiada equivale siempre y en todo caso al deporte competitivo realizado exclusivamente por y entre estudiantes universitarios, ya que se considera parte fundamental del sistema educativo, de la formación de los estudiantes (Figueredo, 2013).

El deporte suele presentarse como distintivo de clase. Dejando atrás las teorías que intentaban asociar a los deportes más vigorosos con las clases más bajas y a los más técnicos con las más elevadas, lo cierto es que ciertas modalidades deportivas reclutan sus adeptos de las clases sociales más deprimidas (el boxeo es una expresión típica) mientras que otras, por sus elevados costos o por casi infranqueables barreras culturales (el golf, entre otros) se transforman en objeto de distinción y privilegio de las clases acomodadas (Figueredo, 2013 y Torres, 2015).

Por último, los entornos universitarios han convertido al deporte moderno en una de las actividades humanas de mayor impacto en la formación integral y el desarrollo de las personas. La participación de sus estudiantes en diferentes eventos nacionales e internacionales garantiza, por un lado, el reconocimiento social de la institución, y por otro, su formación integral, provistos de mejor calidad de vida, valores y desarrollo físico e intelectual. La práctica deportiva prepara al futuro profesional para forjar su personalidad y resolver los problemas a los que se enfrentará en el futuro. Por ello es importante que las universidades dentro de sus políticas la tengan implícitas en su oferta a la comunidad estudiantil, que esta actividad no sea ajena al mundo académico (Moreira y Núñez, 2016).

## 1.6. LA RECREACIÓN.

Las actividades de recreación se plantean como alternativa y/o complemento de la perspectiva deportiva tradicional. En la recreación es la propia actividad, sus formas y espacios de realización los que deben adaptarse a los intereses, capacidades, posibilidades y valores del individuo, dando una oferta lo más amplia posible al aprovechar eficientemente sus ratos de ocio y el tiempo libre a través del juego, el placer y la diversión como medios para la distracción, el entretenimiento y como mecanismo para mejorar las relaciones sociales (Martínez Del Castillo, 1986).

En esta línea Camerino y Castañer (1988) definen como actividades recreativas a aquellas con flexibilidad de interpretación y cambios de reglas que permiten la continua incorporación de formas técnicas y de comportamientos estratégicos, con capacidad de aceptación por parte de los participantes de los cambios de papeles en el transcurso de la actividad, constitución de grupos heterogéneos de edad y sexo, gran importancia de los procesos comunicativos y de empatía que se puede generar aplicación de un concreto tratamiento pedagógico y no especialización, ya que no se busca una competencia ni logro completo. (p.14)

Pérez, A. (2003), en su libro define a la recreación como el conjunto de fenómenos y relaciones que surgen en el proceso de aprovechamiento del tiempo libre mediante la actividad terapéutica, profiláctica, cognoscitiva, deportiva o artística-cultural, sin que para ello sea necesario una compulsión externa y mediante las cuales se obtiene felicidad, satisfacción inmediata y desarrollo de la personalidad.

En la revisión realizada a las bases teóricas, legales y normativas se reconoce a la actividad física, el deporte y la recreación como componente fundamental de la educación formal e intelectual. A través de sus medios: juegos, actividades deportivas y recreativas; contribuye con la formación integral de las personas mejorado sus cualidades psico físicas (Pinto y Colmenares, 2016).

En los últimos años, la actividad física, el deporte y la recreación es considerada como un fenómeno de alto impacto social, con una historia directamente relacionada con el devenir histórico del hombre y un aporte en la construcción de una sociedad sana desde el punto de vista bio-psico-socio-cultural (Delgado, 2017).

Es la realización de actividades de diversos tipos que, ejecutada en un tiempo libre, van a tomar como marco de acción una instalación, el campo deportivo o simplemente, los recursos que ofrece la propia naturaleza para brindar al individuo la satisfacción de una necesidad de movimiento. Representa para el niño un medio a través del cual contribuye a su desarrollo físico, social e intelectual; para el joven la acción, la aventura, la independencia y para el adulto un elemento higiénico y de descanso activo (Peña, 2018).

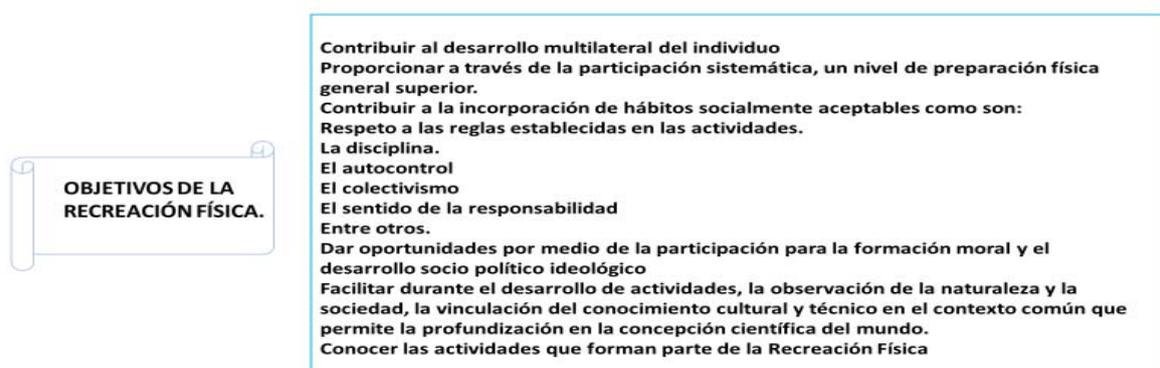


Figura 1. Objetivos de la Recreación Física. Elaboración propia.



Figura 2. Actividades que forman parte de la Recreación Física. Elaboración propia.

Asimismo, la práctica regular y sistemática de estas actividades, se realizan con la sana intención de mejorar la salud y por ende la calidad de vida de los seres humanos. Es coincidente la apreciación de las fuentes consultadas al señalar que la actividad física y la recreación es de gran importancia para la vida del hombre y para fomentar su dimensión humanística (Correa y Henao, 2018).

Desde esta perspectiva y para finalizar, son indudables los beneficios que aporta la actividad física y la recreación a las personas en las dimensiones biológicas, psicológicas, social y cultural, contribuyendo a crear hábitos para mejorar y mantener la salud de los seres humanos, conjuntamente con la sana ocupación del tiempo libre.

## 1.7. DISCUSIÓN.

La revisión sistemática que se ha desarrollado pone de manifiesto que el número de artículos que estudia el beneficio de la actividad física, el deporte y la recreación como factor esencial para un desarrollo integral del alumnado universitario, es cada vez mayor.

Tras la revisión podemos constatar cómo las investigaciones relacionan las consideraciones teóricas de la actividad física, el deporte, la recreación y su vinculación con los centros universitarios, se apreció además que van en aumento como se desprende de los resultados anteriores. Los estudios en lengua castellana son abundantes, esta situación viene determinada porque una gran mayoría de los científicos de la actividad física, el deporte y la recreación estudian los términos planteados y publican sus respectivas investigaciones en revistas referenciadas y científicas en diversas bases de datos de nivel en la web a pesar de que el mayor número de revistas relacionadas con la temática están en idioma inglés.

Al relacionar los conceptos de la actividad física, se encontraron trece trabajos, donde destacamos el de Cortés (2019); Serrano (2015) y Álvarez, Cuevas, Lara y González (2015) por su vigencia en el tema y donde en la última, participaron

208 estudiantes y se trató de identificar las diferencias entre practicantes y no de actividad física, denotándose la importancia que tenía la realización de prácticas deportivas para los estudiantes universitarios y su desarrollo de adquisición de valores que posibiliten un adecuado desarrollo de la cultura física.

En referencia al deporte, se detectaron nueve trabajos, donde destaca el presentado por García-Coll, Graupera, Ruiz-Pérez y Palomo (2013), donde se validó un cuestionario que trataba sobre inteligencia emocional y deporte, le fue administrado a más de 2000 deportistas y se determinó que era un test viable y que esta escala permite tener un inventario apto para medir la inteligencia emocional en el deporte lo que repercute a su vez en desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios de la UDS.

Resumiendo lo relacionado con la recreación, este aspecto podemos plantear que todos los conceptos teóricos coinciden en que la recreación no es sólo la agradable forma de pasar el tiempo libre sino el aprovechamiento de este tiempo de forma positiva en la sociedad, de manera tal que contribuya al desarrollo de la personalidad del hombre. Se destaca la presencia de Pérez, A. (2003) donde expresa que la recreación está ligada por tanto con la educación, autoeducación, higiene física y psíquica, la diversión y la cultura en general.

En las revisiones realizada a las bases teóricas y conceptuales se reconoce de manera integral a la actividad física, deporte y la recreación como los componentes fundamentales de la educación formal e intelectual a través de sus medios: eventos deportivos y recreativos; contribuye con la formación integral de los universitarios mejorado sus cualidades psico físicas. Asimismo, la práctica regular y sistemática de estas actividades, se realizan con la sana intención de mejorar la salud y por ende su calidad de vida.

Fomentar la organización de los especialistas en deporte y recreación ayudará a que la formación integral se vea como algo placentero y como un beneficio que fortalecerá las competencias de los estudiantes universitarios y no solo como una actividad para cumplir con solicitudes curriculares como ocurrió en un trabajo de investigación que se realizó en seis universidades en Colombia donde sus objetivos principales fueron, por un lado, describir las prácticas de actividad física deportiva, los motivos para realizarlas o no, la satisfacción con sus prácticas y los recursos de que disponen los participantes en este estudio para llevarlas a cabo, y por otra parte, identificar la posible relación entre estos tres aspectos. Se llegó a la conclusión de que pocos jóvenes universitarios realizan actividad física deportiva para la prevención y modificación del sedentarismo (Varela et al, 2011).

En este sentido, García-Ferrando (2001) señalan que “la escuela no fija y refuerza tan sólo determinados patrones de conducta, sino que, a través de una compleja red de relaciones simbólicas, consolida y hace brotar actitudes positivas frente a la práctica deportiva”.

El estudio de las fuentes consultadas reafirma que la actividad física, deporte y la recreación son de gran importancia para la vida del hombre y para fomentar su dimensión humanística. Ello, al aprovechar eficientemente sus ratos de ocio y el tiempo libre a través del juego, el placer y la diversión como medios para la distracción, el entretenimiento y como mecanismo para mejorar las relaciones sociales.

## 2. CONCLUSIÓN.

Las consideraciones teóricas realizadas en torno a la actividad física, el deporte y la recreación en el contexto universitario confirman lo siguiente:

Destacable que la mayoría de trabajos provienen de la cultura hispana, debido, quizás, a la importancia que le otorgan en diferentes ámbitos, así como en el origen editorial de las revistas que se hallan indexadas y con Factor de Impacto.

La revisión permite que el estudiante de la UDS, visualice los diversos enfoques y tópicos de la actividad física, deporte y la recreación, así como su relación con los procesos de sensibilización, empoderamiento y autorregulación en torno a la universidad.

La actividad física, el deporte y la recreación es una herramienta eficaz y efectiva siempre y cuando se incluyan aspectos inherentes al ser humano y no solamente la optimización del espacio físico como elemento primordial de la estrategia universitaria para que se contemplen su manejo y conocimiento.

Atendiendo a la diversidad de conceptos acerca de la actividad física, el deporte y la recreación, es necesario abordar cada uno de ellos reconociendo las necesidades específicas del grupo que se va a intervenir, contemplando desde los postulados que afirman que la actividad física se encontrara reflejada en los planes de intervención de los diferentes grupos y su relación directa con actividades propias a la universidad.

Por ello, en la UDS deberían implementar estrategias para reducir el sedentarismo y aumentar los niveles de actividad física entre sus estudiantes, liberando las barreras que dan acceso a la práctica físico-deportiva-recreativa y fomentar las iniciativas que favorezcan prácticas de actividad física en las universidades venezolanas a partir de un mayor conocimiento sobre las tipologías de universitarios.

## 3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abellé, H. (2010). La orientación profesional hacia las Carreras de Educación Superior: Alternativas metodológicas. *Centro Azúcar*, 37(1), 64-98.

Álvarez Ponce, J. E. (2016). *Las actividades físicas para prevenir el sedentarismo en los estudiantes de los terceros años de bachillerato de la Unidad Educativa Técnico Urcuquí, de la ciudad de Urcuquí, el año lectivo 2014-2015.* (Bachelor's thesis).

Álvarez, L., Cuevas, R., Lara, A., y González, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34.

Camerino, O. y Castañer, M. (1988). *"1001 Ejercicios y juegos de recreación"*. Barcelona. Paidotribo.

- Carballo, C. (2002). *Acerca del concepto de deporte: Alcances de su significado*. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/index.php/EFyC/article/view/EFyCv06a08/2643>
- Castillo E, Sáenz-López P. (2007). Hábitos relacionados con la práctica de actividad física de las alumnas de la universidad de Huelva a través de historias de vida. *Profesorado. Rev. De Curriculum y Formación Del Profesorado*. (11):1-18.
- Claros, V., Álvarez, V., Cuellar, S. y Mora, A. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 16(1), 202-218.
- Correa, C., y Henao, Y. (2018). *Revisión de las condiciones normativas, legales e institucionales en la implementación de las Jornadas Únicas y Complementarias en el marco del deporte, la actividad física y la recreación*.
- Correa, J. (2010). *Documento marco que sustenta la relación del grupo de investigación en actividad física y desarrollo humano con los currículos de programas de pregrado de rehabilitación de la escuela de Medicina y Ciencias de la Salud*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Cortés, G. (2019). *Actitud hacia la actividad física y el deporte en usuarios del programa recreo vía: aportes en la reflexión de la práctica profesional como profesor de actividad física*.
- Delgado, A. (2017). *Actividad recreativa en el desarrollo de la comunicación, estudio aplicado en la unidad educativa " Lauro Palacios" de la ciudad de Montecristi. Periodo lectivo 2017-2018. (Doctoral dissertation)*.
- Erazo, D. (2017). *La actividad física extracurricular y su influencia en el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas en los estudiantes de los octavos años de La Unidad Educativa Temporal Alfredo Albornoz Sánchez de la ciudad de Bolívar, durante el año lectivo 2014 2015. (Bachelor's thesis)*.
- Figueredo, M. (2013). *Masificación deportiva en el contexto socialista bolivariano. Un reto del Ministerio del Poder Popular para el Deporte en el siglo XXI*. *EFDeportes.com*. Año 18 - N.º 182 - Julio de 2013. <http://www.efdeportes.com>
- Fonseca, D., Muñoz, M., y Giuliani, J. (2016). *Propuesta pedagógica de actividad física para optimizar el programa de educación física "hacia un estilo de vida Saludable" del colegio de bachillerato universidad libre*.
- Gaceta Oficial, (2011). *Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física*, N° 39.741.
- García, F. (1990) *Aspectos Sociales del Deporte, Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Deporte.
- García-Ferrando, Manuel (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deportes.

- García-Coll, V., Graupera, L., Ruiz-Pérez, M., y Palomo, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 25-36.
- Glass, V. (1976). Primary, secondary, and metaanalysis of research. *Educational Researcher*, 10, 3-8.
- Guardia, J. (2004). La actividad deportiva como instrumento y agente de formación académica en la educación superior universitaria. *Revista de Educación*, 335, 95-103.
- Mangano, L. (2017). *Sistema de actividades para perfeccionar el proceso de orientación profesional-vocacional en el preuniversitario Rubén Martínez Villena, de Caibarién. (Doctoral dissertation, Universidad "Marta Abreu")*.
- Martínez Del Castillo, J. (1986). Actividades físicas y recreación. Nuevas necesidades, nuevas políticas. *Apunts d'Educació Física*. 4: 9-17 Barcelona.
- Martínez, RI. (2007). *Prevalencia y factores asociados a los hábitos sedentarios en una población universitaria. Facultad de educación y del Deporte, Universidad de Vigo, Pontevedra.*
- Molina J, Castillo I, Pablos C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*; (18):79-91.
- Moreira y Núñez. (2016). *Consideraciones teóricas sobre la masificación del deporte en el contexto universitario. Vol. 13, No. 29, p. 123-141*
- Moreno, A. (2016). *Estudio de los imaginarios en docentes del Colegio el Salitre Sede C ante la actividad física.*
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport*
- Peña, B. (2018). *Acciones para el desarrollo del Voleibol sentado como alternativa recreativa comunitaria.*
- Pérez, A. (2003). *Recreación. Fundamentos Teórico Metodológicos. La Habana.*
- Pinto, D. y Colmenares, J. (2016). *Análisis de la educación física para la formación integral del ser humano (Bachelor's thesis).*
- Prieto, A. (2003). Modelo de Promoción de la salud, con Énfasis en Actividad Física, para una Comunidad Estudiantil Universitaria. *Rev Salud Pública* 5(3):284-6.
- Ramírez, J. (2009). *Fundamentos teóricos de la recreación, educación física y el deporte (una introducción hacia la físico - corporalidad). Editorial Episteme: Maracay - Venezuela.*
- Rodríguez, Luis-Pablo. (2003). *Compendio histórico de la actividad física y el deporte. Masson, España, p. XI.*

- Serrano, I. (2015).** *El concepto y la práctica de la actividad física y su relación con calidad de vida en los modelos teóricos de la salud. (Doctoral dissertation, Universidad del Rosario).*
- Silva, A. M, Molina, V. (2015).** *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios. Jundiaí, Paco Editorial.*
- Steele, S. (2009).** *Aproximación epistemológica de la Educación Física como sistema biopsicosociocultural para la mención Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo. Trabajo de Ascenso Universidad de Carabobo.*
- Steele, S., y Vera, S. (2014).** *Educación Física como sistema biopsicosociocultural. Arjé Revista de Post grado FaCE UC. Volumen 8, Número 14.*
- Torres, A. (2015).** *Deporte para todos=deporte escolar. Curso pre evento. III Simposio Internacional de Deportes de Combate y I Congreso Internacional de Educación Física, retos del siglo XXI. Libro resumen. Holguín. Cuba.*
- UNESCO. (1998).** *Conferencia mundial sobre la educación superior, declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)*
- Varela, T., Duarte, C., Salazar, C., Lema, F. y Tamayo, A. (2011).** *Actividad física y sedentarismo en jóvenes universitarios de Colombia: prácticas, motivos y recursos para realizarlas. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/255>*
- Zurita, F., Castro, M., Álvaro, I., Rodríguez, S. y Pérez, A. (2016).** *Autoconcepto, actividad física y familia: análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. Revista de Psicología del Deporte, 25(1), 97104.*

**Fecha de recepción: 9/1/2020**  
**Fecha de aceptación: 30/4/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **REFLEXIONES SOBRE EL ENTRENAMIENTO Y LA METODOLOGÍA EN LOS DEPORTES DE EQUIPO**

**Alberto Martín Barrero**

Profesor Centro Universitario San Isidoro (Sevilla, España)  
Email: [amarbar10@gmail.com](mailto:amarbar10@gmail.com)

**Pablo Camacho Lazarraga**

Profesor Centro Universitario San Isidoro (Sevilla, España)

### **RESUMEN**

Las nuevas tendencias metodológicas desde el enfoque de la pedagogía han abierto la puerta a la reflexión y a la posibilidad de potenciar el proceso de entrenamiento en los deportes de equipo. Estas ideas basadas en la comprensión de la lógica interna del juego y de la interacción motriz con el mismo, contribuyen a esclarecer el entendimiento sobre la complejidad de esta tipología de deportes. Pero una de las problemáticas que tenemos en la actualidad, es que muchas de estas nuevas propuestas y conceptos no llegan con claridad a los verdaderos protagonistas, los técnicos deportivos, los cuales trabajan en el día a día con multitud de practicantes de diferentes edades y géneros, y por lo tanto responsables de su educación deportiva. Este trabajo tiene como objetivo hacer reflexionar y acercar a los diferentes entrenadores, monitores y profesionales del deporte, dichos conceptos, partiendo de las prácticas deportivas, creencias y concepciones que son más populares y frecuentes en los diferentes foros y debates.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Deportes de equipo; técnica; táctica; entrenamiento; educación deportiva.**

## INTRODUCCIÓN

En la última década, se han multiplicado las investigaciones sobre el análisis y el proceso de entrenamiento en los deportes de equipo. Aunque los métodos de enseñanza de los deportes han sido un tema de debate (Singleton, 2010), se podría afirmar que las tendencias tradicionales, aquellas que aproximaban el entrenamiento desde un enfoque basado en los deportes individuales, han quedado ya en desuso. De hecho, la rapidez con la que circula la información y la cantidad y diversidad de fuentes y medios de donde obtener la misma, ha provocado, por una lado, que la divulgación en las redes sociales, de recetas, consejos, recomendaciones, perfiles que ansían difusión y modelos basados en el éxito en forma de victorias y triunfos, se extienda entre los diferentes profesionales y técnicos del sector, originándose corrientes y creencias con poco fundamento y carácter crítico. Por otro lado, desde el ámbito de la investigación puede dar la impresión que la ciencia del deporte y su evolución hayan caído en la tentación de trazar tendencias que den cobijo momentáneo a la producción de los investigadores, que se alejan del rigor que un campo tan pragmático como el deporte necesita, y que a la misma vez, aquellas propuestas, investigaciones y corrientes que emergen de las necesidades de dar respuesta a la complejidad del deporte se aproveche para desarrollar un gran marketing intelectual-académico (Martín & Lago, 2005), donde tal y como indica Ramos-Torre (1996), mucho se promete, poco se cumple y todo se desvanece sin dejar huella. Pudiéndose añadir, hecho algunas veces facilitado por la falta de intervenciones y propuestas verdaderamente prácticas que se extiendan a la población total del deporte. Además, hay que añadir que las necesidades de promoción personal de los profesionales del deporte les lleve a la confusión de trazar objetivos que no se correspondan con las necesidades de su contexto, o que incluso se lleguen a utilizar como pretexto la utilización y desarrollo de ciertas prácticas, cuyas únicas intenciones no van más allá de la búsqueda de fines económicos y particulares. Sobre esto último, podríamos otorgar el beneficio de la duda sobre aquellos que tienen buenas voluntades y se preocupan por la educación deportiva de la sociedad.

Sirva esta introducción para contextualizar las reflexiones que a continuación se promueven, las cuales no tienen un valor y carácter de veracidad absoluta, pero que tratan de manifestarse a través del análisis académico y práctico de las diferentes cuestiones que los técnicos deportivos a través de sus inquietudes y de sus prácticas cotidianas transmiten.

### 1. SOBRE EL ENTRENAMIENTO Y EL CONCEPTO DE LA TÉCNICA O “LO TÉCNICO”.

Posiblemente, si hiciéramos una encuesta a los diferentes técnicos deportivos, la gran mayoría, por no decir la totalidad, otorgarían un valor muy importante a las capacidades técnicas y al entrenamiento de la misma. De hecho, si observamos las prácticas actuales que se desarrollan en las diferentes escuelas y clubes deportivos, encontraríamos, por una parte, una preocupación de los técnicos en la corrección de errores técnicos, y, por otra parte, nuevas actividades llevadas a cabo fuera de los horarios comunes de entrenamiento enfocadas a estimular esta cualidad, y que son denominadas como “tecnificación”, entendiéndose tal término como el entrenamiento de la técnica. Si observamos las diferencias que se

producen entre unas prácticas (las del entrenamiento del equipo) y las otras (escuelas de tecnificación), podríamos considerar que las diferencias se encuentran en, posiblemente y solo en algunos casos, algo de variedad en las tareas o ejercicios, y en otros casos tan solo varía la duración de dichas tareas y los entrenadores que lo dirigen. Generalmente son tareas orientadas a desarrollar “gestos técnicos” basados en la reproducción de un modelo ideal de ejecución que el practicante tiene que reproducir y repetir en las mismas circunstancias multitud de veces. Sobre este último concepto podríamos estar totalmente de acuerdo, el carácter repetitivo de las acciones son necesarias para el aprendizaje, pero no se trata de repetir por repetir, es decir, de reproducir una acción hasta su perfecta realización. Aunque parezca un poco incongruente esta reflexión y que la perfección es necesaria en la técnica de los deportes de equipo, la lógica interna de los mismos nos indica, por una parte, que la presencia de oponentes y compañeros modifica constantemente las condiciones espacio-temporales, otorgándole un grado de incertidumbre a las diferentes situaciones-problemas que plantea el juego, y por otra, que la forma de resolver este tipo de situaciones-problemas no requiere de una ejecución perfecta, sino de una óptima adaptación de la acción motriz.

### 1.1.¿DE QUÉ DEPENDE UNA “ÓPTIMA ADAPTACIÓN DE LA TÉCNICA”?

En muchas ocasiones, la educación que hemos recibido nos ha condicionado nuestra forma de analizar y observar los hechos que se producen a nuestro alrededor de una manera reduccionista, es decir, dividiendo cada fenómeno, acontecimiento o hecho en muchas partes con el fin de entenderlo. Realmente, las diferentes ramas del conocimiento y la ciencia se han subdividido cada vez más para dar respuesta a ciertos problemas. Esta concepción nos ha llevado a entender que el deportista está compuesto por múltiples estructuras que funcionan relacionándose las unas con las otras, de tal forma que cuando el deportista realiza una acción, en primer lugar percibe el entorno, organizando los estímulos que lo componen, posteriormente interpreta dicha información, con el objetivo de tomar una decisión eficaz, y finalmente ejecuta la acción. Un proceso que se traslada a nuestra forma de concebir la técnica en el juego y que está directamente relacionada con la fase de ejecución de la acción. Esta separación que hacemos la trasladamos al entrenamiento, de tal forma que para trabajar la técnica necesitamos por encima de todo ejecutar, en muchas ocasiones sin importar la intencionalidad de esa ejecución y las circunstancias del entorno, proponiendo una ejecución de “molde” y no de adaptación motriz.

Es entonces cuando esta concepción de la “técnica” desemboca en otro concepto, como es el de técnico-táctico, que establece que la ejecución va ligada a la intencionalidad y a unas reglas del juego (Fradua, 1997), valiéndose de la idea de que si una acción no tiene un “propósito” en el juego, carece de sentido. Por ejemplo, un pase puede tener una ejecución perfecta desde la perspectiva del movimiento, pero si no está ligada a una intención en el juego como puede ser mantener la posesión del balón o progresar hacia la portería, será como circular dándole vueltas a una rotonda. Este término nos hace ir un paso más allá en la concepción de la acción del deportista, obligando a interaccionar y no separar la parte ejecutiva (movimiento) con la parte cognitiva. Esta parte cognitiva además, debe cumplir un propósito mucho más grande que el simple hecho de tomar una decisión, ya que ésta sería el fin último, y para ello son importantes los procesos de percepción e interpretación. Y es que las corrientes académicas que proceden de

la psicología ecológica del comportamiento (Gibson, 1979) nos indican que la acción motriz está basada en un ciclo de interacción constante Percepción-Acción, donde el deportista, según su experiencia y conocimientos, transforma la información del entorno en relación a sus capacidad de interpretación de dicha información, de tal forma, que una misma situación puede ser resuelta de múltiples formas según las posibilidades de acción de un deportista u otro (Chow, Davids, Button, Shuttleworth, Renshaw, & Araújo, 2007). Es por esta razón, que el comportamiento motor de la persona debe estudiarse y entenderse teniendo en cuenta no solo las variables motoras (ejecución y movimiento), sino además, la dimensión cognitiva y emocional (Parlebás, 1988). Esto ayudaría a corroborar que la acción entendida como “técnica” requiere ajustes constantes a las condiciones del juego, y estos deben ser abordados desde la interacción motriz, cognitiva y emocional, eliminando la comprensión de la “técnica” simplemente desde la ejecución, y entendiendo la acción del deportista como un todo. A continuación y a modo de síntesis, se desarrolla de manera gráfica (Figura 1) cada uno de los modelos expuestos anteriormente (tradicional vs ecológico).

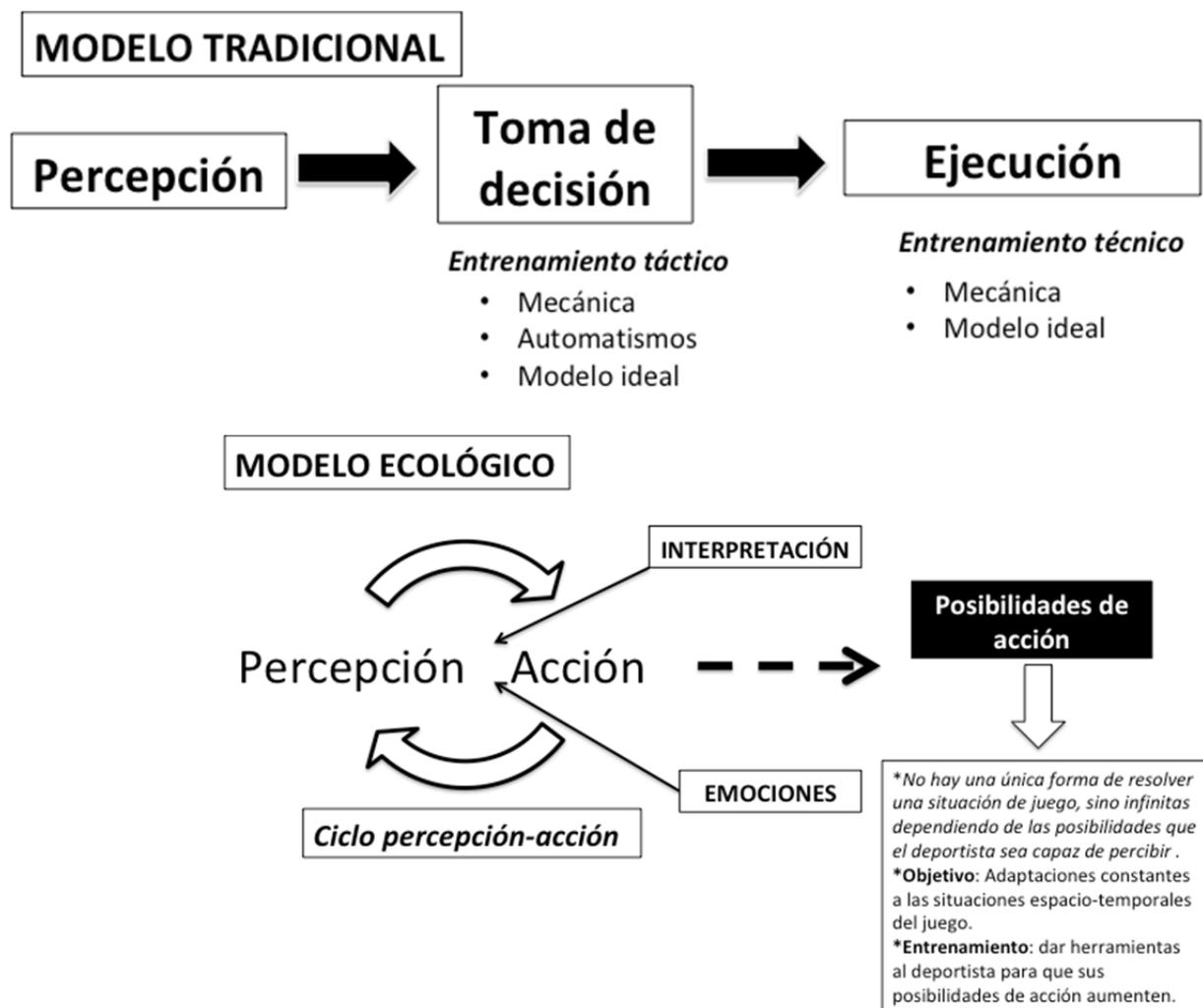


Figura 1. Comparación entre los modelos de acción y el comportamiento del deportista (tradicional vs ecológico). Elaboración propia.

## 1.2. ¿CÓMO ENTRENARLO?

Rompiendo con la idea instaurada de que la “técnica” debe entrenarse en situaciones alejadas del juego, también conocidas como “analíticas”, y partiendo de la primera reflexión, el primer elemento que deberemos considerar son las situaciones de juego. Con ello no queremos decir que las acciones técnico-tácticas tan solo se deban entrenar en situaciones reales de juego, sino más bien a la necesidad de reproducción de las mismas en diferentes contextos (de menos específicos a más específicos) durante la sesión, con el fin de facilitar su aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de los deportistas. Además, cuanto mayor va siendo el dominio de la acción motriz, más necesario se hacen los contextos complejos y específicos en los que entrenarlo.

Como segundo elemento, nos encontramos el concepto de variabilidad, entendida como variedad en la reproducción de los medios técnico-tácticos, como por ejemplo, el pase a diferentes distancias, a diferentes velocidades, diferentes trayectorias o con diferentes superficies de golpeo, tratando repetir sin repetir la acción de la misma manera y ante el mismo estímulo, provocando constantes desafíos (Best, 2010). Además son varios los autores que relacionan este concepto con el desarrollo de la creatividad y la anticipación (Alarcón, Castillo, Ureña, Torre & Cárdenas (2017).

El tercer elemento estaría relacionado con la provocación del medio técnico-táctico, de tal forma que mediante reglas y condicionantes en la tarea se provoque dicha variabilidad y diferentes formas de resolver la situación motriz (Bunker & Thorpe, 1982; Diaz-Cueto, Hernandez-Alvarez & Castejon,, 2010). siempre respetando la individualidad y evitando marcar un “modelo ideal de ejecución” a imitar, ya que cada deportista debe desarrollar sus propias destrezas. El rol del técnico deportivo deberá ser “invitar”, fomentar o incluso en alguna ocasión (para los más tímidos e inseguros) “empujar” al deportista para que experimente.

Como cuarto y último elemento, es necesario un enfoque bien dirigido a lo que se quiera entrenar, evitando intentar practicar multitud de elementos técnico-tácticos en una misma tarea, ya que sería imposible conseguir las repeticiones necesarias para mejorarlo, provocando además que la atención del practicante se disperse ante los excesivos estímulos durante su práctica.

## 2. SOBRE EL ENTRENAMIENTO Y EL CONCEPTO DE LA TÁCTICA O “LO TÁCTICO”.

Aprovechando el desarrollo del primer punto del trabajo y basándonos en el mismo razonamiento que se ha desarrollado en el mismo, lo que se conoce como “lo táctico” en muchas ocasiones hace referencia, en primer lugar, a la toma de decisiones, y en segundo lugar a los comportamientos de equipo, los movimientos y el posicionamiento en el campo. En relación a la primera apreciación, esta tradicional concepción de la táctica nos llevaría otra vez a disgregar el proceso de acción motriz. Por otra parte, y en relación a la segunda objeción, esta terminología estaría relacionada con la idea integradora de la acción motriz, pero que a su vez adquiriría un matiz mayor y sería denominado como aquellos medios técnico-tácticos que son colectivos, es decir, con aquellas acciones motrices que dependen de la interacción de varios componentes del equipo. Si lo que se denominaba “técnica” correspondería en una posible clasificación a los medios

técnico-tácticos individuales (gestión directa de un solo jugador), el concepto de “lo táctico” estaría categorizado como colectivo o de equipo.

Desde el punto de vista del entrenamiento, el trabajo de este tipo de contenidos suele estar muy ligado a tareas donde actúan bastantes miembros del equipo, con el fin de conjugar y sincronizar sus acciones y movimientos, llamado como “automatismos” o “entrenamiento táctico”. Esta perspectiva vuelve a caer en el error de encasillar dicho contenido con un tipo de tarea concreta, normalmente con situaciones totalmente descontextualizadas o aisladas del juego, bien en conjunto o por líneas, y que suelen concluir en una situación real pobremente diseñada para favorecer su transferencia.

En cuanto al modo de cómo entrenarlo, y con el fin de no ser reiterativo, se considera más que válido lo argumentado en el punto 1.2, por lo que entendemos que lo más importante es entender que el contexto de entrenamiento, y no las tareas tipo (encasilladas a entrenar lo técnico o lo táctico), son las que marcan el punto de partida y, por lo tanto, se convierten en una de las herramientas que los técnicos deben saber utilizar para diseñar el mejor entorno de aprendizaje para que el jugador adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes que integran cada uno de los medios técnico-tácticos (Martín-Barrero, 2019).

### **3. SOBRE LA PROGRAMACIÓN DEL ENTRENAMIENTO**

En este apartado se plantean dos cuestiones. La primera de ellas, relacionada con la creencia de que el entrenamiento tiene poco que ver con el aprendizaje o la enseñanza. Parece que se ha creado una gran división conceptual y que el término entrenamiento tiene una total orientación al desarrollo de aquellos deportistas más capaces y que buscan una práctica “más seria”, competitiva y estructurada, requiriendo una serie de métodos para alcanzar estos fines. Por el contrario, el aprendizaje y la enseñanza parecen más orientados hacia aquellos que se toman la práctica deportiva como algo más liviano, menos serio y competitivo, y por lo tanto utiliza métodos diferentes. Este error de juicio ha hecho que etiquetemos unos métodos frente a otros, al mismo tiempo que se desperdicien las grandes propuestas e innovaciones que la neurofisiología, la pedagogía y la didáctica realizan y realizarán al servicio del rendimiento, ya que entrenar es utilizar las mejores técnicas para organizar, planificar, diseñar y transmitir la información que permita al deportista adquirir nuevos comportamientos y hábitos. Ejemplo de esto, han sido las propuestas de la pedagogía a través de métodos como la enseñanza comprensiva del deporte o Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982; Armstrong, 1988; Gréhaigne, Godbout & Caty, 2009), la pedagogía no lineal (Newell, 1986 ; Chow, 2013) o el aprendizaje diferencial (Schöllhorn 2000 ; Schöllhorn, Michelbrink, Welmsiki, & Davids, 2009) conceptos que en cierta medida también se han aplicado y adaptado al alto rendimiento.

La segunda cuestión lleva implícita la primera. El gran desconocimiento que se tiene sobre las técnicas que ayudan a organizar dicha información, hacen que los técnicos deportivos tengan dificultades para plasmar con claridad objetivos y contenidos concretos, concisos y bien organizados, que ayuden a los deportistas a entender el valor de las tareas y no se conviertan en meros ejecutores de una actividad. Como ejemplo, podríamos mencionar a aquellos técnicos que plantean una gran cantidad de objetivos, contenidos y reglas para una sesión de

entrenamiento o tarea de entrenamiento, ocasionando desorganización en los estímulos y exceso de información, lo cual provoca que la práctica deportiva pierda rigor y claridad, los jugadores dispersen su atención (aspecto clave en el aprendizaje) y el “método” pierda su eficacia.

#### 4. SOBRE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA

Es evidente que la sociedad ha sufrido una gran transformación en las dos últimas décadas, principalmente desde la revolución tecnológica. Este hecho ha cambiado los hábitos de la sociedad y, por supuesto ha influido en la educación y la forma de entender la actividad física y el deporte. En primer lugar, sería interesante reflexionar sobre cómo se está desarrollando hoy en día la educación deportiva de los niños y niñas. Actualmente podemos encontrarnos con bastante asiduidad, copiando y pegando los modelos del alto rendimiento y sus recursos a los programas de formación deportiva, propiciando, por una parte, una serie de falsas creencias entorno a las necesidades para alcanzar unas buenas competencias deportivas (cantidad de aplicaciones, recursos tecnológicos, personal especializado etc.), y por otro lado, una especialización deportiva precoz, que aunque bien orientada no impide que el deportista llegue a niveles superiores. La investigación (Longmuir et al., 2015; Jaakkola et al., 2016) cada vez más nos indica que desde el punto de vista de la educación motriz y deportiva es necesario una alfabetización física (Macnamara et al., 2015), que abarca la capacidad de un individuo de moverse con confianza en entornos nuevos, cambiantes y desafiantes, partiendo del uso de los procesos cognitivos, afirmando además que tener un buen fondo de habilidades sostenidas permite a los jugadores ser más creativos. Es importante que fomentemos el desarrollo de la motricidad desde la variedad de entornos (diferentes tipos de deportes y/o retos motrices), ya que la literatura científica apoya el principio de la transferencia en la adquisición de habilidades motoras entre deportes (Abad, Benito, Fuentes-Guerra, Robles, 2013), además de generar una esquema motriz que permitirá una mejor adaptación al entorno (tal y como requiere los deportes de equipo) y una mayor calidad de movimiento que evite lesiones futuras (Brewer, 2018). No nos olvidemos que la gran mayoría de los jugadores que practican deportes de equipo no llegan a ser profesionales, y por lo tanto tenemos una gran responsabilidad, que no es otra que utilizar el deporte como medio de educación. Y es que no hay mejor herramienta que ésta para el desarrollo de las diferentes capacidades del ser humano y valores sociales, convirtiendo la acción motriz en un verdadero valedor y promotor de éstos, ya que las actitudes y valores se desarrollan a partir de la acción motriz, o como hemos mencionado en puntos anteriores, a través de los medios técnico-tácticos y de las situaciones de juego que se dan en diferentes contextos deportivos (entrenamientos y competiciones), alejándose de la concepción superficial de que el deporte desarrolla valores por sí mismo.

#### 5. CONCLUSIONES

- Hacer “tecnificación” es entrenar más horas, posiblemente con poca estimulación, orientando la ejecución a un modelo cerrado, repetitivo, descontextualizado y desde un enfoque obsoleto del entrenamiento.

- La técnica y la táctica son inseparables y esta idea debe trascender desde la noción sistémica de la acción motriz, y por lo tanto pasa a denominarse técnico-táctico.
- El entrenamiento en los deportes de equipo no puede basarse en establecimiento de tipos de tareas para entrenar un cierto contenido (lo técnico o lo táctico), sino como el diseño de un entorno de aprendizaje donde se generen estímulos que permitan al deportista resolver y adaptarse constantemente a las complejas y caóticas situaciones espacio-temporales que propone el juego, a través de los medios técnico-tácticos, los cuales requieren la integración motriz, cognitiva y emocional.
- La programación del entrenamiento precisa de manera urgente del conocimiento que aportan la pedagogía y la didáctica, que son aquellas áreas que estudian los métodos y técnicas de enseñanza.
- Los técnicos deportivos tienen la responsabilidad social de educar a través del deporte, y para ello necesitan entender con cierta profundidad el potencial instructivo que tienen los juegos deportivos, cuya base es la acción motriz.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abad, M., Benito, P., Fuentes-Guerra, F., Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Revista Cultura, ciencia y deporte*, 23, 136,147.

Alarcón F., Castillo, A., Ureña, N., Torre, E. & Cárdenas, D. (2017). Creatividad táctica y funciones ejecutivas en los deportes de interacción. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2, 147-152

Armstrong, S. (1988). Games for understanding-breaking new ground. *Bulletin of Physical Education*, 24(3), 28-32.

Best, J. (2010). Efects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351

Brewer, C. (2018). *Las destrezas motoras atléticas. entrenamiento para el rendimiento en el deporte*. Madrid: Editorial Tutor

Bunker, D. J, & Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.

Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy : Evidence, Challenges, and Implications Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy. *Quest*, 65, 469-484.

Díaz-Cueto, M., Hernández-Alvarez, J. & Castejon, F. (2010). Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers

regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398.

Fradua, L. (1997). *La visión de juego del futbolista*. Barcelona : Paidotribo.

Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin.

Gréhaigne, J. F., Godbout, P., & Caty, D. (2009). Learning games through understanding: New jobs for students! *International Journal of Physical Education*, 46(4), 30-38.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Huotari, P., Watt, A., & Liukkonen, J. (2016). Fundamental movement skills and physical fitness as predictors of physical activity: a 6-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26, 74–81.

Longmuir, P., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., et al. (2015). The canadian assessment of physical literacy: Methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12years). *BMC Public Health*, 15, 1-11.

Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development in children: aspects of coordination and control*.

Martín-Barrero, A. (2019). Martín-Barrero, A. (2019). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en el fútbol: aproximación a un enfoque basado en competencias en el fútbol formativo*. Sevilla: Wanceulen.

Martín, R. & Lago, P. (2005). *Deportes de equipo. Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: Editorial Inde.

Macnamara, A., Collins, D., & Giblin, S. (2015). Just let them play? Deliberate preparation as the most appropriate foundation for lifelong physical activity. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-4.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: Unisport.

Ramos Torre, R. (1996). Jano y el ornitorrinco: aspectos de la complejidad social. En A. Pérez-Agote e I. Sánchez de la Yncera (eds): *Complejidad y teoría social*. Madrid: CIS.

Schöllhorn, W. I. (2000). Applications of systems dynamic principles to technique and strength training. *Acta Academiae Olympicae Estoniae*, 8, 67–85.

Schöllhorn, W. I., Michelbrink, M., Welmsiki, D., & Davids, K. (2009). Increasing stochastic perturbations enhances acquisition and learning of complex sport movements. In D. Araujo, H. Ripoll, & M. Raab (Eds.), *Perspectives on Cognition and Action in Sport* (59–73). Berlin: Nova Science Publishers, Inc. Retrieved from

Singleton, E. (2010). More than “just a game”: History, pedagogy, and games in physical education. *Physical and Health Education Journal*, 76(2), 22-27.

**Fecha de recepción: 11/4/2020**

**Fecha de aceptación: 1/5/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **APUNTES METODOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA POST-COVID-19**

**Javier Fernández-Rio**

Universidad de Oviedo

[javier.rio@uniovi.es](mailto:javier.rio@uniovi.es)

[https://www.researchgate.net/profile/Javier\\_Fernandez-Rio](https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio)

### **RESUMEN**

La educación se vio tan radicalmente afectada por la COVID-19 que tuvo que pasar “de la noche a la mañana” a una modalidad no-presencial para la que nadie (docentes, estudiantes, familias) estaba preparado y que ha “resquebrajado” los cimientos de la misma. En el horizonte cercano está el inicio del curso escolar y toda su carga de inseguridades. Es el momento de ser creativos, buscar soluciones y adaptarse a la nueva situación, esta vez con tiempo y perspectiva. Hasta el momento, muchas organizaciones nacionales e internacionales han publicado diferentes documentos para tratar de ayudar a todos los implicados a afrontar esta situación excepcional. Todos muy valiosos, pero que no afrontan el aspecto más delicado e importante del proceso de enseñanza-aprendizaje: la metodología; el “cómo enseñar”. Y es en este elemento donde se centra este artículo. Lo que se plantea es una revisión metodológica provocada por la crisis del COVID-19, pero que debe ser el punto de partida de una nueva forma de enseñar en educación física y que la investigación lleva años señalando: la Autorregulación en el Aprendizaje. En el artículo se desgranar los principios del Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (Casado, 2018), adaptados a la educación física. También se presentan estrategias concretas de actuación para desarrollar la Autorregulación, la Autonomía y la Elección/Toma de Decisiones en el alumnado como tres pilares interconectados de una nueva forma de enseñar en educación física. Aprovechemos la crisis creada por la pandemia del COVID-19 para replantear nuestras clases de educación física, incrementando, poco a poco, la Toma de Decisiones/Elección de nuestros estudiantes, promoviendo así su Autonomía y enseñándoles a Autorregular su Aprendizaje. Si lo hacemos, cuando se plantee una vuelta a la “tele-enseñanza” nuestro alumnado estará mejor preparado para “gestionarla” pero, además, la educación física tendrá un futuro más “claro”.

### **PALABRAS CLAVE:**

Autorregulación; autonomía; elección; responsabilidad; implicación; transferencia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para algunos, todos los grandes momentos de crisis de la historia de la humanidad resultaron así mismo ser los más creativos (Simonton, 1999). Bajo este planteamiento, la creatividad es entendida como la capacidad de solucionar problemas y adaptarse a situaciones nuevas (Karaca y Aral, 2017). La crisis provocada por la COVID-19 desató una situación de incertidumbre de un rango nunca antes visto en todos los aspectos de la vida. Como muchos otros, la educación se vio tan radicalmente afectada que tuvo que pasar “de la noche a la mañana” a una modalidad no-presencial para la que ni docentes, ni estudiantes, ni familias estaban preparadas y que ha “resquebrajado” los cimientos de la misma, poniendo en duda muchos de sus pilares básicos. Con mayor o menor acierto, aquella situación de “alarma” se superó, pero en el horizonte cercano está el inicio del curso escolar y toda su carga de inseguridades. Es el momento de ser creativos, buscar soluciones y adaptarse a la nueva situación, esta vez con tiempo y perspectiva.

Hasta el momento, muchas organizaciones nacionales e internacionales (Asociación for Physical Education, Consejo Colef, Harvard Medical School, Physical and Health Education-Canada, Unicef) han publicado diferentes documentos para tratar de ayudar a todos los implicados a afrontar esta situación excepcional a partir del próximo curso. Todas ellas, en mayor o menor medida, han focalizado sobre: “las “distancias de seguridad dentro y fuera del aula”, “el uso de los materiales de manera más adecuada”, “los espacios más convenientes para impartir las clases”, “las medidas de cuidado y autocuidado de docentes y estudiantes” (estableciendo incluso protocolos de actuación antes, durante y después de la clase) o “los contenidos más apropiados para afrontar esta excepcionalidad” (APE, 2020; Consejo Colef, 2020; Jones et al., 2020; PHE-Canada, 2020; Unicef España, 2020). Todas ellas constituyen un conjunto de ideas muy valiosas, pero que desde nuestro punto de vista no afrontan el aspecto más delicado e importante del proceso de enseñanza-aprendizaje: la metodología; el “cómo enseñar”. Y es en este aspecto donde se centra el presente artículo, aprovechando esta gran “crisis” para “revisar los pilares de la educación física” y hacer propuestas metodológicas que permitan a esta materia “adaptarse y evolucionar” en la era post-COVID-19.

Lo que este artículo “humildemente” plantea es re-pensar la educación física, replanteándose las relaciones entre la escuela y la familia, para que la tarea escolar no suponga una sobrecarga desmedida de trabajo para los progenitores que “no tienen formación para ser docentes”, y la relación entre la educación física y el tiempo libre de los estudiantes, de manera que lo que se hace en la escuela tenga transferencia, de verdad, en su tiempo de ocio. Este replanteamiento en “la forma de enseñar” en educación física debe basarse en lo que la investigación nos ha enseñado en los últimos años. Vamos a intentar hacer una conexión entre los datos proporcionados por la gran cantidad de investigación realizada y concretarla en ideas para los docentes.

Para comenzar a hacer cualquier cambio es imprescindible preguntarse por la “esencia” de lo que se quiere modificar; por eso lo primero es contestar a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el objetivo fundamental de la educación física? Según la UNESCO, para que nuestra materia se imparta con calidad debe ser “inclusiva, flexible e interactiva para motivar a todo el alumnado a superar sus límites independientemente de su condición, mejorando su confianza en ellos mismos y su

capacidad de comunicación, para que sean activos, sanos y responsables ciudadanos”. Desde nuestro punto de vista, esto se traduce en que el objetivo básico de nuestra área es: “provocar un impacto positivo en la vida de nuestros estudiantes, ya sea en el ámbito físico, cognitivo y/o socio-afectivo”. La “pregunta del millón” es: ¿Cómo hacerlo en un contexto tan inestable como el que se plantea a partir de septiembre en nuestras escuelas, cuyas clases van a comenzar de manera presencial, pero que todos nos tememos van a pasar a ser no presenciales, al menos en parte del curso? La respuesta que vamos a dar en este artículo no está orientada solo al curso 2020-21. Lo que se plantea es una revisión metodológica provocada por la crisis del COVID-19, pero que debe ser el punto de partida de una nueva forma de enseñar en educación física y que la investigación lleva años señalando: la Autorregulación en el Aprendizaje.

## 2. LA AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Existen muchas definiciones de este concepto, pero vamos a tomar la aportada por Oscar Casado Berrocal en su tesis doctoral (2018, p. 151): “Resultado combinado de una serie de procesos mentales (cognitivos, conductuales y motivacionales) y habilidades que proporcionan la autonomía suficiente al alumnado para tomar decisiones inteligentes ajustando sus acciones a sus metas, consiguiendo así los resultados esperados de la forma más eficaz posible”. Como señala Zimmerman (1989) se trata de convertir al estudiante en participante activo de su propio proceso de aprendizaje, pero para lograrlo es necesario responsabilizarle del mismo (Freinet, 2009). El problema radica en que este “traspaso” de responsabilidad no se puede hacer “de la noche a la mañana” como pretenden muchos docentes (y también las familias). A un individuo no basta con decirle, o repetirlo muchas veces, que “sea responsable” o “sea autónomo” para que se comporte de esa manera. La responsabilidad o la autonomía son valores que no pueden ser impuestos desde el exterior (por progenitores, docentes, superiores...), sino que debe ser desarrollado desde el interior de la persona (Hellison, 2011) y esto sólo se puede hacer a través de un proceso lento de crecimiento individual que se produce cuando hay oportunidades para ello. Desgraciadamente, durante la tele-enseñanza forzada por la crisis de la COVID-19, investigaciones realizadas con casi 10.000 docentes y progenitores señalaban que hasta un 30% de los estudiantes no habían podido seguir el curso, entre otras razones por su incapacidad para responsabilizarse de la parte de su formación que se les encomendaba (Fernández-Rio et al., en revisión), en algunos casos de manera abusiva e irresponsable por parte de los docentes. Nuestra idea es que esto “no puede volver a suceder” y debemos comenzar el curso escolar poniendo las bases de un nuevo planteamiento metodológico en la asignatura de educación física basado en la autorregulación en el aprendizaje por parte de los estudiantes. No sólo en caso de que haya que “cambiar a la tele-enseñanza” sino porque la investigación ha mostrado que puede ayudar a prevenir el fracaso escolar (Fernández-Rio et al., 2017).

Nuevamente, la “pregunta del millón” es: ¿Y cómo se hace? ¿Cómo se puede pasar de un planteamiento tradicional basado en la “directividad docente sazónada, en mayor o menor medida, con dosis de momentos menos directivos” a una enseñanza que verdaderamente ayude a que los estudiantes crezcan en un entorno de autorregulación de su aprendizaje? El mencionado Óscar Casado en su tesis doctoral (2018), y en documentos posteriores, desgranó lo que denominó:

Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA), en el que se describe un plan preciso para pasar de manera progresiva de un planteamiento metodológico tradicional a uno basado en las denominadas “metodologías activas” (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje dialógico, aprendizaje-servicio, pensamiento visible...). Por desgracia, muchos docentes, llevados por experiencias divulgadas por otros colegas a través de distintos medios (libros, artículos, cursos...) y redes sociales (Twitter, Facebook...), “se embarcan y embarcan a sus estudiantes” en planteamientos basados en metodologías activas sin la suficiente preparación y sin el andamiaje necesario, y en muchos casos cosechan fracasos y frustraciones en sí mismos y en sus estudiantes porque no están preparados para un nuevo contexto donde se les exige más responsabilidad (tal y como sucedió durante el periodo de tele-enseñanza).

Oscar Casado (2018) diseñó su MITAA para ser usado en la Educación Primaria y planteó una serie de principios que nosotros hemos adaptado al contexto de la educación física:

- **Intervención magistral reducida:** el docente pierde su rol de “portador-transmisor” de la información necesaria en la tarea/sesión para compartirlo con los estudiantes u otros medios tecnológicos (Youtube, Twitter, Facebook, Apps...) tanto al comienzo, como durante o al final de la tarea/sesión, pasando el docente a ejercer el rol de “activador” del proceso.
- **Participación responsable en el aprendizaje:** como veremos más adelante con ejemplos concretos, se trata de que los estudiantes aprendan a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje, ampliando así su interés por aprender cosas nuevas, dejándoles participar en la toma de decisiones de aspectos cada vez más relevantes y asumir las consecuencias que se deriven.
- **Planificación autónoma del trabajo:** el estudiante debe poder decidir/elegir y planificar su trabajo diario, semanal, trimestral o incluso anual en mayor o menor medida para desarrollar aspectos como la autonomía personal, la responsabilidad individual o el compromiso.
- **Autogestión de los deberes escolares:** normalmente, en educación física no hay “deberes”, pero ante este nuevo contexto post-COVID-19 y la posible limitación horaria presencial, quizá sea bueno comenzar a pensar en que algunas de las tareas realizadas en clase u otras relacionadas puedan ser completadas / ampliadas fuera del centro escolar; además, ya se llevan a cabo iniciativas en las que el estudiante debe presentar “evidencias” de haber realizado tareas concretas “fuera del horario escolar” por lo que sería sencillo profundizar en esa idea.
- **Corrección autónoma de tareas:** es este un elemento imprescindible en el desarrollo de la autorregulación, ya que a través de procesos de auto y co-evaluación se posibilita que los estudiantes ejerciten el rol de docente, pero para ello hay que dotarles de herramientas adecuadas.
- **Utilización eficaz del tiempo:** está en relación directa con la planificación autónoma del trabajo vista anteriormente, y pretende dar “poder de gestión” al estudiante para decidir qué hacer con su tiempo durante al menos alguna parte de la sesión según sus necesidades e intereses en ese camino hacia la autonomía y la responsabilidad.

- Evaluación continua y formativa: “no todo lo que se enseña debe ser evaluado, ni todo lo que se evalúa debe ser calificado”; esta frase señala que “evaluar es mucho más que calificar”; se deben usar procedimientos e instrumentos que ayuden a enseñar-aprender a lo largo de todo el proceso y no únicamente al final, proporcionando feedback adecuado que permita mejorar corrigiendo posibles errores; procedimientos como la auto y la co-evaluación de todo tipo de contenidos (no solo actitudinales) y a través de instrumentos que proporcionen información (rúbricas...).
- Aprendizaje contextualizado e individualizado: el objetivo es usar actividades, planteamientos, diseños... abiertos y flexibles que sean adaptables al contexto heterogéneo de las clases: nivel de habilidad, ritmo de aprendizaje... sin buscar rendimientos en base a estándares externos normativos sino a la propia realidad personal y sus posibilidades de mejora individual.
- Tratamiento inclusivo de la diversidad: en línea con el punto anterior, los agrupamientos serán flexibles y heterogéneos, buscando que las fortalezas y las debilidades de unos y otros se complementen para una mejora mutua.
- Ambiente autónomo de trabajo: la organización de la clase debe invitar al trabajo autónomo del estudiante a través del uso de elementos como el “cuaderno del alumno”, recursos materiales escritos, paneles informativos que proporcionen feedback, espacios separados para acoger trabajos diferentes, materiales al alcance de todos....

En base a lo señalado anteriormente y tratando de “traducirlo” en ideas concretas que pueden servir de guía a los docentes de una manera directa y clara, planteamos a continuación una serie de estrategias que pueden ser usadas en el aula de educación física desde el primer día:

- Rincones de trabajo: se trata de crear espacios dentro del aula (gimnasio, pista polideportiva...) para trabajar contenidos específicos de manera individual o en grupos reducidos; las denominadas, y popularmente usadas, “estaciones” o los “espacios de acción motriz” podrían servir de ejemplo para ilustrar la creación de estos rincones de trabajo que dan muchas posibilidades de autorregulación a los estudiantes.
- Planes de trabajo: por desgracia, los estudiantes no suelen tener ni idea de lo que van a hacer a lo largo de la sesión y mucho menos en las sucesivas sesiones, con la consiguiente sensación de “improvisación constante” que rodea a nuestra área. Ha llegado el momento de que los docentes de educación física establezcan claros planes de trabajo *diarios* (contenidos, tareas, tiempos de trabajo...), *semanales* (materiales a llevar en la siguiente sesión, preparación de roles a desarrollar...) y *anuales* (entrega de trabajos, construcción de materiales...) que guíen, pero que también comprometan y responsabilicen a los estudiantes.
- Contrato didáctico: se trata de un documento que puede especificar, en mayor o menor medida, aspectos como aprendizajes, condiciones de trabajo, criterios de evaluación y consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento (Tomlinson, 2008) y que “compromete y responsabiliza” a los estudiantes; debe ser consensuado con ellos y se recomienda empezar con diseños sencillos.

### 3. AUTORREGULACIÓN A TRAVÉS DE LA AUTONOMÍA Y LA ELECCIÓN/TOMA DE DECISIONES.

Ahora bien, la Autorregulación del Aprendizaje es posible solo a través del desarrollo de la Autonomía de los estudiantes y esta, a su vez, se promueve planteando la posibilidad de Elección/Toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 1). Vamos a ver cómo se pueden desarrollar estos dos últimos elementos en el contexto educativo.

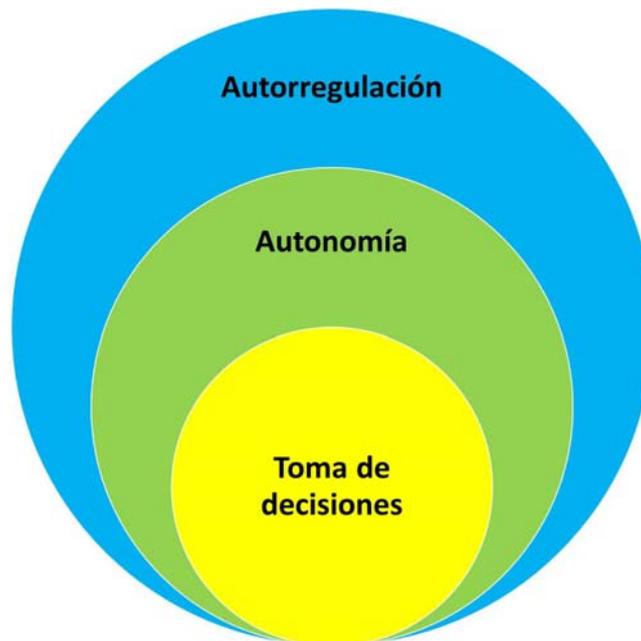


Figura 1. Conexión entre el desarrollo de la Autorregulación, la Autonomía y la Toma de decisiones.

Respecto a la Autonomía, el Modelo Trans-Contextual de la Motivación plantea que se puede influir desde la educación física en lo que los estudiantes hagan en su tiempo de ocio para fomentar la práctica de actividad física (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Este modelo se basa en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), en el Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand, 2007) y en la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen 1985). De manera muy esquemática, lo que se pretende es el apoyo docente al desarrollo de la autonomía del estudiante (hacerlo competente, autónomo y sociable), promoviendo la motivación autodeterminada en educación física para que se desarrolle la motivación autodeterminada hacia la práctica de actividad física en el tiempo libre. Para desarrollar la autonomía es necesario promover la responsabilidad individual y la implicación de los estudiantes en:

- **Materiales:** poder cambiar, ajustar, construir... eligiendo el más adecuado a las necesidades personales, incluso usar material que el propio estudiante tenga en casa (patines, bicicletas, patinetes, raquetas).
- **Tareas:** poder crear, modificar, seleccionar... ejercicios, juegos... para adecuarlas a sus intereses y necesidades hace que los estudiantes se sientan más importantes.

- **Metodología:** usar modelos, métodos, estilos y estrategias menos directivas que den responsabilidad al estudiante, implicándole en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el uso de roles rotativos (responsable de material, preparador/a físico, líder del equipo, entrenador/a...) ayudan a fomentar la autonomía.
- **Evaluación:** tal y como se ha comentado con anterioridad la participación del alumnado en el proceso evaluador a través de procedimientos de auto y co-evaluación ayudan a desarrollar la autonomía de los estudiantes. Autores como Ferriz, González-Cutre, Sicilia y Beltrán (2018) han presentado textos muy sencillos con ejemplos concretos de cómo fomentar la autonomía de los niños y las niñas desde el contexto escolar (además de la competencia y la relación).

Finalmente, respecto al desarrollo de la decisión/elección en nuestro estudiantado, nos vamos a apoyar en dos teorías fundamentales: por un lado, la teoría del Target (Epstein, 1989) que plantea la necesidad de que las sesiones incluyan la elección (además de tareas desafiantes, reconocimiento privado, grupos heterogéneos, evaluación de la mejora personal y ritmo de trabajo personalizado) y por otro, la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) que plantea básicamente la posibilidad de que el docente con sus acciones ayude a crear dos climas de clase, siendo el orientado a la “maestría” y no a “compararse con otros o con unos estándares” el que promueve el esfuerzo y la mejora personal. Al igual que hemos presentado en la autonomía, la posibilidad de elegir/decidir puede hacerse en:

- **Temporalidad:** en base a “planes de trabajo” establecidos previamente, los estudiantes pueden decidir el orden de realización o el tiempo destinado a realizar ciertas tareas.
- **Condiciones de trabajo:** aspectos como los agrupamientos (tipo y cantidad) o el emplazamiento pueden ser elegidos por el alumnado para mejorar su rendimiento.
- **Contenidos:** es fundamental conectar con los intereses y las necesidades de los niños y las niñas, dejando que tengan posibilidad de hacer elecciones para que lo que se aprenda en clase de educación física se use en el tiempo de ocio.
- **Materiales:** la posibilidad de elegir material para realizar una actividad da posibilidad al estudiante de individualizar la tarea, acercándola a lo que necesita para realizarla de manera correcta, además de ampliar su abanico de experiencias.
- **Evaluación:** la posibilidad de elegir entre instrumentos y/o procedimientos de evaluación hace que el alumnado “pierda el miedo” al proceso evaluador.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de la Decisión/Elección en el aula empodera al estudiante y le manda el mensaje de que “su opinión cuenta”, promoviendo su responsabilidad e implicación, y como consecuencia, su Autonomía dentro y fuera del aula. Aprovechemos la crisis creada por la pandemia del COVID-19 para replantear nuestras clases de educación física, incrementando, poco a poco, la Toma de

Decisiones/Elección de nuestros estudiantes, promoviendo así su Autonomía y enseñándoles a Autorregular su Aprendizaje. Si lo hacemos, cuando se plantee una vuelta a la “tele-enseñanza” nuestro alumnado estará mejor preparado para “gestionarla” pero, además, la educación física tendrá un futuro más “claro”.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl and J. Beckman (eds.) *Action control: from cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.

Association for Physical Education (AFPE, 2020). COVID-19: Interpreting the Government Guidance in a PESSPA Context May 2020. A practical self-review tool for risk assessment. Descargado de: [www.afpe.org.uk](http://www.afpe.org.uk)

Casado, O. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.

Consejo COLEF (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la “Nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames and R. Ames (eds.) *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York: Academic Press

Fernaández-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Frontiers in Psychology*, 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00022

Fernández-Rio, J., García-Aguado, M., Perez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Manso, J. (en revisión). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus.

Ferriz, R. F., González-Cutre, D., Sicilia, A., y Beltrán, V. J. (2018). *Estrategias motivacionales para la promoción de la actividad física en niños y adolescentes desde el contexto escolar*. Barcelona: Inde.

Freinet, C. (2009). *Los planes de trabajo*. México: Laia.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 9(1), 360-407.

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through physical*

*activity* (3rd edition). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jones E, Young A, Clevenger K, Salimifard P, Wu E, Lahaie Luna M, Lahvis M, Lang J, Bliss M, Azimi P, Cedeno-Laurent J, Wilson C, Allen J. (2020). Healthy Schools: Risk Reduction Strategies for Reopening Schools. Harvard T.H. Chan School of Public Health Healthy Buildings program.

Karaca, N. & Aral, N (2017). Adaptation of Thinking Creatively in Action and Movement Test for Turkish Children. *Universidad Mehmet Akif Ersoy*, 42, 240-253.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task 429 choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346

Physical and Health Education-Canada (PHE-Canada, 2020). COVID-19 Pandemic: Return to School Canadian Physical and Health Education GUIDELINES. Descargado de: [www.phecanada.ca](http://www.phecanada.ca)

Simonton, D. (1999). Creativity as Blind Variation and Selective Retention: Is the Creative Process Darwinian? *Psychological Inquiry*, 10(4), 309-328.

Tomlinson, C. A. 2008). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO (2018). Educación Física de Calidad. Descargado de: [www.es.unesco.org/qpe](http://www.es.unesco.org/qpe)

UNICEF España (2020). COVID-19: proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos. Descargado de: [www.unicef.es/educa](http://www.unicef.es/educa)

Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M.S. Hagger and N.L.D. Chatzisarantis (eds). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

**Fecha de recepción: 1/8/2020**  
**Fecha de aceptación: 31/8/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **UNIDAD DIDÁCTICA: “JUST DANCE”: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA PARA ENSEÑAR BAILE**

**Juan Sales Fernández**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de Granada. Profesor de Educación Física (España)  
Email: juansalesfernandez@gmail.com

### **RESUMEN**

El objetivo de esta Unidad Didáctica (UD) es la presentación de una propuesta para el aprendizaje de baile para la materia de Educación Física en ESO y/o Bachillerato, mediante la integración de las tan aclamadas exergame dentro de nuestra área. Particularmente del videojuego de baile *Just Dance*. Mediante esta UD se intenta compensar las carencias del profesorado en su formación hacia el baile, lo cual es uno de los principales escollos para impartir dicho contenido. A su vez, se pretende incentivar el interés del alumnado, especialmente en el género masculino, tradicionalmente más desinteresado hacia esta materia, al mismo tiempo que favorece la desinhibición y la participación activa al distraer la atención del alumnado sobre el baile proyectado en lugar de las propias actuaciones de otros compañeros. Todo ello, sumado a su interés por los videojuegos y a sus divertidas coreografías sobre actuaciones actuales, así como la facilidad de poder proyectar un video extraído de Youtube, hace de esta propuesta una alternativa interesante para iniciarse en el mundo del baile.

### **PALABRAS CLAVE:**

Expresión corporal; danza; Educación Física; exergames; metodología; TIC; APP; condición física; salud

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La expresión corporal es un bloque de contenidos fundamental dentro del currículo de Educación Física tanto en primaria como secundaria. Diversos autores (Montavez, 2012; Archilla y Pérez, 2012; Cardona, 2012; Carriedo, Méndez-Giménez, Fernández-Río, & Cecchini 2020) confirman su valor educativo y formativo, en tanto que su práctica, vinculada a la actividad física, cuenta con grandes posibilidades para el desarrollo holístico del sujeto, especialmente para su desarrollo emocional (Torrents et al, 2011, Romero-Martín, Gelpi, Mateu & Lavega, 2017).

El baile forma parte como contenido principal de este bloque de expresión corporal. Este contenido puede ser una forma, no solo de desarrollo psicomotriz de nuestro alumnado, sino también de fomento de la autoexpresión, la estética y los sentimientos expresados en movimiento (Bajek y col., 2015; Mattson y Lundvall 2015; Gibbs, Quennerstedt y Larsson, 2017).

Por otro lado, Viciano Ramírez, Blanco Vega, & Mayorga-Vega (2015), en su cuestionario creado sobre las influencias en la planificación de la toma de decisiones en Educación Física (CIPED), establece el nivel de preparación en los contenidos de EF y la formación inicial como dos de los factores clave a tener en cuenta; siendo ésta última la que más influye en los profesores de secundaria (Viciano, & Mayorga-Vega, 2017).

La expresión corporal siempre parece haber sido un contenido difícil de llevar a la práctica docente (Montávez, 2011; Archilla y Pérez, 2012), por dificultades o limitaciones que condicionan el desarrollo de este tipo de contenidos. Como por ejemplo: escasa o nula formación o experiencias previas tanto durante la escolaridad como en la universidad (Abillería y Fernández, 2017; Castillo, Sánchez y Serrat, 2019). Recordando que éste es un factor clave para la influencia en la planificación citado anteriormente. A estos se suman otros problemas como por ejemplo la actitud rehacía del alumnado, especialmente en el género masculino.

Con este preámbulo, se ha diseñado una propuesta que compense las carencias del profesor hacia el baile, y que además resulte motivante y atractivo hacia el alumnado. Se trata del aprendizaje de técnicas coreográficas mediante la reproducción en vídeo de bailes extraídos del popular video juego "*Just Dance*". De este modo no sería necesario que el profesor ejecutase pasos de baile y fomenta la desinhibición, puesto que todos los alumnos tendrán su mirada centrada sobre la proyección y no en la ejecución de sus compañeros.

Numerosos autores defienden la adaptación y aplicación de las TICs y las Apps a la asignatura de la Educación Física, como sería la introducción de este exergame, término que hace referencia al videojuego interactivo que combina la actividad física y el juego digital. Fernández-Baños y Baena-Extremera (2018) señalan que contribuye a mejorar el proceso autónomo de aprendizaje del alumnado, puesto que el propio alumno podría reproducir dichos vídeos para aprender a bailar sin requerir la presencia de su profesor. Además de crear relaciones interpersonales positivas, dado que la mayoría de coreografías que ofrece este videojuego son grupales. Estos mismos autores recogen una recopilación de Apps sugeridas para usar en la Educación Física entre la que se incluye este exergame. López-Serrano et al (2017) sugieren el empleo de estos exergames con

la meta de inculcar hábitos saludables a nivel fisiológico, reducir el tiempo diario de sedentarismo y mejorar los niveles de condición física.

Contamos con evidencias sobre la efectividad del uso de exergames específicos de baile para la mejora de patrones saludables a nivel fisiológico, particularmente con el mismo videojuego *Just Dance* (Lin, 2015); y con otros de características similares como el *Dance Dance Revolution* (Lanningham et al, 2006; Unnithan, Houser y Fernhall, 2006). De manera específica a nuestro ámbito educativo, autores tales como Gibbs, Quennerstedt y Larsson (2017) o Satorres (2017) acogieron este exergame para la didáctica del baile.

En el presente artículo desarrollaremos una propuesta de aplicación práctica para el aprendizaje de baile acogiendo el exergame *Just Dance* como recurso didáctico facilitador de la enseñanza, por su aumento de la motivación hacia la tarea y de desinhibición. Todo ello dirigido a un alumnado de Educación Física dentro de la etapa de ESO y/o bachillerato.

## 2. VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO.

El desarrollo de la presente UD contribuye al desarrollo de las siguientes metas educativas que recoge el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014):

### 2.1. COMPETENCIAS CLAVE:

- Competencia cultural y artística: reconocimiento y valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, y consideración de los mismos como parte de nuestro patrimonio.
- Competencia social y ciudadana: desarrollaremos habilidades sociales de trabajo en equipo, cooperación, igualdad, favoreciendo la integración y promoviendo el respeto a las actuaciones de otros compañeros.

### 2.2. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA:

- K) incorporar al baile para el desarrollo personal y social.
- L) apreciación de las manifestaciones artísticas del baile.
- A) asumir valores de tolerancia, cooperación y solidaridad con los demás.
- B) favorece el trabajo en equipo.
- C) fomenta la coeducación o igualdad en un contenido socialmente con estereotipado para la práctica hacia la mujer.
- D) favorece el fortalecimiento de relaciones afectivas con otras personas.

### 2.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Los referidos al 1º CICLO (1º-3º ESO):

- 2 Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.

- 2.1 Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.
- 2.2 Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado.
- 2.3. Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros.
- 7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.
  - 7.1. Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.
  - 7.2. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.
  - 7.3. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.

Los referidos al 2º CICLO (4º ESO):

- 2. Componer y presentar montajes individuales o colectivos, seleccionando y ajustando los elementos de la motricidad expresiva.
  - 2.1 Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad. Elabora composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.
  - 2.2. Ajusta sus acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales y, en su caso, de interacción con los demás.
  - 2.3. Colabora en el diseño y la realización de los montajes artístico-expresivos, aportando y aceptando propuestas.

Los referidos a bachillerato:

- 2. Crear y representar composiciones corporales colectivas con originalidad y expresividad, aplicando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición.
  - 2.1. Colabora en el proceso de creación y desarrollo de las composiciones o montajes artísticos expresivos.
  - 2.2. Representa composiciones o montajes de expresión corporal individuales o colectivos, ajustándose a una intencionalidad de carácter estética o expresiva.
  - 2.3. Adecua sus acciones motrices al sentido del proyecto artístico expresivo.

### 3. OBJETIVOS.

El diseño de la presente UD perseguirá unos objetivos didácticos propios. Estos pueden concretarse en:

- Aprender la estructura de una canción, identificando las frases musicales y siguiendo el ritmo de sus 8 tiempos musicales.
- Adquirir un bagaje motor rítmico básico, llevando los pasos acompañados al ritmo de la canción.
- Crear una coreografía rítmica propia, a partir de un ritmo elegido, cooperando y trabajando en equipo.
- Participar activamente en las actividades de clase con desinhibición y respetando la ejecución de los compañeros.

### 4. CONTENIDOS.

Esta UD se encuadra dentro del bloque de contenidos de *acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión*, dentro de la cual encontramos contenidos enfocados a la expresión y comunicación no verbal, mediante el cuerpo, transmitiendo ideas, emociones o sentimientos a través de distintas técnicas. Siendo en nuestro caso el baile.

Los contenidos específicos que trabajaremos con esta UD serán:

- Estructura de una canción: frases musicales de 8 tiempos.
- Componentes básicos del baile: espacio, tiempo e intensidad.
- Pasos básicos del baile derivados del aeróbic.
- Pasos de baile originales extraídos de coreografías *Just Dance*.
- Composición coreográfica.
- Predisposición a realizar bailes, individuales o colectivos, mostrando desinhibición.

### 5. TEMPORIZACIÓN.

La UD constará de un total de 13 sesiones, pudiendo ser este número variable en función del número de clases que le quieras dedicar al apartado de ensayo de la coreografía final. A su vez, esto dependerá del nivel del alumnado, conocimientos previos sobre baile, etc.

Tabla 1.  
*Estructura de la unidad didáctica*

Nº	Bloque	Contenido
1ª	FASE INTRODUCTORIA.	Introducción y ritmo.
2ª		El foco y el espacio. Introducción a los pasos de baile.
3ª		Reproducción de una coreografía dirigida.
4ª		Introducción a la creación de una coreografía.

5ª	FASE <i>JUST DANCE</i>	Coreografías de <i>Just Dance</i> individuales
6ª		Coreografías de <i>Just Dance</i> en parejas.
7ª		Coreografías de <i>Just Dance</i> grupales
8ª		Prueba técnico-práctica de baile.
9ª	FASE COMPOSICIÓN COREOGRÁFICA	Ensayo 1: lluvia de ideas, elección del ritmo y puesta inicial.
10ª		Ensayo 2: completar 16 tiempos musicales y estribillo.
11ª		Ensayo 3: completar baile y puesta final.
12ª		Ensayo 4: pulir los detalles y ensayo final.
13ª	FASE CULMINATORIA	Exposición final.

## 6. METODOLOGÍA.

Como señalan Coterón y Sánchez (2010), la organización de la enseñanza de estos contenidos ha de ir dirigida a que el alumno sea consciente de su mundo interno, de sus necesidades expresivas. Por tanto las tareas han de facilitar la reflexión, generar inquietudes y despertar su potencial creador. El alumno debe sentirse el protagonista de la experiencia motriz, atento al efecto sensorial y emocional que el movimiento despierta en su interior y motivado a encontrar las respuestas más adecuadas a sus características personales que las propuestas de carácter abierto le provocan.

Así, los mismos autores señalan que los aspectos esenciales de nuestra intervención deberán estar enfocados hacia la impulsión de la creatividad. Para su consecución sugiere una serie de medidas que tomaremos en cuenta para nuestra propuesta. Estas son: fomentar el pensamiento divergente, facilitar la libre expresión del individuo, impulsar la creación de nuevos movimientos o pasos de baile y dejar libertad al alumnado. Esta última medida va en línea con los logros obtenidos por Amado et al (2014), quien mediante un programa de intervención de Educación Física a través de la aplicación de técnicas de enseñanza dirigidas a apoyar sus necesidades de autonomía, tales como un menor control o no ponerlos bajo presión, tuvo consecuencias positivas tanto afectivas, como cognitivas o comportamentales en los alumnos.

Para ello, el papel del profesor en todo este proceso será el de generar reflexión, sensibilización a su mundo interior, a sus necesidades de expresar, al descubrimiento de sus posibilidades, de su imaginación. Para ello será necesario generar un modelo abierto de respuesta. Pese a que en las sesiones propias de *Just Dance*, se propone un modelo de ejecución que tendrán que repetir, habrá una segunda parte de creación propia cuyo único modelo posible es la propia creatividad del alumnado. Además será facilitador y guía de aprendizajes, resolviendo dudas, ayudando a superar obstáculos, etc. Reforzará los logros alcanzados, tomando como referencia los resultados obtenidos por Sevil (2015) en una intervención basada en la expresión corporal, quien demostró que el uso de técnicas de aumento motivacionales para estos contenidos, tales como uso del feedback positivo o eliminación de comparaciones, mejoraba el clima de clase, y por ende la motivación intrínseca hacia el contenido. Por último, promoverá también la consecución del producto terminado o la creación de una coreografía final. Para ello, partiremos desde periodos de trabajo en pequeños grupos en las

primeras fases con exposición de pequeños montajes e intercambio de ideas; hasta progresar hacia la preparación de un montaje coreográfico final a lo largo de la tercera fase de la temporización y representación de la misma sobre un escenario con espectadores en un acto de clausura que cierra la propuesta.

Por su parte, Montavez (2012) para el diseño de tareas recomienda lanzar propuestas abiertas que produzcan respuestas múltiples, divergentes y personales para la creación de sus bailes. Para ello debemos optar principalmente por estilos creativos (Delgado 1991) que demande una reformulación constante de la actividad física y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Esto lo llevaremos a cabo principalmente en los juegos y actividades de introducción así como en la parte de creación coreográfica. No obstante, esta propuesta requerirá en ciertos momentos de estilos Tradicionales, como la Modificación del Mando Directo o Asignación de Tareas, con la reproducción de modelos impuestos, primeramente por el profesor, y luego por el propio videojuego *Just Dance*, desempeñando el profesor el papel principal de las clases. Se trata de que el alumnado reproduzca modelos de ejecución impuestos para que automaticen y asimilen los contenidos básicos. No obstante, como señala la misma autora, la utilización de estas técnicas son compatibles y complementarias en la expresión corporal.

Otro planteamiento metodológico determinante será el trabajo en equipo, para la creación de su baile, que supondrá el desarrollo de una serie de actitudes y valores indispensable y con transferencia a cualquier otra tarea que desempeñen en su vida cotidiana.

## 7. SECUENCIACIÓN DE SESIONES.

En este apartado desarrollaremos las sesiones que comprende la UD, con un total de 13, detallando el tipo de actividades estructuradas en las distintas partes de la sesión (parte inicial, principal y final), así como la organización, materiales y estrategias educativas para cada una:

### SESIÓN 1: ¡SIGUE EL RITMO!

En esta primera sesión introduciremos la UD, los objetivos didácticos a conseguir así como los criterios de evaluación.

Comenzaremos promoviendo la participación y desinhibición, con actividades muy sencillas, siendo el principal objetivo de esta primera sesión la de identificar los tiempos musicales de una sesión y seguir el ritmo. Será imprescindible como material un equipo de música y unos palos chinos para realizar la percusión.

- Parte inicial (15 minutos):

Breve introducción de los puntos mencionados anteriormente, reparto de palos chinos y actividades para seguir el ritmo o pulsos de canciones. Primeramente desde el sitio y continuar acompañando con los pasos de marcha. Meter variantes variando la música a distintos géneros, o con los pasos de marcha (PE: en el pulso 8 deben cambiar de sentido o chocar los palos con un compañero que se encuentren).

- **Parte principal (35 minutos):**

Organizar por parejas enfrentadas con una separación de unos 5 metros a lo largo del pabellón. Realizar distintas actividades de acompañamiento del ritmo musical: marcha 8 tiempos ida y vuelta alternativamente cada compañero; 4 tiempos ambos ida y vuelta; introducir 4 tiempos de paso lateral; realizar un cuadrado; movimiento pistón: 4 tiempos adelante, 4 lateral, 4 hacia atrás, 4 parados y la última pareja se coloca la primera...

- **Parte final (5 minutos):**

Reflexión final y recogida de material.

## SESIÓN 2: CONTROLA EL FOCO.

En la segunda sesión, trabajaremos el foco de actuación, que es sobre dónde debo dirigir mi actuación, y la orientación espacial, que se verá afectado con los cambios de orientaciones que provocará el profesor.

En una segunda parte comenzaremos a introducir los pasos básicos de baile extraídos del aeróbic.

- **Parte inicial (15 minutos):**

Organizaremos a los alumnos por filas de 5 columnas frente al espejo del gimnasio, con una separación de un metro entre ellos. La actividad consistirá en realizar una marcha de 4 tiempos ida y vuelta hacia las siguientes direcciones según los dedos que marque el profesor: 1 iniciando hacia adelante; 2 atrás; 3 derecha; y 4 izquierda. Serán estas dos últimas donde más confusión creemos. En una primera toma de contacto lo haremos sin música para introducirla y cuadrar los pasos a los tiempos musicales. Variaremos con el propio foco del profesor, quien al principio estará de espaldas y luego se girará. Del mismo modo el profesor irá cambiando de foco continuamente. Por último los dispondremos en círculo, lo cual resultará aún más lioso.

- **Parte principal (35 minutos):**

Con la misma disposición inicial del ejercicio anterior, explicaremos los siguientes pasos típicos de baile: abre-cierra (AC) simple (2 tiempos), AC doble, viña, centrado simple, rápido, cuadrado (8 tiempos), uve, giros, mambo y mambo con giro.

Cambiaremos continuamente las filas (los últimos serán los primeros) así como de canciones. Iremos rellenando frases musicales hasta realizar una breve coreografía de 4 frases musicales.

- **Parte final (5 minutos): Reflexión final y recogida de material.**

### SESIÓN 3: COREOGRAFÍA DIRIGIDA.

En estas próximas dos sesiones, el objetivo principal es que el alumnado sea capaz de memorizar, crear y reproducir su propia coreografía, con los pasos aprendidos, o incluso con otros pasos nuevos introducidos por ellos mismos. En esta primera sesión será totalmente dirigida por el profesor, su primera toma de contacto con una coreografía real de 8 frases musicales.

- Parte inicial (15 minutos):

Jugaremos al juego *Director de Orquesta*: todos los alumnos hacen un corro habiendo uno en el centro, quien deberá de detectar al director de orquesta, quien es el responsable de introducir unos pasos de baile y cambiarlo por otros, debiendo el resto de seguirle estando disimuladamente pendiente de él o ella para no atrasarse en los cambios de pasos.

- Parte principal (30 minutos):

Llevaremos a cabo una coreografía de 8 frases musicales rellenándolas con pasos aprendidos en la clase anterior. La estrategia de práctica será analítica progresiva, comenzando la práctica con la primera frase musical, y una vez dominando, se irán añadiendo progresivamente el resto de frases hasta la ejecución total de la práctica:  $1^a/1^a+2^a/1^a+2^a+3^a...$

A cada introducción de una nueva frase musical, cambiaremos el orden de las filas para que todos alcancen las primeras posiciones.

- Parte final (10 minutos):

Reproducción completa de manera autónoma pasando por los 4 focos, sin que el profesor ejerza de modelo.

### SESIÓN 4: INTRODUCCIÓN A LA CREACIÓN COREOGRÁFICA.

Una vez que hemos sido capaces de memorizar y reproducir una coreografía de 8 frases dirigida, será el momento de la creación propia. Para ello le facilitaremos una ficha que deberán de rellenar (anexo 1).

- Parte inicial (5 minutos):

Repartiremos las fichas y daremos las instrucciones básicas de la práctica.

- Parte principal (40 minutos):

El estilo de enseñanza de esta sesión será creativo, siendo los alumnos los principales protagonistas y responsables de su actividad siendo el profesor un mero ayudante que irá paseando por los distintos grupos para chequear el progreso, incentivar la práctica y promover la lluvia de ideas y el trabajo en equipo.

- Parte final (10 minutos): Exposiciones finales del trabajo realizado.

## SESIÓN 5/6/7: JUST DANCE.

El *Just Dance* se presenta como un recurso metodológico para el aprendizaje de nuevos pasos de baile, originales y atractivos para el alumnado, y también para suplir la carencia de conocimiento del profesorado hacia este contenido. Hasta ahora se habían enseñado pasos muy sencillos extraídos del aeróbic. Ahora podrán tomar ideas de esta innovadora propuesta, para luego introducirlas a su coreografía final.

La estructura de las 3 sesiones será siempre la misma, variando las formaciones de baile, siendo individuales la primera, parejas la segunda y en grupos la tercera.

Será imprescindible contar con un proyector para poder visualizar los vídeos con las coreografías.

- Parte inicial (20 minutos):

Reproduciremos 3 canciones por sesión (repitiéndolas 2 veces), buscando diversidad en estilos de baile y música para conectar con todos los sectores de nuestro alumnado:

1ª sesión: coreografías individuales.

- Iko-iko (Mardi Grass): <https://www.youtube.com/watch?v=dRmPbmmPp6k>
- I Like to Move It: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_rYdNCu\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=H_rYdNCu_k)
- Rockefeller Skank (Fatboy Slim): <https://www.youtube.com/watch?v=rHgYFKY-r7M>

2ª sesión: coreografías por parejas.

- Limbo (Daddy Yankee): <https://www.youtube.com/watch?v=U9ljS8EN3bM>
- Bicileta (Shakira y Carlos Vives): <https://www.youtube.com/watch?v=K1gZ1g-SRUA>
- Gotta Feeling (The Black Eyed Peas): <https://www.youtube.com/watch?v=FnVXTEUmba8>

3ª sesión: coreografías grupales.

- Mi gente (JBalvin): <https://www.youtube.com/watch?v=N8h5Ne5oe-c>
- Dynamite (Taio Cruz): <https://www.youtube.com/watch?v=eughyYPoExk>
- La Macarena: <https://www.youtube.com/watch?v=SWHS4HsgnUk>



Figura 1. Visionado de coreografías

- Parte principal (20 minutos):

Deberán elegir una canción de las 3 vistas y elaborar una breve coreografía de al menos 4 frases musicales de elaboración personal (podrán adaptarse los pasos vistos, pero nunca copiarlos igual).

Los organizaremos en grupos de 4 personas. Para la segunda coreografía exigiremos al menos un pasos con interacción con el compañero (por ejemplo un limbo); y para la tercera un cambio de formación espacial (por ejemplo pasar de 2 filas a una uve).

- Parte final (10 minutos): Exposiciones finales del trabajo realizado.

## SESIÓN 8: PRUEBA *JUST DANCE*

Sesión de evaluación del aprendizaje obtenido. Tendrán que ensayar en horario lectivo una coreografía de las vistas individuales y otra en parejas, debiendo de demostrar que se han aprendido los pasos de dicha canción, y además tendrán que hacerlo en equipo de dos para la segunda ejecución.

- Parte inicial (20 minutos):

Último ensayo final.

- Parte principal (25 minutos):

Ejecución del test. Se irá proyectando ordenadamente las distintas canciones candidatas de ser escogidas para la evaluación realizando el test todos aquellos alumnos que las hayan elegido.

- Parte final (5 minutos):

Reflexión final sobre la evolución experimentada a lo largo de estas sesiones atrás.

## SESIÓN 9/10/11/12: COMPOSICIÓN COREOGRÁFICA.

En este último bloque fijaremos como proyecto final de culminación de la UD la elaboración de una coreografía de baile propia. Deberá ser de al menos 2 minutos, permitiéndose utilizar más de una canción. Estará prohibido copiar de manera íntegra coreografías de *Just Dance* o internet.

Como hiciésemos en la sesión 4, le aportaremos un documento que les sirva de ayuda y oriente para la elaboración de la coreografía (anexo 2).

Aunque se haya fijado 4 clases para ensayos, estos podrán incrementarse en función del nivel del grupo (cursos inferiores requerirán un mayor número). No obstante, se promoverá que queden fuera del horario escolar para ensayar.

- Parte inicial (5 minutos):

Antes de comenzar cada sesión, se fijará unos objetivos mínimos que deberán de lograr, para que así aprovechen las clases de ensayo y no pierdan el tiempo. Estos son:

Tabla 2.  
*Objetivos mínimos de cada sesión*

SESIÓN	OBJETIVOS
1	Formar grupo y nombres escritos Música (elección democrática) Entrada/Inicio de coreografía Lluvia de ideas de pasos (2 por persona)
2	Formaciones Estructura de la canción / estribillo 8 frases musicales completas ensayadas Vestuario o material
3	Terminar coreografía Ensayos por partes Cierre o final
4	Canción cortada / descargada / preparada Limpieza de pasos Ensayo general en gimnasio

- Parte principal (40 minutos):

Ídem sesión 4, el papel del profesor será el de asistir a los grupos, promover el trabajo en equipo y aportar o incentivar a la lluvia de ideas, así como resolver los posibles conflictos que continuamente surgen en este tipo de actividades.

- Parte final (5 minutos): Mostrar y evaluar el trabajo realizado.

## SESIÓN 13: REPRESENTACIÓN COREOGRAFÍA FINAL

Sesión de evaluación final.

- Parte inicial (20 minutos): Ultime todos los detalles (maquillaje, música, materiales) y ensayo final.
- Parte principal (25 minutos): Ejecución y evaluación de la coreografía final.
- Parte final (10 minutos): Reflexión sobre los resultados finales, agradecimiento y felicitación por los resultados finales.

### 8. EVALUACIÓN.

En este apartado vamos a tratar como vamos a llevar a cabo la evaluación de nuestro alumnado, o lo que es lo mismo, el grado de consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje planteado en el apartado 3.

Para ello diseñaremos unos índices de evaluación que den respuesta a estos objetivos de la UD, y creamos unos instrumentos de evaluación para valorar el grado de consecución de los mismos, con unos criterios de calificación fijados previamente.

Tabla 3.  
*Sistema de evaluación de la unidad*

Índice de evaluación	Valor	Objs	Instrumento	Criterio de calificación	Valor
Reproducción de pasos de baile a un ritmo marcado.	10%	1, 2	Práctica sesión 8	Conocimiento, ejecución y estética del baile aprendido.	10%
Creación coreográfica.	40%	1, 2 y 3	Anexo 1: introducción	Diseñar 8 frases y ejecutarlas con ritmo.	10%
			Anexo 3: apartado coreo final	Criterios incluidos en anexo.	30%
Aportación a la composición coreográfica o trabajo desempeñado	30%	3 y 4	Anexo 3: apartado evaluación individual.	En dicho anexos, se expresa el valor del 0-3 para cada apartado. En función del valor medio obtenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3,5-4: 100%</li> <li>• 2,5-3,5: 75%</li> <li>• 1,5-2,5: 50%</li> <li>• 0,5-1,5: 25%</li> </ul>	10%
			Anexo 3: ensayos diarios.		10%
			Anexo 4: cuestionario valoración interna entre compañeros.		10%
Participación en clase.	20%	4	Registro anecdótico.	Cada retraso, falta de conducta o actitud o ausencia no justificada restará un 25%.	20%

## 9. CONCLUSIONES.

La expresión corporal, y dentro de ella, el baile, es un contenido básico del currículo de EF. Sin embargo, como muchos profesores testimonian, es el contenido con mayor dificultad a la hora de impartir en clase, debido a su pobre formación previa sobre el mismo. A este problema le acompaña otros como el caso interés o la falta de motivación del alumnado, especialmente por parte del género masculino.

La propuesta que hemos desarrollado en esta UD viene a dar respuesta a esta problemática, en tanto que la carencia de baile por parte del profesorado es suplida por coreografías dirigidas por el videojuego *Just Dance*, que a su vez tiene un efecto motivador y atractivo hacia el alumnado. Además, en tanto a que el alumnado focalizará pendiente de la proyección, nadie se sentirá observado y favorecerá la desinhibición, siendo este otro obstáculo principal para su práctica en el alumnado.

Con este trabajo previo obtendremos la base o la adquisición de un bagaje rítmico básico y variado sobre el que después crear un proyecto final basado en un montaje coreográfico colectivo.

## 10. ANEXOS.

### ANEXO 1: INTRODUCCIÓN A LA COREOGRAFÍA.

FICHA ACTIVIDAD INICIACIÓN A LA COREOGRAFÍA			
<b>Curso:</b> <b>Componentes</b> - - - -	<b>Algunos pasos vistos en clase:</b> 1) <b>Marcha con desplazamiento</b> (8T) 2) <b>Abro-cierro</b> (2T) a. AC Doble (4T) b. Viña (4T) c. Centrado (4T) d. Cuadrado (8T) 3) <b>Giros</b> (2T o 4T) 4) <b>Uve</b> (4T) 5) <b>Mambo</b> (4T) a. Mambo con giro (4T)		
<b>Ejemplo de coreografía sencilla</b>			
<b>Frase 1</b>	<b>Frase 2</b>	<b>Frase 3</b>	<b>Frase 4</b>
- 4 marcha adelante + palma - 4 marcha atrás	- 1 Abre-cierra doble a la derecha - 1 Uve	- 1 viña a la izquierda - 1 abre-cierra centrado	- 1 cuadrado hacia derecha.
<b>Frase 5</b>	<b>Frase 6</b>	<b>Frase 7</b>	<b>Frase 8</b>
- 1 viña a la izquierda - 1 mambo	- 1 mambo con giro - 1 giro (4T) derecha	- 1 AC cuadrado rap - Ídem rápidos	- V macarena - Cambio de foco.

Vuestra coreografía			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo importante es <b>terminarla</b>, no intentéis nada difícil</li> <li>- Usad los <b>pasos vistos en clase</b></li> <li>- Planificad solo <b>8 frases</b> musicales</li> <li>- Si os da tiempo, meted algún movimiento de <b>brazos</b></li> <li>- Si os da tiempo, meted algún <b>paso nuevo</b></li> </ul> <p>Rellenad la tabla describiendo los pasos, su dirección y el movimiento de brazos (si lo hubiese).</p>			
¡Recordar, en cada frase los pasos deben sumar 8 tiempos!			
Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4
Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8

### ANEXO 2. FICHA ELABORACIÓN DE LA COREOGRAFÍA.

FICHA ACTIVIDAD COREOGRAFÍA FINAL			
Grupo:		Curso:	
INFORMACIÓN GLOBAL			
Canción/es		Puesta Inicial	
Vestuario y materiales		Puesta final	
INFORMACIÓN DETALLADA			
<p>Recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se permite utilizar más de una canción en la coreografía.</li> <li>• Se permite repetir frases musicales enteras (en un estribillo, por ejemplo).</li> <li>• No es necesario quedar fuera del instituto para practicar (aprovecha las clases!).</li> <li>• Es muy complicado estar de acuerdo en todo, haced uso de la democracia.</li> <li>• Prohibido copiar de forma íntegra una coreografía de Internet, <i>Just Dance</i>, etc.</li> </ul>			
Ejemplo			
Frase: veinte vacila un poquito...	Frase: ... me encanta y lo sabes.	Frase: y si está loca, loquita mía...	Frase: ... y no lo que ellas saben.
- 8t marcha	- 8T: cuadrado	- 4T: AC centrado rap - 4T: cambio espacial con giro.	- 4T samba - 4T uve

Pasos

Formación		Ídem anterior		
	Frase:	Frase:	Frase:	Frase:
	Frase:	Frase:	Frase:	Frase:

### ANEXO 3: FICHA EVALUACIÓN GRUPAL

EVALUACIÓN GRUPAL BAILE							
Grupo:			Curso:		Fecha:		
EVALUACIÓN INDIVIDUAL							
Leyenda ensayos: 0 No ha ayudado nada; 1 Ha ayudado poco; 2 ha ayudado y colaborado casi todo el tiempo; 3 ha ayudado y colaborado todo el tiempo.							
MIEMBRO	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	CF	FINAL	
ENSAYOS DIARIOS							
DÍA	OBJETIVOS	LOGRO	LEYENDA				
1	Formar grupo y nombres escritos Música (elección democrática) Entrada/Inicio de coreografía Lluvia de ideas de pasos (2 por persona)		0: No ha trabajado o avanzado nada en el día  1: Han avanzado poco / Mucho retraso de objetivos  2: Progresan bien / Poco retraso  3: Día muy productivo / Sin retraso				
2	Formaciones Estructura de la canción / estribillo 8 frases musicales completas ensayadas Vestuario o material						
3	Terminar coreografía Ensayos por partes Cierre o final						
4	Canción cortada / descargada / preparada Limpieza de pasos Ensayo general en gimnasio						
COREO FINAL							
RITMO			PUESTA INICIAL/FINAL				

DURACIÓN		FORMACIONES	
ORIGINALIDAD		CARAC/MATERIAL	
		TOTAL GRUPAL	

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN MONTAJE BAILE:

**Ritmo (2 puntos):** llevar los tiempos al ritmo de la música, de manera grupal entre todos los miembros del grupo. Memorizar y conocer bien la coreografía.

**Duración:** mínimo 1 minuto, recomendable 2-4 minutos y más de una canción o fragmentos de varias. A poder ser de distintas modalidad de baile.

**Originalidad (2 puntos):** pasos de creación propia, estéticamente bonitos y bien realizados. Prohibido copiar de forma íntegra otros pasos o coreografías.

**Puesta inicial/final:** comenzar y acabar de manera espectacular o impactante. Que enganche desde el comienzo y te deje con la boca abierta al final.

**Formaciones:** usar varias formaciones espaciales, pasando todos por un primer y un segundo plano.

**Caracterización y material:** maquillaje, vestuario, peluquería, etc. Ir caracterizados como un mismo grupo. Acompañarse de material, ya sea del instituto o elaborado propiamente (mucho más positivo).

**Ejecución individual (2 puntos):** se valorará los posibles fallos individuales que sean de responsabilidad propia y no se puedan achacar al colectivo.

### **ANEXO 4: FICHA EVALUACIÓN INTERNA ENTRE COMPAÑEROS**

EVALUACIÓN INDIVIDUAL INTERGRUPAL					
Instrucciones: pon el número del compañero de lista que encuentres 1º, seguidamente el tuyo y el de todos tus compañeros que vas a evaluar. No pongas nombres. Contesta a 4 preguntas, con un S si siempre la ha cumplido; AV si a veces y N si nunca o casi nunca lo cumplió. Las preguntas son: 1: asistió a las quedadas?; 2: ayudó al equipo?; 3: respetó las ideas de los demás?; 4: le ha dedicado esfuerzo? Finalmente responde con pocas palabras a las demás preguntas.					
Fecha:		Curso:		Nº Primero en lista:	Tu número de lista:
Compañero	1	2	3	4	Observaciones individuales
Observaciones grupales:				Evalúate a ti mismo:	

## 11. REFERENCIAS

Abilleira-González, M.; Fernández-Núñez, M. (2017). Análisis de la formación del maestro/a de educación infantil en expresión corporal. *EmásF: revista digital de educación física*, (49), 36-59.

Amado et al. (2014). Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students. *Plos One*, 9(1), 1-6.

Archilla Prat, M. T, & Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de EF con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (14), 176-190.

Bajek M, Richards KAR and Ressler J (2015) Benefits of implementing a dance unit in physical education. *Strategies* 28(5): 43–45

Cardona (2012). Expresión corporal: individuos sanos, sociedades sanas. *EmásF. Revista digital de EF*, (14), 4-6.

Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos*, 37(37), 722-730.

Castillo, E.; Sánchez, J.; Serrat, S. (2019). Estado de la expresión corporal en los planes de estudio de grado en ciencias de la actividad física y el deporte en Andalucía. *EmásF: revista digital de educación física*, (60), 22-41.

Coterón, J., y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134.

Delgado-Noguera, M.A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuestas para una reforma de la enseñanza. Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.

Fernández-Baños, R. & Baena-Extremera, A. (2018). Novedosas herramientas digitales como recursos pedagógicos en la educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (52), 79-91.

Gibbs, B., Quennerstedt, M., & Larsson, H. (2017). Teaching dance in physical education using exergames. *European Physical Education Review*, 23(2), 237-256.

Lanningham-Foster, L., Jensen, T. B., Foster, R. C., Redmond, A. B., Walker, B. A., Heinz, D., & Levine, J. A. (2006). Energy expenditure of sedentary screen time compared with active screen time for children. *Pediatrics*, 118(6), e1831-e1835.

Lin, J. H. (2015). "Just Dance": The effects of exergame feedback and controller use on physical activity and psychological outcomes. *Games for health journal*, 4(3), 183-189.

López Serrano, S., Ruiz-Ariza, A., Suárez Manzano, S. & Martínez López, E. (2017). Desarrollo de la actividad física y experiencias educativas mediante la práctica de

exergames en niños y adolescentes. *EmásF: revista digital de educación física*, (47), 52-61.

Mattsson T and Lundvall S (2015) The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society* 20(7): 855–877.

Montávez, M. (2012). La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Romero-Martín, M.R., Gelpi, P., Mateu, M., & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(67), 449-466.

Satorres, P. F. (2017). Coreógrafos por un día:¿ Te animas a bailar?. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (56), 65-72.

Sevil et al. (2016). Gender and corporal expression activity in physical education Effect of an intervention on students' motivational processes. *European Physical Education Review* , 22(3), 372-389.

Unnithan, V. B., Houser, W., & Fernhall, B. (2006). Evaluation of the energy cost of playing a dance simulation video game in overweight and non-overweight children and adolescents. *International journal of sports medicine*, 27(10), 804-809.

Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 401-412.

Viciano Ramírez, J., Blanco Vega, H., & Mayorga-Vega, D. (2015). Psychometric properties of the influences on planning decision-making in physical education questionnaire (CIPEF). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 285-294.

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2017). Influencing Factors On Planning Decisionmaking Among Spanish In-Service Physical Education Teachers. A Population-Based study. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15 (3), 491-509

Fecha de recepción: 13/02/2020

Fecha de aceptación: 1/5/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **MODELO DE ENSEÑANZA BASADA EN EL AMOR EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA MIRADA ENFOCADA EN LA ÉTICA**

**Felipe Nicolás Mujica Johnson**

Doctorando en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Universidad Politécnica de Madrid. España.

Email: [fmujica@live.cl](mailto:fmujica@live.cl)

Web: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

### **RESUMEN**

Este ensayo aborda un tema muy común en el lenguaje cotidiano, pero poco conocido desde una perspectiva filosófica en el ámbito educativo. En concreto, versa sobre el amor desde una perspectiva de la filosofía occidental que, para este artículo, estuvo representada por el pensamiento del alemán Max Scheler y del español José Ortega y Gasset. El objetivo de este artículo es describir un modelo de enseñanza basado en el amor y aplicado a la educación ética en el contexto de educación física escolar. Dicho modelo tiene dos pilares fundamentales, en primer lugar, el pensamiento filosófico antes mencionado y, en segundo lugar, los estudios científicos que han logrado resultados coherentes con las ideas filosóficas del amor. Las relaciones que fueron expuestas en una enseñanza idealmente basada en el amor, serían las de un sentimiento objetivo, con la subjetividad humana representada en emociones, pensamientos y deseos, que, a su vez, favorecería la práctica de valores éticos como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la justicia y la conservación de la dignidad humana.

### **PALABRAS CLAVE:**

Amor; emociones; valores éticos; derechos humanos; educación física.

## INTRODUCCIÓN.

*El mayor filósofo del mundo, colocado en una plancha que sobresale más de lo debido, si tiene bajo sí un precipicio, aunque su razón le convenza de su seguridad, prevalecerá su imaginación. Muchos serían incapaces hasta de soportar la idea de palidecer sin sudar (Pascal, 1967, p. 28).*

Con la frase del científico y filósofo francés se da inicio a este artículo que recoge una perspectiva, de la tradición filosófica occidental en torno al amor, a la cual han contribuido personajes como San Agustín, Giordano Bruno, Blaise Pascal, Nicolás Malebranche, Franz Brentano, Max Scheler y José Ortega y Gasset. En este ensayo, dicha concepción filosófica se sistematizará en el campo de la educación y, en concreto, en la formación humana a través de disciplina pedagógica de educación física (EF). En este sentido, también se recoge el planteamiento de educación integral de Cagigal (Mujica, 2019a), es decir, que la actividad motriz debe ser aprovechada para el cultivo espiritual de las personas (Cagigal, 1975, 1981a, 1981b, 1984, 1986, 1996). En palabras de dicho pedagogo y filósofo español, diríamos que “(...) la educación debe atender a toda la persona. Debe, pues, partir de un concepto de la persona humana (Cagigal, 1984, p. 50). Precisamente, sobre el concepto de persona humana se ha demostrado la importancia que tienen los fundamentos metafísicos del ser humano (Basave, 1963; Ferrer, 2002; Mari, 2014; Scheler, 2005; Stein, 2004, 2007; Zubiri, 1985). Es fundamental tener en cuenta que la asignatura de EF siempre ha intentado moldear el espíritu de las personas para diferentes fines que han imperado en cada época. Es decir, no existe una EF plenamente orientada al ámbito físico como se ha pretendido hacer creer (Mujica, 2020a; Sérgio, 2006, 2014), porque el concepto *educación* “(...) le otorga la esencia subjetiva a la asignatura, ya que ningún cuerpo material carente de subjetividad puede beneficiarse de un proceso pedagógico” (Mujica, 2020b, p. 5).

Lamentablemente, en la actualidad seguimos viendo que en muchas naciones sigue vigente el enfoque educativo hiper-intelectualista que denunció Cagigal (1975, 1984). Modelo que, por cierto, suele despreciar la EF y todas las otras asignaturas de corte más humanista y artístico. Cagigal (1984) se refería de esta forma a dicha perspectiva:

Uno de los más tristes aspectos que ha tenido el movimiento en pro de la educación física es su autodefensa como asignatura en los programas escolares. Ha sido como pedir limosna de las migajas de horarios que una vieja distribución escolar superintelectualizada dejaba entre sus estrechos resquicios. En muchos países de nuestra cultura occidental ha evolucionado esta actitud hacia un modo general de enfoque educativo. La tristeza en la búsqueda de la migaja subsiste en otros, como el nuestro, con la particularidad de que hay quienes incluso la niegan. La culpa no está tanto en estos últimos, defensores por oficio de esquemas ya hechos, como en los que por prudencia o por propio desconocimiento no se han atrevido a plantear los problemas a más profundos niveles (p. 51).

Esa tristeza que reflejó este pedagogo y filósofo español es una expresión de su amor hacia la EF, considerando que dicho sentimiento espiritual se dirige intencionalmente a lo que valoramos positivamente y deseamos conservar, y promover, de la mejor forma posible (Scheler, 1966, 2001; 2005; Ortega y Gasset, 2018). Con respecto a las responsabilidades individuales y colectivas que han

mantenido sumergida a la EF en un rol secundario de la educación general, se apelará a una razón más posestructuralista (Ferrater, 1995; Foucault, 2019). O sea, se considera que hay poderes en la sociedad que actúan de forma conciente e inconsciente para mantener esta estructura hegemónica de corte intelectualista y, en las últimas décadas, de orientación mercantil (Nussbaum, 2010, 2016). En términos similares, algunos especialistas anglosajones de EF han atribuido la responsabilidad a la lógica industrial que todavía sigue implícita en la educación escolar formal (Kirk, 2010, 2017; Lawson, 2009, 2018, 2019; Siedentop, 2002).

El modelo que se expone en este ensayo tiene algunos antecedentes relevantes en el ámbito de la EF. Entre ellos se encuentran diferentes modelos que de alguna forma han intentado trascender la lógica tradicional o técnica de la enseñanza en EF, tales como los diferentes modelos de enseñanza comprensiva del deporte (Bunker y Thorpe, 1982; Castejón, 2004, 2010; Devís, 1996, 2006; García y Gutiérrez, 2017; Kirk y MacPhail, 2002; López-Ros, 2016), el modelo de aprendizaje cooperativo (Méndez-Giménez, 2011), el modelo de educación deportiva (Siedentop, 2002; García y Gutiérrez, 2017) o el modelo de responsabilidad personal y social en la actividad física y el deporte (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Hellison, 1978, 1985, 1995). Con todos esos modelos compartiría un elemento en común, específicamente, que destaca la importancia de la educación integral en la EF (Devís, 1996; Castejón, 2010; Mujica, 2018). Con el modelo que más tendría elementos en común sería con el de Hellison (1995), ya que se orienta desde una perspectiva ética pero, con mayor amplitud y, a su vez, con mayor consideración del ámbito emocional.

Con base en lo mencionado anteriormente, el principal objetivo de este artículo es describir un modelo de enseñanza basado en el amor y aplicado a la educación ética en el contexto de EF escolar.

## 1. EL AMOR COMO FUNDAMENTO ÉTICO

Para fundamentar la relación del amor con el ámbito ético nos enfocaremos en dos filósofos que de alguna forma se han vinculado con la corriente fenomenológica (Ferrater, 1994, 1998). En concreto, el filósofo alemán Max Scheler (1874, Múnich – 1928, Fráncfort del Meno) y el filósofo español José Ortega y Gasset ((1883, Madrid – 1955, Madrid). De acuerdo con Rojas (1993), el significado del amor del pensamiento scheleriano y el orteguiano fueron un gran aporte para las ciencias de la salud, en concreto, para la psiquiatría y la psicología. En cuanto al ámbito educativo, ¿podríamos decir lo mismo? Difícilmente, porque es difícil enlazar un área altamente pragmática, y política, como la educativa con el mundo de las ideas desvelado por la filosofía (Amilburu, 2014). Sin embargo, nunca es tarde para emprender dichas aproximaciones entre ambas actividades, es decir, entre filosofía y educación, como bien lo han hecho en algunos temas Pestalozzi (2003), Cagigal (1975, 1984, 1996), Freire (1975, 2010) o Mari (2014).

Tanto Scheler (2005) como Ortega y Gasset (2018), sostienen que existe un auténtico amor, entendido como un movimiento o acto intencional que sería esencialmente espiritual. O sea, discrepan con varias definiciones que se han realizado en torno a ese sentimiento (Ferrater, 1994), sobre todo con los pensadores que lo han reducido a una emoción, a un deseo o a un conocimiento. En este sentido, argumentan que el amor es un sentimiento objetivo y, por ende, metafísico

y espiritual, *a priori* a la existencia humana efectiva. A su vez, manifiestan que el amor es esa fuerza que impulsa al ser humano a desarrollar diferentes emociones, deseos y razonamientos. En cuanto a su dirección, el amor se dirigiría de lo superior a lo inferior, es decir, de lo bueno a lo malo, tomando como referencia el amor de Dios a la humanidad. A través de estas coincidencias podemos apreciar que ambos filósofos tienen raíces en común para dotar de significado al amor (Rojas, 1993); específicamente, serían raíces del pensamiento cristiano que ha rectificado la interpretación intelectualista que algunos pensadores cristianos, como Tomás de Aquino, habían desarrollado en función de la influencia de los pensadores griegos, como Platón y Aristóteles (Ortega y Gasset, 2018; Scheler, 2010). Para comprender mejor estas ideas en torno al amor, desde la concepción del pensador múnichés y el pensador madrileño, se ha elaborado la Figura 1 que representan esos planteamientos centrales.

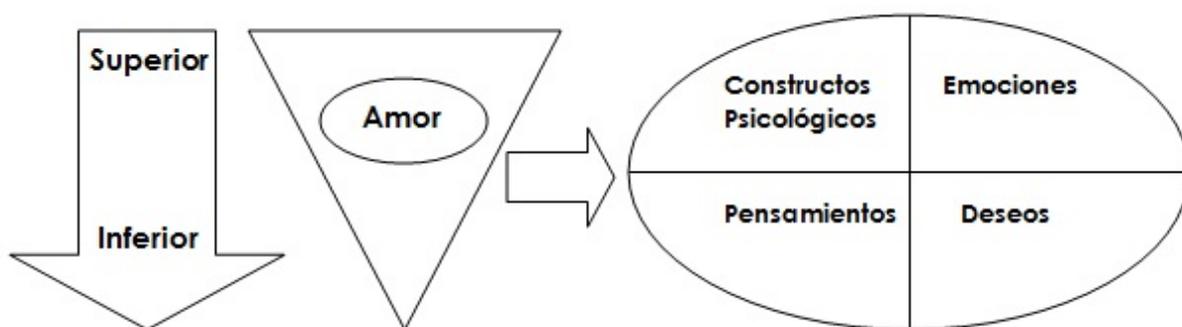


Figura 1. El amor según el pensamiento scheleriano y orteguiano.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Scheler (2010) y Ortega y Gasset (2018)

Siguiendo la idea de estos pensadores, incluyendo también la concepción de Franz Brentano, podemos señalar que el amor es un acto intencional que “trasciende hacia el ser amado, el cual es amado en razón de que es valorado alta y positivamente” (Ferrater, 1994, p. 35-36). Es decir, es un proceso selectivo que puede ser intuido por las buenas emociones dirigidas a dignificar lo amado. Este movimiento del amor hacia el valor más alto de lo amado es explicado, en parte, de la siguiente forma:

El amor abre los ojos para los valores más altos que los que le son dados al <<interés>>, que ya es mucho más que una mera <<atención más intensa>>; es, incluso, lo que causa esta intensificación.

Pero esta interpretación todavía pasaría por alto el fenómeno en otro punto importante. Hemos dicho que el amor se dirige al <<ser más alto de un valor>>; ahora bien, esto es otra cosa que dirigirse <<a un valor más alto>>. Cuando se busca en <<un>> objeto un valor más alto que el valor dado, este <<buscar>> tiene ya por condición alguna forma de aprehensión del valor más alto en su *cualidad* ideal. Pero el amor más alto de que se trata en el amor no está <<dado>> previamente en modo alguno, sino únicamente se abre en el *movimiento del amor* —por decirlo así, a su término—. Tan sólo la dirección hacia un ser-más alto (cualitativamente cambiante) del valor se halla necesariamente en él (Scheler, 2005, p. 222).

En la cita anterior, dicho filósofo múnichés nos señala que el amor no debe ser un acto interesado que busca algo en el ser amado, por ejemplo, en otras personas. Por el contrario, el amor desde su perspectiva es un sentimiento

caracterizado por la sobreabundancia (Ferrater, 1994), lo cual explica que en su movimiento pueda descender hacia aspectos que se muestran menos valiosos. Este es un llamado de atención para los educadores que pretendan basar una educación en el amor, señalando que el objetivo del amante (profesorado) no puede ser un acto intencional que pretenda modificar a lo amado (alumnado), independiente de que a consecuencia del amor se generen modificaciones positivas en el alumnado. En este sentido, el amor es un acto de total aceptación de lo amado, o, en otras palabras, tendrían un carácter incondicional hacia el ser amado (Rodríguez, 2012, Mujica, 2019b). Con relación a las ideas mencionadas, Ortega y Gasset (2018) nos indica lo siguiente del amor como *sentimiento metafísico o impresión radical del universo*:

Sirve ésta de fondo y soporte al resto de nuestras actividades, cualesquiera que ellas sean. Nadie vive sin ella, aunque no todos la tienen dentro de sí subrayada con la misma claridad. Contiene nuestra actitud primaria y decisiva ante la realidad total, el sabor que el mundo y la vida tienen para nosotros. El resto de nuestros sentires, pensares, querer se mueve ya sobre esa actitud primaria y va montando en ella, coloreado por ella (p. 135).

En suma, si nos referimos a los valores éticos que las personas deben tener con sus pares en el ámbito educativo y, por cierto, en la EF, diríamos que están fundados en la impresión radical o el sentimiento metafísico del amor. Dicho acto intencional puede ser dirigido, en un centro educativo, del profesorado a su alumnado, del alumnado a su profesorado y de alumnado-alumnado. Además, de ambos colectivos a todas las personas que componen la comunidad educativa (padres y madres, equipos directivos, equipo docente, equipo de técnicos, equipo de funcionarios, etc.). Sobre cómo se puede percibir un acto amoroso, la mirada scheleriana y orteguiana nos lleva a responder que por medio de las buenas emociones (Mujica, 2019). O sea, por ejemplo, ante la alegría del bienestar ajeno; el entusiasmo de un acto solidario; la tristeza por los actos violentos o el desprecio de los aspectos valiosos para la humanidad; el enfado ante las injusticias sociales; etc. Estas emociones, y los valores éticos que suscitan, serían una consecuencia, en términos metafóricos, del orden del corazón (Ferrater, 1994; Pascal, 1967; Scheler, 2005).

## 2. ENSEÑANZA BASADA EN EL AMOR EN EDUCACIÓN FÍSICA

La transferencia de los postulados del amor, tratados anteriormente, se ha visto respaldada por diferentes estudios empíricos en torno a la asignatura de EF escolar, y universitaria, que han relevado la relación de las emociones con valores éticos positivos, como las emociones de malestar subjetivo ante la falta de respeto por los derechos humanos y las de bienestar subjetivo por la práctica de valores éticos, como la solidaridad (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2018; Camacho-Miñano, 2014; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson y Jiménez, 2019; Timken, McNamee y Coste, 2019). Emociones que, evidentemente, reflejarían el amor interpersonal.

Con respecto a la importancia de la educación ética en el contexto de EF y, sobre todo, haciendo referencia al potencial del deporte para dicha finalidad pedagógica, García y Gutiérrez (2017) han planteado lo siguiente:

El deporte es un contexto con un potencial de desarrollo personal y social fuera de cuestión, se podría argumentar que inigualable. Muestra de ello son el gran número de programas de desarrollo social basados en el deporte, un ejemplo son los promovidos por la ONU en su programa *Sport for Development and Peace*. Se puede afirmar que la asociación del deporte moderno con el desarrollo ético y moral está ligada al mismo origen del deporte moderno, incluso que fue su razón de ser, ya que Thomas Arnold, como personaje más reconocido, y los *Public School* ingleses en general, promovieron el desarrollo de valores a través de la práctica y gestión autónoma de las actividades físicas (p. 151-152).

Sobre este potencial de la actividad física y el deporte para la formación ética, Hellison (1995) desarrolló su modelo de educación basado en la responsabilidad personal y social. Este modelo está bien intencionado pero, al carecer de una profunda postura filosófica en torno a la ética, como, por ejemplo, la de Scheler (2001), se encuentra bastante desconectado del ámbito emocional y sentimental. Por cierto, es preciso agregar que no todas éticas le han otorgado un espacio significativo a las emociones de las personas (Ferrater, 1994). A pesar de que Hellison (1994, 1995), hace referencia a que se deben respetar los sentimientos ajenos, no hay una mayor integración entre los valores éticos y el ámbito emocional, de modo que esa es la principal innovación de este modelo basado en el amor. Dicho modelo se puede apreciar en la Figura 2.

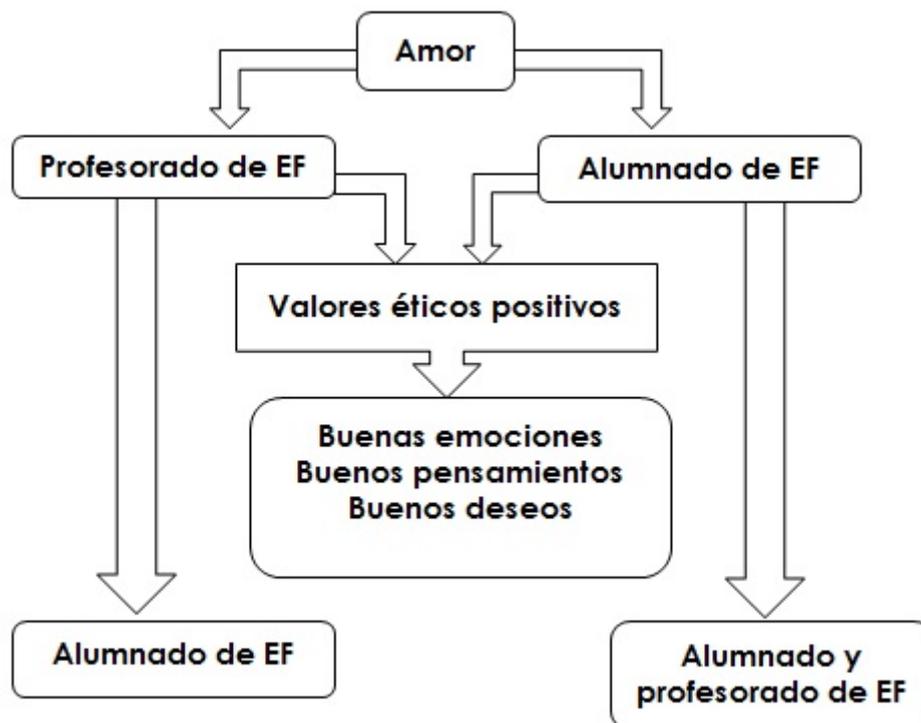


Figura 2. Modelo de enseñanza basada en el amor en EF.  
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra que, idealmente, el amor puede ser experimentado por el profesorado y el alumnado de EF, y dirigido intencionalmente hacia las personas que participan en la clase de EF. Ese acto intencional suscitaría, en palabras del filósofo madrileño, buenos sentires, pensares y quererres, los cuales favorecerían, o potenciarían, la encarnación de valores éticos positivos para con las otras personas.

Entre esos valores es preciso destacar todos los valores que promueven los derechos humanos, por ejemplo, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, el perdón, la solidaridad y la justicia. Evidentemente, este modelo tiene como finalidad contribuir al bien común y al respeto de la dignidad humana (Habermas, 2010). Este modelo es posible evaluarlo, sobre todo, por medio de la evaluación cualitativa (Mujica, 2018). En resumen, la enseñanza basada en el amor podría ser bien complementada con todos los modelos alternativos que se han desarrollado en el ámbito de la EF, ya que se propone contribuir a la educación integral de la persona. Sin embargo, no se debe olvidar que amar a las demás personas es un acto muy elevado desde la perspectiva ética, de modo que es necesario aproximarse con mucha paciencia hacia tal sublime objetivo. Del mismo modo, no se debe olvidar que el amor no es un acto interesado, de modo que no tiene sentido convertirlo en un simple mecanismo de estímulo-respuesta o de logro-recompensa. Este modelo, sobre todo, puede aportar al profesorado y al alumnado de EF a comprender la profundidad de la subjetividad humana.

### 6.1. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN ÉTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

En el modelo expuesto de una educación ética basada en el amor, podemos señalar dos importantes vías para la educación de valores positivos. En primer lugar, siendo la más importante, la vía de los buenos modelos o prototipos morales y, en segundo lugar, la vía de buen conocimiento moral (Sánchez-Migallón, 2007; Scheler, 2001).

La vía del buen prototipo moral sería la más importante porque, ontológicamente, estaría dirigida a la intuición emocional de la persona, lo cual contribuiría a la percepción *inmediata* de valores éticos positivos. Por consiguiente, la percepción de dichos valores favorecería la posible preferencia del bueno modo de socialización que expresa el prototipo moral. En palabras del filósofo muniqués, “no hay nada en la tierra que haga ser buena a una persona tan primordial, inmediata y necesariamente como la simple intuición evidente y adecuada de la bondad de una persona buena” (Scheler, 2001, p. 727). Con base en lo mencionado anteriormente, esta vía podríamos denominarla el *modo educativo del acto virtuoso*.

La vía del buen conocimiento moral, por su naturaleza, no podría contribuir directamente a intuir emocionalmente los valores éticos positivos, sin embargo, podría favorecer indirectamente el desarrollo de una socialización basada en la buena conducta ética. Cuando la persona aprende o internaliza conocimiento moral, podría dirigir mejor su voluntad y, por ende, tomar mejores decisiones con relación a su entorno social. Pues, como indica Sánchez-Migallón (2007), la educación moral muestra a los educandos lo valioso que ellos no han logrado ver, lo cual, necesariamente, ha de ser complementado con otras experiencias pedagógicas asociadas a la *experiencia* de los actos virtuosos. En este sentido, por medio del conocimiento moral la persona puede desarrollar una comprensión del campo axiológico y, a su vez, entender la importancia de los buenos actos. En cuanto a la impotencia de esta vía para educar la bondad de las personas y, por ende, su dependencia de la vía de los actos virtuosos, puede ser inferida de la siguiente cita de Santos Guerra (2004): “fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial” (p. 47). En otras palabras, tener mucho conocimiento sobre la importancia de la ética

puede ser útil, pero no se corresponde necesariamente con la preferencia de una buena conducta ética.

Con la finalidad de aportar mayor claridad a la transferencia de este modelo de enseñanza basado en el amor en la EF escolar, en la Tabla 1 se incluyen actividades didácticas según las vías pedagógicas mencionadas anteriormente.

Tabla 1.

*Actividades didácticas para una enseñanza ética basada en el amor en EF.*

Vía de los prototipos morales	Vía del conocimiento moral
1. Prácticas virtuosas del profesorado. Por ejemplo: actos de empatía y solidaridad con el alumnado.	1. Realización de dilemas éticos hipotéticos sobre temas asociados al deporte y la EF. Por ejemplo: sobre <i>fair play</i> .
2. Prácticas virtuosas del alumnado. Por ejemplo: actos de tolerancia y responsabilidad con sus pares.	2. Reconocimiento de las prácticas virtuosas que suceden en las sesiones de EF.
3. Visualización de vídeos que reflejen buenos actos en el marco del deporte y la EF.	3. Reconocimiento de las prácticas virtuosas que suceden en entornos deportivos y asociados a la EF.
4. Lectura de relatos que reflejen actos virtuosos en el marco del deporte y la EF.	4. Reflexión de los propios comportamientos en las sesiones de EF en función de diferentes valores éticos positivos.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al razonamiento ético-moral de escolares en torno al deporte, Mujica, Orellana y Toro (2018) presentan un estudio que incluye un ejemplo concreto de dilema ético en torno al *fair play* y la derrota en una competición deportiva. A partir de dicho ejemplo u otro que pueda acceder el profesorado, junto a su conocimiento práctico y una actitud innovadora, podría desarrollar sus propios dilemas éticos sobre problemáticas en la asignatura de EF.

### 3. CONCLUSIÓN

Con relación al objetivo del artículo, orientado a describir un modelo de enseñanza basado en el amor y aplicado a la educación ética en el contexto de EF escolar, se concluye que se ha intentado exponer las ideas centrales del amor en torno a la filosofía scheleriana y orteguiana. Así, se pudo apreciar que ambos filósofos consideran que el amor es un sentimiento objetivo y un movimiento intencional que se relaciona con las emociones, los razonamientos, los deseos y los valores éticos. A su vez, se logró transferir dicho conocimiento filosófico a las relaciones humanas que se desarrollan en el contexto de EF. Intencionalmente no se ha aludido a ningún contenido didáctico específico, ya que es un modelo que se puede adaptar a cualquiera de ellos. Dicho modelo de enseñanza basado en el amor es tan transversal, que puede ser transferido perfectamente a las otras disciplinas didácticas del currículo escolar. Lo único que hará diferente el modelo será el particular enfoque didáctico de cada asignatura.

Para favorecer la transferencia de este modelo teórico a la práctica del campo de la EF escolar, se han descrito diferentes actividades didácticas en función de las dos principales vías pedagógicas que se reconocen para la formación ética. En concreto, la vía de los buenos prototipos morales y la del buen conocimiento moral. Entre ellas, destacan las prácticas virtuosas del profesorado y del alumno, así como la realización de dilemas éticos hipotéticos.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Basave, A. (1963). *Filosofía del Hombre*. México, D. F: Espasa-Calpe.

Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. doi:10.1080/13573322.2016.1178109

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.

Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española.

Cagigal, J. M. (1981a). *¡Oh deporte!, anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.

Cagigal, J. M. (1981b). En torno a la educación por el movimiento. *Apunts. Medicina del L'esport*, 18(72), 203-213.

Cagigal, J. M. (1984). ¿La Educación Física ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58.

Cagigal, J. M. (1986). En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico. *Apunts. Educació Física I Esports*, 6, 11-22.

Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas. Volumen III*. Madrid: Comité Olímpico Español.

Camacho-Miñano, M. y Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es

Castejón, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado de enseñanza en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 203-230.

Castejón, F. J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y Enseñanza Comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen.

Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Devís, J. (2006). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En L. Brito., L. Palacios., C. Martínez y R. Tinoco (Eds.), *Educación Física I* (pp. 65-76). México: Secretaría de Educación Pública.

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de grandes filósofos 1 (A-H)*. Madrid: Alianza.
- Ferrater, J. (1995). *Diccionario de grandes filósofos 2 (I-Z)*. Madrid: Alianza.
- Ferrater, J. (1998). *La filosofía actual (12ª ed.)*. Madrid: Alianza.
- Ferrer, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?* Madrid: Palabra.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García, L. M. y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva (2ª ed.)*. Barcelona: Inde.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25.
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Kirk, D. (2017). Teaching Games in Physical Education. Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Supl. 1*, 17-26. doi: 10.5628/rpcd.17.s1a.17
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192. doi: 10.1123/jtpe.21.2.177
- Lawson, H. (2009). Paradigms, exemplars and social change. *Sport, Education and Society*, 14(1), 97-119. doi: 10.1080/13573320802615247
- Lawson, H. (2018). Physical Education in the industrial age school. En H. Lawson (Ed.), *Redesigning Physical Education: An equity agenda in which every child matters* (pp. 23-40). New York: Routledge.

Lawson, H. (2019). The Physical Education System as a Consequential Social Determinant. *Quest*, 72(1), 72-84. doi:10.1080/00336297.2019.1627224

López-Ros, V. (2016). El «modelo integrado técnico-táctico» de enseñanza deportiva. Origen, contextualización y características metodológicas. *Ejournal de la Recherche Sur l'intervention en Éducation Physique et Sport*, 38, 63-91. doi: 10.4000/ejrieps.892

Mari, G. (2014). La aportación del concepto de <<persona>> a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 299-313.

Méndez-Giménez, A. (2011). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: su hibridación y conexión con los materiales autoconstruidos. En A. Méndez-Giménez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 29-51). Sevilla: Wanceulen.

Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-99. doi: 10.22456/1982-8918.71272

Mujica, F. (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF: revista digital de educación física*, 51, 64-78.

Mujica, F. (2019a). El dualismo cuerpo y alma en la Educación Física: análisis de las ideas de José María Cagigal. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 60, 116-126.

Mujica, F. (2019b). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15.

Mujica, F. (2020a). Fundamentos para una educación física postcartesiana: análisis crítico a la ciencia de la motricidad humana. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 63, 104-115.

Mujica, F. (2020b). El término Educación Física en la posmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 1-7.

Mujica-Johnson, F. y Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166. doi: 10.6018/cpd.347161

Mujica, F., Orellana, N. y Toro, G. (2018). Fair Play en la derrota deportiva. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), 1-7.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 44, 13-25. doi: 10.30578/nomadas.n44a1

- Pascal. (1967). *Pensamientos* (7ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Pestalozzi, J. (2003). *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes.
- Ortega y Gasset, J. (2018). *Estudios sobre el amor* (17ª ed.). Madrid: Edaf.
- Rodríguez, L. (2012). La esencia y las formas del amor según Max Scheler. *Anuario Filosófico*, 45(1), 69-96.
- Rojas, E. (1993). *Una teoría de la felicidad* (16ª ed.). Madrid: Dossat.
- Sánchez-Migallón, S. (2007). La conciencia moral y la <<verdad personal>> según Max Scheler. *Pensamiento*, 63(237), 475-486.
- Santos Guerra, M. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico* (3ª ed.). Buenos Aires: Nova.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (1ª ed.). Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Sérgio, M. (2014). Críticas a la Ciencia de la Motricidade Humana. En M. Sergio, E. Trigo, M. Genú y S. Toro (Eds.), *Motricidad Humana: Una mirada retrospectiva* (pp. 25-38) (2ª ed.). Colombia: Léeme.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377. doi: 10.1123/jtpe.21.4.368
- Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Bac.
- Timken, G., McNamee, J. y Sarah, C. (2019). `It doesn't seem like PE and I love it': Adolescent girl`s views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 25(1), 1-16. doi: 10.1177/1356336X17706382
- Zubiri, X. (1985). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.

Fecha de recepción: 7/4/2020  
Fecha de aceptación: 2/5/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **¿CÓMO INFLUYE LA PRESENCIA DE UN MARCADOR FINAL EN LA DIVERSIÓN PERCIBIDA EN INICIACIÓN DEPORTIVA AL FÚTBOL?**

**María Fuensanta Caballero García**

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia.  
España.

Email: mariafuensanta.caballero@um.es

**Verónica Alavés González**

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia.  
España.

Email: vag35203@um.es

### **RESUMEN**

Se hace necesario conocer los factores que influyen sobre la práctica en iniciación deportiva infantil. La diversión y los elementos que la determinan son variables que podrían verse relacionadas con la motivación hacia la práctica en iniciación deportiva al fútbol. El objetivo de este estudio es analizar la influencia de un marcador final en la diversión percibida en juegos de cooperación-oposición en fútbol. Los participantes de la investigación fueron 10 escolares, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años de edad. Se ha administrado el cuestionario PACES en versión italiana (Carrara, Young y Robazza, 2008) para la diversión percibida tras tres situaciones motrices de cooperación-oposición con presencia de marcador. Los resultados presentan la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en la diversión en función de ganar o perder en las tres situaciones motrices de cooperación-oposición ( $p > 0.05$ ), así como altos valores de diversión percibida independientemente del marcador final.

### **PALABRAS CLAVE:**

Edad escolar; deporte; juego motor; disfrute; competición

## INTRODUCCIÓN.

### La importancia de la práctica físico-deportiva en edad infantil

Existe un gran acuerdo de la comunidad científica internacional sobre los beneficios de la actividad físico-deportiva de manera regular sobre la salud (González-Serrano, Huéscar y Moreno, 2013). No obstante, los niveles de sedentarismo en edad infantil han sufrido un incremento de manera alarmante (González-Gross y Meléndez, 2013).

La alta prevalencia de la obesidad en la población está considerada como la gran pandemia del siglo XXI (Córdova, 2016). La obesidad es descrita como una condición patológica que se ha visto incrementada en los últimos años (Rosado-Cipriano, Silvera-Robles, Calderón-Ticona, 2011). Son diversos los estudios que relacionan la obesidad infantil con diversas patologías, tales como hipercolesterolemia, resistencia a la insulina, diabetes mellitus tipo II e hipertensión arterial (Brady, 2017; Romero-Velarde, Campollo-Rivas, Celis, Vásquez-Gariba, Castro-Hernández y Cruz-Osorio, 2007; Sahoo, Sahoo, Choudhury, Sofi, Kumar, Bhadoria, 2015).

En este sentido, es un hecho que en edad infantil la práctica de actividad físico-deportiva se considera como uno de los factores determinantes para la prevención de enfermedades relacionadas con los estilos de vida sedentarios (Hernández-Cordero, 2011). La Organización Mundial de la Salud (2010) recomienda que los niños de 5-17 años deben realizar, al menos, 60 minutos de actividad física de moderada a vigorosa intensidad. No obstante, son diversos los estudios que demuestran que gran parte de la población infantil no es suficientemente activa y no cumple con las recomendaciones de actividad física para la consecución de beneficios sobre la salud (Aznar et al., 2010; Martínez, Contreras, Aznar y Lera, 2011).

### El disfrute como factor de adherencia a la práctica físico-deportiva

Uno de los aspectos que inciden de manera prioritaria en el desempeño de cualquier actividad, así como en la realización de actividad físico-deportiva, es la motivación, actuando esta como un elemento clave para la adherencia a cualquier práctica (Deci y Ryan, 2000). Así, cabe destacar que el disfrute es considerado como uno de los principales motivos de práctica de actividad física-deportiva (Castillo y Balaguer, 2001; García-Ferrando y Llopis, 2011). Además, tal y como indica Cervelló (2002), existe una clara relación entre los motivos de práctica y los motivos de abandono de la práctica físico-deportiva, con lo que se confirma la importancia del disfrute en la continuidad de los sujetos en la práctica de actividad física. De este modo, Moreno, González-Cutre, Martínez, Alonso y López (2008, p. 174) determinan que “teniendo en cuenta los beneficios positivos de la actividad física para la salud, es necesario fomentar el disfrute durante la práctica deportiva para lograr una mayor adherencia a la misma”.

Conceptualmente, el disfrute es definido como un estado positivo de afecto hacia la práctica que refleja sensaciones como el placer, el gusto o la diversión (Scanlan y Symons, 1992). Son diversos los instrumentos que se han creado para la medición del disfrute durante la práctica de actividad física, aunque éstos con insuficientes criterios de validez debido a la utilización de un solo ítem (Mottl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton y Pate, 2001). Sin embargo, una escala válida para la medición del disfrute es la escala Physical Activity Enjoyment Scale (en

adelante, PACES) propuesta inicialmente por Kendzierski y DeCarlo (1991) y validada posteriormente, para edad infantil, por Motl et al. (2001).

### Relación entre la competición y el disfrute en la práctica físico-deportiva

La competición en la práctica de actividad física es definida como la orientación de las acciones motrices hacia un marcador final y, de esta manera, se realiza una categorización y jerarquización de los resultados (Alonso, Gea y Yuste, 2013). Así, la competición ha sido un factor frecuentemente estudiado en relación al disfrute durante la práctica de actividad físico-deportiva. Cabe destacar las aportaciones de Scanlan y Passer (1978) y Scanlan y Passer (1979) donde se afirma que el hecho de perder o ganar tiene consecuencias afectivas en los atletas.

El resultado de la competición afecta al estado emocional de los deportistas. En este sentido en la investigación realizada por Scanlan y Leithwaite (1984), aquellos participantes que pierden, presentan un nivel superior de ansiedad después del partido. De este modo, Small, Smith y Cumming (2007) consideran que se debe relativizar la victoria para obtener un mejor clima motivacional. No obstante, si se hace referencia a la influencia de la competición sobre las intensidades emocionales positivas y negativas de los participantes, Lavega, March y Filella (2013) determinan que las situaciones motrices generan, de manera global, emociones de carácter positivo, independientemente del resultado (ganar o perder). En este sentido, la investigación realizada por Cumming, Small, Smith y Grossbard (2007) muestra que ganar no está relacionado con el disfrute.

En base al marco teórico de referencia se planteó como objetivo analizar la diversión percibida en juegos deportivos de cooperación-oposición según la presencia o ausencia de victoria.

## 1. MÉTODO.

### 1.1. PARTICIPANTES.

Los participantes fueron 10 escolares varones de 12-13 años de edad. Los padres o tutores legales fueron informados mediante una hoja de información detallada y firmaron un consentimiento informado previo a la realización de la investigación.

### 1.2. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS.

El estudio se realizó en dos sesiones de entrenamiento en iniciación deportiva al fútbol. Se realizaron tres juegos deportivos del dominio de acción motriz de cooperación-oposición con competición (Parlebas, 2001) para la enseñanza del pase y el desmarque en iniciación deportiva al fútbol.

Al finalizar cada juego se registraron los datos relativos al resultado individualmente. El instrumento utilizado fue el cuestionario PACES traducido al italiano, validado en dicho idioma, para las edades de 11 a 19 años por Carrara, Young y Robazza (2008). El cuestionario está compuesto por 16 ítems, 9 de ellos medían el disfrute de forma positiva y 7 de ellos negativa, puntuables con una

escala de Likert con un rango de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

### 1.3. ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS v. 24.0. Se trató la variable del estudio con estadística descriptiva (media y desviación típica). Para el contraste de hipótesis de las variables del estudio se realizó una prueba de bondad de ajuste para muestras independientes. En el caso de una distribución simétrica, se abordó el contraste de homogeneidad mediante la prueba ANOVA de un factor para muestras independientes, al no hallar diferencias significativas no se llevó a cabo comparaciones múltiples post-hoc mediante Bonferroni. Para los datos que no cumplieron con el supuesto de normalidad, se procedió mediante la prueba H no paramétrica de Kruskal Wallis. Para establecer la significación estadística se utilizó un valor de  $p < 0,05$ .

## 2. RESULTADOS.

El objetivo fue analizar la diversión percibida en juegos deportivos de cooperación-oposición según la presencia o ausencia de victoria. En relación a la estadística descriptiva, se realizaron cálculos de medias y desviaciones estándar para las tres situaciones motrices, considerando como valor máximo de disfrute 80 puntos (Carrara et al., 2008).

Para la primera situación motriz de cooperación-oposición (SMCO1, en adelante) se obtuvo un valor de disfrute medio de  $70,20 \pm 7,12$  en aquellos jugadores que ganaron. No obstante, los valores de disfrute medio cuando se perdió el juego motor fueron de  $73,00 \pm 6,74$ , tal y como se muestra en la Figura 1. En este sentido, se identificaron valores que pueden considerarse cercanos a la puntuación máxima.

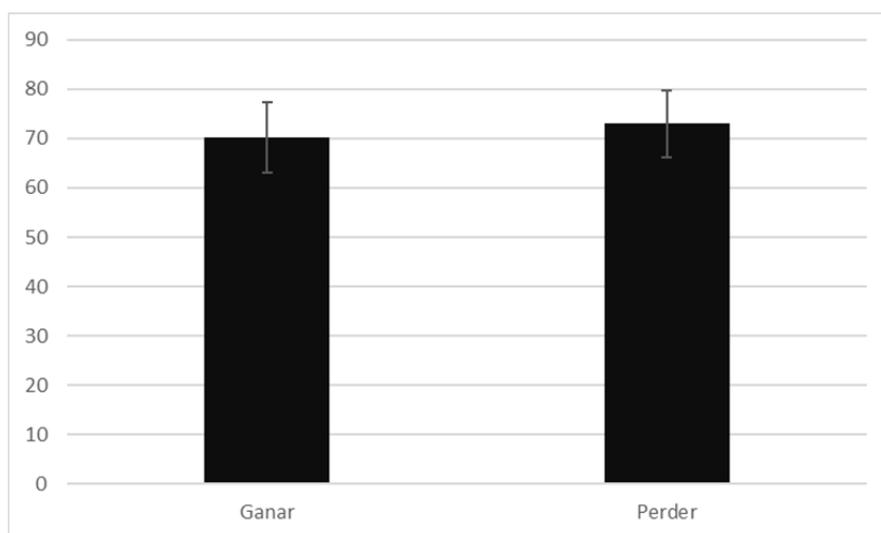


Figura 1. Valores descriptivos para el disfrute en la SMCO1.

El disfrute obtuvo valores óptimos para las tres situaciones sociomotrices de cooperación-oposición.

Para la segunda situación motriz de cooperación-oposición (SMCO2, en adelante) se obtuvo un valor de disfrute medio de  $73,00 \pm 6,78$  en aquellos jugadores que ganaron. Por otra parte, los valores de disfrute medio para los jugadores que perdieron el juego motor fueron de  $70,00 \pm 7,21$ , tal y como se muestra en la Figura 2. Los valores obtenidos son cercanos al valor de disfrute máximo establecido en 80.

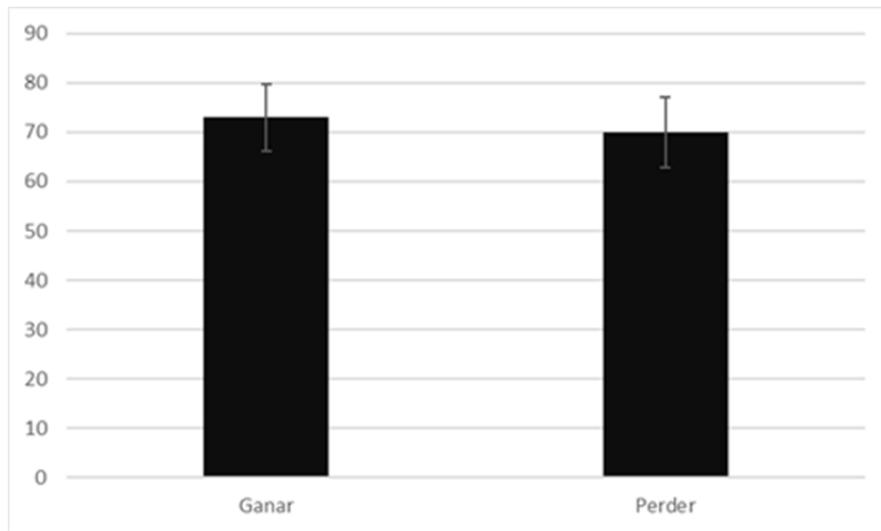


Figura 2. Valores descriptivos para el disfrute en la SMCO2.

Para la tercera situación motriz de cooperación-oposición (SMCO3, en adelante) se obtuvo un valor de disfrute medio de  $72,60 \pm 6,65$  cuando se ganó el juego. Por otra parte, los valores de disfrute medio cuando se perdió el juego motor fueron de  $68,60 \pm 6,73$ , tal y como se muestra en la Figura 3. Los valores obtenidos tanto al ganar como al perder son cercanos al valor de disfrute máximo establecido en 80.

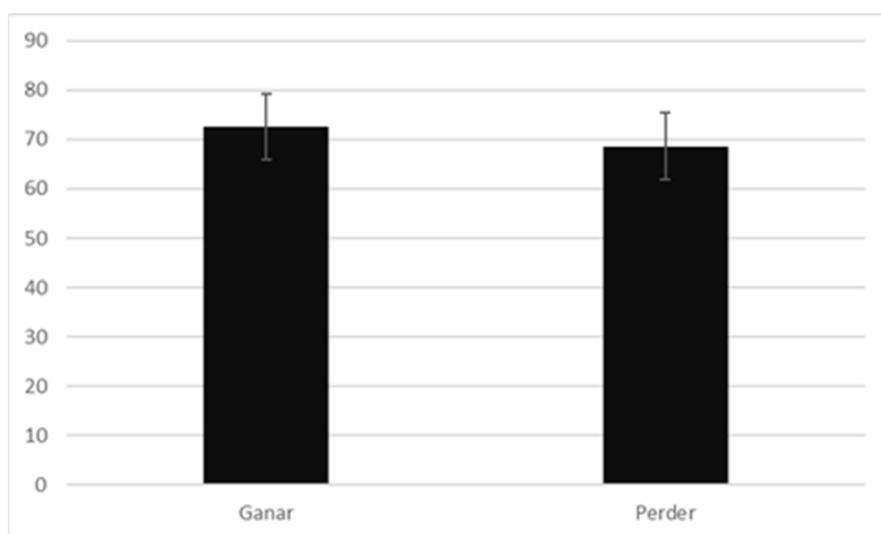


Figura 3. Valores descriptivos para el disfrute en la SMCO3.

Como puede observarse en la Tabla 1, la primera prueba para determinar la normalidad se interpretó mediante el contraste de Shapiro-Wilk debido al tamaño de la muestra.

Tabla 1  
Resultados de la prueba de normalidad para la variable *diversión percibida*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Disfrute total SMCO1	.783	10	.009
Disfrute total SMCO2	.791	10	.011
Disfrute total SMCO3	.848	10	.055

SMCO1: situación motriz de cooperación-oposición 1.  
SMCO2: situación motriz de cooperación-oposición 2.  
SMCO3: situación motriz de cooperación-oposición 3.

La prueba de contraste de hipótesis no desprendió significación estadística en el juego SMCO1 y SMCO2. Para la SMCO3 se obtuvieron valores con una distribución simétrica.

Los resultados del contraste de homogeneidad no paramétrico para SMCO1, SMCO2 se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2  
Resultados de la prueba *H Kruskal Wallis* para la SMCO1 y SMCO2 con un marcador final

	Disfrute total SMCO1	Disfrute total SMCO2
Chi-cuadrado	.900	.929
gl	1	1
Sig. asintót.	.343	.335

Nota. Variable de agrupación: Victoria.  
SMCO1: situación motriz de cooperación-oposición 1.  
SMCO2: situación motriz de cooperación-oposición 2.

Tomando en consideración la Tabla 2, la prueba no paramétrica desprendió valores de  $p=0.343$  y  $p=0.335$  para la ambas situaciones motrices. De este modo, se puede afirmar que no existe significación estadística en función de la presencia de un marcador final para la variable "diversión percibida" en ambos juegos. En este caso, ganar-perder no ha influido en el disfrute durante la realización de SMCO1 y SMCO2.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos del contraste de homogeneidad paramétrico mediante la prueba Anova de un factor para la SMCO3 en función del marcador final.

Tabla 3  
*Resultados de la prueba paramétrica Anova de un factor para la SMCO3 con un marcador final*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	40.000	1	40.000	.893	.372
Intra-grupos	358.400	8	44.800		
Total	398.400	9			

Nota. Variable de agrupación: Victoria.  
 SMCO3: situación motriz de cooperación-oposición 3.

Como puede observarse en la Tabla 3 respecto a la variable “diversión percibida” en la SMCO3, no existen diferencias significativas en cuanto a ganar-perder con un valor de  $p=0.372$ . Por tanto, puede afirmarse que los participantes del estudio se divirtieron de forma similar sin que la victoria determinara el disfrute.

### 3. DISCUSIÓN.

Mediante el análisis del disfrute percibido en función de la victoria durante el desarrollo de los juegos motores en la iniciación deportiva al fútbol, se obtiene información de gran relevancia para aplicación de situaciones motrices en la enseñanza de dicho deporte.

El disfrute que se genera durante el desarrollo de dichas situaciones motrices es un factor relevante para la adherencia a la práctica en iniciación deportiva. Así, el disfrute, partiendo de la definición del mismo como un estado positivo de afecto hacia la práctica, el cual refleja sensaciones como el placer, el gusto o la diversión (Scanlan y Symons, 1992); se encuentra íntimamente ligado a las emociones positivas y por consiguiente, a la motivación para dicha práctica

Así, se hace necesario conocer la influencia de diversos factores y elementos de la lógica interna de las situaciones motrices sobre la experiencia emocional positiva de manera general y el disfrute de manera específica de los jugadores (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011).

Uno de los factores que pueden generar una mayor o menor intensidad de la vivencia emocional es la presencia o ausencia de competición durante el desarrollo de los juegos motores. De hecho, Alonso et al., (2013) determinan que cuando existe competición o victoria, la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas aumenta; siendo la presencia de la misma un elemento clave para comprender el modo en el que las emociones se generan durante la práctica físico-deportiva. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue conocer la influencia de la victoria (ganar o perder) sobre el disfrute de los participantes.

Los resultados de este estudio muestran la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en la diversión para los tres juegos motores desarrollados en función de ganar o perder. De este modo, se puede afirmar que la competición no ha influido en la diversión percibida por los participantes durante el desarrollo de las situaciones motrices.

De forma paralela, se determinaron valores elevados de disfrute percibido, cercanos al valor máximo, para los tres juegos motores, tanto cuando se ganó

como cuando se perdió. Un aspecto relevante es la suscitación de una mayor diversión en el SMO1 para los jugadores que perdieron respecto a los jugadores que ganaron, aunque cabe señalar la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados de este estudio se asemejan a los encontrados en estudios cuyo objetivo es conocer la vivencia emocional en función de la victoria. Es de relevancia señalar la escasa literatura científica previa que trata de conocer la influencia de la competición sobre la diversión percibida de los jugadores. No obstante, existe cierta evidencia científica que tiene como objetivo conocer la influencia de la competición sobre la vivencia emocional en la práctica físico-deportiva y, específicamente, en los juegos motores en diferentes dominios de acción motriz (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aráujo y Rodrigues, 2014; Sáez de Ocariz, Ureña, Lavega y Serna, 2013).

Así, algunos estudios previos concluyen una generación mayor de vivencia emocional positiva respecto a la negativa en los juegos motores indiferentemente de la victoria, aunque bien es cierto que dicha intensidad emocional, predominantemente la referida a las emociones positivas, es mayor cuando se gana que cuando se pierde (Lavega et al., 2011).

En este sentido, en el estudio realizado por Caballero, Alcaraz, Alonso y Yuste (2016), se determina que la vivencia emocional positiva es significativamente mayor cuando se consigue ganar el juego que cuando se pierde el mismo, determinando que “las emociones positivas presentaron mayor intensidad cuando se conseguía ganar el juego” (p.131). No obstante, en dicho estudio, aunque se determina que las emociones positivas presentan una mayor intensidad cuando se gana que cuando se pierde, también se establece que las emociones positivas son significativamente mayores a las negativas tanto al ganar como al perder, afirmando que “aun existiendo la presencia de emociones negativas, sobre todo cuando se pierde el juego, las situaciones lúdicas generan experiencias emocionales positivas” (p. 131).

Del mismo modo y coincidiendo con los resultados de nuestro estudio, en la investigación realizada por Alonso et al. (2013) se determina que cuando existe oposición, con o sin la presencia de cooperación, la vivencia emocional positiva y negativa no difiere en función de ganar o perder un juego motor, determinando que “la vivencia no muestra una gran relevancia respecto a si se compite con marcador o si se hace sin él” (p. 105).

#### **4. CONCLUSIONES.**

Teniendo en cuenta todo lo expuesto con anterioridad, se puede llegar a las siguientes conclusiones de investigación:

En primer lugar, cabe destacar que los valores de disfrute obtenidos en los tres juegos motores de cooperación-oposición, tanto cuando se consigue ganar el juego cuando se pierde el mismo, han sido muy elevados, cercanos en todos los casos al valor máximo de 80 puntos.

En segundo lugar, cabe destacar la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas para el disfrute en función de la victoria, es decir, no han existido diferencias en el disfrute suscitado en función de ganar o perder los juegos.

Para concluir, un aspecto relevante desde la visión educativa del deporte de iniciación es que, en las situaciones motrices propuestas, se generan reacciones emocionales en los participantes, con lo que, siguiendo con lo expuesto por Miralles, Fillella y Lavega (2017); disponemos de una herramienta de gran utilidad para generar una vivencia emocional de carácter pedagógico a través del juego motor y, especialmente, podemos generar vivencia emocional positiva (Alonso et al., 2013). Este elemento es fundamental para la consideración del juego motor como recurso para la formación emocional de los participantes, así como el juego motor como posibilitador de generación de experiencias positivas y motivadoras para la adherencia a la práctica físico-deportiva.

Así, cabe destacar que, al mismo tiempo que los participantes disfrutan de la actividad que realizan, es a partir de los juegos motores, donde los niños en edad escolar pueden aprender a cooperar y a competir, siendo los docentes y los formadores en deporte de iniciación quienes decidan de qué manera se desarrollan dichas situaciones motrices y las finalidades de las mismas (Miralles et al., 2017).

En definitiva, se hace necesario el desarrollo de tareas de investigación que determinen la influencia de diversos factores de los juegos motores en el deporte de iniciación, especialmente desde el ámbito emocional, con el fin de obtener información válida para promover la adquisición de hábitos saludables en edad infantil y promover una formación integral en edad escolar.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso, J.I., Gea, G., y Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.

Aznar, S., Naylor, P. J., Silva, P., Pérez, M., Angulo, T., Laguna, M., ... & López-Chicharro, J. (2011). Patterns of physical activity in Spanish children: a descriptive pilot study. *Child: care, health and development*, 37(3), 322-328.

Brady, T. M. (2017). Obesity-related hypertension in children. *Frontiers in pediatrics*, 5, 197.

Caballero, M. F., Alcaraz, V., Alonso, J. I., y Yuste, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 123-133.

Carraro, A., Young, M. C., & Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(7), 911-918.

Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts, Educación Física y Deportes*, (63), 22-29.

Cumming, S. P., Smoll, F. L., Smith, R. E., & Grossbard, J. R. (2007). Is winning everything? The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth sports. *Journal of applied sport psychology*, 19(3), 322-336.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

García-Ferrando, M., y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Centro de Investigaciones Sociológicas.

González-Gross, M., & Meléndez, A. (2013). Sedentarism, active lifestyle and sport: Impact on health and obesity prevention. *Nutrición Hospitalaria*, 28(5), 89-98.

González-Serrano, G., Hernández, E. H., y Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. Motricidad. *European journal of human movement*, 30, 131-151.

Hernández-Cordero, S. (2011). Prevención de obesidad infantil. Órgano Oficial de la Academia Nacional de Medicina de México, *AC*, 147(1), 46-50.

Jaqueira, A. R., Burgués, P. L., Otero, F. L., Araujo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32.

Kendzierski, D., & DeCarlo, K. J. (1991). Physical activity enjoyment scale: Two validation studies. *Journal of sport & exercise psychology*, 13(1).

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., y March, J. (2017). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 617-640.

Lavega, P., March, J., y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.

Martínez, J., Contreras, O. R., Aznar, S., y Lera, Á. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 0117-123.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez, C., Alonso, N., y López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.

Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American journal of preventive medicine*, 21(2), 110-117.

**Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010).** *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Ginebra, Suiza.

**Romero-Velarde, E., Campollo-Rivas, O., de la Rosa, A. C., Vásquez-Garibay, E. M., Castro-Hernández, J. F., y Cruz-Osorio, R. M. (2007).** Factores de riesgo de dislipidemia en niños y adolescentes con obesidad. *Salud pública de México, 49(2), 103-108.*

**Rosado-Cipriano, M. M., Silvera-Robles, V. L., y Calderón-Ticona, J. R. (2011).** Prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños escolares. *Revista de la sociedad peruana de medicina interna, 24(4), 163-169.*

**Sáez de Ocariz, U., Ureña, N., Lavega, P., y Serna, J. (2013).** Género y emociones en los futuros docentes en Educación Física. En *El ejemplo de las situaciones motrices de cooperación. I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en educación infantil y primaria.* Universidad de Murcia.

**Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R., & Bhadoria, A. S. (2015).** Childhood obesity: causes and consequences. *Journal of family medicine and primary care, 4(2), 187.*

**Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1984).** Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. *Predictors of competitive stress. Journal of Sport Psychology, 6(2), 208-226.*

**Scanlan, T. K., & Passer, M. W. (1978).** Factors related to competitive stress among male youth sport participants. *Medicine and science in sports, 10(2), 103-108.*

**Scanlan, T. K., & Passer, M. W. (1979).** Sources of competitive stress in young female athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 1(2), 151-159.*

**Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992).** The construct of sport enjoyment. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.

**Fecha de recepción: 13/4/2020**

**Fecha de aceptación: 3/5/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA MÚSICA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Cristina Quelal Morejón**

Estudiante Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador, Ecuador  
Email: cequelal@uce.edu.ec

**Jenny Martínez Benítez**

Docente Facultad de Cultura Física, Universidad Central del Ecuador, Ecuador  
Email: jemartinez@uce.edu.ec

**Ivonne Martínez Benítez**

Docente del Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio. Universidad de las Fuerzas Armadas. ESPE.  
Email: nimartinez@espe.edu.ec

### **RESUMEN**

La dificultad y desagrado en los jóvenes al momento de realizar prácticas de expresión corporal ha sido una preocupación debido a que los estudiantes no disfrutaban de las actividades teniendo como consecuencia malas calificaciones. El objetivo de este trabajo se centra en determinar la relación entre la Expresión Corporal y la Música en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020. Participaron voluntariamente 30 adolescentes entre 16 y 18 años. Se empleó un cuestionario de escala Likert con dos variables de estudio: *Expresión Corporal* y *Música*. Los resultados revelaron que se encontró que existe relación positiva y moderada entre la Expresión Corporal y la Música en las clases de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato. Sin embargo, de que la mayoría del estudiantado posee un nivel medio de conocimientos sobre la Expresión Corporal y la Música, muchos de ellos no han realizado la práctica de estos dos lenguajes juntos en las clases de Educación Física. Adicionalmente, varios de ellos refieren desagrado y desinterés por aprender estas actividades. No obstante, algunos alumnos prefieren realizar sus clases con música de fondo y tienen mayor aceptación por música actual que por la contemporánea. Finalmente, algunos de los encuestados afirman que al utilizar música en las clases se sienten con un mejor estado de ánimo y demuestran mayor energía.

**PALABRAS CLAVE:** Expresión Corporal; Música; Educación Física; lenguaje; comunicación; creatividad; motivación; seguridad.

## 1. INTRODUCCIÓN.

La música y la expresión corporal son lenguajes que nos sirven para comunicarnos. Siguiendo a Arguedas Quesada (2009), la expresión corporal y la música son lenguajes que permiten vincular distintas materias en la educación, ayudando a los maestros en los procesos de enseñanza y colaborando en los estudiantes en su desarrollo emocional, cognitivo y psicomotor. Al vincular estos dos lenguajes en Educación Física fomentamos además la creatividad, el descubrimiento, y a la seguridad del alumnado.

Para Ibáñez Gericke, 2018 & Ros, 2001, desde el nacimiento los niños y niñas tienen una reacción al escuchar algún sonido, es decir se mueven o exploran, a medida que pasa el tiempo observaremos que ante un estímulo sonoro los niños mueven sus extremidades, al parecer el ser humano reacciona de manera natural ante la música o sonidos, lo que facilita su manera de comunicarse. En Educación la Expresión Corporal vinculada con la Música debe ser libre y permitir al estudiante expresarse a su manera. El alumno recrea y se mueve de acuerdo como siente los ritmos que escucha, esto ayuda a conocer sus cualidades de improvisar y de crear cosas diferentes (Arguedas Quesada, 2004).

De allí la importancia de unir estos dos lenguajes, debido a que los dos buscan comunicar sentimientos y emociones. En concordancia con Rueda Villén y López Aragón (2013), la música tiene dos funciones: la primera es expresar ideas, sentimientos y estados de ánimo, y la segunda es recordar emociones que ya se sintieron anteriormente. Castillo Viera y Rebollo González (2009) citan a Arteaga (2003) quien define a la expresión corporal como lenguaje que ayuda al autoconocimiento, a la convivencia con los demás, y a la exteriorización de los sentimientos a través de gestos y movimientos corporales.

### 1.1. EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Castillo Viera y Rebollo González (2009) citan en su artículo a Ortiz quien afirma que la expresión corporal ayuda en la Educación Física al desarrollo personal e integral del estudiante, contribuye al aprendizaje y a un desarrollo corporal propio, al usar el movimiento como lenguaje y analizar al cuerpo desde un punto estético y artístico. Al utilizar la expresión corporal en las prácticas educativa ayudamos al estudiante a ser creativo, imaginativo e innovador, esto le permite incrementar la confianza en sí mismo y disminuye su miedo a expresar sus ideas y pensamientos. La expresión corporal posee contenidos que pueden ser enseñados con diferentes metodologías flexibles que fomentan el desarrollo de la creatividad y la socialización (Monfort Pañego e Iglesias García, 2015).

La expresión corporal además colabora en el fortalecimiento del trabajo en equipo. En consonancia con Arguedas Quesada (2009) la Expresión Corporal favorece al crecimiento intelectual colectivo y a la conciencia grupal en aspectos sociales, emocionales e intelectuales. Uno de los principales objetivos de la Expresión Corporal es “Favorecer las relaciones constructivas entre alumnos creando un clima favorable para el trabajo en grupo” (Castillo Viera & Rebollo González, 2009, p.113).

En síntesis, la Expresión Corporal utilizada en la Educación Física tiene múltiples beneficios en la formación del estudiantado. Sin embargo, ésta no siempre es impartida por los docentes en las diferentes instituciones, pues se ha podido observar que algunos de ellos prefieren enseñar deportes, dejando de lado las prácticas expresivo-comunicativas. También se aprecia que las docentes mujeres ponen más énfasis en práctica la expresión corporal a comparación de los docentes varones. Monfort Pañego e Iglesias García (2015) en su estudio explican que las principales razones por las que los profesores no trabaja este lenguaje en sus clases son: la falta de materias relacionadas a la Expresión Corporal en su formación docente, y los escasos de cursos de capacitación respecto a dicha materia.

## 1.2. LA MÚSICA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

La Música debería ser uno de los principales recursos en la Educación Física pues ayuda en la motivación de los alumnos, fomenta el dinamismo en las clases y el disfrute en los estudiantes. Navarro Patón, Seco Gallo, & Basanta Camiño (2016) citan en su artículo a García (2015) quien plantea que la música se considera un elemento beneficioso en las personas, debido a que desde muy tempranas edades, brinda beneficios cognitivos, motrices y expresivos, condicionando un desarrollo en la psicomotricidad.

La música aumenta la motivación y la diversión en los estudiantes, utilizándola en los momentos iniciales y de vuelta a la calma en las clases, también puede ser usada solo como fondo. Además la música promueve el trabajo en grupo, en actividades como son bailes o dinámicas, siendo ésta un recurso accesible y de bajo costo. Para Learreta Ramos y Sierra Zamorano (2003) la música crea la unidad del sentimiento y fomenta el trabajo entre compañeros debido a que se realizan las actividades de manera lúdica colaborando al ritmo (Navarro et al. 2016).

No obstante que la música es un excelente recurso didáctico, en la Educación Física no se la utilizada menudo. García Parra, Ureña Villanueva y Antúnez Medina (2004) concluyen que la principal razón para no utilizar música es que el profesorado no recibió esta asignatura en su formación, y la otra razón es los problemas con la infraestructura y el escaso material para la clase.

## 1.3. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA MÚSICA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

El principal problema que se aprecia al analizar la vinculación de la música con la expresión corporal es el desconocimiento de las actividades que se pueden realizar, debido a que la mayoría de las personas piensan que el único vínculo entre éstas es la danza o actividades relacionadas. La expresión corporal y la música pueden relacionarse, ya sea en el cine, la publicidad, el teatro, el baile, etc., lo que lleva a la creación de códigos, como lo son los libretos, las partituras, las coreografías, guiones, y a su vez la puesta en práctica de bailarines, músicos, actores, cantantes, directores, etc. (Arguedas Quesada, 2009).

Al unir estos dos lenguajes dentro de las clases tenemos varias ventajas como son: la creatividad, la colaboración en equipo, la motivación, el descubrimiento, etc., pero también poseemos desventajas como lo son la conservación o inhibición en los estudiantes. “Algunos autores han relacionado las emociones positivas con la

creatividad, la flexibilidad, la complejidad cognitiva y la innovación, y las emociones negativas con un razonamiento más analítico y conservador” Torrents, Mateu, Planas y Dinusova (2011, p.403). Por lo que se recomienda empezar a desarrollar estas actividades desde los primeros años de educación, para que desde pequeños los alumnos pierdan el temor y la vergüenza, logrando que en años superiores expresen sus ideas y sentimientos de manera abierta, sin vergüenza desplegando la improvisación, la seguridad y el disfrute de las actividades.

No obstante, Cuellar Moreno y Pestano Pérez, 2013; Monfort Pañego e Iglesias García, 2015, encuentran que las asignaturas correspondientes a Expresión Corporal no son las suficientes en la formación del docente de Educación Física. Y que se incluyen solamente la danza, la formación rítmica y la expresiva, lo que conlleva a gran inseguridad al utilizar estas actividades en su práctica profesional. Esto genera un gran problema debido a que estas prácticas expresivo-comunicativas, en algunos casos, son un bloque obligatorio que el profesor de Educación Física debe cumplir dentro de su planificación.

#### **1.4. LAS PRÁCTICAS CORPORALES EXPRESIVO-COMUNICATIVAS EN LA REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA 2016 EN EL ECUADOR.**

En Ecuador se han creado tres Reformas Curriculares de Educación Física, la primera en el año 1996, la segunda en el 2012 y la tercera y vigente hasta la actualidad en el 2016, esta última divide a la Educación Física en seis bloques curriculares (prácticas lúdicas: los juegos y el jugar, prácticas gimnásticas, prácticas corporales expresivo-comunicativas, prácticas deportivas, construcción de la identidad corporal y relaciones entre prácticas corporales y salud), donde cada uno de estos bloques posee sus propias destrezas con criterio de desempeño, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios e indicadores de evaluación. Cada uno de estos debe formar parte de la planificación anual que será realizada durante el año lectivo en la Educación General Básica y en el Bachillerato General Unificado.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, en el Currículo de EGB y BGU de Educación Física (2016) se establece que las Prácticas Corporales Expresivo-comunicativas tienen como objetivo manifestar y crear comunicación a base de sensaciones, estados de ánimo y emociones, ayudan a la corporeidad y fomentan la creatividad, es decir "trabajar la desinhibición, el respeto y el derecho de las personas a expresarse, evitando la sensación de exposición sometidas a juicios de valor" (p.52), por tanto, al trabajar este bloque curricular se promueve la formación integral del estudiantado.

## **2. MATERIALES Y MÉTODOS.**

### **2.1. PARTICIPANTES**

En el estudio participaron voluntariamente 30 jóvenes entre 17 y 18 años estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito. A todos los estudiantes se les informó sobre los objetivos de la investigación, luego de ello, dieron su consentimiento para intervenir en esta investigación.

## 2.2. INSTRUMENTO

El estudio tiene un diseño no experimental, descriptivo, correlacional de corte transversal. La utilidad y el propósito de los estudios correlacionales cuantitativos es “saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (Alvarado, Flores, Ramos, & Llapa, 2017). Por lo tanto, es un estudio no-experimental de carácter descriptivo correlacional, que mide el nivel de relación que existe entre la Expresión Corporal y la Música en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020.

En la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta. Se realizaron preguntas para las dos variables: *Expresión Corporal y Música*, con varias opciones de respuesta, lo que facilita el análisis y el procesamiento de datos. El instrumento es un cuestionario estructurado con escala Likert de dieciocho preguntas que miden cada una de las variables, agrupándolas en dos dimensiones como se puede observar en el Apéndice A. Este cuestionario fue validado por 3 expertos, un experto en investigación y dos expertos en el área de Educación Física, quienes determinaron que cumple con los indicadores de pertinencia, relevancia y claridad para cada una de las preguntas, como consta en el Apéndice B. Se realizó la prueba piloto con el propósito de evaluar el comportamiento del instrumento y así evaluar la consistencia del contenido. Posteriormente, se aplicó la prueba de confiabilidad con el estadístico Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario, la información se procesó con el programa estadístico SPSS, el mismo que arrojó un índice de confiabilidad de 0,8, como se puede observar en la Tabla 1. Es decir que se encuentra dentro de la escala de 0,72 a 0,79, considerada como una *excelente confiabilidad*, de acuerdo con Baptista, Hernández, Fernández y Baptista 2006, p.439.

Tabla 1.  
Cálculo de confiabilidad Alfa de Cronbach

	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	30	100,0	0,8	18
Válidos	0	0		
	30	100,0		
Excluido <sup>a</sup>				
Total				

Elaboración: Equipo de Investigación

## 3. RESULTADOS.

La Tabla 2, muestra las frecuencias y porcentajes de las preguntas agrupadas de la variable Expresión Corporal, donde se observa que el 46,67 % de los estudiantes de tercero de Bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020, se encuentran en el nivel alto de conocimiento de Expresión Corporal, el 26,6 % se encuentran en el

nivel medio de conocimiento y el 26,67 % se encuentran en el nivel bajo de conocimiento de Expresión Corporal en el área de Educación Física.

Tabla 2.  
Distribución de frecuencias y porcentajes del conocimiento de Expresión Corporal en el área de Educación Física.

<i>Conocimiento de Expresión Corporal</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>Bajo</i>	8	26,7
	<i>Medio</i>	8	26,7
<i>Válidos</i>			
	<i>Alto</i>	14	46,7
	<i>Total</i>	30	100,0

Elaboración: Equipo de Investigación

La Tabla 3, muestra las frecuencias y porcentajes de las preguntas agrupadas de la variable Música, donde se observa que el 30,00% de los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de conocimiento de Música, 36,67% se encuentran en el nivel medio de conocimiento y el 33,33 % se encuentran en el nivel alto de conocimiento de Música.

Tabla 3.  
Distribución de frecuencias y porcentajes del conocimiento de Música en el área de Educación Física.

<i>Conocimiento de Música</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>Bajo</i>	9	30,0
	<i>Medio</i>	11	36,7
<i>Válidos</i>			
	<i>Alto</i>	10	33,3
	<i>Total</i>	30	100,0

Elaboración: Equipo de Investigación

La tabla 4, muestra los resultados del análisis estadístico, en el que se encuentra de la existencia de una relación  $r = 0,627$  entre las variables: Expresión Corporal y Música en el área de Educación Física. La relación entre las variables es positiva y tiene un nivel moderado. La significancia de  $p=0,000$  evidencia que  $p$  es menor a 0,05, es decir que la relación es significativa, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que existe relación entre la Expresión Corporal y la Música en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020.

Tabla 4.

*Correlación entre las Variables Expresión Corporal y Música en el área de Educación Física.*

		Expresión Corporal	Música
Rho de Spearman	Expresión Corporal	1,000	,627**
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	30	30
	Música	,627**	1,000
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	30	30

*Nota: Se acepta Ha si y solo si Sig. < 0,05*

#### 4. DISCUSIÓN.

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la *Expresión Corporal y la Música* en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020. En primer lugar se encontró que existe relación positiva y moderada entre la Expresión Corporal y la Música en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020. Los estudiantes conocen que la Expresión corporal y la Música están vinculadas con actividades donde se utiliza el cuerpo, el tiempo y el espacio. Al respecto, varios autores, que señalan que la expresión corporal es un lenguaje que ayuda al alumno a mejorar su creatividad, su coordinación, su convivencia con los demás, su desarrollo cognitivo, contribuye a su control corporal, a su aprendizaje, disminuye el miedo al compartir sus ideas y afianza su autoestima, seguridad y motivación (Arguedas Quesada, 2004; Arguedas Quesada, 2009; Canales Lacruz, 2009; Castillo Viera & Rebollo González, 2009; García Sánchez, Pérez Ordás, & Calvo Lluch, 2011; Ibáñez Gericke, 2018; Monfort Pañego & Iglesias García, 2015; Ros, 2001; Torrents et al., 2011).

En segundo lugar, se observa que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel medio de conocimiento sobre Expresión Corporal y Música en el área de Educación Física, pero muchos de ellos no han realizado la práctica de actividades de estos dos lenguajes juntos. Aunque la Expresión Corporal brinda beneficios, tanto al alumno como al profesor, ésta no es explotada a su máximo por el profesorado de Educación Física. Adicionalmente, nos preguntarnos si existe un estereotipo tradicional en relación con el género para la práctica de estas actividades, pues la literatura científica evidencia que hay una mayor utilización de prácticas corporales por las docentes mujeres en comparación de los docentes varones. Pero el principal problema que se detecta es la falta de las asignaturas de Expresión corporal y Música dentro de la malla curricular en la formación del profesorado de Educación Física. Lo que limita la puesta en práctica de estas actividades en su ejercicio profesional. Este problema se ve agravado por la escases de cursos de capacitación relacionados con estas materias (García Parra et al., 2004; Monfort Pañego e Iglesias García, 2015).

Desde otra perspectiva, y en consonancia con Borja González y Solís García (2012), la expresión corporal y la música juntas, fomentan también la educación inclusiva de personas con necesidades especiales (discapacidad visual, discapacidad intelectual, discapacidad física, etc.), pues estas actividades favorecen el disfrute, la comunicación, expresar lo que sienten a su manera, la creatividad, mejora su lateralidad, aumentan su motivación y aprendizaje kinestésico, y promueven en ellos una mejor calidad de vida. Además, estas actividades permiten el desarrollo de valores, sobre todo el respeto a las diferentes culturas, religiones, ideologías, tradiciones etc. Sin embargo de los múltiples beneficios en la educación, algunos docentes indican que la música no es de tanta utilidad, debido a que distrae al estudiante, perjudica en la organización del grupo y determina una pérdida de tiempo real de la clase (García Parra et al, 2004).

Finalmente los resultados demuestran que los alumnos prefieren realizar sus clases con música de fondo y tienen mayor aceptación por música actual que por la contemporánea, además de que al utilizar música en las clases los estudiantes poseen mejor estado de ánimo y mayor energía. Por tanto, la metodología docente al impartir Expresión Corporal debe ser una metodología flexible que favorezca el descubrimiento del estudiantado, es decir, una metodología constructivista y lúdica con el uso de diferentes materiales didáctico que enriquezca el proceso educativo (Paz, 1995). Por tanto, es recomendable utilizar en las clases de Educación Física la Expresión Corporal y la Música, desde los primeros niveles de educación, para así formar alumnos seguros, creativos, íntegros, que respeten su cuerpo y el de sus compañeros, lo a su vez tendrá como resultado clases placenteras y divertidas.

## 5. CONCLUSIONES.

En base al análisis realizado se extraen las siguientes conclusiones:

Se encontró que existe relación positiva y moderada entre la Expresión Corporal y la Música en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato. Sin embargo, aunque la mayoría del estudiantado posee un nivel medio de conocimientos sobre la Expresión Corporal y la Música, muchos de ellos no han realizado la práctica de estos dos lenguajes juntos en las clases de Educación Física. Adicionalmente varios de ellos refieren desagrado y desinterés por aprender estas actividades. El tema menos trabajado en Expresión Corporal es el relacionado con la exploración del cuerpo, que corresponde a actividades de mímica, gestos, miradas y la educación postural. No obstante, algunos alumnos prefieren realizar sus clases con música de fondo y tienen mayor aceptación por música actual que por la contemporánea. Finalmente, algunos de los encuestados afirman que al utilizar música en las clases se sienten con un mejor estado de ánimo y demuestran mayor energía. Los resultados concuerdan con Numerosas Investigaciones demuestran que la Expresión Corporal y la Música son dos lenguajes que contribuyen a la comunicación de sentimientos y emociones al desarrollo emocional, psicomotor y cognitivo, ayudan a mejorar la creatividad, la innovación, la convivencia con los demás, la imaginación, la autoestima, seguridad y motivación. Éstas además promueven una Educación Inclusiva dentro de la comunidad Educativa. La Expresión Corporal y la Música son campos amplios, en los que el profesorado puede investigar para incorporar en su clase actividades nuevas, que no sean repetitivas y aburridas para el alumno. Esto permitirá motivar al

estudiantado y disminuir su inhibición, haciéndole sentir más relajado y más a gusto en las clases.

Dentro de las principales limitaciones que tiene el docente para no poner en práctica estos dos lenguajes se encuentran la falta de asignaturas relacionadas a la expresión corporal dentro de su formación docente, la lucha contra inhibición de los estudiantes al momento de participar en dichas actividades y las deficiencias en infraestructura y los materiales necesarios. Por tanto, se hace necesario un reajuste en la formación del profesorado de Educación Física, a fin de que se conjugue la teoría y práctica de estos dos lenguajes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alvarado, S., Flores, Y., Ramos, E., & Llapa, M. (2017). Investigación Descriptiva Correlacional. Recuperado el 26 de febrero de 2020, de [https://www.academia.edu/33658533/INVESTIGACION\\_DESCRIPTIVA\\_CORRELACIONAL](https://www.academia.edu/33658533/INVESTIGACION_DESCRIPTIVA_CORRELACIONAL)

Arguedas Quesada, C. (2004). La Expresión Corporal y la Transversalidad como un Eje Metodológico Construido a Partir de la Expresión Artística. *Revista Educación*, 28(1), 123-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028110%0A>

Arguedas Quesada, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-30. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9382>

Borja González, V., & Solís García, P. (2012). Taller de música y danza: expresión corporal en un centro de apoyo a la integración de personas con discapacidad intelectual. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (14), 52-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859379>

Canales Lacruz, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts: Educación física y deportes*, (98), 33-39. Recuperado de <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1391&highlight=Canales>

Castillo Viera, E., & Rebollo González, J. A. (2009). Expresión Y Comunicación Corporal En Educación Física. *Wanceulen E.F. Digital*, (5), 105-122. Recuperado de <http://www.wanceulen.com/revista/index.html>

Cuellar Moreno, M., & Pestano Pérez, M. A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal : planes de estudio y Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 123-128. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34542>

Currículo de EGB y BGU de Educación Física. (2016). Ecuador.

García Parra, M., Ureña Villanueva, F., & Antúnez Medina, A. (2004). Utilización De La Música En Educación Física: Principales Problemas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(16), 286-296. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista16/artmusica.htm>

García Sánchez, I., Pérez Ordás, R., & Calvo Lluch, Á. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (20), 33-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713271>

Hernández, R., & Fernández, C. y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. Mac Graw Hill editores. México DF México, 103, 205.

Herrera, S. (2000). Ver la música, escuchar el movimiento. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (5), 1-4. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9693>

Ibáñez Gericke, T. (2018). Música e improvisación en el jardín: cuando el cuerpo expresa, construye identidad. *Revista musical chilena*, 72(230), 103-114. <https://doi.org/10.4067/s0716-27902018000200103>

Learreta Ramos, B., & Sierra Zamorano, M. Á. (2003). La Música como Recurso Didáctico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (6), 27-37. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35080>

Monfort Pañego, M., e Iglesias García, N. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (122), 28-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/4\).122.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.03)

Navarro Patón, R., Seco Gallo, L., & Basanta Camiño, S. (2016). Efecto de sesiones de Educación Física con soporte musical en el disfrute de niños de primaria. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 9(9), 34-41. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=125587444&lang=es&site=ehost-live>

Paz, M. (1995). Los objetos: recursos pedagógicos en expresión corporal. *Apunts: Educación física y deportes*, (40), 34-38. Recuperado de <https://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=832&highlight=Paz>,

Ros, N. (2001). Expresión Corporal en Educación Aportes para la Formación Docente. OEI-*Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2967>

Rueda Villén, B., & López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 141-148. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34545>

Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235122167011.pdf>

Urrutia, A., & Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado.

## 7. ANEXOS

### ANEXO A

**UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CULTURA FÍSICA  
CUESTIONARIO PARA DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA  
MÚSICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**OBJETIVO:** Determinar la relación entre la Expresión Corporal y la Música en la clase de Educación Física en la clase de Educación Física en estudiantes de tercero de bachillerato de la Institución Educativa Andrés F. Córdova de la ciudad de Quito en el periodo académico 2019-2020.

**INSTRUCCIONES:** Estimado Sr. /Srta. Solicito de la manera más comedida conteste las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible, las cuales serán tratadas con absoluta reserva, la veracidad de estas serán el éxito de la investigación.

Lea detenidamente cada pregunta Y Seleccione con una (X) la respuesta que usted crea correcto

#### DATOS INFORMATIVOS

Edad :                      Género:    Masculino (    )                      Femenino (    )

#### Nivel de conocimiento

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Variable 1: Expresión corporal	Nivel de conocimiento				
	1	2	3	4	5
1. ¿Consideras que en las clases Educación Física donde se involucre la educación postural?					
2. ¿Has trabajado alguna actividad en Educación Física donde se utilice diferentes gestos?					
3. ¿Considera que la mímica facial y la mirada son un instrumento de comunicación para expresar sentimientos?					
4. ¿Considera que es importante desarrollar la orientación espacial en las clases de Educación Física?					
5. ¿Toma conciencia de las posibilidades del movimiento en función al espacio en el que trabaja?					
6. ¿Para usted es importante conocer el lugar donde se va a trabajar previo a las actividades?					
7. ¿Considera que la Expresión Corporal ayuda a revivir hechos de distintas épocas?					
8. ¿Cree usted que la concentración es importante al momento de realizar actividades de expresión Corporal en la cuales se utilice tiempos y órdenes?					
9. ¿Has realizado actividades de Expresión Corporal donde se					

utilicen diferentes ritmos (rápido, normal, lento)?					
<b>Variable 2: Música</b>	<b>Nivel de conocimiento</b>				
10. ¿Con que frecuencia has realizado actividades de donde exista música clásica de fondo?					
11. ¿Has tenido conocimiento e los instrumentos musicales que se utilizaba en la edad media? (viola , rabel, fíbula, guitarra, cornetas)					
12. ¿Has realizado actividades de baile con música del siglo XX (rock, hip- hop, electrónica) en la clase de Educación Física?					
13. ¿Consideras relajante la música que tiene distintas armonías?					
14. ¿Ha realizado actividades con melodías rápidas y lentas dentro de la clase?					
15. ¿Te parece importante realizar actividades de Educación Física donde utilices varios ritmos musicales?					
16. ¿Al momento de escuchar música en las actividades pierdes la concentración para realizarlas?					
17. ¿Has sentido que utilizar música en actividades deportivas ayuda en tu motivación y estado de ánimo?					
18. ¿Consideras que la música ayuda a mantener tu energía durante la actividad física?					

Gracias por su colaboración

## ANEXO B.

### INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Los expertos que validaron el instrumento constan a continuación:

1. Magíster Salvador Montero: Experto en investigación, Docente de la Facultad de Cultura Física- Universidad Central del Ecuador
2. Licenciado Gabriel Quijia: Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física, deportes y Recreación (ESPE), Instructorado en Fitness Grupal Bs As Argentina, 13 años de experiencia como instructor de gimnasia aeróbica
3. Licenciada Angélica Hernández: Licenciatura en Educación Física en ESPE (sede Latacunga), especialización en natación de combate, instructora de natación, ex instructora de Rumba, Actual profesora de Educación Física en la Institución Educativa Andrés F. Córdova.

Los tres expertos coincidieron en que las preguntas del cuestionario eran pertinentes, claras y coherentes, como se evidencia en los instrumentos firmados por los referidos validadores que se observan más adelante.

Fecha de recepción: 21/3/2020

Fecha de aceptación: 3/5/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA BASADA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES**

**Isabel Pérez-Herráez**

Estudiante de Doctorado. Universitat de València. España.  
Email: [ipehe2@alumni.uv.es](mailto:ipehe2@alumni.uv.es)

**Alexandra Valencia-Peris**

Profesora Contratada Doctora. Universitat de València. España.  
Email: [Alexandra.valencia@uv.es](mailto:Alexandra.valencia@uv.es)  
Web: [www.afes.es](http://www.afes.es)

### **RESUMEN**

En el siguiente artículo se describe una experiencia de innovación llevada a cabo con alumnado de 6º de primaria de un centro valenciano. Con el fin de preparar la Jornada de Convivencia que se celebra anualmente en la escuela, se desarrolló un proyecto interdisciplinar que pretendía actualizar la recopilación de juegos populares y tradicionales que durante los años 80 realizó el profesor Josep Bataller Calderón. Al mismo tiempo, se quiso aprovechar la riqueza cultural de la temática para el trabajo de valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, ofreciendo al alumnado el máximo protagonismo y participación mediante el uso de metodologías activas que requerían de su compromiso. La experiencia se evaluó a través de las anotaciones registradas en el cuaderno de la maestra y de los datos que se recabaron en una encuesta inicial y otra final administradas al alumnado. Aunque al principio la propuesta generó incertidumbre y cierto rechazo, los resultados revelaron que, tras participar en la experiencia, un 41.3% del alumnado practicaba más juegos populares y tradicionales y un 93.3% aseguró sentirse orgulloso de haber organizado y desarrollado la Jornada de Convivencia que habían preparado de forma cooperativa.

### **PALABRAS CLAVE:**

Proyecto interdisciplinar; educación primaria; autonomía; participación activa; educación física.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un proceso de cambio y mejora de nuestro sistema educativo. Entre los diferentes elementos que se han visto cuestionados en los últimos tiempos encontramos la metodología docente, la cual ha virado desde un paradigma técnico, donde prevalece la figura del profesorado y el alumnado es un actor pasivo, a un paradigma racional o práctico, donde el alumnado es la figura central sobre la que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hoy en día se aboga por las metodologías activas que, según Baro (2011), cumplen las siguientes características:

- Basan los contenidos en el aprendizaje significativo.
- Usan como metodología didáctica el aprendizaje por descubrimiento.
- Abogan por la flexibilización de los tiempos de aprendizaje, considerando los ritmos individuales.
- Consideran cualquier espacio como educativo siempre y cuando sea estimulante.

Una propuesta concreta de metodología activa es el trabajo por proyectos. Desde un punto de vista más actual, se puede abordar la contemplación de esta nueva metodología asumiendo la finalidad de disminuir «la distancia existente entre la escuela y la realidad» (Sarceda, Seijas, Fernández & Fouce, 2015). Y es que, aunque el número de definiciones atribuidas al concepto es abrumadora, prácticamente los aspectos que en ellas se recogen son los mismos: intercambio, comunicación, teoría y práctica, responsabilidades personales y sociales y autonomía (Álvarez et al., 2010; Martí, Heydric, Rojas & Hernández, 2010; Sarceda et al., 2015). En el marco de la asignatura de Educación Física, existen varias experiencias en las que se han llevado a cabo propuestas basadas en el trabajo por proyectos (Aranda & Monleón, 2016; Brasó & Torreadella, 2016; García de las Bayonas & Baena-Extremera, 2017; García-Varcácel & Basilotta, 2017). Pese a que cada uno de los proyectos persigue metas y procesos de alcance muy diversos, los resultados de las investigaciones coinciden al afirmar que otorgar protagonismo y autonomía al alumnado contribuye a mejorar su aprendizaje. Estas mejoras, incrementan su valor al considerar el carácter interdisciplinar de la propuesta ya que, desde el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana (Decreto 108/2014) se establece que la oferta de juegos y actividades deportivas ha de ser variada y equilibrada y reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos. El trabajo integrado de diferentes tareas motrices junto con aspectos sociales y culturales permite poner de manifiesto la capacidad de la Educación Física de construir aprendizajes significativos (Julián, Ibor, Aibar & Agualeles, 2017). Asimismo, a consecuencia de la introducción legislativa de las competencias básicas, los juegos populares y tradicionales se ensalzan como un contenido privilegiado en su adquisición. Según Méndez-Giménez & Fernández-Río (2010), el juego motor es una herramienta educativa insustituible que, combinada con experiencias transversales puede despertar el interés del alumnado por el conocimiento y contribuir a su tratamiento integral.

En relación con la cesión de autonomía al alumnado, es importante recalcar el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social, el cual nace de la mano de Don Hellison (1995). En un principio el modelo se aplicaba en programas deportivos extraescolares y el objetivo del mismo pasaba por provocar en niños y

jóvenes el desarrollo de responsabilidades tanto individuales como sociales en el deporte y en la vida mediante experiencias positivas (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Wright, 2013). Sin embargo, en la actualidad y en nuestro país se ha incluido de manera adaptada durante los últimos años tanto en la asignatura de Educación Física como en el deporte extraescolar (Pascual, Escartí & Llopis, 2011). Por un lado, el modelo pone al alumnado como centro de atención, así como sus relaciones sociales y los valores que se les quieren transmitir, lo cual repercute en su conducta y en su personalidad (Fernández-Río, 2014). Por otro, la figura del profesorado se concibe como un modelo de respeto que debe contribuir a potenciar la autonomía del agente principal, el alumnado, el cual debe poder experimentar el éxito en las tareas que desarrolla (Escartí et al., 2013). Así, los resultados de los estudios que han puesto en práctica el modelo de Enseñanza y Responsabilidad Social son muy favorables (Pascual et al., 2011; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero & De la Cruz, 2013).

Por tanto, el objetivo de esta experiencia educativa fue mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos populares y tradicionales en alumnado de 6º de Primaria a partir de la cesión de responsabilidad y autonomía en el alumnado comprobando su nivel de conocimiento, así como su percepción, el interés y la satisfacción que les pudiera reportar.

## 1. DESARROLLO

### 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Así pues, a través del área de Educación Física, y trabajando al mismo tiempo contenidos pertenecientes a los ámbitos de Lengua y Literatura, Matemáticas y Educación Artística, se puso en marcha un proyecto interdisciplinar en el que el máximo protagonismo fue asumido por el alumnado de 6º de primaria del centro (Figura 1). Según establecen Mérida, Barranco, Criado, Fernández, López y Pérez (2011), las relaciones existentes entre las diferentes áreas de conocimiento se producen en función de las necesidades que surgen con el fin de mejorar la realidad.



Figura 1. Interdisciplinariedad del proyecto. Fuente: propia.

Así, partiendo del objetivo principal de reelaborar y actualizar la recopilación de juegos populares y tradicionales llevada a cabo en el año 1979 por el profesor Josep Bataller Calderon bajo el nombre de Els jocs de xiquets al País Valencià, se pidió al alumnado que preguntase a algún familiar, conocido y/o amigo sobre los juegos que se practicaban en la calle durante su infancia. El objetivo era retomar la práctica de estas actividades, trasladarla a la actualidad y difundirla entre todo el alumnado del centro con el fin de devolver su presencia a nuestras calles y escuelas.

Posteriormente, tras varias selecciones llevadas a cabo a lo largo del proyecto, se escogieron aquellos juegos que se practicarían durante la celebración anual de la Jornada de Convivencia del centro en un parque natural. Para la preparación de este día, el alumnado veterano, previamente y durante las sesiones de la materia principal del proyecto, ensayaría las explicaciones y la organización, ya que serían ellos quienes tutorizarían los grupos heterogéneos formados por el resto de alumnos y alumnas del centro.

Con todo ello, nos basamos en el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social diseñado por Hellison (1995) a fin de promover en el alumnado actitudes empáticas y comprometidas a nivel cultural y social. Haciendo uso de las palabras de Fernández-Río (2014), entendemos que el aprendizaje implica interconexiones entre personas, actividades, conocimientos y el mundo en general, motivo por el cual actividades como la propuesta son consideradas de vital importancia si la pretensión es contribuir al desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, se ofreció la oportunidad de organizar la Jornada de Convivencia con todo lo que ello supone en cuanto a la implicación del alumnado, es decir, buscar, recopilar y analizar la información. En este caso concreto, debido al carácter cultural de la temática, implicó, a su vez, reconocer y revalorizar el patrimonio del que disponen. Asimismo, se les proporcionaron las herramientas necesarias para su participación en el proceso de evaluación del proyecto, lo cual permitió promover la autonomía y la asunción de responsabilidades a la hora de regular su trabajo (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2017). En lo que se refiere a la evaluación del alumnado en la experiencia de innovación, se siguió un modelo alternativo basado en la evaluación formativa y compartida, el cual puede consultarse en detalle en Pérez-Herráez y Valencia-Peris (2019).

## 1.2. PARTICIPANTES

La propuesta se desarrolló con un total de 52 participantes de los cuales 25 pertenecen al género femenino y 27 al masculino, todos ellos divididos en tres grupos del mismo nivel. Como información relevante cabe destacar el hecho de que en otras ocasiones ya se había desarrollado alguna actividad similar dedicada a promover la participación del alumnado. Sin embargo, hasta ahora nunca se había planteado ningún proyecto como este que implicase la asunción de responsabilidades, el compromiso y la cooperación entre el alumnado, ya que de su combinación dependería el disfrute de todo el alumnado del centro durante un día especial.

### 1.3. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el seguimiento de la experiencia, se utilizaron diferentes métodos de registro, principalmente un diario observacional y una encuesta individual que se rellenó al inicio y al final del proceso. En cuanto a los instrumentos de recopilación de la información, en el diario observacional se contemplaron contenidos actitudinales que registró la docente a partir de las anotaciones recogidas en las sesiones de Educación Física. Complementariamente, las encuestas fueron rellenadas por el alumnado siguiendo una escala tipo Likert en la que se diferenciaban tres niveles que les permitieron transmitir su grado de satisfacción con el desarrollo del proyecto (de acuerdo, no lo sé y en desacuerdo). Estos datos fueron complementados, además, con la información obtenida a partir del diálogo continuo entre la docente y el alumnado. De hecho, el alumnado pudo trasladar cualquier opinión que considerara relevante, ya que antes de rellenar ambas encuestas se celebró una asamblea colectiva.

Por otro lado, debido a la dinámica seguida habitualmente por ambos maestros de Educación Física del centro, tampoco nunca habían destinado más de una sesión contigua a la realización de tareas dentro del aula, sin salir a practicar actividad física como tal. Habitualmente, como mucho destinaban la primera de las sesiones de cada Unidad Didáctica a explicar a qué dedicarían el resto de las sesiones, cuáles serían los objetivos y logros por alcanzar y algunas de las actividades a realizar. En caso contrario bajaban directamente a la pista.

Como se ha comentado anteriormente, la Jornada de Convivencia y su preparación era un ritual anual en el centro, no obstante, y a pesar de que el director y maestro de Educación Física del centro había intentado durante años promover su práctica a través de las sesiones de la materia, reconocía haber caído en la rutina de repetición de los mismos juegos, lo cual ya no despertaba ningún interés al alumnado veterano del centro. En este sentido, el hecho de darles la oportunidad de proporcionar y elegir ellos los juegos se planteaba como un posible un factor motivante para ellos/as.

### 1.4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Todo comenzó con la preparación de una Unidad Didáctica que permitió el desarrollo del proyecto interdisciplinar durante nueve sesiones de Educación Física (Pérez-Herráez, Valencia-Peris & Bataller, 2020). Durante las sesiones destinadas a la preparación de la Jornada de Convivencia, primero se proporcionaron unas fichas individuales a rellenar mediante la realización de una entrevista a familiares y/o amistades con la información de cualquier juego popular y/o tradicional. Posteriormente, se realizó un proceso de selección colectivo para la elección de los juegos que se practicarían en el parque natural y se elaboraron las plantillas guía. Con estas tarjetas realizamos algunos simulacros durante las sesiones de Educación Física, de manera que, por grupos y de manera aleatoria, asignábamos una plantilla a cada grupo y este debía organizar y explicar el juego al resto de compañeros/as y ellos/as lo practicaban. De este modo, todo el alumnado se enfrentaba a la tarea y tenía la oportunidad de perfeccionar su actuación de cara a la salida y además garantizábamos el conocimiento de todos y cada uno de los juegos por parte del alumnado organizador.

Mientras tanto, gracias a la realización de unas fichas de juegos populares y las plantillas correspondientes en las cuales se proporcionaba información respecto

del juego (nombre, materiales, descripción y representación gráfica), se trabajaron también cuestiones relacionadas con el lenguaje, ya que indirectamente se obligaba al alumnado a realizar un pequeño texto descriptivo donde se incluía vocabulario propio de la materia y se tomaban en consideración tanto la coherencia y la cohesión como aspectos gramáticos y ortográficos.

Además, paralelamente se estaban llevando a cabo otros proyectos con el fin de dedicar un espacio del patio a la realización de este tipo de juegos con el consiguiente diseño de sus tableros en el suelo. Para ello, se utilizaron conocimientos matemáticos y artísticos para delimitar los espacios y crear diferentes propuestas a escala que, posteriormente serían trasladadas al espacio real. Durante algunas sesiones de Matemáticas se elaboraron planos a escala donde se plantearon posibles distribuciones de los juegos. Finalmente, una vez decidida cual era la mejor opción, se emplearían las sesiones de Educación Artística para finalizar la tarea diseñando, dibujando y decorando los tableros a tamaño real.

En cuanto a los aprendizajes transversales, se pretendió que el alumnado adquiriera la capacidad de responsabilizarse de las tareas que se le proponía y que las realizase asumiendo el compromiso que requiere un proyecto como este en el que de ellos y ellas dependieron el disfrute de todos los demás compañeros y compañeras. Del mismo modo ocurrió entre iguales ya que, como desde las primeras sesiones todo el trabajo se llevó a cabo de manera grupal, contaron con el apoyo y la ayuda de unos y otros. En suma, «es una iniciativa que llama a la labor colaborativa en el aula, en un clima de confianza y respeto, y que persigue la formación de ciudadanos críticos, concedores de su realidad» (López & Lacueva, 2007, 582). Solo consiguiendo una comprensión de la importancia de su labor podría lograrse un resultado exitoso.

A nivel cultural, se intentó devolver al lugar que merecen todos estos juegos que por cuestiones diversas han quedado relegados a otras ocupaciones del tiempo libre. De igual modo, indirectamente, se intentó provocar una comunicación entre infancia y adultos mayores que dio pie a generar un sentimiento de pertenencia social en ambos casos. Como bien explica Sanchis Guarner en el prólogo que redacta para la obra de Bataller Calderon (1979), «ahora las cosas han cambiado mucho y los planteamientos son bien distintos: ni la lengua ni la cultura se transmiten solo verbalmente, ni tampoco solo dentro del ámbito familiar. Ahora la escuela, los maestros y los compañeros, influyen decisivamente en la educación del niño».

Generalmente no es muy común la práctica de juegos populares y tradicionales en nuestras escuelas. En este caso, sorprendentemente sí que se le dedicaban, anualmente, algunas sesiones a estos juegos en todos y cada uno de los cursos del centro. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, los juegos resultaban repetitivos y, en consecuencia, poco impactantes para el alumnado, el cual, al alcanzar los cursos superiores y según nos contaba su maestro, no mostraba ningún tipo de interés ni motivación. Por este motivo se planteó la posibilidad de realizar algunos cambios en el proceso de organización en el cual se incluyeron nuevos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 2).

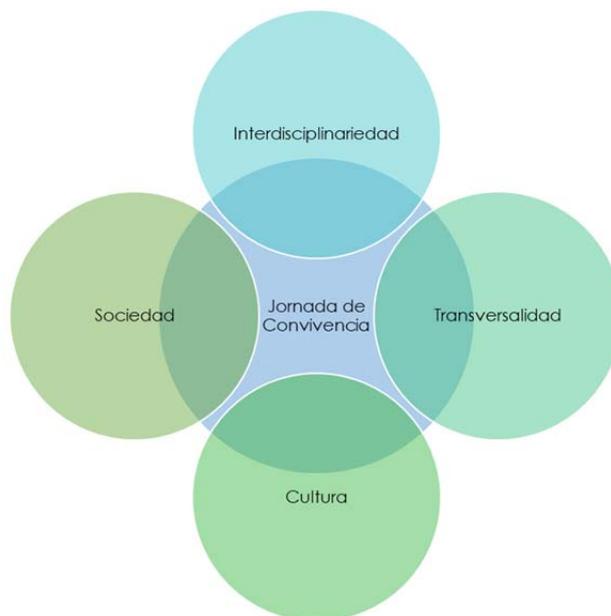


Figura 2. Elementos del proyecto. Fuente: propia.

## 1.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se llevaron a cabo análisis descriptivos con el programa estadístico SPSS para conocer los resultados del cuestionario administrado al principio y al final de la experiencia. También se realizó un análisis de contenido del diario de la profesora que pudiera explicar algunos de los resultados hallados en la parte cuantitativa de la investigación.

## 2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados derivados del análisis de los datos recogidos por cada instrumento. En primer lugar, si se toma en consideración el diario de observación relleno por la docente, vemos como, a medida que se fueron sucediendo los acontecimientos, la actitud y la motivación del alumnado fue en aumento. Es cierto que los primeros comentarios recogidos en el apartado de observaciones del diario de campo eran bastante descorazonadores. A grandes rasgos, algunas anotaciones reflejaban el “poco entusiasmo” y el “enfado” de algunos alumnos y alumnas. Las caras y comentarios de desconcierto y decepción llevaron a cuestionarse a la docente si la experiencia era interesante, así como si su exposición ante las personas participantes había sido la correcta.

A pesar de que en un inicio se palpaba cierto escepticismo por parte del alumnado ante la nueva metodología planteada, suponemos que por el desconocimiento y la falta de comprensión de la totalidad de la propuesta, la cual también provocó indiferencia e incluso a veces rechazo; a medida que fue pasando el tiempo y el alumnado fue viendo los resultados de su trabajo, los comentarios pasaron a ser algo más positivos: “participan e incluso intercambian miradas de complicidad, entendimiento y compromiso”. Entendemos que asumieron la importancia de su tarea y comprendieron la repercusión de su labor en un día tan especial para todos/as, lo cual desembocó en una motivación alta y una implicación general. Sin embargo, el momento álgido no llegó hasta las

sesiones de los simulacros, cuando el alumnado buscaba a la profesora por el centro para preguntarle cuáles iban a ser los juegos que practicarían esa semana y cuál era el turno de exposición de su grupo. Y no era para menos, ya que, a todo lo expuesto se sumaba la oportunidad de practicarlos, el factor movimiento que tanto ansiaban. Esto puede deberse a que:

Un aumento en la autonomía del alumnado en la elección de las tareas compartidas en grupo a realizar durante el desarrollo de las clases de educación física incrementa la satisfacción de una de las necesidades básicas como es la autonomía, lo cual comporta un aumento en la motivación, autodeterminada en el ámbito situacional y contextual (Brasó & Torrebadella, 2016, 33).

En cuanto a los datos recogidos a través de las encuestas, a consecuencia de la ausencia de algunos alumnos y alumnas, no se disponen del mismo número de participantes en la encuesta inicial (n=51) y la final (n=46), las respuestas a las cuales pueden observarse en las Tablas 1 y 2 respectivamente.

**Tabla 1.**  
*Encuesta inicial administrada al alumnado (respuestas de acuerdo).*

	n(%)
Sabría decir qué es un JJPT	35 (68,6)
Conozco diversos JJPT	44 (86,3)
Practico JJPT	32 (62,7)
Disfruto jugando a JJPT con mis compañer@s	38 (76,0)
Tengo curiosidad por saber más sobre los JJPT	40 (78,4)
Me gusta que se trabajen los JJPT en EF	40 (80,0)
Quisiera que se dedicara más tiempo a la práctica de JJPT	23 (45,1)
Pienso que son aburridos y demasiado lentos	2 (3,9)
Prefiero practicar otros deportes	23 (46,0)
Me gusta la Jornada de Convivencia de la Semana Cultural	44 (86,3)
Estoy ilusionad@ porque este año seremos l@s protagonistas	35 (68,6)
No me siento capacitad@ para explicar a l@s compañer@s los juegos de la Jornada de Convivencia	6 (11,8)
Con la ayuda de mis compañer@s desarrollaremos la tarea con éxito	43 (84,3)
Confío en mis capacidades y sé que puedo hacerlo bien	42 (84,0)

JJPT: Juegos populares y tradicionales

**Tabla 2.**  
*Encuesta final administrada al alumnado (respuestas de acuerdo).*

	n(%)
Sabría definir qué son los JPTT	34 (73,9)
Conozco más JJPT	39 (84,8)
Practico más JJPT	19 (41,3)
He disfrutado jugando a JJPT con mis compañer@s	38 (82,6)
He satisfecho mi curiosidad sobre los JJPT	28 (60,9)
Me ha gustado haber trabajado los JJPT en EF de manera diferente	34 (73,9)
Quisiera que se dedicara más tiempo a los JJPT en EF	21 (47,7)
Pienso que son juegos aburridos y demasiado lentos	8 (17,4)
Prefiero practicar otros deportes	22 (47,8)
Me ha gustado la Jornada de Convivencia y la semana cultural	38 (84,4)

Estoy orgullos@ del trabajo que hemos realizado como organizadores de la Jornada de Convivencia	42 (93,3)
He sido capaz de explicar sin problemas los juegos a l@s compañer@s	36 (81,8)
Con la ayuda de mis compañer@s he podido superar las dificultades	38 (84,4)
Me gustaría repetir una experiencia similar	25 (58,1)

---

JJPT: Juegos populares y tradicionales

Consideramos destacable el hecho de que un 41,3% del alumnado practique, tras la experiencia educativa, más juegos populares y tradicionales que antes. Además, un 5.3% sabe definirlos mejor que antes de la experiencia y un 6.6% ha incrementado el disfrute durante la práctica de estos juegos. Del 78,4% que manifestaban tener curiosidad por saber más acerca de este contenido, solo el 60,9% parece haber satisfecho totalmente esta necesidad. Gracias a las anotaciones realizadas durante las asambleas hemos podido saber que este resultado se debe a la falta de tiempo y a que algunos siguen teniendo inquietudes al respecto, lo cual puede suponer un aliciente para incentivar o bien una formación autodidacta o bien una petición recurrente de repetición de la experiencia o experiencias semejantes al personal docente del centro.

En cuanto a la Jornada de Convivencia, o proyecto final, el gran avance reside en la ilusión que les produjo la preparación y organización de este día. Al inicio solo un 68,6% se mostraba emocionado, sin embargo, tras la experiencia un 93,3% aseguró sentirse satisfecho con el trabajo realizado de forma cooperativa. De hecho, el apoyo en sus compañeros y compañeras ha resultado fundamental para poder organizarse y responsabilizarse del desarrollo de la jornada de forma autónoma (84,4%). Esto creemos que puede deberse a la seguridad que les produjo ver cómo, aunque no estaban muy confiados en poder explicar los juegos correctamente a sus compañeros y compañeras, llegado el momento un 81.8% se sintió capaz de hacerlo sin problemas tras los ensayos realizados en las sesiones de la Unidad Didáctica (cuando al principio sólo el 11.8% decía sentirse preparado).

Aunque el alumnado manifestaba estar muy satisfecho con el trabajo realizado, únicamente alrededor de un 60% señalaba que quería repetir la experiencia. Esto puede deberse a diversos inconvenientes que hemos ido mencionando, como la incertidumbre y el desconocimiento que les provocaron situaciones novedosas, y por tanto incómodas para ellos y ellas. Pese haberse sentido orgullosos/as de su trabajo, la experiencia no ha sido lo suficientemente positiva para que todo el alumnado quiera volver a repetirla. Al respecto, en posibles futuras aplicaciones se pretende priorizar la preparación previa y la introducción gradual de las innovaciones. Aun así, tal como afirma Ríos (2006; citada en Gil, Francisco & Moliner, 2012, 97), «el trabajo en equipo, el papel activo del estudiantado, el respeto a la diversidad, la cooperación, etc., son algunos de los aspectos básicos que justifican la utilización de esta metodología para conseguirlos». Por ello, se aboga por la incorporación y repetición de este tipo de propuestas en Educación Primaria. Asimismo, sería interesante investigar estas experiencias desde una aproximación cualitativa que permita conocer en mayor profundidad las percepciones y actitudes que generan estas propuestas de innovación en el alumnado.

### 3. CONCLUSIONES

Así pues, de todo lo expuesto anteriormente, destacamos las siguientes implicaciones educativas a modo de conclusiones de la experiencia llevada a cabo:

- La introducción de este tipo de proyectos interdisciplinares y de metodologías activas en las programaciones ofrece una manera alternativa de dar a conocer al alumnado los juegos populares y tradiciones.
- Por otro lado, teniendo en cuenta el valor cultural de la temática, se trata de una oportunidad de revalorizar parte del patrimonio, actualizarlo y mantenerlo vivo, siempre desde un punto de vista educativo.
- A la experiencia en sí misma, se añadieron aspectos transversales como la asunción del compromiso y el desarrollo de hábitos de trabajo que enriquecen en gran medida el crecimiento personal y, en definitiva, el desarrollo integral de los y las más pequeños/as.
- Al mismo tiempo, se trabajaron interdisciplinariamente contenidos de distintas materias, lo cual permite desarrollar habilidades de relación del conocimiento y su aplicabilidad y transferencia en la vida real.
- Por otro lado, creemos que, aunque los cambios no siempre fueron recibidos con actitudes positivas, debemos seguir introduciéndolos para eliminar ideas preconcebidas y prejuicios que en ocasiones pueden generar cierto miedo. Acostumbrar al alumnado y al profesorado a salir de su zona de confort se convierte en una necesidad que, a largo plazo, tiene efectos positivos.
- Se ha demostrado como, mientras el desconocimiento generaba negación y rechazo, el descubrimiento ha provocado implicación, disfrute y motivación.
- En ediciones posteriores, se incluye como propuesta de mejora la preparación previa del alumnado mediante la introducción gradual de las innovaciones, a fin de evitar este tipo de reacciones, proporcionándoles tranquilidad y seguridad en la consecución de las tareas.

En definitiva, puesta la vista atrás en la realización del proyecto, se puede calificar su desarrollo como un proceso exitoso. Siendo críticos y conscientes de las posibles propuestas de mejora, no se deja de valorar positivamente la experiencia debido a las ventajas que proporciona su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este proceso, se consideran aspectos académicos, culturales y personales, por lo que se está poniendo en valor el desarrollo integral de las personalidades que constituyen el futuro de nuestra sociedad, donde no únicamente basta con saber, también hay que saber hacer y saber compartir. En palabras de Sánchez (2010, 22), hay «dos principios básicos de la vida del ser humano: su convivencia con el resto y su inmersión permanente en un contexto cultural».

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V.; Herrejón, V. del C.; Morelos, M. & Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista iberoamericana de Educación*, 5(52), 1-13.
- Aranda, P. & Monleón, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de educación física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (24), 53-66.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 10, 1-11.
- Bataller, J. (1979). *Els jocs dels xiquets al País Valencià*. València: Institut de Ciències de l'Educació.
- Brasó, J. y Torrebadella, F. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 21-37.
- 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 Comunitat Valenciana, núm. 7311, de 7 de julio de 2015, pp. 16325-16694.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C. & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. *IX Congreso internacional de actividades físicas cooperativas celebrado en Málaga del 30 de junio al 3 de julio*.
- García de las Bayonas, M. & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a Través de Diferentes Metodologías Didácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 387-402.
- García-Varcácel, A. & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Gil, J., Francisco, A. & Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching responsibility through physical activity. Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12, 89-99.
- Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. & Aguares, I. (2017). Educación Física, motor de proyectos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.

- López, A. M. & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Martí, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *REVISTA Universidad EART*, 46(158), 11-21.
- Méndez Giménez, A & Fernández-Río, J. (2010). Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 67-76.
- Mérida, R.; Barranco, B.; Cridado, E.; Fernández, N.; López, R. M. & Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Pascual, C.; Escartí, A. & Llopis, R. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la EF y el deporte*, 3(13), 341-361.
- Pérez-Herráez, I. & Valencia-Peris, A. (2019). Una experiencia de evaluación alternativa en un proyecto interdisciplinar de juegos tradicionales en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 127-131.
- Pérez-Herráez, I.; Valencia-Peris, A. & Bataller, A. (2020). Proyecto interdisciplinar a partir de juegos populares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 67, 45-50.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y Educación Artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula*, 16, 21-32.
- Sánchez-Alcaraz, B.J.; Gómez-Mármol, A.; Valero, A. & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social e las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sarceda, M. C.; Seijas, S. M.; Fernández, V. & Fouce, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdE: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 159-176.

**Fecha de recepción: 19/04/2020**  
**Fecha de aceptación: 13/05/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **DESARROLLO Y SALUD EN LA AGENDA LEGISLATIVA DEL DEPORTE EN MÉXICO**

**Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez**

Profesor del Departamento de Ciencias Médicas del Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara, México

Email: [Francisnojacobogomez@gmail.com](mailto:Francisnojacobogomez@gmail.com)

Web: <http://www.cuc.udg.mx/es/gomez-chavez-lino-francisco-jacobo>

**Paola Cortés Almanzar**

Profesora del Departamento de Psicología del Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara, México

Email: [paolacortesalmanzar@gmail.com](mailto:paolacortesalmanzar@gmail.com)

### **RESUMEN**

En México se reconoce en la Constitución Política el derecho que toda persona tiene a la cultura física y a la práctica del deporte, y define que le corresponde al Estado su promoción, fomento y estímulo conforme a las leyes vigentes en la materia, es en este marco que toma relevancia la agenda legislativa del deporte. El objetivo del estudio es integrar una guía de tópicos transversales y de actualidad para la agenda legislativa del deporte en México, a partir de la regulación internacional y la situación nacional, enmarcada en los objetivos para el desarrollo sostenible y la agenda del deporte para el desarrollo y la paz. Las conclusiones se centran en la necesidad de buscar un cambio en el paradigma mexicano, considerar a la actividad física como parte del modelo de salud pública, impulsar el desarrollo de modelos innovadores de negocio, para incrementar la creación de empleos, los estilos de vida saludables, el bienestar y calidad de vida a largo plazo de la comunidad, también se deben impulsar las competencias y servicios deportivos como parte de la estrategia de promoción turística.

### **PALABRAS CLAVE:**

Derechos humanos; regulación internacional; actividad física; turismo deportivo; prevención en salud

## **INTRODUCCIÓN.**

El documento que se presenta integra una serie de tópicos desde una perspectiva transversal para la agenda legislativa del deporte en México. Parte del reconocimiento del deporte como un derecho humano establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Los tópicos que se proponen se encuentran inscritos en el marco de la regulación internacional definidos en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y de la Agenda del Deporte para el Desarrollo y la Paz, ambos documentos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Se presenta un diagnóstico situacional de México en materia de actividad física y prevención en salud; del deporte y su relación con el desarrollo económico; la educación superior en función de la formación de profesionales de la actividad física, la investigación y la regulación profesional; así como sobre la representación deportiva mexicana.

La guía de tópicos para la agenda legislativa del deporte en México se plantea en relación a maximizar los aspectos positivos del deporte, regular a quienes utilizan la actividad física como forma de intervención profesional e integrar a las universidades a partir de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación hacia un nuevo paradigma en las actividades físico deportivas en México.

El objetivo del estudio es integrar una guía de tópicos transversales y de actualidad para la agenda legislativa del deporte en México, a partir de la regulación internacional y la situación nacional, enmarcada en los objetivos para el desarrollo sostenible y la agenda del deporte para el desarrollo y la paz, maximizando los aspectos positivos del deporte.

## **1. EL DESARROLLO Y LA SALUD EN LA AGENDA LEGISLATIVA DEL DEPORTE EN MÉXICO.**

### **1.1. LA AGENDA LEGISLATIVA.**

A partir de la reforma constitucional en materia de derechos humanos que se llevó a cabo en México durante 2011, es que se modifican el artículo 4º y el 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, después de un largo proceso de evolución de los derechos y deberes públicos en materia deportiva que vio su inicio en la década de 1980, se reconoce entonces, el derecho que toda persona tiene a la cultura física y a la práctica del deporte, y se establece que le corresponde al Estado su promoción, fomento y estímulo conforme a las leyes vigentes en la materia (Flores, 2019).

El marco legal mexicano expresa de manera común el término deporte, se observa de manera más constante durante los últimos años, el concepto deporte tiene presencia en nuestra Carta Magna, en tratados internacionales y se ha legislado en esta materia a nivel federal, estatal y local. En nuestro país existen 33 leyes que regulan la práctica deportiva, una es de tipo federal y 32 son estatales, las cuales presentan diversas denominaciones, resaltando que la legislación deportiva en México no tiene aún un concepto unificado (Camargo, 2019).

La agenda legislativa del deporte en México se debe establecer como una herramienta de planteamiento, dirección y gestión estratégica del proceso legislativo en materia de actividad física, educación física y deporte. Este proceso legislativo se debe preparar y enfocar a las necesidades de intervención legislativa marcadas por este momento histórico en el País (Delgado, 2019).

La Cámara de Diputados y particularmente la Comisión del Deporte deben partir de un diagnóstico de la situación que priva en el país con relación a las actividades físicas y deportivas, en los distintos contextos y niveles de práctica, atender las necesidades de los ciudadanos en función de garantizar la prevención en salud, la formación y desarrollo integral de las y los mexicanos, en las distintas etapas de la vida, la educación física de calidad, la formación y detección de talentos deportivos, así como la representación de nuestro país en justas internacionales como un derecho constitucional y como un derecho humano.

## 1.2. REGULACIÓN Y CONTEXTO INTERNACIONAL.

A partir de 2015 se estableció una nueva agenda para el desarrollo sostenible, enmarcada en 17 objetivos, adoptada por los países con la intención de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos, los distintos sectores económicos y sociales, gobiernos, el sector privado, las universidades y la sociedad civil se han sumado desde entonces a esta agenda (Naciones Unidas, 2018).

El Objetivo N° 3 de la Agenda para el desarrollo sostenible es Salud y Bienestar, el mismo establece, que es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar universal, en este sentido México se define como un país de doble esfuerzo sanitario, generalmente en los países de ingresos medianos, se presentan altos índices de mortalidad por enfermedades transmisibles, y al mismo tiempo, también, se presentan altos índices de mortalidad por enfermedades no transmisibles (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Las enfermedades relacionadas con el sobrepeso y obesidad cobrarán más de 90 millones de vidas en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los próximos 30 años, y la esperanza de vida se podría ver reducida en casi tres años. La obesidad y las enfermedades cardiometabólicas reducen el producto interno bruto en un 3,3% en los países de la OCDE y representan un alto costo en los presupuestos de las familias, que asciende a USD 360 per cápita por año (\$6,956.82), según un nuevo informe de la OCDE (OCDE Health Policy Studies, 2019). El sobrepeso y la obesidad (definida como un índice de masa corporal  $\geq 25$  kg/m<sup>2</sup>) son los principales factores de riesgo de aparición de las enfermedades cardiovasculares, la diabetes y algunos tipos de cáncer. La prevalencia del sobrepeso y la obesidad ha aumentado exponencialmente los últimos 20 años. Los países con la prevalencia más alta de sobrepeso y obesidad son Estados Unidos de América (68%), México (65%), Canadá y Bahamas (64%) (OPS, 2019).

Las actividades deportivas no son un lujo, y no solamente una forma de entretenimiento. El acceso al deporte y la participación en el mismo es un derecho humano y es determinante para que los individuos en cualquier etapa de la vida, tengan un estilo de vida saludable. El deporte en todos sus niveles y contextos de práctica, el juego, la educación física, el fitness, la actividad física y el deporte de

competición (organizado), tienen un papel importante en las sociedades. Las actividades físicas y deportivas son fundamentales para el desarrollo del niño. Forma valores como la cooperación y el respeto; mejora la salud y reduce el riesgo de desarrollar enfermedades particularmente cardiometabólicas; también es una importante fuerza económica que proporciona empleo, autoempleo y contribuye al desarrollo local; une a los individuos y las comunidades, ayuda a superar barreras culturales y étnicas. El deporte es una herramienta rentable para hacer frente a los retos en el ámbito de la salud, la educación de calidad, la paz y el desarrollo en México (Naciones Unidas, 2003).

### 1.3. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE MÉXICO.

La situación actual, con relación a la práctica de actividad física realizada en el tiempo libre, muestra que tan solo el 25% de los mexicanos la realiza de manera suficiente de acuerdo a los lineamientos de la Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud 2018 de la Organización Mundial de la Salud, sin embargo, el 50% de la población se considera activa físicamente, y por el contrario la mayoría de los mexicanos no practica deporte ni realiza actividades físicas en su tiempo libre para mejorar su salud, la ciudadanía argumenta no tener suficiente tiempo para ejercitarse. La falta de tiempo (56,8%), falta de espacios adecuados (37,7%), falta de motivación (34,0%), Preferencia por actividades sedentarias (32,1%), falta de actividad física en familia (31,0%), problemas de salud (27,5%), desagrado por la actividad física (16,5%), son las principales barreras para la actividad física (Zamora, 2018).

Por otra parte, los principales factores sociales que orientan hacia la práctica de actividades físico deportivas son los deportistas destacados (27,0%), los padres de familia (25,3%), los amigos (18,1%), los programas de televisión (15,8%) y los profesores (8,9%). Esto orienta a pensar en la relevancia de los ambientes micro sociales para la práctica o no de actividad física, la familia, la escuela y los amigos, también, es relevante la influencia de los medios de comunicación y de los deportistas destacados (Pöllman & Sánchez, 2015).

El aumento de la población con sobrepeso y obesidad es considerado un problema de salud pública recurrente en México, los comportamientos sedentarios son uno de los factores determinantes en este problema multifactorial, la prevalencia de sobrepeso y obesidad es actualmente de 33,2% en la población de 5-11 años, 36,3% en la población de 12-19 años y de 72,5% en la población de  $\geq 20$  años. La morbilidad de las enfermedades cardiometabólicas en México 10,3% de población presenta diabetes, 18,4% hipertensión y 19,5% algún tipo de dislipidemia (Secretaría de Salud, INSP & INEGI, 2018), estos padecimientos están asociados a los estilos de vida no saludables y particularmente a bajos niveles de actividad física, representan un alto costo para el sistema de salud y para las familias, así como se le relaciona con la mayor cantidad de muertes en México y en el mundo. Este problema requiere de una atención multisectorial en la que participen gobierno, sociedad civil organizada, los centros escolares, la familia y las propias instituciones públicas de salud.

Con relación al desarrollo económico y la creación de empleos a través de las actividades físicas y deportivas, se puede establecer que los negocios relacionados con el ejercicio físico van en aumento, significándose como relevantes en la economía, creación de empleos, emprendimiento e integración

como parte de los servicios complementarios para el turismo, estos negocios por su naturaleza se pueden clasificar como de emprendimiento de oportunidad, relacionados con los estilos de vida, asociados al ocio, desarrollo, bienestar y calidad de vida a largo plazo de la comunidad, la consolidación de los servicios relacionados con el mejoramiento de la salud y la imagen corporal se pone de manifiesto en la relevancia que ocupan ahora en el mercado local (Gómez, 2019).

Las competencias deportivas no de los llamados macro eventos deportivos, sino las competencias donde el ciudadano común participa, se han mostrado en diversas partes del mundo y en México, como un modelo exitoso para el desarrollo de ciudades y regiones, para la generación de empleos y proyectos innovadores que incluso se significan como marca para las ciudades, se deben establecer como parte de agenda turística y deben formar parte de la estrategia de promoción a partir de la transformación de los servicios y competencias deportivas y en experiencias turísticas (Consejo Mexicano de Turismo Deportivo, 2019).

Una tendencia en el mundo es la regulación de quienes utilizan la actividad física como forma de intervención profesional, para la prescripción del ejercicio, el entrenamiento personalizado y entrenamiento en centros de acondicionamiento físico, para la impartición de la educación física, la rehabilitación y readaptación física, así como, la enseñanza y entrenamiento de los deportes, es necesario entender la relevancia del profesional de actividad física como parte de un nuevo paradigma (preventivo) en salud, en la promoción de estilos de vida activos y saludables, desarrollo de las competencias tecnomotoras como parte de la formación integral que deben ofrecer los centros educativos, para la iniciación deportiva desde una perspectiva de adherencia a la práctica del niño y el adolescente para toda su vida.

En México desde la década de 1950 las Universidades ofrecen Programas Educativos de Licenciatura con la intención de formar licenciados en actividad física con orientación y especialización en sus distintas manifestaciones y ocupaciones laborales. Actualmente se identifica que al menos 25 de las entidades federativas las universidades públicas estatales (u otras Instituciones de educación superior IES) ofrecen programas educativos de licenciatura en actividad física, cultura física, educación física, entrenamiento, organización deportiva o ciencias del deporte, en algunos estados existe más de una IES que ofrece un programa educativo y en otros estados una IES ofrece un programa educativo en más de una sede (Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física, 2019), a esta numeraria habría que agregarle la oferta educativa del sector privado (IES y escuelas incorporadas), así como las Escuelas Normales.

De acuerdo a la página WEB del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, existen al menos 38 Cuerpos Académicos reconocidos, que sus líneas de generación y aplicación del conocimiento están relacionadas con la actividad física, el deporte, la educación física y el movimiento humano (PRODEP, 2019). Podría resultar pertinente incorporar todo este volumen de conocimiento que generan los profesores investigadores, en el diseño de las políticas públicas, programas y acciones en materia de actividades físicas y deportivas en las instituciones, los municipios, los estados y a nivel nacional.

El éxito deportivo puede significarse como un factor que provoca identidad nacional, posiciona a los deportistas como referentes positivos de los niños y jóvenes, articula a la sociedad en el marco de las competiciones y los festejos, también, alienta a la comunidad en general a continuar con los respectivos esfuerzos cotidianos. El deportista de alto rendimiento tiene como objetivo la obtención de logros deportivos de alto nivel, siguiendo el ciclo nacional, sudamericano, panamericano, mundial, y olímpico (CONADE, 2019).

De acuerdo al medallero de los Juegos Deportivos Centroamericanos 2018 celebrados en Barranquilla, Colombia en 2018, México ocupó el primer lugar con un total de 341 medallas, 132 de oro (Marca, 2018), para los Juegos Panamericanos de 2019 desarrollados en Lima Perú, México ocupó el tercer lugar del medallero con 136 medallas, 37 de ellas de oro (Juegos Panamericanos de Lima Perú, 2019), en los Juegos Olímpicos más recientes México se ubicó en el lugar 61 del medallero con cinco medallas, ninguna de ellas de oro (cuarto lugar entre los países latinoamericanos) (MARCA, 2016).

## 2. TÓPICOS PARA LA AGENDA LEGISLATIVA DEL DEPORTE 2020-2030.

### Maximizar los aspectos positivos del deporte

Considerar la práctica de actividades físico deportivas como parte de una estrategia integral para recuperar el tejido social, unir a los mexicanos y superar los retos para conseguir la paz.

Establecer la actividad física en todas sus manifestaciones y niveles de práctica como parte de un cambio en el paradigma de la salud en México, y pasar en la realidad de la visión patogénica que se tiene actualmente a una visión preventiva en el cuidado de la salud y particularmente en la prevención y atención de enfermedades cardiometabólicas.

Analizar, generar y promover la normatividad, procesos y lineamientos que fortalezcan el sector del turismo deportivo. Potenciar las competencias y servicios deportivos como parte de la estrategia de promoción turística, como un modelo exitoso para el desarrollo de ciudades y regiones.

### Regulación profesional

Regular a quienes utilizan la actividad física como forma de intervención profesional, la prescripción del ejercicio, el entrenamiento personalizado y entrenamiento en centros de acondicionamiento físico, la impartición de educación física, la rehabilitación y readaptación física, así como, la enseñanza y entrenamiento de los deportes.

Respetar y hacer respetar a los profesionales de actividad física como el personal que tiene las competencias y saberes para contribuir en el deporte, la salud, la educación física de calidad y el desarrollo de México.

Integración de las Universidades a partir de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación hacia un nuevo paradigma en las actividades físico deportivas en México.

Incorporar la docencia, la investigación y la vinculación de los programas educativos con relación a las actividades físicas y deportivas que ofrecen las universidades, particularmente las líneas de generación y aplicación del conocimiento de los profesores investigadores en el diseño de las políticas públicas, programas y acciones en materia de actividades físicas y deportivas en las instituciones, los municipios, los estados y a nivel nacional.

### 3. CONCLUSIÓN.

La agenda legislativa en materia de actividades físicas y deportivas debe abanderar un cambio en el paradigma mexicano, considerar a la actividad física en todas sus manifestaciones y niveles de práctica como parte del modelo de salud pública con un enfoque preventivo, particularmente relacionado a las enfermedades cardiometabólicas. Impulsar el desarrollo de modelos innovadores de negocio con relación a la actividad física, la estética corporal y el mejoramiento de la salud, para incrementar la creación de empleos, los estilos de vida saludables, el bienestar y calidad de vida a largo plazo de la comunidad, también se deben impulsar las competencias y servicios deportivos como parte de la estrategia de promoción turística.

Este cambio de paradigma sugiere la necesidad de regular la práctica profesional en materia de la prescripción del ejercicio, entrenamiento personalizado y entrenamiento en centros de acondicionamiento físico, impartición de la educación física, rehabilitación y readaptación física, así como, la enseñanza y entrenamiento de los deportes. Se debe incorporar las actividades sustantivas de las instituciones de educación superior que ofrecen programas educativos relacionados con la actividad física, particularmente, sus líneas de generación y aplicación del conocimiento en el diseño de las políticas públicas, programas y acciones en materia de actividades físicas y deportivas en todos los niveles de gobierno y sectores económicos.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amorós, J., & Poblete Cazenave, C. (2013). *Aspiraciones de los emprendedores en Chile y el mundo 2012*. GEM Global entrepreneurship monitor, 15-19. Obtenido de: <https://negocios.udd.cl/gemchile/files/2014/10/GEM-Chile-2012-Reporte-Aspiracion-Emprendedora.pdf>

Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (10 de octubre de 2019). *Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física*. Obtenido de Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/amiscf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/amiscf)

Camargo, Z. A. (2019). *La cultura física y el deporte en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. *Revista Mexicana de Derecho Deportivo*, Año 1, Número 1, 19-34.

Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (12 de octubre de 2019). *CONADE*. Obtenido de Alto Rendimiento: <https://www.gob.mx/conade/acciones-y-programas/alto-rendimiento-26295?state=published>

**Consejo Mexicano de Turismo Deportivo (10 de octubre de 2019). Consejo Mexicano de Turismo Deportivo.** Obtenido de Consejo Mexicano de Turismo Deportivo: <https://cometud.com.mx/nosotros/>

**Delgado, G. C. (1 de octubre de 2019). Congreso.gob.mx** Obtenido de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3\\_uibd.nsf/65E695B4AEDF96D90525789B005A860F/\\$FILE/15\\_13426778-CDG-La-Agenda-Legislativa-como-concepto-y-herramienta-de-gestion-estrategica-del-proceso-legislativo.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/65E695B4AEDF96D90525789B005A860F/$FILE/15_13426778-CDG-La-Agenda-Legislativa-como-concepto-y-herramienta-de-gestion-estrategica-del-proceso-legislativo.pdf)

**Flores, H. Z. (2019). La cultura física y la práctica del deporte en México. Un derecho social complejo. Revista Mexicana de Derecho Constitucional, Número 40, 185-220.** Obtenido de [http://aedd.org/images/novedadesbibliograficas/2019/Z\\_Flores.pdf](http://aedd.org/images/novedadesbibliograficas/2019/Z_Flores.pdf)

**Gómez, C. L. (2019). Desarrollo local del mercado fitness en Puerto Vallarta. Revista de educación Física, 1(1), 1-7.** Obtenido de <https://revistadeeducacionfisica.com/articulo/desarrollo-local-del-mercado-fitness-puerto-vallarta-mexico-2529-sa-a5cd246e48b7d8>

**Juegos Panamericanos de Lima Perú (12 de octubre de 2019). Lima 2019.** Obtenido de Lima 2019, medallero: <https://www.lima2019.pe/>

**MARCA (1 de agosto de 2016). Medallero Olímpico 2016.** Obtenido de Medallero Olímpico 2016: <https://www.marca.com/deporte/juegos-olimpicos-2016/medallero-olimpico.html>

**MARCA (30 de julio de 2018). Marca.com.** Obtenido de Medallero Juegos Centroamericanos y Caribe - Barranquilla 2018: <https://www.marca.com/claro-mx/juegos-centroamericanos-caribe/medallero.html>

**Naciones Unidas. (2003). Deporte para el Desarrollo y la Paz. Madrid: Naciones Unidas.** Obtenido de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Deporte06.pdf>

**Naciones Unidas. (29 de agosto de 2018).** Obtenido de Objetivos de desarrollo sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2018/08/sabes-cuales-son-los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

**Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2019). Health Policy Studies. The Heavy Burden of Obesity, The Economics of Prevention. Paris: OCDE.** Obtenido de <https://www.oecd.org/health/the-heavy-burden-of-obesity-67450d67-en.htm>

**Organización Mundial de la Salud (24 de mayo de 2018). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de Las 10 principales causas de defunción.** Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>

**Organización Panamericana de la Salud (2019). Tendencias de la salud en las américas. Washington: Organización Panamericana de la Salud.** Obtenido de <http://www.paho.org/data/index.php/es/indicadores.html>

**Pöllman, A., & Sánchez, G. O. (2015). Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural. Ciudad de México: UNAM.**

**Programa para el Desarrollo Profesional Docente (9 de octubre de 2019). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP.** Obtenido de Búsqueda por subsistema: <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>

**Reverter Masía, J., & Barbany Cairó, J. (2007). Del gimnasio al ocio-salud. Centros fitness, Fitness Center, Fitness & Wellnes, Spa, Balnearios, Centros de Talasoterapia, Curhotel. Apuntes. Educación Física y Deportes, Número 40, 59-68.** Obtenido de [https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//90/es/090\\_059-068ES.pdf](https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//90/es/090_059-068ES.pdf)

**Sánchez-Oliver, A. J., García-Fernández, J., Grimaildi-Puyana, M., & Feira, A. (2017). Oportunidades de emprendimiento: Evaluación de las tendencias relacionadas con la actividad física y el deporte. ACSM Journal of Sports Sconomics & Management, 7 (1), 2-13.** Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/aa85/f2aae7ba81a00a46ec6ed79221e9ae7d226e.pdf>

**Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Ciudad de México: Secretaría de Salud. Recuperado de** [https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut\\_2018\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf)

**Zamora, S. I. (2018). Prácticas físicodeportivas en México. Ciudad de México: Visor Ciudadano, N°59.** Recuperado de [http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4013/Visor%20ciudadano\\_N59.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4013/Visor%20ciudadano_N59.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Fecha de recepción: 16/3/2020**  
**Fecha de aceptación: 16/5/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **PROGRAMA DE JUEGOS MODIFICADOS PARA DIVERSIFICAR LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN LOS ESTUDIANTES**

### **Arnoldo Eliezer Alfonso Marín**

Estudiante del Programa de Maestría Académica con trayectoria Profesional en Pedagogía de la Educación Física del Instituto de Posgrado en la Universidad Técnica de Manabí. Ecuador  
Email: aalfonzo4794@utm.edu.ec

### **Mayra Monserrate Palma Villavicencio**

Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí. <https://orcid.org/0000-0001-9620-1963>  
Email: mpalma@utm.edu.ec

### **Jimmy Zambrano Acosta**

Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor del Instituto de Posgrado de la Universidad Técnica de Manabí. <https://orcid.org/0000-0001-9620-1963>  
Email: jzambrano@utm.edu.ec

## **RESUMEN**

El currículo educativo como documento rector de la Educación Física Escolar en el Ecuador, sugiere promover en los estudiantes Habilidades Básicas Deportivas de diferentes deportes, a fin de propiciar la diversidad en las prácticas deportivas. Con la intención de dar respuesta a la interrogante de ¿por qué los estudiantes prefieren jugar al fútbol antes que cualquier otro deporte?, surge la presente investigación. Además, en primer momento un 39% de la población objeto de estudio manifestó, preferir la técnica del pateo ante cualquier otra como: lanzar, atrapar, correr o driblar. A partir de ahí surge la motivación de aplicar un programa de juegos modificados para diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes. Tomando al juego como principal herramienta didáctica la cual es bien acogida por los docentes de la asignatura de Educación Física. Asociado al interés esencial de garantizar una formación integral del ser humano equilibrado en cuerpo y mente, preparado para la vida.

## **PALABRAS CLAVE:**

Educación Física; programa de juegos; juegos modificados; prácticas deportivas, diversificación.

## INTRODUCCIÓN.

Los seres humanos a partir del reconocimiento de su identidad corporal y a través del movimiento, expresan y exteriorizan: estados anímicos, necesidades físicas, fisiológicas, entre otros sentimientos que forman parte de la interacción del hombre con la sociedad. La Educación Física como ciencia, declara como objeto de estudio el hombre y su capacidad de movimiento, además de todas esas interacciones que se producen a nivel social y biológico. Siendo el juego deportivo un escenario propicio para evidenciar todos estos aspectos (Cagigal, 1981).

Según la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (2003), en su Folleto de Teoría y Metodología de la Educación Física, plantea que la Educación Física Escolar es una actividad pedagógica reglamentada y debidamente estructurada, la cual, juega un papel fundamental en la formación del ser humano en los aspectos físicos y sociales. Además, brinda las herramientas metodológicas a fin de lograr un desarrollo armónico de las Capacidades Físicas, las Habilidades Motrices Básicas y Deportivas. Al mismo tiempo, proporciona conocimientos básicos de las técnicas de las diferentes especialidades deportivas, de las cuáles su práctica esté priorizada por las necesidades individuales y direccionadas al bienestar físico y social.

A manera de reflexión, señala Blázquez (1995), citado por Corrales (2010) que “El objetivo no es el deporte, sino quién lo practica; no el movimiento, sino el escolar que se mueve; no el deporte, sino el deportista” (p. 30). Haciendo énfasis a la importancia del cuidado a la integridad humana, dejando claro que se debe inculcar el respeto a las diferencias individuales.

La *Constitución de la República del Ecuador* (2008) en su artículo 27, adopta a la Educación Física y el Deporte en su marco legal por parte de la *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la Unesco* (1978), lo cual es garantía de calidad de vida. Asimismo, la *Ley del Deporte, Educación Física y Recreación* (LDEFR 2015), ampara todo lo concerniente a las prácticas físicas dentro del territorio nacional, avalando y dirigiendo a través de los organismos ministeriales todos los proyectos, competencias, eventos, festivales, entre otras actividades de índole recreativa y deportiva, ya sean de alta competencia o del nivel educativo (Carabajo & Benavides, 2017).

El Art.82 de la LDEFR (2015) determina que “El estado protegerá, estimulará, proveerá y coordinará la cultura física, el deporte y recreación, como actividades para la formación integral de las personas”. Así mismo, se debe reseñar el Título V, Art. 81 en cual determina que “La Educación Física comprenderá las actividades que desarrollen las instituciones de Educación de nivel Pre-básico, básico, bachillerato y superior, considerándola como una área básica que fundamenta su accionar en la enseñanza y perfeccionamiento de los mecanismos apropiados para la estimulación y desarrollo psicomotriz”. Esta busca ir enlazada a los aprendizajes múltiples y experienciales, es decir, direccionados al desarrollo psicosocial y cognitivo del individuo.

Las actividades físicas, deportivas y recreativas planificadas para el nivel educativo en el Ecuador, están regidas por el *Currículo de Educación Física* (2016), el cual plantea entre 5 y 6 bloques de enseñanza, de acuerdo al Nivel de Educación Básico (1. Prácticas Lúdicas, Los juegos y el jugar, 2. Prácticas gimnásticas, 3. Prácticas corporales expresivo-comunicativas, 4. Prácticas deportivas, 5.

Construcción de la identidad corporal, 6. Relaciones entre prácticas corporales y salud). En lo que corresponde a las Prácticas Deportivas, se invita al docente a inculcar en los niños: conocimientos básicos de los diferentes grupos de deportes y sus especialidades, la estructura del deporte internacional y nacional, reglas básicas de participación, técnicas y tácticas propias de la especialidad deportiva, entre otros aspectos.

Respecto a la Educación Física, Maso (2013), cita a Parlebas (1996) al definir que esta interviene en “varios grandes sectores bien tipificados, entre ellos: la escuela y la Educación, el deporte ligado al ocio o al tiempo libre y el deporte de competición” (p.1). Este último es el encargado de desarrollar las habilidades específicas propias de las diversas especialidades deportivas como: atletismo, baloncesto, béisbol, voleibol, tenis, rugby, entre otros, con el fin de contribuir con el proceso de selección de talentos deportivos. Sin embargo, inculcar en los estudiantes todos estos aspectos puede ocasionar distorsión en cuanto a los objetivos que plantea la Educación Física, es por ello, que se recomienda equilibrar los procesos, procurando que durante la enseñanza de estas técnicas sea utilizada en alta frecuencia la herramienta didáctica del juego.

En el cantón Portoviejo-Ecuador, específicamente en la Unidad Educativa “María de la Merced” se está trabajando en Educación Física utilizando al juego como medio para promover habilidades deportivas. No obstante, se evidencia que durante las clases de Educación Física planificadas y dirigidas al desarrollo de las habilidades básicas deportivas, los estudiantes manifiestan y demuestran preferir jugar fútbol. Esto trae algunas consecuencias, como:

- Excesivos errores técnicos durante la ejecución de acciones de diferentes especialidades deportivas.
- Bajo nivel de participación en las diferentes especialidades deportivas propuestas.
- Desconocimiento sobre los eventos del ciclo olímpico.
- Desinterés en la adquisición de nuevos conocimientos sobre otros deportes.

Tomando en consideración los aspectos antes mencionados, surge la importancia de aplicar nuevas estrategias que respondan a ¿cómo diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes del Nivel Básico Superior de la Unidad Educativa “María de la Merced”? Las cuales, permitan que los estudiantes amplíen los conocimientos sobre diferentes especialidades deportivas.

Como una propuesta lúdica y conveniente, la presente investigación propone la utilización del juego modificado como alternativa didáctica para diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes. Para ello, se dispuso fundamentar teóricamente a las prácticas deportivas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, determinar los factores que conllevan a los estudiantes a preferir jugar al fútbol y caracterizar a los juegos modificados. Luego, diseñar un programa de juegos modificados debidamente estructurado y por último, comprobar la efectividad del programa de juegos modificados aplicado a los estudiantes del Nivel Básico Superior de la Unidad Educativa “María de la Merced”, a través, del contraste de resultados y la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Ahora bien, si los estudiantes durante las clases de Educación Física prefieren jugar al fútbol o realizar actividades que involucren técnicas relacionadas con este deporte antes que cualquier otra alternativa deportiva, entonces, los juegos modificados contribuyen a diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

### **1.1. LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

La Educación, permite condicionar el comportamiento del común, garantizando el progreso del país o de la región. Tal es el caso de Cuba, el cual declaró a la Educación física y el Deporte como una de sus mayores prioridades dentro de sus políticas de estado, por lo que dedicó tiempo y recursos en condicionar y capacitar a su población al fin de lograr ser un país potencia a nivel deportivo. El termino deporte se encuentra directamente relacionado con lo psicológico y lo social ya que garantiza la interacción entre varios. El deporte en sus diferentes manifestaciones brinda la oportunidad de formar a un ser integral. Resulta esencial utilizar la pedagogía en función de lograr formar ciudadanos capaces de actuar en función de la sociedad, destacando valores humanos de solidaridad, honestidad y responsabilidad (Negret, 2016).

En el caso de los procesos deportivos a nivel escolar, deben tener una continuidad en sus prácticas ya que estas garantizan inculcar en los estudiantes el dominio técnico básico de la mayor cantidad de deportes que el medio permita desarrollar. Además, este proceso debe ser controlado mediante el seguimiento, control y evaluación del proceso de aprendizaje, respetando las individualidades propias de cada ser (Blázquez, 2006).

### **1.2. FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS QUE INFLUYEN EN LA DIVERSIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS.**

Es evidente a simple vista como la mayoría de los estudiantes son atraídos por la práctica de los deportes. Esta inclinación, en ocasiones es inducida por factores externos que provocan participar mayormente en un deporte específico. Las prácticas deportivas son de carácter personal, es decir, cada individuo tiene la oportunidad de elegir el deporte que desee practicar, sin embargo, existen diferentes factores que afectan la diversificación de las prácticas deportivas. Entre ellos:

- Preferencias de los padres o el entorno familiar.
- Las amistades.
- La popularidad del deporte practicado.
- La pedagogía utilizada por los docentes de Educación Física.
- La relación social.
- Los medios de comunicación.
- Las redes sociales, entre otros.

Los medios de comunicación influyen de manera significativa en la preferencia de los deportes a practicar, la televisión nacional, ofrece a los televidentes en una alta frecuencia el seguimiento del fútbol nacional e internacional en comparación con eventos mundiales o de la región de diferentes deportes inmersos dentro del programa de clasificación Olímpica. Tal fue el caso del seguimiento de la participación de la delegación Ecuatoriana en los XVIII Juegos Panamericanos Lima 2019, la cual mostró ser muy generalizada y con poca profundidad.

Según el *Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información* (2015), las redes sociales tienen una influencia significativa en el qué hacer de la población mundial. El observatorio TIC (Tecnologías de Información) de dicha institución, detalla que hasta el año 2015 las personas que poseen celular accedieron a redes sociales. En cuanto a grupos etarios, las personas entre 15 y 29 años son las que más lo utilizan con un 94,1%. Seguidos por los menores de 15 años con un 93%.

En la actualidad, las redes sociales son la herramienta de comunicación principal del marketing deportivo, utilizado por deportistas, técnicos, clubes, entre otros. El problema radica en que las redes sociales conectan al mundo a intereses propios de las marcas. Según García (2018), “los formatos audiovisuales progresan en su tarea de mostrar el mundo” sin embargo, muestran el mundo de acuerdo a las preferencias de la élite deportiva, docentes, estudiantes, directivos, personal técnico, en fin, toda una gran masa de la población se encuentra influenciada por los medios de comunicación. También adiciona el autor antes citado que las Plataformas tecnológicas como YouTube son prioritarias en el querer abrir brecha en el mundo de la comunicación y la influencia permanente.

### 1.3. LOS JUEGOS MODIFICADOS: SU APLICACIÓN Y EVALUACIÓN.

El juego es una herramienta básica utilizada por muchos especialistas, no solo dentro del proceso de enseñanza de la Educación Física, sino también dentro del proceso de entrenamiento deportivo. El juego permite desarrollar habilidades específicas de los deportes a través del modelo comprensivo implícito en el juego. Siendo los juegos modificados, un juego que reúne la esencia de los juegos deportivos, adaptando las reglas, pero, respetando los principios esenciales de los deportes. Además, se ajusta las necesidades del momento, como son: la cantidad de participantes, los espacios, el tiempo y los materiales (Devis, 1996).

Los juegos modificados en la Educación Física incursionan como una estrategia didáctica como alternativa para la enseñanza de procesos técnicos. Además, brindan la oportunidad de socialización y cooperación entre los estudiantes participantes. La intención del juego modificado es que los participantes adquieran conocimientos de manera más sencilla, amena y divertida sin perder el carácter competitivo de los juegos deportivos.

La competición, es la forma de medir o evaluar las Habilidades Deportivas y Capacidades Físicas que posee un jugador o atleta en formato competitivo, respetando las reglas del deporte. Es decir, la competencia es el escenario propicio para aplicar la evaluación del rendimiento deportivo, el cual permita realizar ajustes en la planificación y aplicar nuevas estrategias que garanticen el cumplimiento de

los objetivos planteados. En el ámbito educativo, no busca resultados, dado que, busca incentivar a los estudiantes hacia la práctica deportiva (Giménez et al., 2009).

Evaluar en la Educación Física consiste en diagnosticar las dificultades del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de emitir una descripción cualitativa y cuantitativa que permita construir proyectos pedagógicos que le garanticen progresar. Evaluar corresponde a detectar mediante la elaboración de herramientas de recolección de información todos aquellos elementos técnicos que manifiesten déficit en su ejecución, para luego, emitir un informe. En este caso, la observación plantea ser una herramienta idónea para detectar estas falencias (Blázquez, 2006). Del mismo modo, es importante atender varios ejes transversales dentro del proceso de evaluación. Para ello, se propone la siguiente estructura explicativa:

Tabla 1.  
*Ejes de la evaluación. Adaptado de Díaz, (2014, p.1-2).*

Ejes	Características
Para qué evaluar	A fin de diagnosticar y controlar el estado de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Intención de la evaluación	El docente debe adoptar una posición crítica y objetiva, esta debe ser continua, motivando la participación de los participantes.
Cómo evaluar	Se debe conocer cuáles son las alternativas para evaluar, es decir, dominar los principales instrumentos para valorar. Debe diseñar pruebas, guías de observación, encuestas, parámetros, entre otros.
Objeto de la evaluación	Se considera preciso evaluar de una manera holística, involucrando aspectos cognitivos, físicos y emocionales. No olvidar que se pretende formar al ser preparado para la vida.
Evaluación de la motricidad	Agrega Díaz (2014, p. 2) que esta “es la más importante dentro de la educación física, los aprendizajes verificables corresponde a las habilidades motrices básicas, las deportivas, y las cualidades físicas. Sin embargo, los procesos cognitivos, afectivos y sociales son aspectos importantes, entendiendo que estas variables pueden influir de manera significativa en la evaluación”.
Calificación	Calificar ha sido dogmatizada por parámetros numéricos, lo cual en ocasiones, resulta ser un tanto injusto para el estudiante. Es por ello, que se sugiere evaluar por cumplimiento de objetivos o por competencias. Recordando que son individuos con características diferentes (Blázquez, 2006).
Procedimientos y pruebas de evaluación del ámbito motor	La observación es la mejor opción a la hora de valorar empíricamente al hábito motor, es por ello, que se precisa la elaboración de instrumentos que guíen por parámetros al proceso de evaluación.

## 2. MÉTODO.

En este apartado, se abordan diferentes aspectos metodológicos que sustentan el proceso de investigación y además garantizan su validez y confiabilidad, entre ellos se declaran: el enfoque epistemológico basado en las “Nuevas Epistemologías” planteadas por Padrón (2007, p. 14), el paradigma de la investigación, el enfoque de la investigación, el tipo de la investigación, diseño de la investigación, las técnicas de investigación y sus métodos aplicados, la población y la muestra, la operacionalización de la variable dependiente, las técnicas e instrumentos de recolección de información y los métodos estadísticos matemáticos.

### 2.1. TENDENCIA EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 2.  
*Tendencia epistemológica.*

Enfoque Epistemológico	Enfoque epistemológico de la investigación se basa en una tendencia emergente.
Paradigma de Investigación	Emergente, ya que explica, describe, comprende y pretende transformar la realidad.
Enfoque de Investigación	Mixto: Combina la visión cualitativa y cuantitativa. Por lo que se emplean métodos, técnicas y procedimientos cualitativos y se mezclan con el carácter interpretativo del paradigma cuantitativo, con una variación de reflexión libre.
Tipo de Investigación	Exploratoria: Describe las características del problema y se pone en contacto con la realidad.
Diseño de Investigación	Corte experimental, específicamente el pre experimento direccionado a la investigación-acción utilizado para medir el antes y el después de la aplicación del programa de juegos deportivos modificados, a fin de valorar los cambios generados.
Técnica de Muestreo	Muestreo no probabilístico intencional, respetando los criterios de inclusión.
Métodos de Investigación	Métodos combinados, multi-métodos. Métodos teóricos: Histórico-Lógico, Análisis-Síntesis, Inductivo-deductivo y sistémico estructural. Métodos empíricos: encuesta, observación, prueba de conocimientos. Métodos estadísticos-matemáticos: estadística descriptiva, prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon.

### 2.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población de la investigación estuvo constituida por 1200 estudiantes de la Unidad Educativa “María de la Merced, Portoviejo”. De la cual se seleccionó una muestra de 315 niños con características similares, que representa al 26% de la población. Entre ellos 198 niñas y 117 niños con edades comprendidas entre los 12 y

los 15 años, los cuales integran el Nivel Básico Superior (8°, 9° y 10° grado con tres paralelos cada grado).

### 2.3. VARIABLES AJENAS.

Dentro de las variables ajenas se declaran: la motivación, los medios espaciales y materiales, los recursos humanos o de apoyo. Los cuales se controlan de manera continua durante la investigación aplicando variantes y apoyado en los recursos, humanos, materiales y financieros.

### 2.4. MÉTODO ESTADÍSTICO.

Se utilizaron los editores de datos Microsoft Excel 2010 y el IBM SPSS Statistics 22. Se realizó la tabulación de los resultados, determinando aspectos importantes para la investigación como: promedio, diferencia, niveles de crecimiento porcentuales. Todos estos aplicados en dos momentos (antes y después) a fin de contrastar los resultados obtenidos. Además, se comprobó la hipótesis a través de la técnica no paramétrica de Wilcoxon.

## 3. RESULTADOS.

Se expone el análisis y la interpretación de los resultados más relevantes obtenidos en los dos momentos, antes y después de aplicar el programa de juegos modificados. Mediante tablas comparativas de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos de recolección de información las cuales fueron revisadas y aprobadas por expertos. Asimismo, Se contrastan los datos y se realiza el análisis y la interpretación de los cambios generados a fin de valorar la factibilidad de aplicar este programa de juegos modificados a los estudiantes.

### 3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

- ¿Encierre en un círculo,Cuál de los siguientes deportes prefiere practicar durante las clases de Educación Física?

Baloncesto      Béisbol      Voleibol      Balonmano      Atletismo      Fútbol

Tabla 3.  
Resultados de la encuesta.

Deporte/Momento	Antes	Después	Diferencia (+/-)	Crecimiento	Antes %	Después %
Baloncesto	50	58	8	15%	16%	18%
Béisbol	6	10	4	59%	2%	3%
Voleibol	22	22	0	0%	7%	7%
Balonmano	22	31	9	41%	7%	10%
Atletismo	16	34	18	116%	5%	11%
Fútbol	198	160	-38	-19%	63%	51%
<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>315</b>	<b>N/A</b>	<b>N/A</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Encuestas aplicadas

198 estudiantes que representa al 63% prefieren jugar al fútbol. Quedando el baloncesto en el segundo puesto con 50 estudiantes un 16%, seguido del Voleibol y el Balonmano ambos con 22 estudiantes que representan al 7%. El Atletismo y el

Béisbol quedan últimos con un 5% y 2% respectivamente. Después de aplicar el programa de juegos modificados, 160 de los estudiantes manifiestan preferir practicar el fútbol que representan el 51% de los encuestados. Seguido del Baloncesto con 58 estudiantes que representa al 18%, la tercera elección por los estudiantes es el atletismo con 34 estudiantes un 11%, seguidos del Balonmano con 31 estudiantes que son el 31%, el Voleibol con 22 estudiantes que son el 7% y el Béisbol con 10 estandarates que representan al 3% de los estudiantes.

Tabla 4.  
Resultados de la guía de observación. (Voleibol; Baloncesto; Béisbol)

Promedios	Bien		Regular		Mal		Total	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Voleibol	57%	71%	16%	21%	28%	8%	100%	100%
Baloncesto	56%	76%	13%	17%	31%	7%	100%	100%
Béisbol	35%	52%	35%	39%	30%	9%	100%	100%

Fuente: Guía de observación.

Se contrastan los resultados obtenido de “Bien” antes y después. Antes, en el voleibol arrojó un resultado de 57% y después 71%. baloncesto antes 56% y después 76%. béisbol 35% y después 52%. Evaluados de “Mal” antes, en el voleibol 28%, baloncesto 31% y béisbol 30%. Después, en el voleibol 8%, baloncesto 7% y béisbol 9%.

Tabla 5.  
Resultados de la prueba de conocimientos.

Ponderación	Antes	Después	Diferencia (+/-)	Crecimiento	Antes %	Después %
<7 = mal	31	11	-20	-65%	10%	3%
7 – 8 = Regular	258	239	-19	-7%	82%	76%
9-10 = Bien	26	65	39	150%	8%	21%
<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>315</b>	<b>N/A</b>	<b>N/A</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Prueba de conocimientos.

Antes, 31 de los estudiantes que representan al 10% su calificación fue de menor a 7, el 82% el cual representa a 258 estudiantes obtuvo la calificación entre 7 y 8 y 26 estudiantes representando al 8% lograron la calificación entre 9 y 10.

Después, 11 de los estudiantes representando al 3% califica menos de 7, mientras que 239 estudiantes que representa al 76% califican entre 7 y 8, y 65 de los estudiantes que representa al 21% califican con 9 y 10.

### 3.2. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS.

H0: El programa de juegos modificados no produjo cambios significativos en la diversificación de las prácticas deportivas en los estudiantes.

H1: el programa de juegos modificados produjo cambios significativos en la diversificación de las prácticas deportivas en los estudiantes.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon, con un nivel de confianza del 95%, arroja un P valor de: 0,000, el cuál es menor al nivel de significancia  $\alpha$  5% = 0,05. Por tal motivo, se rechaza H0 y se acepta H1.

#### 4. DISCUSIÓN

Los estudiantes continúan manteniendo su preferencia por la práctica del fútbol, sin embargo, mostró un descenso del 19% que provoca un aumento en la preferencia por otras prácticas deportivas, entre ellas: el Atletismo que muestra un crecimiento de 116%, el Béisbol con un 59% y el Balonmano con un 41%.

Luego de aplicar el programa de juegos modificados, los resultados muestran que los estudiantes mejoraron en la ejecución de las Habilidades Básicas Deportivas de los deportes evaluados. Siendo los resultados más relevantes el descenso de estudiantes en el rango de evaluación de mal, pasando de 28% a 8% el Voleibol, 31% a 7% en Baloncesto y de 30% a 9% en Béisbol.

Con respecto a los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, se evidencia un crecimiento de 150% evaluados "Bien", un descenso del -7% evaluados "Regular" y un descenso de -65% evaluados "Mal", lo que muestra una mejoría significativa.

Por otro lado, mediante el contraste de los datos obtenidos antes y después de la intervención didáctica propuesta y la aplicación de la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon, permitió comprobar que el programa de juegos modificados produjo cambios significativos en la diversificación de las prácticas deportivas en los estudiantes. Quedando así comprobado que el programa de juegos modificados aplicado en esta investigación contribuye a diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes.

#### 5. CONCLUSIONES

Los estudiantes mantienen su preferencia por las prácticas del fútbol, sin embargo, después de aplicar el programa de juegos modificados, los estudiantes, mostraron interés en conocer aspectos teóricos del deporte, aprender y practicar Habilidades Básicas Deportivas y técnicas específicas de otros deportes. Asimismo, integrando dentro del proceso a diferentes actores como: padres de familia, directivos, amigos, entre otros, permite dar continuidad a la ruptura del paradigma cultural futbolístico inculcado en la sociedad ecuatoriana ampliando el abanico deportivo.

La herramienta didáctica del juego modificado fue bien acogida por los estudiantes, pues mostraron divertirse mientras aprendían técnicas de diferentes deportes, además, las instalaciones deportivas y áreas de esparcimiento de la Unidad Educativa "María de la Merced", permitió el desarrollo de las actividades planificadas sin ninguna dificultad, esto se destaca como una fortaleza.

## 6. RECOMENDACIONES

A los docentes y todos aquellos que dirigen el escenario práctico de la educación física, se le sugiere adaptar los juegos modificados a los espacios con los que cuenta la institución educativa. Además, desarrollar variantes incorporando materiales de otros deportes y del medio ambiente.

Ampliar los parámetros de observación incorporando otras Habilidades Básicas Deportivas a fin de continuar con la diversificación de las prácticas deportivas en los estudiantes. Por otro lado, extender el desarrollo de la investigación, proyectando el estudio de transversal a longitudinal.

## 7. REFERENCIAS

Asamblea Nacional. (2015). *Ley del Deporte, Educación Física y Recreación. Registro Oficial Suplemento 255 del 11 de agosto de 2010*. Ecuador.

Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar: El deporte educativo*. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (2006). *Evaluar en educación física (6ta ed.)*. Barcelona: Inde.

Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte!: anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñon.

Carabajo, M. & Benavides, F. (2017). *Reforma a la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación sobre: los límites del deporte formativo e inicios y límites del deporte de alto rendimiento. Proyecto de Investigación previo a la obtención del Título de Abogado. Carrera de Derecho. Universidad Central del Ecuador, Quito*.

Corrales, A. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF*, (4), 23-36. Recuperado de [https://emasf2.webcindario.com/NUMERO\\_4.pdf](https://emasf2.webcindario.com/NUMERO_4.pdf).

Devís, J. & Sánchez, R. (1996). *La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. Memorias del II Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. Universidad de Murcia. Lérida.

Díaz, O. (2014). Reseña: "Evaluar en Educación Física". *EFDeportes*. N° 194. Recuperado en <https://www.efdeportes.com/efd194/resena-evaluar-en-educacion-fisica.htm>.

Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. (2003). *Folleto de Teoría y Metodología de la Educación Física (EIEFD)*. La Habana: Autor.

García, F. & Ruiz, F. (2018). 'Youtubers', mundos éticos posibles. *Index. Comunicación*: 8 (2), 151-187. Recuperado de <https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/382/387>.

- Giménez, J., Manuel. A. & Robles. J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Wanceulen E.F. Digital*, (5), 91-103. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3316/b15548818.pdf?sequence=1>.
- Maso, J. (2013). La Educación Física Escolar... ¿Qué es?. *EfDeportes*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd185/la-educacion-fisica-escolar-que-es.htm>.
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de Educación Física. *Acuerdo ministerial N° 0041-14*. Ecuador.
- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2015). *91% de ecuatorianos utiliza las redes sociales en su teléfono inteligente*. Recuperado de <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/91-de-ecuatorianos-utiliza-las-redes-sociales-en-su-telefono-inteligente/>.
- Negret, F. (2016). Formación ciudadana, cultura física y deporte: estrategia para una formación de calidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 4-17. Recuperado por [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142016000100001&Ing=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142016000100001&Ing=es&nrm=iso).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. *20a. reunión el día 21 de noviembre de 1978*, París.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, (28), 1-28. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna*. Cuadernos técnicos del deporte N° 25. Málaga. Instituto Andaluz de Deporte.
- Tribunal Constitucional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. *Registro oficial N° 449*.

## 8. ANEXOS

### 8.1. PROGRAMA DE JUEGOS MODIFICADOS.

Juegos modificados de béisbol.

- KICKINGBALL

Materiales: Bases de béisbol, balón de fútbol.

Forma organizativa: Equipos.

Habilidades Básicas Deportivas: Atrapar, lanzar patear, correr (entre bases), barrida.

**Desarrollo:** Dos equipos, cada equipo integrado por 9 jugadores o 10 jugadoras, según sea el caso, un equipo distribuido en el terreno según defensa del béisbol (1era base, 2da base, Short stop, tercera base, pitcher, catcher, jardín derecho, jardín central y jardín izquierdo, en caso del 10mo jugador será utilizado únicamente el ataque ocupando el orden a patear según lo requiera, su profesor o líder de grupo). El jugador que ocupa la posición del lanzador será el encargado de realizar un tiro rodado hacia el home, el jugador del equipo contrario deberá patear lo más lejos posible a fin de alcanzar la mayor cantidad de bases. La intención es anotar la mayor cantidad de carreras pasando por pisar cada una de las bases en orden. Cada equipo cuenta con tres oportunidades por cada entrada. Una vez completado los tres out el equipo contrario pasara al terreno.

- **PELOTA DE GOMA.**

**Materiales:** Tiza, almohadillas como bases, pelota de goma (tenis).

**Forma organizativa:** Equipos.

**Habilidades Básicas Deportivas:** Atrapar, lanzar, golpear, correr entre bases.

**Desarrollo:** dos equipos, cada equipo integrado por un mínimo de tres (3) integrantes, de los cuales un equipo en el terreno defiende ocupando cada posición de acuerdo a la estrategia que coordinen entre los integrantes del equipo, el otro equipo realizará su ataque bateando con la mano la pelota de goma y corriendo entre las bases tratando de anotar la mayor cantidad de carreras ídem al kickingball. Las entradas o las oportunidades para batear deben ser equitativas, es decir, los dos equipos tendrán la oportunidad de atacar la misma cantidad de veces. El número de entradas serán acordadas por los integrantes de los equipos o el director de la actividad.

**Juegos modificados de Voleibol.**

- **LA OLLA.**

**Materiales:** Balón de voleibol.

**Forma organizativa:** Individual, circulo.

**Habilidades Básicas Deportivas:** Voleos (alto, medio, bajo), recepción, remate.

**Desarrollo:** De manera individual y distribuida en círculo se deben realizar voleos altos y bajos manteniendo la técnica básica del voleibol, evitando que el balón caiga al suelo y tratando de realizar buenos pases. Si el balón cae al suelo por un mal voleo o un mal pase este integrante debe colocarse en el centro del circulo sentado, se da continuidad a los voleos y a través de la técnica del remate el balón debe golpear al integrante que está en el centro para que pueda integrarse nuevamente al círculo, en caso que el remate falle al integrante del centro el rematador deberá acompañar a este en el centro. Así sucesivamente.

- **LOS DIEZ VOLEOS.**

**Materiales:** Balón de voleibol.

**Forma organizativa:** Equipos, cada equipo (dispersos o círculo).

**Habilidades Básicas Deportivas:** Voleos (alto, medio, bajo), recepción, desplazamientos y remate.

**Desarrollo:** Se distribuirán en dos equipos tomando en cuenta la cantidad de participantes, lograr realizar 10 pases utilizando voleos alto y bajo según se requieran llevando el conteo hasta 10, el décimo golpe al balón debe ser cumpliendo remate y recepción. Si el balón cae al suelo antes de completar los diez pases se deberá comenzar desde el principio. Tratar que los participantes no repitan, esto según la cantidad de participantes.

- **VOLEI-TENIS.**

**Materiales:** Balón de voleibol, malla o red.

**Forma organizativa:** Equipos, (parejas o tríos).

**Habilidades Básicas Deportivas:** Golpeo con los dedos y antebrazos. Precisión.

**Desarrollo:** dos equipos, cada uno ocupando la mitad de la cancha, esta cancha separada por la malla o red que se encontrará sobre la altura de la cintura de los participantes y no sobrepasa sus hombros. Un integrante del equipo pondrá la pelota en juego a través de un saque luego el balón debe realizar un pique en el suelo del equipo contrario, se realizaran golpes únicamente con los dedos y los antebrazos. Cada equipo no puede sobrepasar los tres golpes.

- **TENIS MANO.**

**Materiales:** Pelotas de tenis, malla o material que funja como malla.

**Forma organizativa:** Equipos, individual, en parejas o en tríos.

**Habilidades Básicas Deportivas:** Golpeo, saque, recibo, drive, revés.

**Desarrollo:** Se debe delimitar el terreno similar a una cancha de tenis pero reducidos los espacios, aproximadamente de 8 metros de largo x 4 de ancho. Se distribuyen los equipos. La intención es que los participantes golpeen la pelota de tenis con la mano cumpliendo con los criterios básicos del tenis, es decir, la pelota debe realizar un bote en el suelo para luego ser golpeado y pasado a la otra cancha. Se debe atender la técnica del golpeo, esta debe ser similar al drive, revés y remate, técnicas propias del tenis. También practicar el saque y el recibo.

**Fecha de recepción: 23/4/2020**

**Fecha de aceptación: 19/5/2020**

# EmásF