

# EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 67 de noviembre-diciembre de 2020 - Año 12 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009





*Revista Digital de Educación Física*

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

## ÍNDICE

**EDITORIAL. Juan Carlos Muñoz Díaz.** “Educación física con mascarilla: reflexiones a pie de patio”. (Pp 5 a 8)

**Antonio Novo Carballal y Marta Campelo González.** “Juego cooperativo en el aula: inclusión del alumnado con TDAH”. (Pp 9 a 27)

**Aida Fernández Hernández, Elena Ramírez Rico y Julia Blández Ángel.** “El juego motor como recurso pedagógico para el aprendizaje de una lengua extranjera”. (Pp 28 a 43)

**Iván Asín Izquierdo, Elena Rodríguez Sánchez y Julio César Díaz González.** “Valores en el deporte y educación”. (Pp 44 a 53)

**Roberto Silva Piñeiro y Laura González Couto.** “Proyectos educativos internacionales vinculados al entorno y su relación con las prácticas físicas”. (Pp 54 a 71)

**Sebastián López Rodas, Andrés Felipe Patiño Mejía, Juan Pablo Bedoya Zapata y Noelva Eliana Montoya Grisales.** “Marcha, equilibrio y calidad de vida en adultos mayores activos”. (Pp 72 a 84)

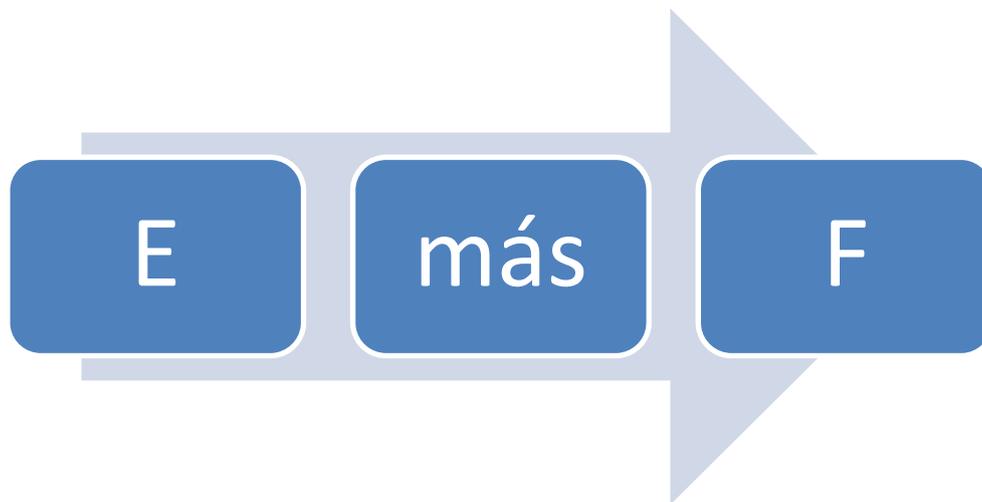
**Rosario De la Torre Olivares, José Alberto Martínez Sánchez, Juan Francisco Cara Muñoz y Fidel Hita Contreras.** “Análisis del perfil general del jugador de airsoft en España” (Pp 85 a 94)

**Cristina Postigo Martín y Honorato Morente-Oria.** “Innovación educativa para la transmisión de valores en la práctica del fútbol sala a través de la enseñanza virtual en educación física”. (Pp 95 a 108)

**Ángel Gabriel Lucas Cuevas.** “El desarrollo motor y afectivo en educación física a través del acrosport”. (Pp 109 a 122)

**Juan Francisco Cara Muñoz, Moisés Falces Prieto, Imanol Castilla Rubio y José Alberto Martínez Sánchez.** “Juegos tradicionales adaptados al fútbol para la mejora del rendimiento del portero”. (Pp 123 a 136)

**Jayson Andrey Bernate, Elizabeth Rincón Fonseca y José Ernesto López Cruz.** “Sedentarismo y actividad física: revisión bibliográfica de estrategias desde la educación física y aplicaciones prácticas para niños y adolescentes”. (Pp 137 a 156)



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

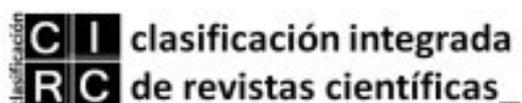
Fecha de inicio: 13-10-2009  
Depósito legal: J 864-2009  
ISSN: 1989-8304

# 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

### “EDUCACIÓN FÍSICA CON MASCARILLA: REFLEXIONES A PIE DE PATIO”

Enlazando con el editorial del número 66 de la revista, escrito por Javier Gil Ares, voy a tratar de exponer, desde la experiencia a pie de patio, cómo se está desarrollando mis sesiones de Educación Física. Esta experiencia personal podrá ser compartida por muchos de vosotros y vosotras o, quizás, no tenga nada que ver con lo que estáis desarrollando y viviendo en vuestros centros.

Lo primero que hice al inicio del curso fue empapar me de la gran cantidad de instrucciones, decálogos, guías, protocolos,... que habían salido a la luz durante el verano con respecto a la prevención y seguridad ante la apertura de los centros docentes con motivo de la pandemia de COVID-19. En Andalucía salieron bastantes normas, la mayoría con numerosas páginas, algunas se corregían a sí mismas, luego no era fácil tener una idea clara al respecto. Pero si complicado era ponerse al día con estas normas que hablaban de los colegios e institutos a nivel general, más difícil era encontrar alusiones a cómo se iba a desarrollar el área de Educación Física. Lo poco que se leía o decía nadaba en la ambigüedad. No teníamos nociones claras.

Posteriormente, el Consejo General de la Educación Física y Deportiva (Consejo COLEF) elaboró el documento denominado “*Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”*” y que subtitulaba como “*Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021*”. En este documento participaron un grupo de expertos, entre ellos algunos colaboradores de esta revista, que empezaron a dar claves más concretas de cómo actuar en las clases de Educación Física. Se daban recomendaciones referidas al distanciamiento entre el alumnado, a evitar el contacto físico, al uso de materiales y espacios, a organización de grupos,... Aspectos básicos para poder adaptar nuestras programaciones.

Javier Gil Ares, en el editorial del número 66 de “EmásF”, hacía un recorrido curricular sobre lo que se podría trabajar a partir de las acciones o situaciones motrices. Javier Fernández Río en el artículo “Apuntes metodológicos para una educación física post-covid-19”, publicado en el mismo número de la revista, centraba la atención en la necesidad de actuar en la metodología a través de la Autorregulación en el Aprendizaje.

Aportes como estos empezaban a iluminar el túnel oscuro en el que me encontraba a inicios de septiembre, momento en el que se toman decisiones sobre programación, unidades didácticas y las sesiones que se van a llevar a lo largo de un curso tan atípico.

Teniendo como referencia las “*Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”*” que había publicado el COLEF, elaboré el protocolo del área de Educación Física, aspecto que se había quedado totalmente olvidado dentro del Protocolo de mi Centro. Éste se centraba en aspectos generales de organización del colegio. Si nosotros no realizamos aportaciones no esperéis que las haga el coordinador o coordinadora Covid y, menos aún, el resto de miembros del claustro ajenos a nuestra materia. Se trataba de completar el Protocolo del Centro con la aportación desde la Educación Física, materia que se ve notablemente afectada con la nueva realidad.

Si bien no he visto ningún sitio en donde se recomiende de forma directa que no se realice actividad física en los Gimnasios por ser espacios cerrados, opté por diseñar las sesiones al aire libre, aspecto muy complicado en un centro que solo dispone de un pequeño patio y hasta cuatro personas que imparten el área. Lógicamente resultaba casi imposible que todos pudieran salir fuera cuando se solapa el horario de varios de ellos. Para más inri se establecieron dos horarios de recreo dentro de la jornada escolar con la finalidad de disminuir el contacto entre el alumnado con lo que se reducía aún más el tiempo disponible de estos espacios para la Educación Física.

Desde el punto de vista organizativo se planteaba un gran conflicto. Por ello se solicitó a la Jefatura de Estudios que a la hora de confeccionar los horarios todos los grupos tuvieran al menos una sesión semanal en el patio, la otra dependería de múltiples circunstancias que hacía difícil su desarrollo al aire libre, más aún en un centro de primaria. Colindante al centro existe un parque que podría usarse como alternativa, pero al ser un lugar público muy concurrido, resultaba casi imposible mantener el distanciamiento con las personas que circulaban por el mismo. Por tanto, era inviable la salida.

Una vez determinado el horario, el siguiente aspecto a tener en cuenta fue los contenidos trabajar. Para alguien que lleva treinta años de experiencia en la asignatura, ocho de ellos en este centro, a priori podría resultar fácil. Se me

planteaban dos alternativas, empezar de cero, o bien, adaptar las unidades y sesiones que ya tenía hechas de otros cursos. Y claro, opté por lo “más fácil”, revisé las unidades didácticas, sesiones, tareas y actividades que tenía del curso anterior. Seleccioné aquellas que consideraba más apropiadas y que se adaptaban en mayor medida a la nueva situación. En otras tuve que realizar modificaciones y adaptaciones para poder llevarlas a cabo de forma más segura.

El siguiente escollo fue determinar si el alumnado iba a usar las mascarillas en todas las actividades. Eso me hizo replantearme dos escenarios. Utilizarlas en determinadas actividades y quitarlas en otras. Se llevarían puestas las mascarillas cuando las actividades a realizar implicaran movilidad por el espacio o la imposibilidad de mantener el distanciamiento social. A su vez, tenía que tener en cuenta que no supusieran un gran esfuerzo que dificultara la respiración del alumnado.

También pensé en la posibilidad de realizar otras actividades sin mascarilla, de manera que el alumnado pudiera respirar con cierta normalidad. Serían para aquellas situaciones que fuese fácil mantener el distanciamiento social. Para ello pinté en el suelo del patio puntos de referencia con una separación de dos metros. Esto facilitaría que el alumnado se situara a una distancia apropiada del resto. Estas actividades irían lógicamente encaminadas a situaciones motrices individuales sin contacto con los demás, por ejemplo, para realizar ejercicios de elasticidad muscular, movilidad articular, movimientos en el propio sitio...

En un primer momento, pensé en agrupar las actividades dentro de la sesión en dos bloques, las que necesitaban uso de mascarilla y las que no. No se trataba de que el alumnado estuviera constantemente poniéndose y quitándose la mascarilla, de lo contrario las medidas higiénicas se iban al traste. Con un cambio en la sesión era suficiente, eso suponía que los niños tuviesen que llevar consigo una bolsa o cajita donde dejar la mascarilla mientras se actuaba sin ella.

Tras la primera sesión me di cuenta que era muy engorroso tener que quitarse y ponerse la mascarilla, aunque sólo fuese una vez, además cabía la posibilidad de que me llamaran la atención, a pesar de tomar medidas de distanciamiento. Así que me planteé que en lo sucesivo todas las actividades se realizaran con mascarilla.

Hablar al alumnado con la mascarilla puesta resulta muy dificultoso, hay que elevar el tono de la voz con el desgaste que ello conlleva tras el desarrollo de varias sesiones. Escuchar las preguntas o respuestas de los niños también es complicado. Y qué decir del uso del silbato para dar algún tipo de instrucción o llamar la atención. Tratar de hacerlo sonar con la mascarilla puesta resulta casi imposible, al no producirse salida de aire, no suena. Eso conlleva a tener que estar constantemente subiéndose o bajándose la mascarilla. Habrá que buscar otras soluciones acústicas...

Mencioné antes que no había leído en ningún lugar nada específico y concreto sobre el uso de los gimnasios en el área de Educación Física. Lógicamente si se van a realizar actividades físicas masivas con cierta intensidad resulta contraproducente y arriesgado. Pero, al igual que se crean grupos de convivencia o burbuja que se relacionan en espacios muy pequeños (aulas) llevando puestas sus respectivas mascarillas, estando a menos de un metro y medio de distancia ¿por qué no se podía hacer lo mismo en un gimnasio que suele ser disponer de un espacio de mayores dimensiones que en el aula? Si se adoptan medidas no veo razón alguna para no usarlos. Medidas como ventilación adecuada, realización de actividades de baja intensidad y sin contacto físico, por ejemplo: de expresión corporal, relajación, juegos de vuelta a la calma, ejercicios físicos,...

En referencia al uso de los recursos materiales, lo estoy limitando mucho, especialmente los que suelen compartirse (balones o pelotas). Por otra parte resulta muy engorrosa la desinfección posterior. Para la desinfección hemos adquirido unas pequeñas bombas que lanzan un líquido desinfectante con el que impregnamos los materiales. Cuando la temperatura ambiental es alta seca rápidamente, otra cosa será cuando bajen y tarde en secarse. Por ello, he tenido en cuenta las estaciones del año a la hora de usar más o menos material en las sesiones que diseño.

Como queríamos evitar que el alumnado bebiera de fuentes o grifos, se optó porque cada uno de ellos llevara una botella de agua. Al final de la sesión bebían agua y realizaban la higiene de las manos en los servicios del centro. Tanto el jabón como el papel de secado lo ofrecía el colegio. Había que evitar la costumbre de que trajeran su propia toallita y gel porque resultaba poco higiénico.

Tras tres semanas de clases nos hemos ido encontrando con diversas problemáticas, las analizamos y tomamos decisiones. Nos nutrimos de las aportaciones teóricas de normas planteadas por expertos sanitarios y del área de Educación Física y las ponemos en práctica en la realidad de nuestros patios. Y así avanzamos algunos, lentamente, con la vista puesta en la “antigua normalidad”, en la que debiera ser única realidad. Los que seáis más afortunados y dispongáis de suficientes espacios posiblemente no os hayáis planteado las cuestiones que yo esgrimo en este editorial. Pero seguro que habrá otros aspectos que dificulten o condicionen vuestras intervenciones educativas.

Ni que decir tiene que si nos confinan las dificultades serán otras radicalmente distintas. Pero eso es motivo de otro editorial....

**Juan Carlos Muñoz Díaz**

*Maestro de Educación física y  
Editor de EmásF  
emasf.correo@gmail.com*



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **JUEGO COOPERATIVO EN EL AULA: INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TDAH**

**Antonio Novo Carballal**

Profesor Educación Física del IES Illa de Tambo de Marín y Asociado en la  
Universidad de Vigo. España  
Email: [anovo@uvigo.es](mailto:anovo@uvigo.es)

**Marta Campelo González**

Profesora Educación Infantil y educadora en centros. España  
Email: [campelomarta1995@gmail.com](mailto:campelomarta1995@gmail.com)

### **RESUMEN**

El presente trabajo abarca un planteamiento teórico sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El interés de esta temática se produce porque el número de niñas y niños diagnosticados con este trastorno ha aumentado en los últimos años en un 30% según Ubieto (2018) quien además de criticar el sobrediagnóstico, critica también el excesivo tratamiento farmacológico. Para encontrar alternativas educativas y conductuales, es esencial que en los centros educativos existan programas de atención a la diversidad desde la etapa de Educación Infantil. Esto ya se está haciendo a través de las intervenciones y protocolos creados en las distintas comunidades autónomas españolas. En este trabajo pretendemos ir más allá y proponemos una intervención educativa basada en las clases de psicomotricidad dirigida al estudiante con TDAH para niños de entre 4 a 6 años con la imperiosa finalidad de mejorar los síntomas relacionados con este trastorno. El elemento principal de esta intervención son los juegos cooperativos ya que traen consigo unos posibles beneficios de los cuales pretendemos que el alumnado pueda disfrutar.

### **PALABRAS CLAVE:**

TDAH, inclusión, diversidad, alumnado con necesidades educativas específicas, actividad física adaptada, educación física adaptada, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, educación infantil, psicomotricidad, juegos cooperativos, intervención educativa.

## INTRODUCCIÓN.

El TDAH es un trastorno que presenta 3 síntomas principales que son: la hiperactividad, la impulsividad y la inatención. Estos síntomas suelen conllevar una excesiva actividad motora, una falta de autocontrol y problemas en el aprendizaje en el alumnado que presenta este trastorno. Actualmente, se estima que afecta entre un 2% y un 5% de la población infantil. Además cabe resaltar que es un trastorno multifactorial, ya que las causas no son del todo exactas.

Este trastorno está muy presente en la actualidad, dado que se puede presentar en las aulas de los distintos niveles educativos. Por lo tanto, ante un caso así es importante que el profesorado esté lo suficientemente informado y preparado para poder aportar soluciones, y así ayudar al discente que presente estos síntomas llevando a cabo de este modo una educación individualizada y de calidad, lo cual redundará en ofrecer una educación basada en la igualdad.

Es importante saber que dicho trastorno puede tener diferentes comorbilidades y relación directa con otras problemáticas, lo cual complica la detección, el diagnóstico y su evaluación. Los trastornos comórbidos que más relacionados están con el TDAH son el trastorno del desarrollo de la coordinación y el trastorno negativista desafiante, los cuales tienen un porcentaje superior al 40% como indica Fernández Ramírez (2013).

Este trabajo se encuentra estructurado en dos partes. En primer lugar se va a desarrollar el ámbito teórico, en el cual se va a determinar el concepto, la evolución histórica, los diferentes tipos existentes, las causas o etiología, las comorbilidades, el tratamiento y los posibles beneficios que presentan en el alumnado con TDAH la actividad física en general y los juegos cooperativos en particular. Mientras que, en segundo lugar, se va a presentar una propuesta de intervención educativa que se desarrolla en el área de la educación física (en este caso psicomotricidad), la cual tiene como elemento principal los juegos cooperativos. Esta propuesta de intervención se lleva a cabo en un aula donde un alumno está diagnosticado con TDAH.

Por tanto, a través de esta propuesta de intervención pretendemos comprobar los beneficios que trae consigo la actividad física a nivel motor y los beneficios afectivos y sociales que traen consigo los juegos cooperativos a los que hacemos mención en el primer bloque del trabajo referido al ámbito teórico de este trastorno.

## 1. JUSTIFICACIÓN.

La elección de este tema se debe a que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), es una realidad que está muy presente en la actualidad docente en todos los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y que, por lo tanto, encontramos en cualquier escuela. De este modo consideramos que es necesario abordar esta temática, ya que el profesorado debe de estar informado para poder ayudar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales sabiendo cómo intervenir en las diferentes situaciones que se puedan presentar en la relación discente-docente. Esta realidad

presenta muchos interrogantes en el ámbito educativo, puesto que existe confusión al asociar este trastorno con problemas de conducta. Por lo tanto, es necesario despejar todos estos interrogantes y dotar al profesorado de la información y herramientas necesarias, de modo que puedan llevar a la práctica una educación individualizada que permitirá alcanzar una educación de igualdad y de calidad.

Además, escogimos este tema para plasmar en este trabajo, los múltiples beneficios que pueden tener en los estudiantes con TDAH la actividad física, tanto a nivel motor desarrollando habilidades, enriqueciendo situaciones motrices, como a nivel social y afectivo. El elemento principal en la intervención que llevamos a término fue optar por los juegos cooperativos ya que a través de éstos quisimos lograr una mejor relación e integración de este alumnado.

## **2. MARCO TEÓRICO.**

### **2.1. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA**

La primera vez que se describieron los síntomas del TDAH fue en el siglo XVIII, y fue el médico escocés Sir Alexander quien denominó estos síntomas como “Mental Restlessness” como así recoge el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2012). Por otro lado, Heinrich Hoffman en 1845 citado por García De Vinuesa (2017), publicó un libro infantil en el que describe los condicionamientos de la atención y la hiperactividad. Con esta publicación se deduce que no lo consideraba un trastorno en sí mismo, sino que más bien pretendía aleccionar a los niños y niñas como no se deberían de comportar.

Ya en 1902 George Still se refirió a este conjunto de síntomas como “Defecto de control moral”. Desde George Still hasta 1950, el TDAH pasó a llamarse “Disfunción Cerebral Mínima”, ya que se consideraba que este trastorno era debido a un daño cerebral leve y poco perceptible como así recoge el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2012).

En el DSM II (Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) publicado en 1968 aparece por primera vez el concepto de TDAH, denominado “Reacción Hiperkinética de la infancia”. Posteriormente, en 1980 en el DSM III se acuñaron los términos de Trastornos por Déficit de Atención con o sin hiperactividad. Además, a diferencia del DSM II, en el DSM III se contemplan los aspectos cognitivos. En 1987 se retrocedió con la edición revisada del DSM III, ya que sólo se estipulan criterios diagnosticados para el TDAH rechazando la idea del “Déficit de atención sin hiperactividad”. En 1994/2000 se publica el DSM IV en el cual solo se utiliza el término TDAH y lo subdivide en tres tipos:

- Subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo
- Subtipo predominantemente inatento
- Subtipo combinado: Navarro & García ( 2010).

El origen del TDAH según Barkley (1997) y Orjales Villar (2007) se debe al mal funcionamiento del córtex prefrontal (su función es mantener la atención, el autocontrol, inhibir la conducta), del nucleus caudatus y el globus pallidus (inhibe las respuestas automáticas) y del vermis cerebeloso (regula la motivación). Este mal

funcionamiento conlleva una alteración en la neurotransmisión de la dopamina y la noradrenalina. Barkley enfoca el TDAH como un trastorno en el desarrollo de la *“inhibición conductual”* que afecta al sistema ejecutivo: memoria, inatención, autocontrol y a sus funciones ejecutivas: organización, planificación, control, persistencia. La *“inhibición conductual”* permite que la persona consiga tener un autocontrol y frenar la respuesta de inicio ante la aparición de un estímulo elaborando una mejor respuesta que sustituya a la primera. Durante el tiempo que se elabora una mejor respuesta se ponen en marcha las funciones ejecutivas.

Para Cardo & Servera (2008), el TDAH es un trastorno de base genética, en el cual se implican diversos factores neuropsicológicos. Estos factores provocan en el niño o niña alteraciones en la atención, impulsividad y en la actividad motora. Además afirman que se trata de un problema de falta de autocontrol que repercuten en su desarrollo, capacidad de aprendizaje y ajuste social.

Autores como Pelayo, Trabajo & Zapico (2012) definen el TDAH primero desde un punto de vista *“biologicista”* pero también desde una concepción *“psicologicista”*.

- Desde el punto de vista *“biologicista”* lo definen como *“un trastorno cerebral de origen biológico, siendo los factores genéticos influidos por aspectos ambientales la causa fundamental del trastorno, lo que daría lugar a alteraciones cerebrales y cognitivas básicas”*. Esta visión se apoya en evidencias aportadas por estudios genéticos, por los estudios de neuroimagen, los ensayos clínicos farmacológicos y la psicología experimental.
- Mientras, desde el punto de vista *“Psicologicista”* definen el TDAH como *“una variante psicológica del desarrollo acentuada por aspectos sociales que daría lugar a alteraciones emocionales”*. Esta visión se apoya en datos como incremento de la prevalencia del trastorno en las últimas décadas, la variabilidad del incremento entre regiones, la demostración de trastornos emocionales y la alta variabilidad en los resultados de la intervención.

En la actualidad nos guiamos por el DSM V, publicado en 2013, que incluye nuevas incorporaciones como las de Martín (2013)

- Deja de ser un trastorno de la conducta y pasa a ser un trastorno del neurodesarrollo.
- Se retrasa la edad de aparición del TDAH, pasa a ser antes de los 12.
- Se permite su diagnóstico en adultos, ya que es una patología psiquiátrica que tiene continuidad desde la infancia hasta la edad adulta.

## 2.2. TIPOS DE TDAH

Nos podemos encontrar 3 subtipos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad que exponemos a continuación:

Tabla 1:  
Tipos TDAH

<p>Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.</p>	<p><b>Hiperactividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No permanece sentado.</li> <li>• Corren o saltan en situaciones inapropiadas.</li> <li>• Dificultades para jugar</li> <li>• Habla en exceso.</li> <li>• Mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.</li> </ul> <p><b>Impulsividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se precipita a dar respuestas.</li> <li>• Tiene dificultades para guardar turno.</li> <li>• Interrumpe continuamente.</li> </ul>
<p>Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención.</p>	<p><b>Desatención</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido.</li> <li>• Tiene dificultades para mantener la atención.</li> <li>• Parece no escuchar cuando se le habla directamente.</li> <li>• Tiene dificultades para organizar las tareas y a menudo no las termina.</li> <li>• Suele evitar hacer las tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.</li> <li>• A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.</li> <li>• Son socialmente limitados.</li> </ul>
<p>Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado.</p>	<p>Combina los síntomas del subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo con el subtipo predominantemente inatento.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Gratch, L. O. (2000). *El trastorno por déficit de atención*.

Para poder diagnosticar el subtipo de TDAH es importante que persistan 6 o más síntomas por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desacorde e incoherente en relación a su nivel de desarrollo. Además los síntomas deben de estar presentes en dos o más ámbitos.

Según la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2016) entre un 2% y un 5% de la población infantil sufre dicho trastorno, siendo uno de los trastornos de la psiquiatría más abundantes en la población infantil y juvenil.

Dependiendo del tipo de TDAH afecta más a las niñas o a los niños. Según el Protocolo de consenso sobre TDAH en la infancia y la adolescencia en los ámbitos educativos y sanitarios (2014), el tipo combinado es más frecuente en niños que en niñas (80% frente al 65%). En el caso del tipo inatento afecta más al sexo femenino que al masculino (30% frente a un 16%). Por último está el tipo hiperactivo-impulsivo, que es el menos frecuente y afecta por igual a niños que a niñas. Estas diferencias entre sexos van desapareciendo a medida que entran en la edad de la pubertad.

Al manifestarse dicho trastorno en diferentes ámbitos es importante la coordinación entre la familia, el centro educativo y los sanitarios para detectar a tiempo dicho trastorno y minimizar las repercusiones negativas tanto a corto plazo como a largo plazo. Para ello pueden llevar a cabo una serie de pautas tanto las familias como el profesorado implicados en el caso (Anexo 1).

### 2.3. ETIOLOGÍA DEL TRASTORNO

Aunque las causas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad no son del todo exactas, parece que se trata de un trastorno multifactorial. A continuación exponemos tres factores en los cuales diversos autores coinciden.

- *Factores genéticos:* se ha demostrado que una de las causas primordiales del TDAH es la genética, ya que hay una probabilidad del 75% de heredar dicho trastorno (FEAADAH, 2016). Los genes más asociados al TDAH son los genes relacionados con la dopamina. El gen estudiado más implicado es el gen transportador presináptico de dopamina (DAT1). Otros genes también implicados son el receptor DRD5 y la dopamina β-hidroxilasa (DBH) Ramos, Ribasés, Bosch, Cormand & Casas (2007).
- *Factores ambientales:* la exposición a los bifenilos policlorados, la ingesta de alcohol, la exposición al tabaco durante el embarazo, niños y niñas prematuros o de bajo peso, así como complicaciones durante el embarazo y el parto son factores específicos que están relacionados con el desarrollo del TDAH (Kollins, 2009)
- *Factores psicosociales:* inestabilidad familiar, trastornos psiquiátricos en el entorno familiar, malas relaciones entre padres e hijos, niños que viven en instituciones con ruptura de vínculos pueden influir y modular las manifestaciones en el TDAH (Hidalgo & Soutullo, 2008)

### 2.4. COMORBILIDADES DEL TDAH

Los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se pueden confundir con los síntomas de otros trastornos, estos se conocen como trastornos comórbidos. Cuando nos encontramos un caso de TDAH con comorbilidades supone un gran desafío ya que se complica su detección, el diagnóstico y la evolución. Al juntarse varios trastornos es más difícil saber cuál es el trastorno principal, además su evolución se complica porque se enfrentan a los síntomas propios del trastorno y a los síntomas del trastorno comórbido. Los trastornos comórbidos que más se relacionan con el TDAH y su porcentaje en la población con dicho trastorno son los siguientes:

Tabla 2:  
Comorbilidades

Trastorno del aprendizaje (lectura y cálculo).	Del 8% al 39% trastorno de la lectura. Del 12% al 30% trastorno del cálculo.
Trastorno del desarrollo de la coordinación (TDCM).	El 47% cumplen los criterios del TDCM y el 52% tienen atraso en la coordinación motora.
Trastorno del desarrollo del habla, trastornos expresivos (pragmáticos).	Del 10% al 54% presentan dificultades expresivas y hasta un 35% un comienzo tardío de habla.

Trastorno generalizado del desarrollo (TDX).	Hasta un 26% de las niñas y niños con TXD pueden presentar TDAH de tipo combinado.
Trastorno negativista desafiante.	Entre un 40% y 60%.
Trastorno disocial.	14,3%.
Trastorno de tics/Síndrome de Tourette.	10,9%.
Trastorno del abuso de sustancias (TUS).	En la adolescencia el riesgo es de 2 a 5 veces mayor que en los controles normales si existe comorbilidad con el trastorno disocial.
Trastorno del estado de ánimo: depresión, trastorno bipolar.	Entre el 3,8% y el 2,2%
Trastorno de ansiedad	Entre el 25% y el 35%.
Trastorno del sueño.	Entre un 30% y un 60%.

Fuente: Protocolo de consenso sobre TDAH en la infancia y adolescencia en los ámbitos educativos y sanitarios (2014).

## 2.5. TRATAMIENTO

A pesar de que no existe un tratamiento curativo para las personas diagnosticadas por sí que existen tratamientos con los cuales se pueden disminuir sus síntomas y así mejorar su vida cotidiana. Entre los tratamientos posibles están:

- **Intervención farmacológica:** en España hay tres fármacos autorizados: el Metilfenidato y las anfetaminas (medicamentos estimulantes) y la Atomoxetina (medicamento no estimulante). Como explican Moreno, Martínez, Tejada, González & García (2015) los medicamentos estimulantes aumentan la dopamina y la noradrenalina y los medicamentos no estimulantes bloquean la receptación presináptica de la adrenalina y la noradrenalina. El Metilfenidato suele ser la 1ª opción de tratamiento farmacológico y hay tres formas: a) Acción corta: su efecto dura alrededor de 4 horas. b) Acción intermedia: el efecto dura alrededor de 8 horas. c) Acción larga: su efecto dura alrededor de 12 horas. La segunda opción es la Atomoxetina, sus efectos tardan en apreciarse entre 2 y 6 semanas después de haber comenzado el tratamiento.
- **Intervención psicológica:** se basa en los principios de la terapia cognitiva conductual (TCC) y es importante que se apliquen de forma continuada. La intervención conductual consiste en aplicar estrategias para reducir las conductas que previamente se identificaron como conductas problemáticas, y se debe aplicar solo cuando los síntomas son leves. Las técnicas para la modificación de dicha conducta pueden ser: reforzadores positivos, economía de fichas, técnicas de extinción y contrato de contingencias. Por otro lado, está la intervención cognitiva que consiste en aplicar técnicas para modificar pensamientos y actitudes, y así poder reducir los problemas de comportamiento. Esto se consigue trabajando las técnicas de resolución de problemas y el autocontrol. Por último mencionar que también es importante trabajar las habilidades sociales. (Guía de Práctica Clínica sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en criaturas y adolescentes, 2010).

- **Intervención psicopedagógica:** el objetivo del tratamiento psicopedagógico es mejorar su rendimiento académico, por lo tanto, esta intervención es un recurso necesario para atender a las necesidades específicas educativas. Esto se consigue trabajando la planificación y organización de tareas, mejorando su autoestima, reforzando sus habilidades positivas, aumentando su motivación y reduciendo las conductas desafiantes que pueda presentar. Para que la intervención psicopedagógica funcione es de vital importancia que los especialistas, el tutor y la familia estén coordinados y establezcan los mismos objetivos (Alda, Serrano, Ortiz & San, 2015).
- **Intervención multimodal o combinada:** el tratamiento multimodal o combinado no solo disminuye los síntomas del TDAH, sino que a la vez reduce las dificultades que conlleva dicho trastorno y su impacto negativo. Se trata de una labor en la que interviene la familia, el profesorado y los médicos especialistas, por lo tanto, es de vital importancia la coordinación de todos puesto que luchan por un objetivo común (TDAH y Tú, 2015). Es la intervención con la cual se obtienen mejores resultados.

## 2.6. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Desde hace unos años cobra cada vez más importancia la atención a la diversidad, ya que no todos necesitamos las mismas actuaciones educativas y hay que establecer más condiciones para que la igualdad real sea más efectiva. Por su parte, los docentes deben adaptar la práctica educativa a las características personales, necesidades y estilos cognitivos con el fin de proporcionar una educación de igualdad y calidad.

El currículum de Educación Infantil se rige por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE). Dicha ley afirma que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Además, esta ley recoge en su preámbulo la atención a la diversidad como un principio fundamental y no como una medida que corresponde a unos pocos. De este modo prevalece siempre la calidad de la educación independientemente de las condiciones y circunstancias de las personas. Así para conseguir una educación de calidad debemos de tener en cuenta la flexibilidad para adaptar la práctica educativa a las necesidades específicas del alumnado.

Como mencionamos anteriormente el plan de estudios de infantil está elaborado en clave de LOE, pero el de Primaria y Secundaria es de ámbito LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) y menciona específicamente el TDAH dentro del apartado de necesidades específicas de apoyo educativo. En nuestra opinión la regulación de infantil debería ser más explícito e incluir el TDAH como un punto específico dentro de la atención a la diversidad.

## 2.7. LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS JUEGOS COOPERATIVOS PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Vistas las definiciones y aspectos más importantes del TDAH, la concurrencia de factores que lo definen, así como las causas y el tratamiento y sus posibles comorbilidades pasemos ahora a tratar lo fundamental de este trabajo: su relación con la psicomotricidad en general y la importancia de los juegos cooperativos

como una herramienta fundamental para el tratamiento de este alumnado en el aula.

La psicomotricidad es una disciplina que se ocupa de la interacción entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento. Las personas afectadas por el trastorno de déficit de atención e hiperactividad sufren inestabilidad psicomotriz, inestabilidad postural y alteraciones en el tono muscular. Además suelen tener dificultades en la coordinación global, en la orientación espaciotemporal, en la psicomotricidad fina, en el equilibrio y falta de flexibilidad como explica la Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2012). Por ello es importante establecer programas de intervención que puedan evitar la incapacidad a la hora de realizar actividades.

Las clases de psicomotricidad son un contexto apropiado para que el alumnado que sufre este trastorno se beneficie de los efectos del ejercicio físico como son los beneficios cognitivos, sociales, conductuales y motores. A la hora de plantear una intervención en el aula de psicomotricidad con personas que están diagnosticadas de TDAH es importante establecer una serie de objetivos para trabajar los aspectos anteriormente mencionados. Para Herguedas, Rubia, Iruña (2018), los objetivos son: Pàg. 286:

- *“Desarrollar el control respiratorio voluntario para mejorar la conciencia corporal y para facilitar la relajación y el control voluntario de otros movimientos.*
- *Promover la relajación muscular voluntaria como vía para lograr un adecuado control del tono motor y para controlar la impulsividad y las emociones.*
- *Promover la inhibición de respuestas motoras para facilitar el control de la impulsividad motora y como paso previo para el control de la impulsividad cognitiva.*
- *Promover el desarrollo de una actitud reflexiva así como el control de la atención voluntaria, lo que permitirá una mejora general de todas las actividades.*
- *Canalizar la hiperactividad motora a través del ejercicio físico y del juego.*
- *Permitir la expresión de sentimientos y emociones lo que favorecerá el desarrollo de unas adecuadas relaciones sociales.*
- *Desarrollar el reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones, lo que mejorará la autoestima.”*

Por otro lado, la actividad física es una herramienta útil ya que podría reducir los síntomas básicos de TDAH. Como explica Ma (2008), el ejercicio físico aumenta los niveles de dopamina, serotonina y norepinefrina. Con el aumento de la dopamina mejora la atención, la concentración y facilitan el aprendizaje. Por otro lado, la norepinefrina reduce la distracción, modela la excitación y mejora tanto la memoria como la función ejecutiva. Mientras que la serotonina regula la agresividad y el comportamiento hiperactivo Lomas & Clemente (2017). Aunque para reducir los síntomas es importante que la actividad física sea aeróbica y de intensidad moderada, como indica Carriedo (2014).

El segundo punto a tener en cuenta son los juegos cooperativos. Estas propuestas lúdicas pueden ser una excelente herramienta pedagógica para utilizar en el área de la educación física, puesto que con ellas se favorece la inclusión en estas clases al disfrutar de retos compartidos, así como el hecho de compartir también ideas y esfuerzos para conseguir llegar al fin común Agramonte ( 2011).

Como bien explican Hernández & Madero (2008) las actividades cooperativas se considera una metodología innovadora en el área de educación física, en este caso psicomotricidad, y su característica principal es que la recompensa es interpersonal, es decir, el éxito del grupo depende del logro de cada integrante. Los juegos cooperativos tienen como objetivos fomentar la cohesión grupal, despertar el interés por la actividad física, valorar los logros en el proceso y no en el resultado y por último, aumentar la autoestima de cada individuo. El alumnado con TDAH suele tener problemas en su autoestima, ya que en ocasiones tiene dificultades para alcanzar ciertas metas, por eso es bueno trabajar su autoestima y hacerle ver que pueden conseguir lo que se propongan.

Terry Orlick es un referente respecto a los juegos cooperativos. En su libro *“Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos.”* (2002), hace referencia a los varios tipos de libertad que conllevan dichos juegos: Liberados de la competición, de las creencias, de la exclusión y de la agresión.

Por otro lado Agramonte (2011), resalta una serie de beneficios que tienen los juegos cooperativos en los estudiantes con necesidades educativas específicas, ya que: favorece la inclusión, orienta las relaciones de ayuda y responsabilidad, fomenta mayor autonomía, da lugar a la comunicación entre iguales, posibilita la exploración y repetición sistemática de diferentes acciones motrices, desarrolla un aprendizaje con el cual se obtienen habilidades aplicables a diferentes contextos proporcionando polivalencia al alumnado.

### 3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

#### 3.1. JUSTIFICACIÓN

A través de esta propuesta de intervención educativa pretendemos dar respuesta a una realidad educativa que nos podemos encontrar hoy en día en muchas aulas. Para ello llevaremos a cabo una serie de actividades cooperativas en las clases de psicomotricidad. Decidimos que utilizando el juego cooperativo, las sesiones incluyan propuestas con beneficios cognitivos, sociales, conceptuales y motores en especial para el colectivo TDAH.

#### 3.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Decidimos llevar a cabo esta intervención educativa en un colegio privado-concertado, situado en la ciudad de Vigo. Es plurilingüe con un nivel socioeconómico medio. Cuenta con una sola unidad por cada curso y oferta tres niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

El alumnado con el que vamos a llevar a cabo las sesiones pertenece al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 y 6 años). Este grupo está

formado por un total de 18 alumnos: 7 niñas y 11 niños, entre ellos hay un caso diagnosticado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

### 3.3. TEMPORALIZACIÓN

Se ha llevado a cabo en 4 sesiones desarrolladas en el periodo de 4 semanas, coincidiendo con el segundo trimestre en los meses de marzo y abril. El estudiante de infantil cuenta con una clase a la semana de psicomotricidad. Las sesiones duran una hora, pero realmente se aprovechan unos 45 minutos, ya que 15 minutos se suelen perder en ir al gimnasio y que la clase se acomode.

### 3.4. METODOLOGÍA

La metodología que llevamos a cabo parte de un modelo globalizador e integrado. Es una metodología participativa que persigue un aprendizaje significativo y en la cual se trabajan diversos valores.

Es un estudio de caso único. Está centrado en un solo alumno con diagnóstico de TDAH cuya identidad está totalmente anonimizada en este trabajo. El escolar sigue un tratamiento farmacológico desde hace menos de un año y tanto la familia como su tutora están muy involucradas en él.

Un aspecto importante es trabajar durante todas las sesiones a través de refuerzos positivos, así conseguiremos que el discente se sienta más motivado y aumente su autoestima. Es vital que las actividades que se lleven a cabo sean de su interés, puesto que de lo contrario sólo conseguiremos que caiga en el tedio y que no quiera participar.

Se realizó un trabajo de intervención y observación sistemática a través de una ficha que tomó la forma de una escala de observación en donde estaban recogidos una serie de ítems relevantes para lo estudiado en cuestión. Además nos servimos, para resaltar todos los datos importantes, del diario de aula. En las actividades propuestas para la observación sistemática se utilizaron tanto métodos directivos como no directivos, dependiendo de la actividad a realizar.

Para eliminar elementos extraños y ajenos a lo que pretende concluir este estudio se creó en todo momento un ambiente seguro y de confianza para que así el alumnado se sintiese más cómodo. La organización de los tiempos tiene que ser flexible según las necesidades del escolar. Por último añadir que fue importante que esta persona se sintiese motivado durante la realización de las actividades.

Se trabajaron todos los bloques de psicomotricidad del currículum:

- El cuerpo y la propia imagen
- El Juego y movimiento
- La actividad cotidiana
- Cultura y vida en sociedad
- Lenguaje verbal

### 3.5. SESIONES

A continuación detallamos una serie de actividades que marcaron las sesiones, orientadas al alumno con TDAH a través de juegos donde la cooperación es un elemento fundamental. A la hora de llevar a cabo esta intervención tuvimos en cuenta las siguientes pautas:

- Utilización de normas claras y simples.
- Explicaciones con un lenguaje sencillo.
- Fomentar una relación positiva entre el alumnado y el profesor.
- Utilizar varios canales de comunicación.
- Uso de reforzadores y motivadores.
- Actividades con cambios de roles.
- Fomentar su participación activa en el desarrollo de las sesiones.
- Animar al estudiante a que ayude a colocar el material en el aula.
- Pedirle ayuda para ejemplificar el ejercicio.
- Situar al alumno con TDAH en grupos donde los miembros le puedan ayudar a desarrollar las tareas y lo ignoren cuando quiera llamar la atención.
- Utilizar material variado y suficiente.
- Evitar elementos que distraigan al alumnado con TDAH.
- Actividades que sean un reto asumible para el grupo.
- Evitar tiempos prolongados de espera.
- Preguntas intencionales para mantener su atención.

#### 1º SESIÓN:

<b>Calentamiento:</b>
<b>Actividad 1: Pita cadena.</b>
Dos alumnos agarrados de la mano tendrán que intentar pillar al resto de compañeros y compañeras. La persona que sea pillada se tendrá que unir a esa cadena y continuar pillando al resto de compañeros y compañeras. Cuando la cadena sea demasiado grande se dividirá las veces que sea necesario. El juego acaba cuando todos los miembros del grupo son pillados.
<b>Parte principal:</b>
<b>Actividad 2: Cuidado con las minas.</b>
Para esta actividad se harán grupos de 6 personas. Todos los miembros de cada grupo deben de ir agarrados de la mano y de forma intercalada, unos mirando hacia delante y otros hacia atrás. Se colocarán por todo el gimnasio picas, vallas, conos, cuerdas... Todos tendrán que ayudarse para que el grupo consiga desplazarse hasta el otro extremo del gimnasio sin tocar ningún material que hay en el suelo. Si alguno de los miembros pisa el material tendrán que volver a empezar.
<b>Actividad 3: Director de orquesta.</b>
Primero se nombra a un director o directora de orquesta sin que el jugador que ha quedado fuera sepa quién es. La persona que tiene el rol de directora marcará un sonido con su cuerpo y los demás tendrán que imitarla. La función de la persona que ha quedado fuera será adivinar quién es el director o directora.
<b>Vuelta a la calma:</b>

**Actividad 4: Globos al aire.**

Para esta actividad se limitará el espacio del gimnasio. La maestra introducirá un par de globos y entre todos tendrán que evitar que los globos caigan al suelo. La maestra irá introduciendo más globos poco a poco. Solo podrán evitar que el globo se caiga al suelo con las manos.

**2º SESIÓN****Calentamiento:****Actividad 1: La gran muralla.**

Para esta actividad se limitará el espacio. Dos alumnos o alumnas agarrados de la mano se situarán en el medio del gimnasio y solo podrán desplazarse lateralmente. A la señal de la maestra el resto de los miembros del grupo tendrán que pasar al otro lado de la pista. Las personas que sean tocadas por los dos alumnos que están situados en el medio deberán de unirse formando una gran muralla hasta que consigan pillar a todo el grupo. Cuando la muralla sea demasiado grande se dividirá las veces que sea necesario.

**Parte principal:****Actividad 2: Paquete-paquete.**

El alumnado tendrá que bailar libremente por el espacio, cuando la música se pare la maestra dirá el número de miembros que tienen que tener los paquetes y la acción a llevar a cabo. Por ejemplo: paquetes de 6 y nos saludamos. El último paquete estará formado por todo el alumnado y la acción será abrazarse.

**Actividad 3: Por el aro.**

El alumnado formará un círculo agarrándose de las manos y tienen que intentar que un aro pase de un extremo del círculo al otro extremo. Para ello tendrán que moverse con mucha agilidad para que el aro pase por todo su cuerpo y vaya al siguiente compañero o compañera.

**Vuelta a la calma:****Actividad 4: Juntos podemos:**

El alumnado formará parejas y se pondrán de frente agarrados de las manos y con las puntas de los pies pegados al de su compañero o compañera. Las parejas tendrán que levantarse a la vez ayudándose sólo con las piernas y las manos.

**3º SESIÓN****Calentamiento:****Actividad 1: Las islas.**

El alumnado se moverá libremente por el gimnasio y cuando la maestra diga tsunami tendrán que meterse dentro de los aros que están esparcidos por el espacio. No puede quedar ningún aro libre. Poco a poco la maestra irá quitando aros y en la última ronda los 18 componentes del grupo tendrá que conseguir meterse en un total de 4 aros.

**Parte principal:****Actividad 2: El gusano- pelota.**

Para esta actividad dividiré al alumnado en dos grupos para que sea más dinámica, pero estos grupos en ningún momento serán rivales. El alumnado deberá sentarse formando una fila. El objetivo es pasar la pelota por encima de la cabeza al compañero o compañera que tienen detrás hasta que llegue al final de la fila, la persona que esté al final tendrá que coger la pelota e ir corriendo con esta hasta el principio de la fila y así sucesivamente hasta que lleguen a un punto acordado previamente. A la vuelta harán lo mismo pero esta vez se tendrán que pasar la pelota por debajo de las piernas.

**Actividad 3: El oso hormiguero.**

Un alumno o alumna será el oso hormiguero y llevará una gran nariz, el resto de la clase son hormigas. El oso hormiguero intentará atrapar alguna hormiga con su gran nariz (será un churro), si este la toca con su nariz la hormiga se tiene que tirar al suelo y esperar a que sus amigas las hormigas le ayuden a levantarse. La maestra irá introduciendo y rotando a los osos hormigueros.

**Vuelta a la calma:****Actividad 4: Sigue la historia.**

Para esta actividad el alumnado se pondrá en círculo. La maestra empezará la historia diciendo "Había una vez..." el alumno o alumna situado a su derecha continuará la historia, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo cuenten su parte de la historia. La maestra ira ayudándoles a recordar la historia.

**4º SESIÓN****Calentamiento:****Actividad 1: Pita puente.**

Un compañero o compañera tendrá que intentar pillar al resto de los miembros del grupo. Cuando sean pillados tienen que paralizarse con las piernas abiertas hasta que un compañero o compañera les salve pasando por debajo de sus piernas, cuando esto ocurre ninguno de los dos pueden ser tocados. A medida que transcurre el tiempo la maestra les dirá a otros miembros para que ayuden a pillar y así cambiar de rol.

**Parte principal:****Actividad 2: Pelota grande o pelota pequeña.**

Para esta actividad se necesita el paracaídas. El alumnado se colocará alrededor del paracaídas y la maestra introducirá pelotas de diversos tamaños. El alumnado deberá mover el paracaídas de forma que se cuele la pelota grande o la pequeña, según diga la maestra.

**Actividad 3: Formamos un tren.**

En esta actividad primero haré varios grupos para que practiquen y cojan soltura. Después se harán grupos más grandes. El alumnado se pondrá en fila india agarrados de los hombros del compañero que tienen delante. Entre los miembros se pondrán pelotas que quedarán sujetas por la espalda de la persona que está delante y el pecho del que está detrás. El objetivo es llegar hasta un punto determinado del gimnasio sin que ningún balón se caiga al suelo.

**Vuelta a la calma:****Actividad 4: El cazador.**

Un voluntario o voluntaria será el cazador y el resto tortugas. Las tortugas se situaran boca abajo simulando estar escondidas en su caparazón. El cazador tiene que intentar darles la vuelta a las tortugas, si lo consiguen estas se convertirán en cazadores. El juego termina cuando todos y todas sean cazadores.

**3.6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación de esta intervención educativa se realiza a través de la observación directa. En Educación Infantil la evaluación debe de ser continua, global y formativa. Además debe de ser un proceso flexible donde la evaluación del alumnado debe servir para tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso será una evaluación cualitativa y no cuantitativa, donde se tendrá en cuenta la implicación, el interés y la participación

por parte del alumnado. Así mismo será una evaluación donde partiremos de sus propias posibilidades observando cuál ha sido su progreso.

Como “instrumentos de evaluación” utilizamos el diario de aula para anotar datos significativos durante las sesiones desarrolladas y la siguiente escala de evaluación:

Tabla 3:  
Rúbrica de observación

ESCALA DE OBSERVACIÓN	Nunca	Puntual	Frecuente	Siempre
Es capaz de controlar su impulsividad.				
Presta atención a las explicaciones.				
Cumple con las normas de los juegos.				
Adapta los movimientos a las condiciones de la actividad.				
Tiene dificultades para terminar los juegos.				
Se distrae fácilmente con estímulos externos.				
Evita los juegos que requieran esfuerzo físico.				
Interrumpe constantemente las explicaciones.				
Consigue trabajar en equipo.				
Participa activamente en la resolución cooperativa a la actividad planteada.				
Escucha de manera activa a sus compañeros.				
Acepta y respeta las normas.				
Valora y respeta las ideas de sus compañeros y compañeras.				
Muestra motivación e interés.				

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. RESULTADOS

Una vez realizada la intervención educativa en la clase de psicomotricidad podemos extraer diversas conclusiones. Durante las 4 sesiones que se han llevado a cabo se han cumplido los objetivos establecidos previamente como fomentar el trabajo en equipo, mejorar las relaciones afectivas y potenciar la comunicación entre iguales, entre otros. Pero esto sólo se consiguió en el tiempo que duró la clase, ya que pude observar que fuera de esta área no se han producido cambios significativos.

Durante las sesiones el individuo se mostró participativo de manera intermitentemente, ya que a veces se cansaba o se distraía con otros elementos y disminuía su participación. En esos momentos aumentaba mi intervención en clase para motivarlo y volver a introducirlo en el juego.

En la primera sesión intervine con más vehemencia en estos juegos ya que se trataba de cooperar y ayudarse entre todas y todos para así poder conseguir el objetivo planteado en cada juego. Con este grupo, en general, se consigue trabajar muy bien, pero es verdad que no están acostumbrados a trabajar cooperativamente.

La sesión más complicada fue la 2ª, debido a que el alumno estudiado en el primer juego no quería correr y quería cambiar las normas establecidas. En esta ocasión le di la oportunidad de tener un momento de reflexión individual y le pedí ayuda para presentar el siguiente juego.

Durante las todas las sesiones para intentar captar su atención y evitar que se distrajera durante las explicaciones el individuo era el elegido para ayudarme a ejemplificar la actividad y recoger el material. Un dato que se debe de tener en cuenta para esta intervención es que el alumno recibe tratamiento farmacológico, por lo que los síntomas del trastorno están más controlados.

Para que los resultados obtenidos tuvieran durabilidad en el tiempo y no solo durante las cuatro clases de psicomotricidad en las que se llevaron a cabo esta intervención sería muy importante que se realizasen actividades cooperativas en otras áreas y durante el curso académico.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este trabajo pretendimos profundizar en la problemática del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad ya que es uno de los trastornos más frecuentes en la edad infantil y siempre fue un centro de interés importante en la actualidad. Además somos conscientes de que su repercusión escolar hace necesaria una respuesta educativa individual por parte de los centros educativos. Especialmente nos centramos en las dificultades que pueden presentar estos individuos en el área de psicomotricidad

Para llevar a cabo esta intervención tuvimos en cuenta las pautas que mencionadas anteriormente y hemos de decir que en este caso nos han servido de gran ayuda y han facilitado la tarea. El docente es una figura esencial dentro del aula y debe de estar informado tanto de las características individuales del alumno como también debe estar informado acerca de este trastorno para saber las dificultades que pueden presentar los escolares y como puede trabajar cada área específica, ya que lo más importante es conseguir el desarrollo integral del alumnado. El colegio también es clave ante estos casos y deben de tener un plan de atención a la diversidad realista y efectivo que considere que este trastorno tiene unos índices de prevalencia muy importantes y crecientes en la sociedad actual.

Utilizados los instrumentos de evaluación y la metodología aplicada en nuestra intervención, podríamos concluir que la adopción de juegos cooperativos en la clase de Psicomotricidad en Educación Infantil provoca cambios conductuales en el alumnado con TDAH sin que se pueda demostrar a corto plazo que esos cambios se extiendan más allá del resto de las áreas y en otros momentos de la jornada lectiva. Los cambios conductuales a los que nos referimos se ciñen a su mejor participación en la actividad, su motivación en la misma y el respeto a las normas que contienen. Por tanto no confieren una solución global a la problemática

TDAH sino complementaria. Serían necesarios más estudios con un carácter longitudinal y que abarcasen más contenidos de psicomotricidad para llegar a conclusiones más fehacientes al respecto. También sería importante estudios en los que participasen un número mayor de alumnos y alumnas diagnosticados TDAH.

Por último es importante que el profesorado esté aprendiendo continuamente, que se recicle constantemente, ya que existen trastornos como este que hace unos años no estaban tan estudiados como actualmente y nosotros, como docentes deberíamos de formarnos para intentar ayudar a nuestro alumnado a superar las dificultades que puedan presentar.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. CORREGIDO**

Aguilar, P., Pérez Guerrero, M. C., & Martín Calero, M. J. (2013). Tratamiento actual del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pharmaceutical Care España*, 15 (4), 147-156.

Agramonte, E. A. (2011). Los juegos cooperativos en educación física. *Pedagogía magna*, (11), 109-116.

Alda, J.A., Serrano, E., Ortiz, J.J. & San L. (2015). TDAH y su tratamiento. Recuperado de [https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1830.1-pildora\\_tdah.pdf](https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1830.1-pildora_tdah.pdf)

Barkley, R. (1997). Inhibición del comportamiento, atención sostenida y funciones ejecutivas: construyendo una teoría unificadora del TDAH. *Boletín Psicológico*, 121(1), 65-94.

Cardo, E. & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de neurología*, 46(6), 365-372. DOI: 10.33588/rn.4606.2007529.

Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport & Health Research*, 6(1), 47-60.

Cumellas, M., Estrany, C. (2006). Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física. 181 juegos adaptado. Unidad didáctica de deporte adaptado. Barcelona: INDE

Cumellas Riera, M. (2010). La Educación Física para el alumnado que presenta discapacidad motriz, en los centros ordinarios de primaria de Catalunya. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

De Vinuesa Fernández, F. G. (2017). Prehistoria del TDAH: Aditivos para un diagnóstico insostenible. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 107-115.

Decreto 330/2009, del 4 de junio, por lo que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2016). Sobre el TDAH. Recuperado de <http://www.feadah.org/es/sobre-el-tdah/datos-y-cifras.htm>

Fontiveros, M., <sup>a</sup> Ángeles, M., Vera, M., <sup>a</sup> José, M., Tejada González, A., González Igeño, V., & García Resa, O. (2015). Actualización en el tratamiento del trastorno del déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 8(3), 231-239

Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2012). Intervención psicomotriz y TDAH. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/intervencion-psicomotriz-y-tdah.html>

García De Vinuesa, F. (2017). Prehistoria del TDAH: Aditivos para un diagnóstico insostenible. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 107-115. DOI: 10.23923/pap.psicol2017.2829

Gratch, L. O. (2000). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD)*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Guía de Práctica Clínica sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. (2010). Cataluña: Ministerio de ciencia e innovación. Recuperado de: [http://www.guiasalud.es/GPC/GPC\\_477\\_TDAH\\_AIAQS\\_compl.pdf](http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_477_TDAH_AIAQS_compl.pdf)

Herguedas, M. D. C., Rubia, M. & Iruña, M. J. (2018). Bases teóricas para la elaboración de un programa educativo de intervención psicomotriz en niños con TDAH. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 277-293.

Hernández, L. & Madero, O. M. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, (3), 31-67.

Hidalgo, M. I. & Soutullo, C. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Recuperado de [https://www.sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps\\_inf\\_trastorno\\_deficit\\_atencion\\_hiperactividad\\_tdah.pdf](https://www.sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_trastorno_deficit_atencion_hiperactividad_tdah.pdf)

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). *Evolución histórica del concepto TDAH*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/evolucin\\_histrica\\_de\\_l\\_concepto\\_tdah.html](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/evolucin_histrica_de_l_concepto_tdah.html)

Kollins, S. (2009). Genética, neurobiología y neurofarmacología del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista Española de Toxicomanías*, (55), 19-28.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado.

Lomas, A. & Clemente, A. L. (2017). Beneficios de la actividad físico-deportiva en niños y niñas con TDAH. *emásF: Revista Digital de Educación Física*, 8, (44), 63-78.

Martín, J. D. (2013). La (no) decepción del DSM-5. Cuadernos de Neuropsicología, 7(1), 9-21. DOI:10.7714/cnps/7.1.101

Moreno, M.A., Martínez, M.J., Tejada, A., González, V. & García, O. (2015). Actualización en el tratamiento del trastorno del déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Atención Primaria. Revista Clínica de Medicina de Familia, 8(3), 231-239. DOI: 10.4321/S1699-695X2015000300006

Navarro, M. I. & García, D. A. (2010). El concepto de hiperactividad infantil en perspectiva: Breve análisis de su evolución histórica. Revista de Historia de la Psicología, 31(4), 23-36.

Orjales Villar, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, (3), 19-30.

Orlick, T. (2002). Libres para cooperar, libres para crear:(nuevos juegos y deportes cooperativos). Barcelona: Paidotribo.

Pelayo, J.M., Trabajo, P. & Zapico, Y. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. Cuadernos de Psiquiatría comunitaria, 11(1), 7-20.

Protocolo de consenso sobre TDAH en la infancia y la adolescencia en los ámbitos educativos y sanitarios (2014). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/12908>

Ramos, J. A., Ribasés, M., Bosch, R., Cormand, B. & Casas, M. (2007). Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Rev Neurol, (44), 51-55. DOI:10.33588/rn.44S03.2007231.

Ríos, M. (2001). Integración y participación activa del alumnado con necesidades especiales: un reto en la sesión de educación física. Educación Física y diversidad, 95-112

Ríos, M. (2005). La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

TDAH y Tú (2015). El tratamiento multimodal del TDAH. Recuperado de <http://www.tdahytu.es/tratamiento-multimodal/>

Ubieto Pardo, J., & Pérez Álvarez, M. (2018). Los casos de TDAH en España han aumentado un 30% en niños de 8 a 12 años. Redacción Médica.

**Fecha de recepción: 28/2/2020**

**Fecha de aceptación: 28/5/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **EL JUEGO MOTOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

**Aida Fernández Hernández**

Profesora de español en Virginia, USA  
Email: aidifh@gmail.com

**Elena Ramírez Rico**

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid, España  
Email: e.ramirez@edu.ucm.es

**Julia Blández Ángel**

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid, España  
Email: jblandez@edu.ucm.es

### **RESUMEN**

El movimiento forma parte de nuestras vidas y, aún más, de la de los niños y niñas puesto que es la manera que tienen de relacionarse con el entorno y con los demás. Esta herramienta es propia de las clases de Educación Física. En la etapa escolar, las actividades lúdico-motoras ayudan a potenciar la motivación ya que el ambiente en el que se desarrollan es ameno y distendido. Sin embargo, cuando se trata del aprendizaje de la Lengua Extranjera se tiene en cuenta el componente lúdico, pero se descuida el motor, ya que las actividades que se realizan son básicamente estáticas. Así bien, teniendo en cuenta que este tipo de actividades es escaso y que presenta muchos beneficios, sería conveniente incorporar este elemento en las aulas de idiomas para conseguir aprendizajes significativos. En esta cuestión es en la que se centra el artículo que se presenta, proponiendo una serie de juegos motores que conectan la Educación Física y el aprendizaje de la Lengua Extranjera. La propuesta está dirigida a alumnado de Educación Primaria que está aprendiendo español como lengua extranjera, con la finalidad de adquirir los conocimientos de esa lengua, utilizando contenidos propios de la Educación Física por medio de juegos motores. Aunque la propuesta está centrada en Educación Primaria y en el aprendizaje de la Lengua Extranjera, dada su flexibilidad, es modificable a otros sujetos, lenguas y niveles.

### **PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje; lengua extranjera; juego motor; movimiento; educación física.

## INTRODUCCIÓN

Las actividades lúdico-motoras proporcionan experiencias que desarrollan la personalidad; las habilidades sociales y motoras; la capacidad creativa y la comprensión de los conceptos que van más allá del lenguaje (Baena & Ruiz, 2016). Gracias a este tipo de actividades se produce un desarrollo integral, ya que, además, mediante el cuerpo expresamos y manifestamos nuestros sentimientos y emociones (Renzi, 2009).

Los juegos motores son un recurso didáctico de primer orden presente básicamente en la Educación Física (a partir de ahora EF) y en la psicomotricidad, que potencian la motivación dada la variedad de actividades y el componente lúdico que los caracteriza (Gutiérrez & Pilsa, 2006).

Por estos motivos y, sobre todo en las primeras edades, debería ser el eje básico de la acción educativa (Méndez & Méndez, 1996). Sin embargo, este tipo de juegos no se utiliza habitualmente en otras áreas como es la Lengua Extranjera (a partir de ahora LE).

El aprendizaje de la LE no es un camino sencillo, sin embargo, se ha demostrado que en combinación con el componente motor presenta muchos beneficios. Un ejemplo es el Aprendizaje Integrado de Contenidos (AICLE o CLIL “Content and Language Integrated Learning”) en el que se trabajan los contenidos de una materia como las ciencias o la EF utilizando la LE como lengua vehicular, y la denominada Respuesta Física Total (RFT o bien TPR “Total Physical Response”) la cual consiste en representar mensajes orales sencillos, por lo que se prioriza la comprensión (Fernández-Martín, 2009; Madrid & Madrid, 2014; Marsh & Langé, 2000; Outón, 2019; Pessoa, Hendry, Donato, Tucker, & Lee, 2007).

Esta combinación desarrolla los contenidos tanto de la EF como de la LE y potencia el aprendizaje de la LE, puesto que se conecta algún aspecto de la memoria que incrementa las posibilidades de retener la información (Gil-López, Sierra-Díaz, & González-Víllora, 2019).

Desafortunadamente, en las aulas de idiomas, escasean este tipo de actividades ya que a pesar de que se potencia la motivación, se suele descuidar el elemento motor a excepción de las primeras edades cuando se utiliza la metodología RFT.

## 1. EL JUEGO MOTOR COMO RECURSO EDUCATIVO

Los juegos motores se definen como una actividad que conlleva una acción motriz en la que participan uno o varios sujetos (Minkévich, 2015; Renzi, 2009). Es una herramienta utilizada básicamente en la asignatura de EF, la cual es una pedagogía activa en la que el alumnado interviene vivencialmente a través de la experiencia presentando beneficios en diferentes ámbitos: físico-motriz, cognitivo, socio-afectivo (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013). A nivel físico-motriz, se mejora la condición física cardiovascular, la salud ósea, la coordinación, las capacidades físicas y las habilidades motrices además de presentar más resistencia a enfermedades neurológicas (Arufe, 2017; Camacho-Miñano, Fernández, Ramírez, & Blández, 2013). A nivel cognitivo, se descubre el entorno y uno mismo (Arufe, 2017).

También incrementa el rendimiento intelectual porque se procesa la información más rápido y aumenta la atención, lo cual permite la resolución de retos y tareas de forma más eficaz (Gómez-Pinilla & Hillman, 2013; Portolés & Hernández, 2015; Sibley & Etnier, 2003). A nivel socio-afectivo, el movimiento afecta al estado anímico ya que se reduce la ansiedad y se producen sensaciones placenteras y de empoderamiento (Ratey & Hagerman, 2008). Así mismo, las experiencias positivas evocadas mejoran la convivencia escolar por la relación con el espacio, el tiempo, los compañeros y el material (De Ocariz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014). Además, se trabajan valores como la cooperación, la aceptación de las normas y el control de las emociones (Arufe, 2017; García, Bores, Martínez, & Rodríguez, 2010; Renzi, 2009).

Cuando se introduce el juego en las aulas de LE se desarrolla de diferente manera que en las clases de EF, ya que se realizan actividades lúdicas, pero el alumnado suele estar sentado y el elemento motor normalmente no está presente. La incorporación de los elementos, técnicas y estrategias del juego en el aula se le llama gamificación.

La gamificación en el aula presenta muchas ventajas a nivel educativo, ya que se aumenta la motivación y este aspecto es un elemento clave en el aprendizaje de la LE para conseguir que sea duradero y eficaz (Fernández, 2015). No obstante, este tipo de actividades a pesar de que aumentan la motivación, no tienen en cuenta la naturaleza del alumnado, ya que suelen estar estáticas, por ejemplo, los juegos de cartas y de tablero, y, los videojuegos destinados al aprendizaje de la LE; y los beneficios de la utilización del juego pueden incrementarse si se incorpora el componente motor que en la actualidad en el aprendizaje de la LE es limitado (Aguilar & Escudero, 2018).

En esta línea, Navarro (2011), establece que el juego motor contiene un alto valor pedagógico y lúdico, además de potenciar el desarrollo cultural. Este mismo autor considera que es posible la transformación de juegos de tablero en juegos motores y, que mediante su práctica, se pueden incorporar las ventajas que proporciona la combinación de las actividades lúdico-motoras en el aprendizaje de la LE.

Con respecto a esta escasa utilización del movimiento en el aprendizaje de la LE, hay un periodo educativo en el que hay que excluir dicha afirmación, ya que en edades tempranas sí se suele utilizar, a través, como se ha mencionado anteriormente de la denominada metodología RFT, la cual tiene beneficios y potencia el aprendizaje de la LE, tal y como afirma Outón (2019), o Puji (2005) donde señalan que dicha técnica propicia la naturalidad; el ambiente dinámico; la interiorización de contenidos; no se requiere material y se desarrollan ambos hemisferios del cerebro. Sin embargo, también autores que la han utilizado (Hughes & Comino, 1998; Puji, 2005), recogen la existencia de limitaciones como: poca aplicación en niveles avanzados, escasez de lenguaje espontáneo; desatención a la escritura y a la lectura ya que se centran en la oralidad; poco control del alumnado sobre su aprendizaje al no haber una base escrita; poco desarrollo de la gramática y el vocabulario limitado puede ser limitado y repetitivo; hay palabras y expresiones difíciles de representar; puede ser poco efectivo y desmotivador si se realiza la misma actividad durante mucho tiempo.

También se obtienen beneficios en las aulas de EF a través de la metodología AICLE, mediante la cual se enseñan contenidos propios de esta materia utilizando como lengua vehicular la LE (Coral & Arribas, 2013). Su aplicación conlleva muchas ventajas, entre las cuales cabe destacar: la integración y desarrollo de contenidos propios de la EF y de la LE; la naturalidad, es decir, la comunicación se centra en el oralidad y se lleva a cabo en contexto real por lo que es similar al de la lengua materna; e, incremento de la motivación (Chiva & Salvador, 2016; Madrid & Madrid, 2014; Marsh & Langé, 2000; Outón, 2019; Pessoa et al., 2007). A pesar de que son muchos los beneficios que se obtienen, esta metodología presenta alguna limitación, ya que, tal y como establece Bruton (2015), el desconocimiento de la LE puede inferir en el aprendizaje de los contenidos. Además, se trabajan principalmente las destrezas orales descuidándose otras como la lectura y la escritura y el vocabulario trabajado puede ser limitado y repetitivo.

En base a dichos aspectos y debido a la escasez del componente motor fuera de las clases de la EF, se presenta una batería de juegos motores centrados en trabajar las destrezas y habilidades propias de la LE a la vez que se desarrollan contenidos de la EF. Está dirigida a alumnado de Educación Primaria que están aprendiendo español como LE, aunque se puede adaptar a otros niveles, lenguas e incluso contenidos.

Así bien, es una propuesta transversal en la que se pretende combinar aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje: motivación (elemento lúdico y motor), movimiento (elemento motor) y cognición (contenidos motrices y lingüísticos).

## **2. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA LE POR MEDIO DEL JUEGO MOTOR**

Para potenciar el aprendizaje de la LE se han diseñado una serie de actividades lúdico-motoras destinadas al alumnado de primaria. El objetivo principal es desarrollar las destrezas y habilidades comunicativas de la LE (escuchar, hablar, leer y escribir) a la vez que se desarrollan contenidos propios de la EF (la expresión corporal, las habilidades y destrezas básicas, los sentidos y la orientación espacial), en un ambiente dinámico y ameno que potencie la motivación.

La flexibilidad que caracteriza estas actividades permite la adaptación de diversos aspectos en función de las características grupales: edad; nivel de los destinatarios; lengua (se enfoca al aprendizaje del español como LE, pero se pueden adaptar a otra LE o la lengua materna); momento de aprendizaje; contenidos y duración.

A continuación, se exponen las características de los juegos motores, los contenidos a trabajar, el rol del docente y del alumnado y una serie de juegos motores aplicables en el aprendizaje de la LE.

### **2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES, CONTENIDOS Y ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNADO**

Cameron (2001) considera que el aprendizaje de la LE se construye con las experiencias y la interacción, puesto que el contexto facilita la comprensión en el

acto comunicativo (Peralta, 2000). De esta manera, el juego motor es un recurso ideal para fomentar el aprendizaje.

La base de las actividades propuestas se encuentra en las metodologías que han aunado el componente motor y lingüístico, es decir, AICLE y RFT, las cuales consideran que antes de hablar se desarrolla la escucha, es decir, se comprende y se responde a través del cuerpo de forma natural y sin esfuerzo (Puji, 2005; Richards & Rodgers, 2014).

Para que sea efectivo, tal y como indica Tyson (2000) los juegos deben ser: divertidos, motivadores y ofrecer oportunidades para utilizar, revisar y practicar la LE. Además, se deben desarrollar en un ambiente distendido que permita al alumnado interaccionar, y así incrementar la motivación para conseguir la adquisición de contenidos lingüísticos.

Los contenidos motores se han centrado en: la expresión corporal, las habilidades y destrezas básicas, los sentidos y la orientación espacial. No se han incorporado actividades que trabajen la psicomotricidad fina puesto que son más habituales en el aula.

Para la categorización de las destrezas lingüísticas, se ha considerado la manera mediante la cual se realiza la comunicación, es decir, si son de producción o de recepción (Carrera & Saulo, 2016); las productivas implican creación, ya sea mediante el habla o la escritura y en las receptivas el rol es de destinatario, aunque el papel sea activo (Clouet, 2010).

De la misma manera que en AICLE y la RFT, la base de estas actividades es la oralidad por la semejanza con la adquisición de la lengua materna; sin embargo, se contemplan las otras destrezas (lectura y escritura). Además, la flexibilidad de estas actividades permite la variedad del vocabulario a diferencia de AICLE, el cual se relaciona básicamente con el deporte y el ejercicio físico; y, la RFT, con acciones y rutinas del aula. En esta línea, Alegre (2008), afirma que el contenido de las actividades debe ser variado y adaptarse a las necesidades de la edad y del grupo, centrándose en aspectos relacionados con la vida diaria para que los aprendizajes sean significativos y también de utilidad. Por este motivo, las temáticas que se desarrollan son las rutinas, las emociones, el material escolar, los verbos, las prendas de ropa, las preposiciones, los objetos que se pueden encontrar en el baño y la comida.

Con relación al nivel de dificultad, según Bruner (1983) tiene que haber un equilibrio, si son muy fáciles se aburren, y si son muy difíciles se frustran, por lo que se deben adaptar en función de cada grupo. Para mantener el nivel de atención y concentración es necesario ir cambiando de actividad y que tengan una corta duración (Brewster, Ellis, & Girard, 1992; Broughton, Brumfit, Pincas, & Wilde, 2002; García, Zamora, Baez, & Jesús, 1994).

El docente tiene el rol de diseñar las actividades en función de las necesidades grupales y curriculares, además de guiar y acompañar al alumnado teniendo en cuenta sus individualidades para motivarlos (Cazau, 2004; Collantes, 2012). Así, se pretende que se involucren y no sientan presión ya que en base a la teoría del filtro afectivo de Krashen (relacionada con las emociones), si el filtro está bajo, estarán más motivados; y, en cambio, si está alto hay un bloqueo que dificulta

el aprendizaje (Oliveira, 2007). Lorente & Pizarro (2012) afirman que el ambiente lúdico y ameno potencia el desarrollo de la LE porque se sienten seguros. En esta línea, los errores son necesarios y una oportunidad para mejorar (Collantes, 2012); ya que hay que tener en cuenta que cuando empezamos a hablar (cualquier lengua, tanto la materna como una segunda o la LE) se cometen errores (Fernández, 1995).

El alumnado en todas las actividades tiene un rol activo teniendo su fundamentación en el humanismo (Rodríguez & García-Merás, 2005). Por lo tanto, se han diseñado actividades lúdico-motrices que combinan LE y movimiento para ser desarrolladas en un ambiente distendido en las que el alumnado esté motivado y sea parte activa.

## 2.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Para describir los juegos diseñados se han incorporado diferentes apartados: nombre; descripción, en la que se explica la dinámica del juego y se añaden diferentes variaciones; tipo de agrupación; material en el caso de que sea necesario; contenidos de la EF que se trabajan (expresión corporal, habilidades y destrezas básicas, orientación corporal y desarrollo sensoriomotor); contenidos de la LE (vocabulario y estructuras lingüísticas); las destrezas productivas (hablar y escribir) y/o receptivas (leer y escuchar). Con relación al momento, dependerá cuando se desarrolle la actividad en función de los objetivos (inicial o introductorio, formativo o de revisión y final o de evaluación) y se deja a elección del docente.

Los juegos motores se han clasificado en función del contenido de la EF que se desarrolla y en este trabajo que aquí se presenta se recogen dos de cada contenido.

### 2.2.1. Actividades para el desarrollo de la expresión corporal

Las actividades que incorporan las representaciones se utilizan en la clase de lenguas ya que son un recurso que permiten conectar la teoría y la práctica (Concepción, Gutiérrez, Hernández, & Rodríguez, 2017). A través de la representación y de la expresión corporal se establecen relaciones y conexiones que permiten la comprensión de la LE ya que el lenguaje verbal se acompaña del lenguaje no verbal (Montávez, Mariscal, & López, 2001).

Sin embargo, básicamente se utilizan en niveles avanzados mediante dramatizaciones, por lo que su aplicación es difícil en niveles iniciales debido a la escasez de vocabulario. Por este motivo, se incorporan actividades que consisten en la representación de frases sencillas con la finalidad de aprender vocabulario y expresiones lingüísticas relacionadas con sus experiencias cercanas para favorecer la adquisición de la LE.

#### JUEGO 1. LAS RUTINAS

- *Descripción:* primeramente, el grupo pensará qué acciones realizan durante el día (desde que se levantan hasta que se van a dormir).
- Se escribirán las frases en tarjetas o papeles que se puedan separar unas de otras. La escritura puede realizarse en función del nivel de diferentes

maneras: conjunta; por parejas; o individualmente. A modo de ejemplo: “Yo me levanto.”, “Yo me lavo los dientes.”, “Yo desayuno”, “Yo voy a la escuela”, “Yo aprendo.”, “Yo juego en el patio”.

- A continuación, las tarjetas o papeles con las frases se podrán en una bolsa o un recipiente. Por turnos, saldrán a recrear acciones propias de su rutina diaria. Mientras el compañero o compañera lo representa el resto del alumnado escribirá la frase y cuando lo acabe de representar, alguno de ellos leerá que acción está realizando la persona que tiene el turno: “Él/ella... está \_\_\_\_ (desayunando, aprendiendo...)”
- Posteriormente, en función de las características y el nivel del alumnado pueden realizar la actividad en pequeños grupos para incrementar la participación.
- *Agrupación:* gran y pequeño grupo
- *Material:* papel y lápiz
- *Contenidos de la EF:* expresión corporal
- *Contenidos de la LE:*
  - estructuras lingüísticas: Yo (verbo en presente de indicativo), “Él/ella está+gerundio.”
  - vocabulario: verbos (acciones)
- *Destrezas:* productivas (escribir y hablar) y receptivas (leer y escuchar)

## JUEGO 2. ¿CÓMO TE SIENTES HOY?

- *Descripción:* se trata de expresar y gesticular una emoción con la cara y el cuerpo sin hablar o hacer ningún sonido y verbalizar la frase: “¿Cómo estoy hoy?”. El resto de los y las participantes tienen que adivinar que emoción está representando: “Él/ella está (contento/a, triste, cansado/a, enfadado/a).” A lo que responderá afirmando o negando el comentario. En el caso de que sea afirmativa saltará y dirá: “Sí, estoy cansado.”; sino es lo que ha querido representar hará una sentadilla y dirá “No, no estoy triste.”; lo representará otra vez y verbalizará la frase “Yo estoy...”
- *Agrupación:* gran grupo, pequeño grupo o por parejas
- *Material:* ninguno
- *Contenidos de la EF:* expresión corporal
- *Contenidos de la LE:*
  - estructuras lingüísticas (Él/ ella está...)
  - frases interrogativas, afirmativas y negativas.
  - vocabulario: verbo ser, nombres (emociones)
- *Destrezas:* productiva (hablar) y receptiva (escuchar)

### 2.2.2. Actividades para el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas

Este tipo de actividades vivenciales tiene como objetivo el aprendizaje de la lengua desarrollando las habilidades y las destrezas básicas, las cuales son

acciones en el espacio como desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones y sus variedades (Gil & Navarro, 2005; Ruiz, 2009).

### JUEGO 3. VEO, VEO...

- *Descripción:* este juego es una adaptación del juego “El veo, veo..” el cual se debe realizar en parejas. La base del juego es la misma: quien tiene el turno piensa en algo que ve y dice la letra por la que empieza.
  - “Veo, veo...”
  - “¿Qué ves?”
  - “Una cosita que empieza por la letra... “

Aquí es cuando se introduce la variación, el compañero o la compañera que tiene que adivinar qué es, en función de la dificultad puede escribir o decir: el nombre del objeto o bien la oración interrogativa: “¿Es una mesa?”, “¿Es una mochila?”.

Una vez han realizado la escritura deberán desplazarse hasta tocar el objeto (arrastrándose, a cuatro patas, saltando...). Mientras tanto, su compañero o compañera deberá contestar la pregunta por escrito utilizando las frases negativas o afirmativas: “No, no es una mesa”, “Sí, es una mochila.” Y para incrementar la dificultad, puede describir o bien indicar para que sirve o cuando se utiliza. “Y sirve para llevar los libros.”

Si no consigue encontrar lo que es, se le dará más pistas diciendo alguna característica como, por ejemplo, “La llevamos en la espalda.” Cuando lo adivine se cambiará el turno. Si con las pistas no es capaz de adivinar lo que es, pueden leer todas las pistas que han escrito y trasladarse conjuntamente hasta el objeto.

- *Agrupación:* parejas
- *Material:* objetos de la clase
- *Contenidos de la EF:* desplazamientos
- *Contenidos de la LE:*
  - frases interrogativas, afirmativas y negativas
  - vocabulario: nombres (objetos), verbos, adjetivos
- *Destrezas:* receptivas (escuchar y escribir) y productivas (hablar y leer)

### JUEGO 4. LA PELOTA CONJUGADORA

- *Descripción:* el alumnado se pondrá en círculo. El juego consiste en que los y las participantes deben pasarse la pelota conjugando el verbo que se haya acordado. Por ejemplo, se puede empezar con verbos acabados en -ar: “yo canto”, “tú cantas.” ... Para incrementar la dificultad en lugar de decir la persona y la conjugación pueden completar la frase: “Yo canto mi canción favorita.”, “El canta al salir del colegio”, “Tú cantas bien.” ....
  - En el caso de que algún alumno/a no realice la conjugación de manera correcta se sentará en el suelo, pero no está eliminado; debe estar atento, porque sigue participando, si le pasan la pelota tendrá que decir la

conjugación. Si la dice correctamente se levantará y sino se quedará sentado.

- En función de la dificultad o bien el momento en el proceso de desarrollo en el que se realice puede tener algún apoyo visual.

- *Agrupación:* pequeño grupo
- *Material:* pelota, bola de papel, “bean bag” o un pañuelo
- *Contenidos de la EF:* lanzamientos y recepciones
- *Contenidos de la LE:*
  - estructuras lingüísticas
  - vocabulario: verbos
- *Destrezas:* productivas (hablar) y receptivas (escuchar)

### 2.2.3. Actividades para el desarrollo de la orientación espacial

Los juegos de orientación espacial se relacionan con el esquema corporal; en primer lugar, se estructura el mundo externo en relación con el yo y, posteriormente, con otras personas y objetos (García, Mercado, & Sánchez, 2003). El cuerpo se orienta en el espacio con las referencias externas (los objetos y los otros) lo cual facilita la orientación espacial y permite el desarrollo de representaciones mentales y la resolución de problemas prácticos en la vida real (Gil & Navarro, 2005). Con estas actividades el alumnado tiene que interiorizar y comprender los mensajes en la LE y asociar una acción en el espacio.

#### JUEGO 5. LAS PALABRAS MASCULINAS Y FEMENINAS

- *Descripción:* se divide la clase en cuatro esquinas y en cada una de ellas se coloca un cartel: masculino singular; femenino singular; masculino plural; femenino plural. Posteriormente, se deben escribir las frases, las cuales pueden ser de creación grupal o del docente en función del objetivo y el nivel de dificultad se está trabajando. En este caso se incorpora un ejemplo en el que se trabaja el verbo tener y las prendas de vestir.
  - Ella tiene una camiseta.
  - Nosotros tenemos muchos zapatos.
  - Vosotros tenéis una falda.
  - Yo tengo un abrigo.

Cuando se lean las frases se deben dirigir a la esquina que designe el género y el número de la prenda de ropa: camiseta (femenino singular), zapatos (masculino plural).

Esta actividad es aconsejable realizarla en pequeño grupo para observar al alumnado ya que puede ser que se persigan entre ellos, en el caso de que no sea posible se puede realizar en gran grupo escogiendo un líder que guíe de manera que se pueda valorar quién es capaz de distinguir el género y el número. Puede ser el propio alumnado el que lea sus frases.

- *Agrupación:* pequeño o gran grupo
- *Material:* carteles: masculino singular/femenino singular/masculino plural/femenino plural.
- *Contenidos de la EF:* orientación espacial
- *Contenidos de la LE:*
  - artículos
  - vocabulario: verbo (tener), nombres (prendas de ropa)
- *Destrezas:* productivas (hablar y leer) y receptivas (escuchar y escribir)

## JUEGO 6. LAS PREPOSICIONES

- *Descripción:* el alumnado se pone de pie y coge un objeto que tenga a mano, puede ser un lápiz, una goma o un libro. En el caso de que no conozcan el significado primero se moverá el objeto en las diferentes posiciones (arriba, abajo, delante, detrás, entre), se emitirán frases: “El objeto está entre (la silla y el suelo)”.

Puede ser el alumnado el que diga las frases a sus compañeros o compañeras. Posteriormente, se puede esconder un objeto en la clase y se tienen que dar instrucciones para que lo encuentren.

- *Agrupación:* gran grupo
- *Material:* un objeto
- *Contenidos de la EF:* orientación espacial
- *Contenidos de la LE:*
  - estructuras lingüísticas: “El objeto está (preposición)”
  - preposiciones
- *Destrezas:* receptiva (escuchar) y productiva (hablar)

### 2.2.4. Actividades para el desarrollo sensoriomotor

Los juegos sensoriales tienen como finalidad el desarrollo de los sentidos a través de una experiencia vivencial, en la que además se potencia el conocimiento sobre el cuerpo, la estructuración espacio-temporal, la coordinación motriz y la expresión verbal y corporal (Fernández-Marcote, 2002; Gil & Navarro, 2005). Estas actividades permiten el desarrollo de los sentidos a la vez que se trabajan la expresión y la comprensión en la LE.

## JUEGO 7. LA BOLSA MISTERIOSA

- *Descripción:* Se seleccionan determinados artículos y se introducen en una bolsa. En función del nivel de complejidad que se desee: se puede mostrar al alumnado lo que se va a introducir para que sepan lo que hay en la bolsa; o bien, introducirlos sin que lo sepan y así mantener la intriga.
- Por turnos, introducirán la mano dentro de la bolsa o recipiente y, por el tacto tendrán que describir el objeto diciendo cualidades del objeto para adivinar de qué se trata.

- A modo de ejemplo se pueden incluir objetos del baño (rollo de papel, cepillo de dientes, esponja, champú, peine, pasta de dientes, toalla): “El objeto es alargado”, “El objeto sirve para lavarse los dientes”.
- Mientras tanto, el resto del alumnado deberá escribir el objeto que creen que es; se seleccionará a uno de ellos y realizará la pregunta “¿Es un peine?”. En el caso de que lo adivine puede tener el siguiente turno, en caso contrario tendrá que dar otra pista hasta que alguien lo adivine.
- Con la lista de artículos que han ido apareciendo podrán escribir frases o escoger algunos de ellos para escribir una historia.
- *Agrupación:* gran o pequeño grupo
- *Material:* objetos que se pueden encontrar en un baño
- *Contenidos de la EF:* tacto
- *Contenidos de la LE:*
  - estructuras lingüísticas: “El objeto es (característica)”
  - frases interrogativas, afirmativas y negativas
  - vocabulario: adjetivos y nombres (objetos)
- *Destrezas:* receptiva (escuchar y leer) y productiva (hablar, escribir)

### JUEGO 8. ¿A QUÉ SABE?

- *Descripción:* Los y las participantes estarán con los ojos cerrados y se les dará a probar comidas con diferentes sabores como limón, cacao, azúcar, sal...  
Tendrán que responder a la pregunta “¿A qué sabe?” con la frase: “Esto sabe a...”  
Si el nivel es adecuado para el alumnado pueden escribir la frase después de haber saboreado la comida.
- *Agrupación:* pequeño grupo
- *Material:* comida
- *Contenidos de la EF:* gusto
- *Contenidos de la LE:*
  - estructura lingüística: “Esto sabe a...”
  - frases interrogativas, afirmativas
  - vocabulario: nombres (comida)
- *Destrezas:* productiva (hablar y escribir) y receptiva (leer y escuchar)

### 3. CONCLUSIONES

El aprendizaje de la LE puede ser arduo por lo que es necesario utilizar recursos motivadores, en los que el alumnado interactúe y utilice la LE de manera funcional y contextualizada como son los juegos para conseguir aprendizajes significativos (Lorente & Pizarro, 2012; Nevado, 2008; Vivanco, 2001).

Este tipo de actividades que incorporan el elemento lúdico evocan emociones y permiten que el alumnado tenga un papel activo, es decir, se sientan parte del proceso en un ambiente lúdico en el que se reduce el estrés lo cual potencia la interiorización de la LE.

El elemento lúdico presenta muchos beneficios y para el aprendizaje de la LE la combinación con el movimiento puede ser todavía más eficaz; incrementa la motivación y se mejoran diversas habilidades como físicas, lingüísticas, de socialización y emocionales (Rael, 2009); es decir, un desarrollo global.

El elemento motor es un recurso didáctico de primer orden utilizado en la EF y en la psicomotricidad. La relación que se establece con la LE es a través de la metodología AICLE, la cual consiste en realizar las clases utilizando la lengua que se quiere enseñar. En las aulas de idiomas, el movimiento no es tan habitual como en la EF, más bien es escaso, ya que básicamente las actividades lúdicas que se realizan suelen ser estáticas. Excepción de ello es la RFT la cual se utiliza en niveles iniciales y en edades tempranas; consiste en la representación de acciones a través de mensajes orales sencillos. Ambas metodologías, se basan en la comprensión oral ya que es la manera como se adquiere la lengua materna y presenta muchos efectos positivos por lo que es la fundamentación de las actividades propuestas. En consecuencia, se desarrollan los contenidos de la LE y la EF.

Con este tipo de actividades se desarrollan los contenidos propios de la EF (expresión corporal, habilidades y destrezas básicas, sensoriomotoras y orientación espacial); y también los contenidos lingüísticos que, aunque se centran en la oralidad (el habla y la comprensión oral), también tienen presente la escritura y la lectura con temáticas variadas.

A diferencia del AICLE y la RFT, hay más variedad en el contenido lingüístico, puesto que el vocabulario en AICLE está centrado en el deporte y la actividad física, y en la RFT son acciones de la vida diaria en el aula, lo cual puede resultar repetitivo y limitado.

Nos gustaría destacar como las actividades que se han presentado en este trabajo ofrecen flexibilidad en cuanto al nivel; los destinatarios; la dificultad; la lengua y los contenidos tanto de la EF como de la LE ya que son susceptibles de modificaciones para adaptarlo a las necesidades grupales. Y, además, no hacen falta grandes inversiones para el material ya que son económicos: o bien no se requiere o son de fácil accesibilidad.

Por consiguiente, dados los beneficios de la combinación del elemento lúdico y motor, así como la poca explotación de esta combinación en las aulas de idiomas, se considera que la utilización del juego motor como recurso didáctico puede incrementar la motivación y conseguir el uso de la lengua de manera contextual en un ambiente distendido en el que se reduce la presión por cometer errores con la finalidad de conseguir aprendizajes eficaces y duraderos, es decir, aplicables en el futuro.

En conclusión, el juego motor permite al alumnado aprender mientras se divierte, por lo que se aúnan tres componentes clave en educación: el cognitivo, el motor y el emotivo.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L., & Escudero, D. (2018). Uso de videojuegos tipo aventura gráfica para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista de la asociación europea de profesores de español*, 1.

Alegre, P. (2008). Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años. *Actas del programa de formación de profesorado ELE 2007-2008*, 73-86.

Arufe, V. (2017). ¿Qué rumbo debe tomar la educación física? *XIII Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud*. Asturias.

Baena, A., & Ruiz, P. J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, (38), 73-86.

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Harlow: Penguin English.

Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge.

Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista Infancia Educar de 0 a, 6(6)*, 4-10.

Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. more than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.

Camacho-Miñano, M. J., Fernández, E., Ramírez, E., & Blández, J. (2013). La educación física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: Una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 9-26.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Ernst Klett Sprachen.

Carrera, G., & Saulo, J. (2016). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *REFCaIE: Revista electrónica formación y calidad educativa*, 3(3), 89-108.

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *SNTE Sindicato nacional de trabajadores de la educación*.

Chiva, O., & Salvador, C. (2016). *Aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa*. Barcelona: Inde.

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA.Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92.

Collantes, F. (2012). El tratamiento del error en clase de ELE; Cómo debemos actuar. *En Congreso Internacional de la ASELE la enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 339-348).

Concepción, J. A., Gutiérrez, A. M., Hernández, O., & Rodríguez, H. (2017). ¿Cómo fortalecer el carácter activo de la enseñanza en la clase práctica integral de la lengua inglesa?. *Gaceta Médica Espirituana*, 8(2).

Coral, J., & Arribas, T. L. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE), determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 79-84.

De Ocáriz, U. S., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 309-326.

Fernández-Hernández, A. (2015). El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la educación física. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, (36), 92-109.

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica lengua y literatura*, 7, 203.

Fernández-Marcote, A. (2002). La utilización del juego sensorial en el ámbito educativo. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 6, 13-22.

Fernández-Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: Reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, (9), 7.

García, A., Bores, N., Martínez, L., & Rodríguez, H. (2010). Observación y análisis de las experiencias del alumnado en educación física escolar: Procedimiento para la observación y análisis de juegos motores. *Educación Física y Deporte*, 29(2), 181-195.

García, M., Zamora, M. D., Baez, S., & Jesús, J. (1994). *La lengua inglesa en la educación primaria*. España: Aljibe.

García, Mercado, F., & Sánchez, M. D. (2003). Teoría y práctica psicomotora de la orientación y localización espacial. *Lecturas: Educación física y deportes*, (59), 17.

Gil-López, V., Sierra-Díaz, M. J., & González-Víllora, S. (2019). Los efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en el área de Educación Física en Educación Primaria. *Sportis: revista técnico-científica del deporte escolar, Educación Física y psicomotricidad* 5(3), 562-585.

Gómez-Pinilla, F., & Hillman, C. (2013). The influence of exercise on cognitive abilities. *Comprehensive Physiology*, 3(1), 403-428.

Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, (24), 4.

Hughes, E. C. H., & Comino, P. L. L. (1998). Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños. *Revista española de lingüística aplicada*, (13), 189-206.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.

Lorente, P., & Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. nuevas perspectivas. *Tonos Digital*, (23).

Madrid, M., & Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä.

Méndez, A., & Méndez, C. (1996). *Los juegos en el currículum de la educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Minkévich, O. A. (2015). *Glosario de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Montávez, M., Mariscal, A., & López, I. (2001). Desdramaticemos el inglés: Propuesta interdisciplinar: Educación física (expresión corporal) y lengua extranjera. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (1), 29-36.

Navarro, V. (2011). Aplicación pedagógica del diseño de juegos motores de reglas en educación física. *Agora para la educación física y el deporte*, 13(1), 15-34.

Nevado, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE: Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, (7), 6.

Oliveira, M. (2007). Reflexiones sobre la adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista Electrónica E/LE Brasil* (5).

Outón, S. M. T. (2019). Idoneidad de la educación física para el aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE). *EmásF: Revista digital de Educación Física*, (60), 57-75.

Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: Una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: Revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66.

Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R., & Lee, H. (2007). Content-based instruction in the foreign language classroom: A discourse perspective. *Foreign language annals*, 40(1), 102-121.

Portolés, A., & Hernández, J. G. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis: Revista técnico-científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 1(2), 164-181.

Puji, H. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33(2), 235-248.

Rael, M. I. (2009). El juego en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 1-12.

Ratey, J., & Hagerman, E. (2008). *SPARK your brain*. USA: The Eric Yang.

Renzi, G. M. (2009). Educación física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista iberoamericana de educación*, 50(7), 1-14.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Total physical response. *Approaches and methods in language teaching*, 73-80.

Rodríguez, M., & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 8.

Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral, Cuadernos del profesorado*, 2(3), 11.

Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15(3), 243-256.

Tyson, R. E. (2000). Serious" fun: Using games, jokes, and stories in the language classroom. *Class Handout*.

Vivanco, V. (2001). Adquisición de vocabulario en una segunda lengua. Estrategias cognitivas-lazos afectivos. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (12), 177-187.

**Fecha de recepción: 11/5/2020**

**Fecha de aceptación: 2/6/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **VALORES EN EL DEPORTE Y EDUCACIÓN**

**Iván Asín Izquierdo**

Departamento de Ciencias Biomédicas, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Alcalá, Madrid, España  
Email: ivanasizq@gmail.com

**Elena Rodríguez Sánchez**

Doctoranda en Educación, Universidad de Alcalá, Madrid, España  
Email: elena\_rodriguezsan@sanch@hotmail.com

**Julio César Díaz González**

Graduado en Educación Primaria con mención en Educación Física, Universidad de Extremadura, Cáceres, España  
Email: cesi\_dg93@hotmail.com

### **RESUMEN**

El presente trabajo se centra en analizar los valores presentes en los estudiantes del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyDE), los cuales, además, son deportistas de distintos niveles, a partir de su concepción sobre el deporte en general. Para ello, se toma una muestra compuesta por un total de 151 estudiantes del grado de CCAFYDE de la Universidad de Alcalá, de tal modo que dada la gran variedad de deportistas y disciplinas deportivas que se agrupan en estos estudios, conforma un grupo de especial interés. Asimismo, tras analizar los datos, se pretenden obtener una serie de resultados que conformen una serie de conclusiones, las cuales nos ayudarán a conocer la relación que posee la concepción de deporte y el carácter de este, con respecto a los valores otorgados, y que, por lo tanto, afectan a la conformación de la estructura de valores del deportista.

### **PALABRAS CLAVE:**

Deporte; deportistas; educación; valores; concepciones.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los valores, siendo entendidos como un aspecto trascendente a cualquier ser humano, determinan la forma de realizar o enfocar una situación determinada, desarrollando al ser y al yo; en función de la formación, clasificación, jerarquía y estudio de los mismos (Pastor-Pradillo, 2009). Asimismo, de acuerdo con Bermejo, Borrás y Ponseti (2019), los valores otorgados a algún aspecto o concepto están muy influenciados por una serie de factores de origen socio-cultural.

En esta línea, se hace necesario resaltar que la cultura tiene un peso importante en esta conformación de valores, de tal modo, que las creencias y conductas presentes, en aquellas personas pertenecientes a una misma cultura, cumplen la función de ofrecer cohesión y de crear diferentes nexos entre los mismos (Garrido, Téllez y Fao, 2019). Por lo tanto, el individuo otorgaría cierta seguridad, ya que, ante una situación determinada, posee una serie de conductas e ideas que le indican cómo actuar, lo cual le posibilita una estabilidad y un factor social y existencial.

### 1.1. CONCEPTO, INFLUENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LOS VALORES EN EL DEPORTE

El deporte, como práctica social, no dejaría de ser una interacción humana, en la que interfieren diversos valores, siendo éstos fundamentales y, tratados según la situación personal de los individuos que lo practican; situaciones dadas, muy similares a las observadas en aspectos socio-culturales como es la propia cultura o religión (Menéndez-Ferrería, Ruiz, Maldonado y Camacho, 2018).

Heinemann (2001) señala que los valores del deporte serían en gran medida, constructos subjetivos y estimativos que emiten las personas que lo practican en torno a los efectos positivos o negativos que creen obtener. Además, este autor alude a la importancia de tener en cuenta los efectos que ciertas instituciones (clubes, gimnasio o instituciones educativas) le otorgan. Asimismo, en el presente trabajo nos centramos en esta primera valoración que menciona.

A colación de lo resaltado anteriormente, el deporte es una herramienta social, rica en la transmisión y determinación de valores, ya sea a partir de objetivismo o subjetivismo (Thuillier, Pastor y Fuentes, 2017).

En la actualidad, estos valores que busca transmitir el deporte, en muchos casos, son convertidos en disvalores, dadas las necesidades implícitas en el mismo; como sería el rendimiento actual requerido en los deportistas o la profesionalización del deporte, que lo nutren de aspectos económicos u otros de intereses no deportivos (Negret-Fuentes, 2016). De igual modo, como resaltan Cabezón y Gutiérrez-García (2018), el deporte puede concebirse como un escenario idóneo para el tratamiento y desarrollo de la socialización en valores y actitudes de la sociedad, entendiéndose así al deporte como vehículo para la educación en valores. Además, de acuerdo con los autores mencionados, el cuerpo por sí mismo, transmite una serie de valores, siendo el medio de relación con la estructura social de nuestro entorno. Por ello, de este dependerá en cierta medida el desarrollo personal y deportivo de cada deportista, influyendo en la propia conformación de esta estructura de valores.

Asimismo, todo ello, se reflejaría en los estudiantes de CCAfyDE, ya que habrían desarrollado, dada su cercanía al deporte y actividad física, esa estructura conformada de valores.

## 1.2. LOS PROFESIONALES EN LA ADQUISICIÓN DE LOS VALORES EN EL DEPORTE

Los entrenadores deben de educar a la vez que entrenan y, para ello, es fundamental dejar un espacio para la crítica y reflexión de los deportistas, en este sentido. Por esta razón, se ha de tener en cuenta que la simple participación en las prácticas físico-deportivas no genera automáticamente los valores deseables para la convivencia humana y para la buena marcha de la práctica deportiva (Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2017). De este modo, se hace necesario un sistema que facilite la promoción y desarrollo de valores sociales que aporta el propio deporte y, también, se ha de considerar el trabajo psicológico que ha de hacerse con los deportistas, ya que, en numerosos casos, marca la diferencia en el rendimiento alcanzado. Además, como señala Pastor-Pradillo (2009), estos valores que son otorgados al deporte conforman normas y actitudes sociales en este entorno, marcando un comportamiento determinado y enfocando la personalidad del deportista.

En este sentido, la formación de los profesionales es fundamental, entendiendo el deporte como medio y fin de desarrollo del deportista, en base a una concepción integral del cuerpo, de tal modo que una formación integral de los mismos será necesario para la obtención de un sistema de valores éticos derivados de la práctica deportiva (Cortés y Oliva, 2016). Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue observar y analizar los valores otorgados al deporte de estudiantes en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyDE).

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

### 2.1. MUESTRA

La muestra del presente estudio está compuesta por 151 alumnos de CCAfyDE, los cuales, a su vez, son deportistas, de una forma u otra. La mayoría realizan deporte de forma competitiva a distintos niveles, pero también existe un grupo que lo hace de forma más recreativa y de ocio.

Asimismo, la muestra se distribuye por nivel de rendimiento deportivo con 40 alumnos que practican deporte en la categoría de rendimiento amateur, 78 en nivel medio (regional o provincial) y 27 en un nivel de rendimiento alto (nacional y/o superior). En relación con el curso al que pertenecen, la muestra se distribuye con 51 de primer curso de Grado, 20 de segundo curso, 27 de tercer curso, 24 de cuarto curso y 27 alumnos de quinto curso de licenciatura. En este sentido, se ha de señalar que los últimos alumnos mencionados se encuentran realizando el quinto curso correspondiente al plan de estudios antiguo, siendo la última promoción de licenciatura.

La muestra agrupa una gran variedad de deportes/actividades practicados por sus integrantes, como: fútbol, fútbol sala, baloncesto, balonmano, volleyball, escalada, montañismo, gimnasio y fitness, judo, karate, atletismo, krav maga, tenis,

natación, taekwondo, hípica, ciclismo, running, skate, padel, rugby, triatlón, piragüismo, parkour, workout, esquí, esgrima, salvamento deportivo, aikido, patinaje, etc. Entre ellos, los deportes de equipo y, concretamente, el fútbol es lo más destacado. Los sujetos de la muestra, en su mayoría, tienen entre 18 y 25 años, coincidiendo con edades clave para la competición y el alto rendimiento en los distintos deportes. La variedad enriquecerá el estudio, aportando una perspectiva global. Por lo tanto, se parte de un grupo poblacional muy específico y a la vez muy variado y rico para el presente estudio.

## 2.2. MÉTODO Y MATERIAL

El estudio está planteado en base a un diseño ex-post-facto, ya que se selecciona una muestra, la cual, ya tiene un valor determinado de las variables de estudio. Asimismo, se pretenden analizar las características de la muestra en un momento concreto sin manipular las variables a considerar (Kerlinger, 1985). El diseño se desarrolla a través de una metodología cuantitativa, la cual contribuirá a la obtención de resultados objetivos. El estudio fue realizado durante el curso 2.

Los materiales utilizados se componen de un cuestionario *ad hoc* telemático desarrollado a través de GoogleForm. Asimismo, los cuestionarios fueron facilitados a través del aula virtual, o, en casos excepcionales, mediante una comunicación directa.

## 3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario *ad hoc* realizado a los estudiantes de CCAfyDE y, tras su correspondiente análisis en la base de datos, son los siguientes:

### 3.1. CONCEPCIÓN Y NOCIÓN DE DEPORTE.

Los resultados en base al punto de partida, desde el cual, entienden el deporte los estudiantes de CCAfyDE se organizan en 45 alumnos que seleccionan una concepción de educación, 91 de salud y 15 de espectáculo, representando el 30%, 60% y 10%, en ese orden.

A partir de estos resultados, vemos como la salud se impone en primer lugar sobre el resto de las opciones, dejando en segundo puesto la noción de educación que también posee un gran valor; y por último, la concepción del deporte como espectáculo es algo muy limitado en la muestra.

Para observar con más precisión las diferencias por grupos que podemos encontrar, se indica a continuación la segmentación de esta concepción de deporte, subdividida por cursos y porcentajes correspondiente (*Tabla 1 y Fig. 1*):

Tabla 1.

Punto de partido del concepto y noción de deporte, diferenciación por curso

Curso	Educación		Salud		Espectáculo		Total Nº Alumnos
	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%	
Primero	12	24%	32	63%	7	14%	51
Segundo	6	30%	11	55%	3	15%	20
Tercero	11	41%	15	56%	1	4%	27
Cuarto	9	38%	13	54%	2	8%	24
Quinto*	6	22%	19	70%	2	7%	27

Nota: \*Licenciatura.

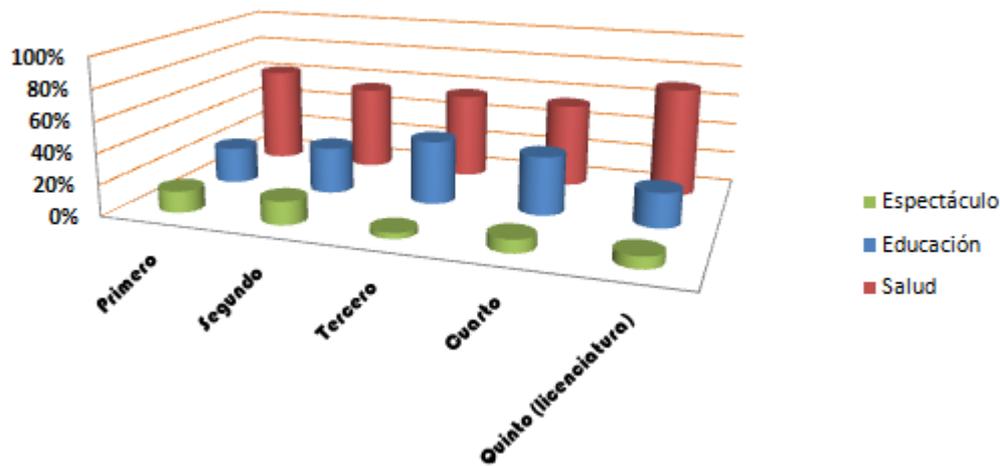


Figura 1. Noción de deporte, segmentación por curso

Tanto en la tabla, como en la figura, vemos que todos los grupos de participantes se ajustan de forma homogénea a las medidas de la población total o distribución.

Pero, si se pueden encontrar diferencias en los distintos grupos de población, diferenciando por grupos, estas serían las conclusiones de los datos obtenidos en este aspecto:

- **Primero:** la noción del deporte como espectáculo es destacable al resto de grupos, poseyendo un valor muy alto respecto al resto (excepto segundo). Estos son puntos, que, en la mayor parte, van en detrimento de la noción educación, algo que es muy simbólico, ya que en muchos casos estos aspectos están enfrentados. Por último, salud, como ocurre en todos los grupos, es la noción más indicada, ajustada a la media global.
- **Segundo:** Como en el primer curso, se puede observar como el concepto espectáculo está muy desarrollo en referencia a la media, esto está determinado a partir de la disminución del concepto salud (5%).
- **Tercero:** Son mínimos los puntos de la concepción desde el punto de vista espectáculo, sin embargo, el concepto educación es el más alto de todos los cursos, posiblemente relacionado con la gran carga lectiva en ese curso en base a la educación y contexto educativo. Por otro lado, salud, mantiene un valor alto y normalizado.

- Cuarto: similar al curso anterior, se pueden percibir un porcentaje muy alto en educación e índices menores en salud, manteniendo un porcentaje razonable a partir de la media en espectáculo, aunque algo inferior.
- Quinto (licenciatura): se limitan los conceptos de educación y espectáculo, a partir de la gran importancia, en este grupo, de la concepción de salud del deporte. Esto puede estar relacionado con el distinto plan de estudios de este grupo.

### 3.2. VALORES EN EL DEPORTE

A partir de aquí, es interesante observar, también, los valores que este grupo de sujetos especial otorga al deporte en sí, los datos obtenidos en márgenes totales son los siguientes, en valores absolutos (Fig. 2):

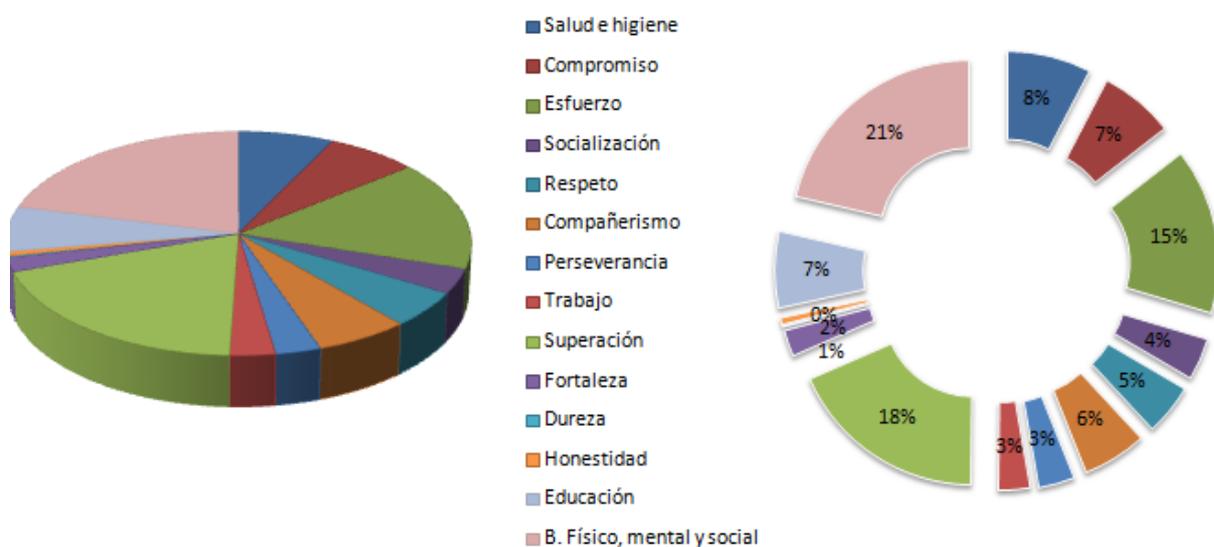


Figura 2. Valores en el deporte de estudiante de CCAFyDE

Como podemos observar, hay tres valores que destacan del resto: esfuerzo, superación y bienestar físico, mental y social. Estos valores se relacionan, principalmente, con el entrenamiento y rendimiento, así como con la salud. Sin embargo, por otro lado, dureza y honestidad son prácticamente inexistentes, limitando la concepción de entrenamiento tradicional en referencia a la dureza. Por otro lado, llama la atención la mínima importancia que se le otorga a la honestidad, quizás, en relación con el concepto social donde se puede apreciar, en todos los niveles, ciertas conductas o situaciones controvertidas.

A continuación, se estructuran los resultados obtenidos en relación con las diferencias que podemos observar a partir de los diversos cursos de CCAFyDE (Tabla 2):

Tabla 2.

Valores otorgados al deporte por estudiantes de CCAfyDE, distribuidos por curso

Valores	Curso académico									
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto*	
	Nº AA.	%	Nº AA.	%	Nº AA.	%	Nº AA.	%	Nº AA.	%
Salud e higiene	8	5%	6	10%	4	5%	4	6%	10	12%
Compromiso	11	7%	4	7%	7	9%	3	4%	6	7%
Esfuerzo	27	18%	6	10%	16	20%	9	13%	13	16%
Socialización	5	3%	4	7%	0	0%	5	7%	2	2%
Respeto	10	7%	1	2%	4	5%	2	3%	6	7%
Compañerismo	11	7%	3	5%	4	5%	6	8%	3	4%
Perseverancia	2	1%	3	5%	1	1%	2	3%	5	6%
Trabajo	5	3%	2	3%	2	2%	3	4%	1	1%
Superación	34	22%	9	15%	18	22%	14	19%	10	12%
Fortaleza	0	0%	2	3%	3	4%	1	1%	3	4%
Dureza	1	1%	0	0%	00	0%	0	0%	0	0%
Honestidad	1	1%	0	0%	2	2%	0	0%	0	0%
Educación	7	5%	5	8%	4	5%	7	10%	6	7%
B. Físico, mental y social	31	20%	15	25%	16	20%	16	22%	16	20%

Nota: la abreviatura AA. se corresponde con el sustantivo alumnos. \*Licenciatura.

A partir de estos datos, se plasman los resultados de forma gráfica, a continuación (Fig. 3):

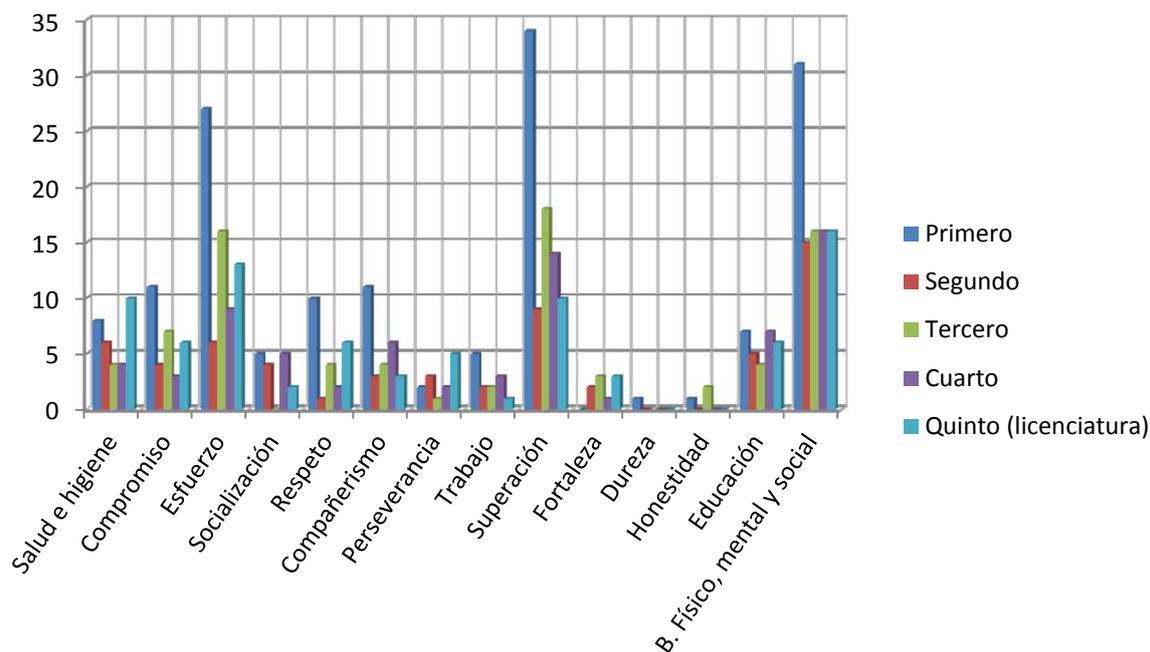


Figura 3. Valores en el deporte, otorgados por estudiantes de CCAfyDE en referencia al curso. Datos absolutos totales

En la Fig. 3 se organizan los resultados por cursos de CCAfyDE por medio de la suma total en datos absolutos. Los valores se ajustan de forma homogénea para poder realizar una comparación válida y coherente en la diferenciación por cursos, creando otra figura en base a datos relativos mediante porcentajes (Fig. 4):

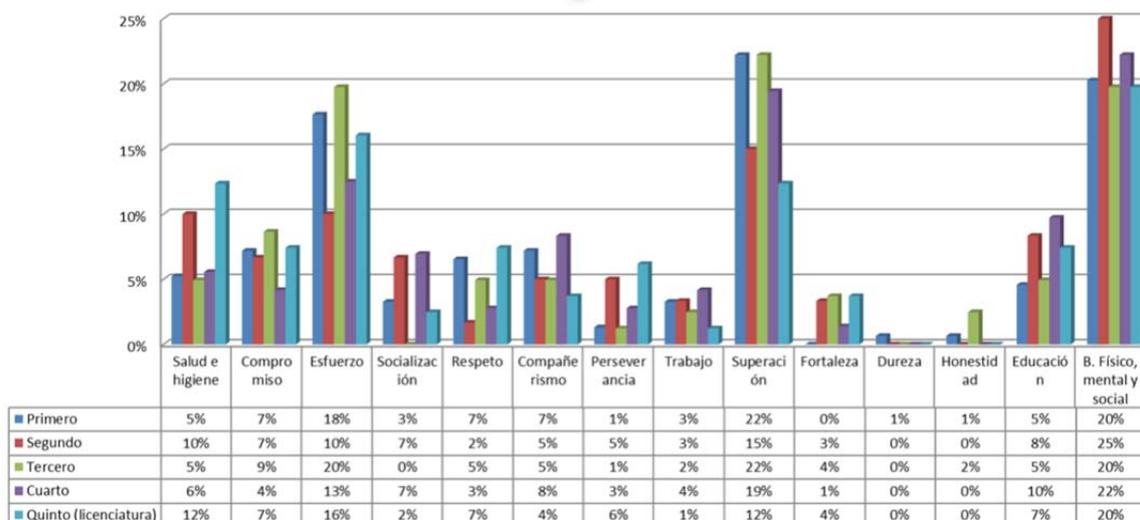


Figura 4. Valores en el deporte, otorgados por estudiantes de CCAfyDE en referencia al curso. Datos relativos totales

En los resultados se pueden observar varios aspectos relevantes. En el valor salud destacan los cursos de segundo y quinto, muy distintos entre sí. En cuanto a compromiso, vemos como tercero posee el valor más alto, lo que puede ser debido a la carga lectiva y características del curso que produce un desarrollar un mayor compromiso al grado. Lo mismo se observa en esfuerzo, que puede estar relacionado con el aspecto académico, al igual que en el curso de primero. Por su parte, socialización destaca en segundo curso, año en el que la gente empieza a conocerse bien y, además destaca en cuarto, año de conclusión y con mayor conocimiento del grupo; sin embargo, tercero no le da ningún valor, por lo que sería interesante estudiar la relación del grupo.

El respeto, destaca en primero, siendo los más observados por ese aspecto, y quinto, que en teoría es el grupo más maduro. En cuanto a compañerismo se observan valores bastante similares. El valor perseverancia es casi inexistente en primero y tercero, y trabajo, no es significativo. El valor superación es muy importante en toda la población de estudio. La fortaleza, se caracteriza por la escasa acogida en el primer curso.

Dureza y honestidad son inexistentes, como se ha indicado antes en relación con el grupo completo. Por otro lado, educación posee muy buenos valores, quizás relacionado con los contenidos en este aspecto de los estudios, al igual que por la gran herramienta educativa que puede ser el deporte. Por último, el bienestar físico, mental y social se impone al resto de valores, posiblemente al ser algo esencial en la sociedad, utilizando, frecuentemente, el deporte como medio para su desarrollo.

Además, podemos observar, la relación que se otorga al deporte en función de la situación personal y el entorno, muy relacionado a su vez, como el objeto del estudio, con aspectos académicos y el contexto de los diversos cursos.

## 4. DISCUSIÓN

Respecto a los valores que los estudiantes de CCAFYDE relacionan significativamente con el deporte, podemos encontrar tres: esfuerzo, superación y bienestar físico, social y mental, rechazando valores como dureza y honestidad, como se ha comentado anteriormente.

Asimismo, Menéndez-Ferrera et al., (2018), determinan que los valores serían principios que permiten a las personas orientar su propio comportamiento en función de realizarse como personas. De este modo, son creencias fundamentales que ayudan a apreciar y/o elegir unas cosas en lugar de otras o un comportamiento u otro, además de ser fuente de satisfacción y plenitud. Por ello, esto será clave en sus intervenciones en deporte, en su carrera como profesionales y en la propia vida de los estudiantes.

Además, se han de tener en cuenta las propias propiedades de estudio, como es el sistema de valores que se va conformando, el requerimiento de estos, así como la jerarquía, a través de las dos perspectivas: subjetivismo y objetivismo (Bermejo et al., 2019). En esta línea, lo señalado por este autor, tendrá incidencia en la muestra, ya que nos encontramos ante un grupo muy específico y particular, con ideas hacia el deporte en muchos casos similares y que, en otros casos, entran en conflicto las dos perspectivas.

De igual modo, esto mismo estaría muy relacionado con el triunvirato hegemónico, reforzando constantemente los mismos procesos, como indica Fernández-Balboa y Muros (2006). No obstante, también se ha de tener en cuenta la libertad que en algunos aspectos dan los estudios universitarios.

Con esto, se irán conformando unos sistemas de valores sociales (población) e individuales de cada estudiante, en función del entorno, situación, características, y otras variables, como el deporte, nivel de rendimiento, familia, etc.

Finalmente, se puede afirmar, de acuerdo con a Negret-Fuentes (2016), que la cultura y el entorno en el que nos encontramos en esencial en la conformación de nuestro sistema de valores. De este modo, actualmente, la cultura deportiva está muy relacionado con la salud (Zapatero-Ayuso et al., 2010). Asimismo, esto se puede observar en las conclusiones aportadas por los resultados obtenidos.

Además, la educación, actividad y ejercicio físico, así como el deporte espectáculo o mediático, ha conformado una gran evolución a lo largo de los últimos años. Por ello, el desarrollo y la evolución del deporte es clave en la conformación, desarrollo y evolución de los valores deportivos.

## 5. CONCLUSIÓN

Conocer los valores que los estudiantes de CCAFYDE atribuyen al deporte en general, a partir del deporte practicado, nivel de rendimiento y curso académico en el que se encuentran, ayudará a conocer el contexto de los estudios y la intervención educativa, así como proporcionará ciertas conclusiones que permitan favorecer el desarrollo deportivo, social y académico de los estudiantes. La intervención realizada en los estudios de CCAFYDE, en base a los resultados obtenidos, podrá tener incidencia a nivel individual, ayudando a los alumnos y

deportistas a incrementar su rendimiento social, académico y deportivo, a la vez que detectar los factores, creencias y/o valores influyentes en cada uno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bermejo, J. M., Borrás, P. A., y Ponseti, F. J. (2019). El fairplay en edad escolar: programa “ponemos valores al deporte”. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(2), 59-67.

Cabezón, J. M. Y., y Gutiérrez-García, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423(1), 41-55.

Cortes, D. F. G., y Oliva, F. J. C. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimiento*, 22(1), 251-262.

Fernández-Balboa, J. M., y Muros, B. (2006). The hegemonic triumvirate—Ideologies, discourses, and habitus in sport and physical education: Implications and suggestions. *Quest*, 58(2), 197-221.

Garrido, M. M. T., Téllez, M. G., & Fao, A. S. (2019). Enfoque axiológico y ético en el desarrollo de la comunicación asertiva en entrenadores de deportes con pelotas. *Opuntia Brava*, 11(1), 108-116.

Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(64), 17-25.

Kerlinger, F. N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

Negret- Fuentes, J. (2016). Formación ciudadana, cultura física y deporte:: estrategia para una formación de calidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 4-17.

Menéndez-Ferreira, R., Ruiz, R., Maldonado, A., & Camacho, D. (2018). Análisis y propuesta de una herramienta basada en gamificación para la educación en valores dentro del deporte. En *V Congreso de la Sociedad Española para las Ciencias del Videojuego*.

Pastor-Pradillo, J. L. (2009). El tratamiento de los valores en el diseño de intervención en educación física”. *Revista española de educación física y deportes*, 10(1), 6-14.

Thuiller, B. C., Pastor, V. M. L., y Fuentes, F. J. G. (2017). *Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32(1), 19-24.

Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2017). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 13(47), 5-25.

Fecha de recepción: 19/05/2020

Fecha de aceptación: 6/5/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **PROYECTOS EDUCATIVOS INTERNACIONALES VINCULADOS AL ENTORNO Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS FÍSICAS**

**Roberto Silva Piñeiro**

Profesor Asociado Universidad de Vigo – Pontevedra. España  
Email: roberto.silva@uvigo.gal

**Laura González Couto**

Consellería de Educación. Xunta de Galicia. España

### **RESUMEN**

En diferentes lugares y momentos han surgido proyectos educativos vinculados intrínsecamente con su entorno y que, asumiendo riesgos, han logrado revolucionar la enseñanza con sus planteamientos. Lo interesante de estas iniciativas es la forma de acercar al alumnado a los problemas reales que los rodean y las formas de resolverlo, proporcionándole los recursos y metodologías más favorecedoras. Entre otros, los espacios naturales, la libertad para explorar y decidir, el papel de guía del docente, la colaboración, y por supuesto la práctica física son elementos diferenciales de estos proyectos que les han supuesto éxito social y escolar.

### **PALABRAS CLAVE:**

Entorno; educación; proyectos; internacional; innovación

## INTRODUCCIÓN

Sabedores de que el entorno nos condiciona y de que no podemos escapar de su influencia debemos ser conscientes de su importancia en el desarrollo de nuestro alumnado y también en la vida diaria de la escuela.

Aparecen en diferentes lugares del mundo proyectos que tienen un nexo común, el valor y el aprovechamiento del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La mayor parte de los proyectos parten de una serie de principios psicopedagógicos que dan sentido a la acción educativa y que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el principio de construcción interno (Bruner), activo (Froëbel), libre (Montessori), individual e interactivo con el contexto a partir de los aprendizajes y experiencias previas, que siempre se producen en comunicación e interacción con el entorno, lo que favorece la reorganización de las ideas y facilita su desarrollo (Piaget y Vygotsky).

Se asume que los aprendizajes tienen que ser siempre significativos, de tal forma que permitan relacionar los nuevos conocimientos con aquellos de los que ya se dispone, interconectándolos con la vida real y con la sociedad de la que cada persona forme parte (Ausubel). Y es esta interconexión entre los aprendizajes la que nos permite organizarlos (Wallon), aplicarlos a las nuevas situaciones, reflexionar y evaluarlos, para mejorar permanentemente y continuar aprendiendo a ser y a hacer.

Tampoco hay que olvidar lo que para muchos de ellos es la base que sustenta toda la educación: el principio de globalización (Decroly) e integralidad de los aprendizajes, lo que supone que estos deben contribuir y garantizar, en conjunto y de forma global, el desarrollo integral de los niños y niñas, en todas sus áreas y dimensiones, en todas sus inteligencias múltiples (Gardner) respetando siempre su individualidad y habida cuenta principios tan importantes como la creatividad (Robinson), participación, comunicación, autonomía, actividad, globalidad e integridad.

## 1. PROYECTOS EDUCATIVOS INTERNACIONALES

En los últimos tiempos, las sociedades de diferentes lugares del mundo sufrieron una transformación muy rápida y significativa, debido en gran parte a la incorporación de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida de las personas. De esta forma todos esos contenidos estáticos y cerrados de la Escuela Tradicional dejaban de ser útiles, pues no eran capaces de dar respuesta a los problemas globales y transversales que la realidad plantea. Además, la idea de acumular conocimientos como forma de aprendizaje quedaba también obsoleta, pues es el momento de aprender haciendo y experimentando, en contextos determinados y adaptados a su entorno con el fin de adquirir competencias básicas para el desarrollo social y personal del alumnado, dotando a los aprendizajes de significatividad y funcionalidad. No obstante, la necesidad de un nuevo enfoque en la educación no implicó la ruptura con todo el anterior. Los conocimientos, por ejemplo, son abordados de forma interrelacionada en conjunto con destrezas, habilidades y valores.

## 1.1. ITALIA: REGGIO EMILIA

Tras la II Guerra Mundial, en la población italiana de Reggio Emilia, surgió este proyecto de la mano del maestro Loris Malaguzzi, que con el paso del tiempo se extendió y se alcanzaron más de 80 escuelas en países como Finlandia, Noruega o EEUU (Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, 1995). No obstante, a lo largo de su evolución el enfoque fue tomando aspectos importantes de grandes pedagogos y psicólogos, evolucionando y extendiéndose así por todo el mundo.

La pedagogía del proyecto se basa en la creencia de que los niños tienen capacidades, potencialidades y conocimientos que desarrollan y construyen en relación con el entorno. Así, consideran que solo es preciso ofrecerles a los niños y niñas el ambiente y el espacio propicio para que estas puedan desarrollarse. Precisamente por esto es por lo que el cuidado de ese entorno, los materiales (principalmente naturales) y la distribución y organización del espacio en el aula son fundamentales (Correa & Estrella, 2011).

La participación social y activa de las familias en la vida de la escuela es un elemento principal en el proceso educativo del alumnado. Igual que los espacios verdes (como huertos o patios) en los que los niños pueden estar en contacto con la naturaleza constituyen también un elemento fundamental.

Los proyectos educativos que parten de los intereses de los niños suponen el método principal de aprendizaje, pues permiten y hacen que el alumnado pueda construir su conocimiento a través de la exploración, el descubrimiento y la expresión propia convirtiéndose así en protagonistas de su propio aprendizaje. El maestro por su parte es la persona que acompaña, guía y descubre con el alumnado.

Las experiencias a través del juego son fruto de las actividades didácticas organizadas en relación al proyecto trabajado, que servirán a los niños para obtener habilidades físicas (Pegueroles, 2015).

En las escuelas Reggio Emilia el ambiente es también agente educativo (Vecchi, 2013); y el componente espacio-temporal es fundamental en cualquier movimiento del alumno para su aprendizaje, los espacios son únicos y las entradas al aula, salidas a los baños, los trayectos, son tan importantes como las horas de docencia, pues serán motores de nuevas capacidades, también manipulativas y motrices, dejando al niño que vaya creando su propio aprendizaje. El ambiente cambiará conforme lo hacen los niños, sus necesidades, intereses y edad; e igualmente a medida que cambian los adultos y el propio entorno en que nos movemos (De Pablo y Trueba, 1999).

## 1.2. ITALIA: ESCUELAS MONTESSORI

Hace alrededor de cien años la educadora María Montessori desarrolló un nuevo método educativo basado en la estimulación y el respeto, un proyecto con una fuerte influencia en la actualidad en todo el mundo.

Este método resalta la necesidad de respetar y favorecer el desarrollo natural de las aptitudes y potencialidades del alumnado en todos los ámbitos de la vida (social, emocional, físico, cognitivo) a través de la exploración y descubrimiento del

entorno, de la práctica y colaboración, del juego, de la imaginación y de la comunicación; entre otras (Montessori, 1915).

Bien aplicada, la metodología es muy eficaz ya que favorece el desarrollo de las funciones cognitivas del niño, al tiempo que potencia las habilidades sociales y fomenta la autonomía. No obstante, el hecho de que más allá de los doce años de edad no exista de momento una educación superior asentada en este método hace que su continuidad en la formación de la adolescencia sea bastante compleja (Ávila, 2017).

Pese a que existen evidencias al respecto (Montessori, 1989a y 1989b), también aparecen dudas en cuanto a cómo se aplica la educación física en los centros escolares Montessori (Pate et al., 2014). En este sentido, la investigación de Carolain y Alarcón (2016) nos muestran que en educación física el alumnado está continuamente dentro y fuera del aula, generando expresión corporal y movimientos constantes, a través de juegos y dinámicas, mimetizándose con el espacio físico donde se desenvuelven y desarrollando actividades y ejercicio físicos en espacios implementados por materiales propios de M. Montessori y de los propios profesores y estudiantes.

M. Montessori entendía que los niños tienen una predisposición natural a realizar movimientos que mejoran la comunicación mente-cuerpo y la comprensión del funcionamiento corporal (Vélez y Olga, 2011); de ahí la facilidad que se les ofrece para desarrollar sus capacidades motrices a través de la exploración corporal y la interacción con el medio ambiente, como se expone desde la psicomotricidad (Obregón, 2006). Así, en Chile, la mayoría de escuelas Montessori tienen establecidas tres clases de psicomotricidad en sus planes de estudios (Boestch et al., 2017).

La Escuela M. Montessori ha traspasado los propios límites del centro educativo, creando organizaciones dedicadas al desarrollo del deporte como es Global Montessori Games, un evento internacional que ofrecen a sus escuelas, conectándolas a través del deporte, la educación y la cultura. Sus pilares son el cambio social, la promoción del trabajo en equipo y el crecimiento personal. En este sentido, para M. Montessori los deportes nos desafían a adquirir nuevas habilidades y esa sensación de mejorar es la verdadera fuente de disfrute en el juego. Por eso, los GMG no tienen ganadores ni premios, se elimina la competición y se organizan juegos intergeneracionales y mixtos (GAOMES, 2020).

### 1.3. DINAMARCA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

A finales de la década de 1960, en las Escuelas de Ingeniería de varias Universidades de Dinamarca, emergió un nuevo enfoque pedagógico conocido como Project Based Learning. Esta nueva metodología, constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje que busca que su alumnado se implique en la resolución de problemas reales, de su entorno, para la mejora de su aprendizaje.

Se parte de una pregunta, un problema o un reto de su entorno que el alumnado debe superar mediante la búsqueda y procesamiento de información (MECD, 2015).

El ABP parece más enfocado para trabajar con materias troncales que para Educación Física o el juego, pero con creatividad y planificación se puede conseguir trasladarlo al gimnasio, al patio o al campo de juego. Tanto el ABP como la Educación Física tienen elementos motivadores que los atraen mutuamente y ayuda al compromiso de los alumnos con la actividad.

Pudiera parecer complicado fomentar el uso del ABP en EF, por la dificultad de encontrar la manera de impulsar la actividad física mientras se desarrolla un proyecto, pero es cuestión de darle la vuelta, será más complicado pensar en proyectos sobre salud y bienestar que no involucren contenidos relacionados directamente con la actividad física.

Para Coyne, Hollas y Potter (2016), pese a que el cuerpo común de los estándares que se aplican con el ABP se enfoca a áreas como la lengua o las matemáticas, integrarlos en la EF es recomendable, basándose en la estrecha relación entre ésta y el rendimiento académico.

Miller (2010; En Ramírez, 2017), organizó un escenario para estudiantes de secundaria en el que crearían unidades didácticas de educación física para otros estudiantes de cursos anteriores. Conforme reflexionaban encontraron soluciones nuevas a aplicar en cada unidad, alcanzando un nivel de éxito en el ejercicio físico adecuado para desarrollar los objetivos de la asignatura. Y por su parte Blázquez y Bofill (2010), hablan de otros ejemplos de proyectos que podrían desarrollarse en EF: espectáculo coreográfico, organización de una olimpiada, organización de una salida a la naturaleza, realizar una carrera popular, preparación de un evento circense, entre otras.

Considerando que la finalidad del ABP es la globalización de la enseñanza, se podrían establecer varios enfoques para su aplicación en contextos de práctica desde la EF (Generelo, Julián y Zaragoza, 2009; En: Ramírez, 2017):

- Acometer un proyecto desde la propia asignatura y el contenido del área.
- Abrir espacios comunes a otros docentes y otras áreas del centro.
- Participar en un contexto social o comunitario próximo (barrio, municipio...)
- Realizar proyectos entre docentes de Educación Física de diferentes centros.
- Participar en situaciones que impliquen a toda la comunidad educativa.

En esta línea se pueden encontrar proyectos interdisciplinarios, que parten de las necesidades educativas en cada centro, acercándose más a la idiosincrasia de centros de Educación Infantil y Primaria, tanto urbanos como rurales. El ABP estimula un contexto ideal para su realización en cualquier curso de EF, ofreciendo una magnífica oportunidad para presentar contenidos poco habituales del área (Moya y Peirats, 2019).

#### 1.4. LETONIA, DINAMARCA, ALEMANIA, GRECIA Y REINO UNIDO: ECO-SCHOOLS

Con el objetivo de animar a las personas más jóvenes de la población a comprometerse y cuidar su entorno, y tomando como referencia los planes, trabajo y resultados obtenidos por la Eco-education en Letonia, surgió este proyecto, ofreciéndole a los niños la posibilidad de tomar parte en la gestión escolar,

incluyendo aspectos de carácter medio-ambiental desde una perspectiva de aprendizaje lúdico y de acción, en la que el juego tiene una clara importancia y siempre bajo la premisa de “being there, doing it and talking about it” y “Hands on” (Riga Education and Informative Methodological Centre, 2012).

En este sentido, tiene una relevancia fundamental la colaboración que se establece entre los diferentes participantes: familias, personal del centro, autoridades locales, población del entorno..., y por supuesto, alumnado.

Inicialmente, hace casi 25 años, el proyecto de las Eco-schools fue propuesto y desarrollado en la década de 1990 como respuesta a la necesidad de implicar a las personas más nuevas de la población en proyectos medioambientales, extendiéndose desde Europa a diferentes países de América y África.

En un estudio sobre 59 escuelas para analizar la relación entre las Eco-schools y la actividad física se afirmó que los espacios escolares verdes se destacan de los convencionales en términos de diversidad de paisajes y, según los propios alumnos, mayores oportunidades para la actividad física. Los espacios escolares verdes complementan los campos de juegos de cemento, invitan a los niños a moverse de maneras diferentes y novedosas, y tienen un especial potencial para motivar a los juegos moderados, formas de juego abiertas y no competitivas. A pesar de estas potencialidades, los espacios verdes escolares, importantes de forma preventiva y protectora de estrategias de salud, rara vez figuran entre ellas, permaneciendo su potencial sin reconocer ni realizar (Dyment y Bell, 2008).

#### 1.5. FINLANDIA: PHENOMENON BASED LEARNING (PhenoBL)

En el año 2016 todos los centros educativos de Finlandia introdujeron el método “Phenomenos Based Learning” (PhenoBL) en el que las materias tradicionales son sustituidas por proyectos que favorecen el desarrollo integral del alumnado al tiempo que lo convierten en protagonista de su aprendizaje, lo que los lleva a participar activamente en él. En este nuevo proyecto se mezcla práctica y conceptos de las diferentes materias, se emplean métodos de aprendizaje significativo en los que el entorno tiene un papel fundamental, ya que muchos surgen de problemas y situaciones de la vida real, lo que aumenta la significatividad y utilidad de los aprendizajes (Valamis Group, 2020), buscando que el aprendizaje sea algo próximo a la vida de los seres humanos partiendo y teniendo en cuenta sus necesidades, no las del currículo (Silander, 2015).

Para Karppinen (2019), investigador y profesor finlandés que trabaja con PhenoBL, el concepto de educación al aire libre y aprendizaje experimental tiene muchas ventajas en comparación con la enseñanza basada en materias en el aula. “La educación de aventura al aire libre puede ser una respuesta a la baja actividad física de niños y jóvenes en nuestras escuelas. Muchos alumnos disfrutarían de actividad física recreativa e independiente sin competencia ni rendimiento. Un parque o un bosque cercano puede ser un entorno de aprendizaje motivador y fascinante”.

Según este autor, “el aprendizaje basado en fenómenos relacionados con la actividad física puede ser una mezcla de aprendizaje social, cooperación, idiomas, matemáticas, ética, biología y educación física”. Dependiendo del propósito didáctico del profesor, mejora la comprensión mental y física de sus relaciones y

conexiones con las experiencias e ideas físicas. Un objetivo esencial es permitirles explorar los beneficios personales de la actividad física: buena salud, mejor sueño o bienestar general. El aprendizaje experimental, pues, requiere que el alumno desempeñe un papel activo, y que la experiencia sea seguida por la reflexión como un método para crear un significado más profundo que trasladar a la vida cotidiana.

#### 1.6. FINLANDIA: ENVIRONMENT ONLINE (ENO)

ENO es una red global de escuelas y comunidades que tienen como objetivo y fin principal el desarrollo sostenible. En la actualidad son más de 100 los países con escuelas participantes y con acciones concretas para el medio ambiente y su entorno, coordinadas y mantenidas desde Finlandia. Sus actividades se basan principalmente en el aprendizaje a través de la acción y de la relación entre la escuela y su entorno y emplean la red para compartir sus iniciativas y sus acciones. Como consecuencia, son numerosos los reconocimientos nacionales e internacionales que obtuvo el proyecto, animándose a la participación en eventos de rutas colectivas en bicicleta por el entorno como el “Climate Cycling” (ENO, 2019).

Climate Cycling es un evento de ciclismo para empresas y otras organizaciones que se celebró por primera vez en septiembre de 2019, y que pretende ser una manera de que las escuelas, instituciones y empresas muestren su participación en la lucha contra el cambio climático. Los escolares participan en una pequeña ruta, ayudando a recaudar fondos para apoyar medidas de reducción de dióxido de carbono (CCA, 2020).

#### 1.7. UNIÓN EUROPEA: OPEN SCHOOLS FOR OPEN SOCIETIES (OSOS)

Las Escuelas Abiertas para Sociedades Abiertas son un proyecto de investigación englobado en el programa para la Investigación e Innovación Horizon 2020 de la Unión Europea. La idea que pretenden es crear una red de Open Schools presentes en 12 países (OSOS España, 2020).

Una Open School trata de ser un entorno abierto en el que se formulan preguntas y retos y en el que se apoya el desarrollo de proyectos y actividades educativas innovadoras y creativas. La cultura de cooperación y colaboración entre la escuela y su entorno con un fin común (el desarrollo educativo del alumnado) se ve impulsado a través de actividades y buenas prácticas compartidas, como el proyecto “Dark Skies Rangers”, orientado a combatir el problema de la contaminación lumínica, “My school Garden”, que formula el aprendizaje a través de la jardinería y el mundo de la naturaleza, o “Boss” que propone que los estudiantes se conviertan en emprendedores creando sus propias empresas.

Todas sus actividades requieren la participación de toda la comunidad educativa y local con el objetivo de alcanzar cambios en determinados aspectos de su entorno, que en muchos casos requieren buscar soluciones a determinados problemas encontrados en ellas (Alarcón & Benito, 2019).

En relación con el deporte y la actividad física, estas escuelas plantean actividades como la optimización de los espacios para la práctica, por ejemplo campos deportivos o parques públicos. Se les pide a los alumnos que trabajen en equipo para proponer sistemas que mejoren el entorno. Esta actividad propone interactuar con diferentes partes interesadas, como el gobierno local, con expertos o empresas. Una vez que se ha planteado el problema de la actividad se propone una fase de recopilación de información, y después una fase de trabajo para proponer soluciones. En el mejor escenario, en un aula habrá tantas soluciones diferentes como número de grupos de trabajo. Finalmente, se presentan las conclusiones alcanzadas tanto a las familias y vecinos del entorno escolar como a la Administración Pública, invitándolos a implementarlos en un escenario real (OSOS, 2020).

### 1.8. MEXICO: EDUCATION FOR SHARING (Y4S)

Este programa educativo cívico desarrollado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas de la Juventud trata de desarrollar a los niños para que en el futuro sean ciudadanos y ciudadanas activos del mundo que los rodea. Desde su inicio en México en 2007 esta experiencia se reprodujo a otros países de América tales como Argentina, Bolivia o Guatemala.

Está inspirado en un programa educativo desarrollado en Canadá conocido como “Sport in a box”. Bajo la supervisión de un tutor, se basa en la idea de que el deporte y el juego constituyen herramientas que estimulan valores y actitudes positivas. Además, en ella el entorno y la reflexión tienen un peso relevante. En esta línea, toda la comunidad se involucra en el proceso, lo que incluye a profesorado, familias y, por supuesto, alumnado (HundrED Partners, 2020).

No obstante, a partir de la idea inicial se fueron desarrollando otras como “Initiatives for Sharing”, para el desarrollo de proyectos de impacto social a través de herramientas de gestión de proyectos, “Science for sharing”, que promueve el aprendizaje matemático aplicado a la vida diaria a partir de problemas de cuidado del medio ambiente y la salud, “Art for Sharing” y “Sport for Sharing”. Por eso, integrando estas cuatro, en la actualidad este proyecto es conocido como E4S (Education for Sharing).

Según Beyond Sport (2020), los deportes se utilizan como un catalizador para formar mejores ciudadanos desde la infancia, a través del programa Sports for Sharing (S4S). La metodología S4S utiliza deportes adaptados como baloncesto, fútbol, Ultimate Frisbee y Dodgeball para cambiar la mentalidad de los niños, maestros y familias, para que tengan una participación cívica activa dentro de su comunidad. Se proporcionan herramientas de aprendizaje social y emocional, ya que es un método que transforma las intenciones en acciones, establece relaciones positivas entre los beneficiarios y evita los comportamientos negativos. El modelo pedagógico de S4S permite adaptar deportes y juegos para reducir los problemas nocivos que afronta cada comunidad. S4S aborda los problemas mundiales que se describen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, adaptándose al contexto social de cada lugar donde se implementa.

## 1.9. AMERICA DEL SUR Y CARIBE: ESCUELAS SOSTENIBLES

Dentro del proyecto “Fortalecimiento dos Programas de Alimentación Escolar” del “Programa de Cooperación Brasil – FAO”, se implementó esta iniciativa en 13 países de América del Sur y Caribe (FAO, 2020).

El proyecto de las Escuelas Sostenibles fue diseñado con el objetivo de establecer y constituir un modelo de la implementación de programas de alimentación escolar sostenibles, principalmente a partir de actividades como la implicación de la comunidad escolar, la adopción y elaboración de menús escolares apropiados y saludables, la reforma de cocinas y comedores y la compra directa de productos de empresas del entorno para la alimentación escolar, al mismo tiempo que se fomenta la puesta en marcha y el aprovechamiento de las posibilidades que los huertos escolares nos ofrecen a nivel pedagógico, social y de salud.

Para eso se proponen como primer paso la articulación de los principales agentes vinculados a la alimentación escolar (como profesorado y alumnado, familias, ayuntamientos, empresas suministradoras). Otro aspecto importante es la organización de acciones de educación alimenticia que se establecerán a partir de huertos escolares pedagógicos, involucrando a todos los agentes.

Este proyecto está íntimamente ligado con la educación física escolar, pues es el mejor catalizador curricular dentro de los centros educativos de los hábitos saludables. En este sentido, es importante una alimentación adecuada, pero máxime cuando la vinculamos con la actividad física, pues es un elemento integrador y necesario para su realización. Según Barbieri (FAO, 2017), directora de la OREAL/UNESCO Chile, existe evidencia de la importancia de la alimentación sana en estudiantes, y la Hoja de Ruta de la Agenda Educativa 2030 para América Latina y el Caribe ayudará a impulsar el fortalecimiento de la educación alimentaria y su integración en la formulación de políticas, considerando como base la sistematización de las políticas de seguridad alimentaria y nutricional de la región, las Guías Alimentarias basadas en Alimentos, el contenido curricular relacionado con la nutrición, educación física y temas afines y las experiencias en programas de alimentación escolar en la región.

Esta relación con la educación física se puede ver además de en Chile, en Colombia, que lo incluye en la Ley 934 Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física, y Ecuador a través de la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación (FAO, 2018a). Así, la FAO (2018b) pone a disposición una serie de buenas prácticas en relación a estrategias relevantes para la prevención y reducción del sobrepeso y obesidad en el contexto escolar (localizadas en México), a través de la promoción de actividades integrales para fomentar una alimentación saludable y actividad física, contemplando ámbitos rurales y urbanos. Destaca esta organización que la combinación de diversas acciones en el ámbito escolar junto con el fomento de la actividad física, pueden resultar más efectivos para lograr la adopción de hábitos alimentarios saludables entre los estudiantes.

## 1.10. IBEROAMÉRICA: TRANSFORMACIÓN DEL ENTORNO ESCOLAR

En el año 2017 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) lanzó el proyecto “Transformación del Entorno Escolar para el Desarrollo Integral y la Promoción de la Paz” que tenía como finalidad contribuir a que las escuelas se conviertan en espacios libres de violencia. Así, desde 2016 que se puso en marcha un programa piloto en El Salvador que se fue extendiendo hasta lo diez los países americanos que actualmente participan (OEI, 2018).

Su objetivo es fortalecer el desarrollo integral de las personas a través del fomento y el respeto de los Derechos Humanos con el fin de alcanzar comunidades y entornos seguros e inclusivos en las que la paz y la democracia se consoliden y tengan un papel fundamental. Así, las personas implicadas reconocen que a través de las iniciativas propuestas lograron mejorar sus actitudes con respecto al centro escolar, así como la relación con compañeros y profesorado. También, en el ámbito familiar se reconoce una mejora en la capacidad a la hora de detectar los focos de peligro a los que se enfrentan los niños y desarrollar los métodos necesarios para combatirlos.

Para Bernate, Fonseca, Urrea y Amaya (2019), cuando se produce un conflicto, es necesario presentar al deporte social y la educación física como oportunidades para construir nuevas formas de “hacer sociedad”, pues pueden ayudar a las dinámicas de socialización hacia la educación corporal, prevención de enfermedades e interacción social. Intervenir a nivel escolar y social es fundamental de cara a la resocialización y la construcción de ambientes de no violencia, sobre todo en la niñez, donde se inicia la adherencia al deporte social y educación física que hay que aprovechar (Pacheco & Maldonado, 2017; en Bernate, Fonseca, Urrea y Amaya, 2019).

Un ejemplo es el Proyecto Iberoamericano para la Educación en Valores y para la Ciudadanía a través del deporte, en el que colaboran la Fundación FCBarcelona y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y que se estructuró a partir de un recurso pedagógico en el que se recogen experiencias innovadoras en el contexto del deporte y los valores remitidos por parte de varios docentes e investigadores iberoamericanos (OEI, 2008).

## 1.11. MUNDIAL: PATIOS ACTIVOS

En la actualidad una gran mayoría de países están realizando estudios sobre la repercusión de los espacios escolares en los hábitos saludables de los escolares. En diferentes lugares del mundo encontramos nuevas escuelas diseñadas para favorecer la continua interacción y actividad física entre el alumnado, así como la mayor importancia de los espacios motivadores y elementos naturales en los espacios comunes de la escuela (Tezuka, 2014).

Un factor importante es el juego y el movimiento realizado por los niños. En este sentido, los estudios muestran que no existen diferencias debidas al sexo en cuanto al tiempo de actividad física de baja intensidad, aunque los niños utilizan grandes espacios mientras las niñas otros menores, lo que condiciona las actividades que realizan. Es importante tener en cuenta que los materiales (fijo o

móviles) al alcance del alumnado, así como el entorno físico y natural y las condiciones meteorológicas (temperatura, humedad...), influyen positivamente en la actividad física moderada y alta. La presencia de adultos o profesores aumentan significativamente la actividad física moderada simplemente con su monitorización; y asimismo la formación del profesorado y la provisión de materiales, el marcado del patio, la coloración del suelo y la intervención ambiental física aumentan el tiempo de actividad física moderada y alta en el recreo (Sato et al., 2012).

En una revisión sobre programas de recreos activos, los autores (Martín y Escaravajal, 2019) encontraron que éstos fomentan una mayor participación activa del alumnado, deportes alternativos, materiales autoconstruidos, juegos cooperativos y torneos organizados. La mayoría de estos programas se enfocan en educación infantil y primaria, aunque sería interesante mantenerlos posteriormente, cuando los niveles de actividad física disminuyen.

El tiempo de recreo en el patio es una oportunidad de aprendizaje para mejorar la convivencia, establecer relaciones o crear ambientes de movimientos (Rhea, 2018). Para el Center of Disease Control and Prevention (2017) es importante incluir el patio para adoptar y mantener estilos de vida físicamente activos; teniendo en cuenta la autonomía de los centros para estructurarlos y eliminar los estereotipos de género relacionados con la actividad física (Lamoneda y Huertas, 2017), así como expandirlos para convertirlos en verdaderas extensiones del aula (González, Martínez y Hortigüela, 2018).

## 2. DISCUSIÓN

El alumnado es el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. Eso supone tener en cuenta y partir de sus intereses, circunstancias personales, experiencias previas, vivencias, entorno, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades... Por eso, los proyectos coinciden en la necesidad de evaluar el contexto escolar con la intención de poder ofrecer al alumnado un ambiente educativo e interactivo amplio, en constante transformación.

Esto no implica desvalorizar la figura del profesor ni disminuir su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en muchos casos se refuerza su papel, exigiéndoles continua actualización.

Muchas de las iniciativas anteriores tratan de cubrir y abordar de forma interdisciplinar todas las materias en las que muchos de los sistemas educativos de la actualidad se organizan, como una forma de vincular los aprendizajes y la escuela con el entorno de la que fuese parte el alumnado (Gardner, 2011).

El aprendizaje cooperativo es relevante también, pues favorece la comunicación y relación entre los implicados en el proceso garantizando así un clima escolar abierto, ordenado y afectivo en el que la motivación y la atención individualizada son constantes.

También la gestión del espacio (ambientes y entornos del aula), de los recursos y estrategias es fundamental, pues van a propiciar muchas de las experiencias y aprendizajes. Eso supone organizarlos de tal forma que propicien múltiples y variadas situaciones de aprendizaje, al tiempo que ayuden a la

adquisición de la autonomía y de la responsabilidad y a la construcción de aprendizajes significativos desde una perspectiva crítica y consciente.

La implicación de la familia y del conjunto de la sociedad es fundamental en el proceso educativo. Por eso muchos de los proyectos proponen la realización de actividades en las que participen directamente, y se involucre asimismo a la comunidad más próxima (Tabla 1).

A partir de aquí, las estrategias que proponen para desarrollar la iniciativa son distintas. Algunos recurren a talleres relacionados con los contenidos que se quieren trabajar. Otros emplean actividades que el alumnado realiza directamente en el entorno como salidas, compra al comercio local, rehabilitación y reacondicionamiento de espacios en desuso para fines variados, desarrollo y relación con las empresas locales. E incluso aquellas que giran su propuesta en torno a la creación de espacios verdes en el entorno escolar, la puesta en marcha de huertos escolares, o la disposición de ambientes estructurados dentro de la propia escuela.

Con el paso del tiempo estas iniciativas fueron llegando a diferentes escuelas y extendiéndose progresivamente a nuevos lugares y países, adaptándose al entorno y al contexto en el que éstas se desarrollaban (Jové, 2017).

Cada vez son más las aulas que tratan de crear y proporcionar al alumnado ambientes ricos y conectados con la realidad en los que este pueda descubrir y desarrollarse en todos sus ámbitos y dimensiones. Y es que si hacemos cosas reales, también serán reales sus consecuencias (Malaguzzi, 2001).

Tabla 1:

*Finalidad, partícipes, propuestas y hábitos físicos reproducidos en cada proyecto*

	FINALIDAD	IMPLICADOS				PROPUESTAS	HÁBITOS SALUDABLES Y PRÁCTICA FÍSICA
		Comunidad educativa	Familia	Comunidad local	Entorno		
Reggio Emilia	Formación de alumnado libre					Preparación de ambientes y contextos	Práctica física en espacios naturales, huertos y patios  El componente espacio-temporal es fundamental para el aprendizaje a través del movimiento
ABP	Resolución de problemas reales del entorno					Realización de proyectos relacionados con la vida real	Resolución de problemas aplicados al juego motriz  Proyectos basados en coreografías, eventos deportivos, salidas a la naturaleza.
Eco- schools	Combinación de educación y pensamiento verde					Proyectos medio ambientales, relación y gestión del entorno	Cuidado del medio ambiente a través de actividades físicas respetuosas  Movimiento libre y adaptado al medio, juegos moderados, abiertos y no competitivos.

E4S	Ciudadanos capaces de proponer soluciones a problemas reales					Iniciativas de impacto social	Impacto social a través del deporte Juegos y deportes para abordar los problemas de desarrollo sostenible, adaptados al contexto local
PhenoBL	Significatividad y utilidad de los aprendizajes					Fenómenos del mundo real en lugar de materiales	Interdisciplinariedad de los aprendizajes Aprendizaje experimental a través de la actividad física al aire libre
Montessori	Potencialidades del alumnado a través de la relación con el entorno					Estructuración del ambiente, rico y adaptado	Exploración corporal e interacción con el medio ambiente Juegos no competitivos, intergeneracionales y mixtos
OSOS	Consecución de contextos en los que formular retos					Proyectos del alumnado basados en las necesidades del entorno	Espacios colaborativos y movimiento en la naturaleza Optimización de espacios para la práctica deportiva: campos y parques
Escuelas sostenibles	Solución de la malnutrición a través de la mejor alimentación					Programas de alimentación escolar	Hábitos de higiene y alimentación saludable a través de la educación física
Transformando el entorno escolar	Escuelas o entornos seguros e inclusivos, libres de violencia					Formación del profesorado, talleres y trabajo para la paz	Deporte para la paz y la convivencia El deporte social y la educación como oportunidades de hacer sociedad
ENO	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente					Actividades y acciones sobre el cambio climático	Reciclaje de materiales para el juego y el deporte Organización de rutas ecológicas
Patios Activos	Máxima interactividad en espacios escolares al aire libre					Espacios sinfín: acaba uno y empieza el siguiente	Momentos de juego individual y colectivo en el patio

Podemos decir que la mayoría de ellos comparten los siguientes objetivos:

- Contextualizar al máximo los aprendizajes y vincularlos al mundo real y al entorno del alumnado.
- Impulsar la participación e implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto en el proceso educativo del alumnado.
- Estimular la creatividad, concebida como un trazo inherente de la persona que puede desarrollarse y que favorece la generalización de aprendizajes.
- Garantizar un aprendizaje significativo, en el que el alumnado pueda ir construyendo los nuevos conocimientos a partir de su interrelación con aquellos de los que ya dispone, dotando así de utilidad a los aprendizajes.
- Aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno y el ambiente, convirtiéndolos en elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Desarrollar actitudes y valores de respeto y tolerancia, autonomía, pensamiento crítico, de convivencia y diálogo, de resolución pacífica de conflictos..., tratando de crear personas, y con ellas, sociedades más humanas.
- Favorecer el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones e inteligencias, tratando de dar respuesta a sus necesidades y habida cuenta sus características.
- Promover la participación activa del alumnado, convirtiéndolo en protagonista de sus aprendizajes a través de la experimentación, el descubrimiento, la exploración.
- Transformar el rol del docente tal y como era comprendido en la enseñanza tradicional, convirtiéndolo en una guía que ayuda al alumnado a encontrar el conocimiento por sí mismo.
- Ofrecer contextos y ambientes ricos de aprendizaje y motivadores para el alumnado, capaces de despertar su interés y mantener la atención, tratando de estar en conexión con su entorno.
- Descubrir las posibilidades y la importancia que el entorno tiene en el proceso de aprendizaje y desarrollar acciones que traten de mejorar la vida en ellas.
- Reorganizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, flexibilizando el horario escolar en lo relativo a las materias y promoviendo el uso de proyectos como forma principal de aprendizaje, garantizando la adaptación al alumnado, a sus necesidades e intereses.
- Mejorar la calidad de vida del alumnado a través de la mejora de su entorno así como de aspectos como la alimentación saludable o la práctica de actividad física.

### 3. CONCLUSIONES

Existen principios comunes que están en la base de la totalidad de los proyectos, sin importar el lugar, el contexto y/o el alumnado. Así, principios como el papel protagonista y activo del alumnado, el rol docente como guía y facilitador del proceso educativo, la significatividad y construcción de los aprendizajes, el valor de la diversidad y las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen a la hora de compartir el conocimiento en el mundo global del que formamos parte. No obstante, hay algo en el que coinciden, sin duda, estos proyectos y es en la importancia y necesidad de relación y participación de las familias y de la comunidad en el proceso educativo del alumnado. Y es que no podemos entender la escuela sin entender el vínculo que esta mantiene con el entorno que la rodea, pues la escuela no está aislada de los hechos y momentos por los que atraviesa el mundo.

Por su parte, existe un vínculo directo e inherente de todos los proyectos hacia la práctica física, expresada en unas ocasiones a través de la educación física y en otras en fórmulas interdisciplinares, que no hacen sino enriquecer y reconocer la importancia en ellos del componente físico-motriz, a través de planteamientos como la exploración, juego al aire libre, interacción con el espacio natural, prácticas respetuosas con el medio ambiente o hábitos de alimentación.

Lo que parece que está claro, o así lo debemos ver, es que no será una sola la iniciativa propuesta con el fin de adaptar la educación al entorno y a la realidad del alumnado, ni que tampoco habrá una escuela del futuro con una única forma; sino que existirán múltiples maneras de llegar al final del camino, siempre garantizando el derecho de todas las personas a educarse integralmente.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, J. & Benito, J. (2019). El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible. En Universidad de Barcelona. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (pp.163-174). Barcelona, España: Liberlibro.

Ávila, M. (2017). *Así funciona el método Montessori en los colegios: sin exámenes ni deberes*. Recuperado de [https://cadenaser.com/ser/2020/04/02/sociedad1585817789\\_982523.html](https://cadenaser.com/ser/2020/04/02/sociedad1585817789_982523.html)

Bernate, J., Fonseca, I., Urrea, P., Amaya, G. (2019): La educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia. *EmásF: revista digital de educación física*, N°. 61, 33-47.

Beyond Sport (2020). Network Sport for Sharing. Recuperado de: <https://www.beyondsport.org/project/s/sports-for-sharing-1/>

Blázquez, D. & Bofill A. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Inde. Barcelona.

Boetsch, B., Heeckeren, D., Fierro, M., Gallegos, C., Narbona, M. & Valenzuela, P. (2017). La importancia de las clases de psicomotricidad en los establecimientos educacionales Montessori en el sector oriente de Santiago. Recuperado de: [http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7992/a120832\\_Boetsch\\_B\\_La\\_importancia\\_de\\_las\\_clases\\_de\\_2017\\_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7992/a120832_Boetsch_B_La_importancia_de_las_clases_de_2017_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Carolain, E. & Alarcón, E. (2016). Influencia del método Montessori en Educación Física y Salud. Aplicaciones en el Primer Ciclo Básico del Colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/ffe.79i/doc/ffe.79i.pdf>

Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Increasing Physical Education and Physical Activity: A Framework for Schools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services.

Climate Circle Association - Finland (2020). Climate Cycling. Recuperado de: <https://www.enoprogramme.org/eno-climate-cycling-day/>

Correa, O. & Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca* (Tesina previa a la obtención del Título de Licenciadas en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa y Orientación Vocacional). Universidad de Cuenca, España.

De Pablo, P. & Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.

Dyment, J. & Bell, A. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, Volume 23, Issue 6, December 2008, Pages 952–962, <https://doi.org/10.1093/her/cym059>

Enviroment On Line (2019): Climate Clycling. Recuperado de <https://www.enoprogramme.org/eno-climate-cycling-day/>

Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

FAO - Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (2008). Proyecto Iberoamericano para la Educación en Valores y para la Ciudadanía a través del deporte Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/deporteyvalores/index.html>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2017). FAO y UNESCO crean alianza para fortalecer la educación alimentaria y erradicar el hambre y el sobrepeso. Recuperado de: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1047007/>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2018a). Políticas y programas alimentarios para prevenir Lecciones aprendidas el sobrepeso y la obesidad. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/i8156es/I8156ES.pdf>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2018b). Buenas prácticas para el control y la reducción del sobrepeso y la obesidad en escolares: casos de escuelas primarias en México. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/CA2111ES/ca2111es.pdf>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2020). *Escuelas Sostenibles*. Recuperado de <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/alimentacion-escolar/escuelassostenibles/es/>

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Global Association of Montessori Education and Sport (2020). Recuperado de: <https://montessorigames.org/mission-statement/>

González, G., Martínez, L. & Hortigüela, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica. *Retos*, 34: 317-322.

HundrED Partners. (2020). *Education for Sharing*. Recuperado de <https://hundred.org/en/innovations/education-for-sharing>

Jové, R. (2017). *La escuela más feliz*. España: La Esfera de los Libros.

Karppinen, J. (2019). Didactic of Outdoor adventure education in the fall 2019. Humak, Nurmijärvi. Recuperado de: <https://www.sirene.fi/blog/phenomenon-learning-accelerating-students-to-enjoy-physical-activity-in-the-outdoors/>

Lamoneda, J. & Huertas F. (2017). Análisis de la práctica deportiva-recreativa a través de un programa de promoción en el recreo en función del sexo en adolescentes españoles. *Retos*, 32: 25-29.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Martín, F. & Escaravajal, J. (2019). Análisis bibliográfico sobre los programas de recreos activos. *Rev.Ib.CC. Act. Fís. Dep.*; 8 (1): 125-135.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Aprendizaje basado en Proyectos*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>.

Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Araluce.

Montessori, M. (1989a). *Desarrollo creativo en el niño I* (R. Ramachandran, Trans.). Madras, India: Kalakshetra Press.

Montessori, M. (1989b). *Desarrollo creativo en el niño II* (R. R, Trans.). Madras, India: Kalakshetra Press.

Moya, I. & Peirats, J. (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *REIDOCREA*, 8 (2), 115-130.

Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 10, enero-junio. pp. 149-171. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101007.pdf>

OCDE (2018). *El programa PISA de la OCD. Qué es y para que sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Open Schools for Open Societies (2020). Recuperado de: <https://www.openschools.eu/portfolio-item/lighting-on-demand-in-public-and-outdoor-sports-areas/>

Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2018). *Transformación del entorno escolar*. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/proyecto-transformacion-del-entorno-escolar>

OSOS España (2020). *Actividades y proyectos*. Recuperado de <http://osos.deusto.es/actividades-proyectos/>

Pegueroles, A. (2015). Una aproximación al atelier. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes\\_Pegueroles\\_Fava.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes_Pegueroles_Fava.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Physical activity in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *The Journal of School Health*, 84 (11), 716–721.

Ramírez, V. (2017). *Diseño e implementación de un programa de actividad física basado en la metodología ABP y su influencia en las competencias y valores del alumnado de sexto de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://n9.cl/22loc>

Rhea, D. (2018). Effects of Multiple Recesses and Character Curriculum on Classroom Behaviors and Listening Skills in Grades K2 Children. *Frontiers in Education*, 3:9. doi: 10.3389/feduc.2018.00009

Riga Education and Informative Methodological Centre. (2012). *Research in and experience with Teaching/Learning Methods*. Eco-Education Handbook. Recuperado de [https://pure.au.dk/portal/files/44963202/120327\\_Eco\\_booklet\\_Sk\\_rm\\_lav\\_opl.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/44963202/120327_Eco_booklet_Sk_rm_lav_opl.pdf)

Sato, M., Ishii, K., Shibata, A., Oka, K. (2012). Promotion of school recess physical activity among elementary school children: a literature review. *Jpn J Phys Fitness Sports Med*, 61,157-167.

Silander, P. (2015). *Phenomenal Education*. Recuperado de <http://www.phenomenal-education.info/phenomenon-based-learning.html>

Tezuka, M. (2014). The best kindergarden you´ve ever seen. TEDxKyoto. Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/takaharu\\_tezuka\\_the\\_best\\_kindergarten\\_you\\_ve\\_ever\\_seen/transcript](https://www.ted.com/talks/takaharu_tezuka_the_best_kindergarten_you_ve_ever_seen/transcript)

Valamis Group (2020). *Phenomenon Based Learning*. Recuperado de <https://www.valamis.com/hub/phenomenon-based-learning>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid. Morata

Vélez, S. & Olga, L. (2011). *Montessori y El Desarrollo Motriz De Los Niños*. Recuperado de: <https://elcajondeminochero.wordpress.com/2011/03/27/montessori-yeldesarrollo-motriz/>

Fecha de recepción: 26/5/2020  
Fecha de aceptación: 18/6/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **MARCHA, EQUILIBRIO Y CALIDAD DE VIDA EN ADULTOS MAYORES ACTIVOS**

### **Sebastián López Rodas**

Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte, Universidad de San Buenaventura (USB), Medellín, Colombia.  
Correo electrónico: sebaslopezr13@gmail.com.

### **Andrés Felipe Patiño Mejía**

Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte, Universidad de San Buenaventura (USB), Medellín, Colombia.  
Correo electrónico: deport.andres@gmail.com

### **Juan Pablo Bedoya Zapata**

Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte, Universidad de San Buenaventura (USB), Medellín, Colombia.  
Correo electrónico: pablo.bedoya@outlook.com

### **Noelva Eliana Montoya Grisales**

Docente, Universidad de San Buenaventura (USB), Medellín, Colombia.  
Correo electrónico: Noelva.montoya@usbmed.edu.co

## **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación fue evaluar la relación entre las alteraciones de la marcha, el equilibrio y la calidad de vida en los adultos mayores que asisten a un programa de actividad física de un centro de atención integral para la tercera edad. El método corresponde a un diseño cuantitativo no experimental correlativo, con una muestra de 198 adultos mayores (84,8% mujeres y 15,2% hombres), y con una mediana de 65 años, la selección de la muestra fue de tipo probabilística con un procedimiento aleatorio simple, donde se utilizó un cuestionario sociodemográfico, para obtener información acerca del adulto mayor, como la edad, el género, algunos rasgos sociales y hábitos de vida; la escala de Tinetti para evaluar el riesgo de caída a partir de la evaluación de la marcha y el equilibrio y el whoqol bref para evaluar la calidad de vida. Los resultados fueron en general muy buenos, en cuanto a los dominios de la calidad de vida resultaron muy satisfactorios, en especial el de ambiente y relaciones sociales, y para el riesgo general de caídas la calificación fue muy positiva, solo el 1% de la población evaluada tenía un riesgo alto.

**PALABRAS CLAVE:** Equilibrio, Marcha, Calidad de vida, Adulto mayor, Riesgo, Caídas

## INTRODUCCIÓN.

El envejecimiento es una parte de la vida caracterizada por diversos cambios que se producen a través del tiempo; estos pueden ser fisiológicos, sociales, económicos, cognitivos, emocionales, entre otros, como lo plantean Jiménez et al. (2010) “es un proceso continuo, universal e irreversible que determina una pérdida progresiva de la capacidad de adaptación” (p.240). Asimismo, es un fenómeno extremadamente variable, determinado por múltiples factores como lo genético, lo social, lo emocional y la historia personal.

Los cambios en los adultos mayores desde el punto de vista morfológico y fisiológico son graduales, y es en gran medida conducente a una serie de riesgos y patologías (Salech et al., 2012) que pueden de una u otra forma menguar la salud y la calidad de vida, en algunos casos incluso las enfermedades pueden ser incapacitantes o fatales; por lo tanto, mantener la independencia funcional y disminuir factores de riesgo, específicamente en cuanto a accidentalidad se convierten en objetivos primordiales en los adultos mayores. La OMS (2011) menciona que el objetivo de este proceso es que sea activo y saludable, donde a medida que las personas envejecen se optimicen las oportunidades entre actividad, salud, participación, seguridad, independencia, pero sobre todo con la mayor calidad de vida posible.

Cuando se hace referencia a funcionalidad se puede entender como “la capacidad que poseen los seres humanos para llevar a cabo de manera autónoma, actividades de la vida diaria (AVD) de un mayor o menor nivel de complejidad” (Poblete et al., 2016, p. 60), y es importante resaltar la relación existente entre nivel de independencia y la valoración de la calidad de vida. En los adultos mayores esta independencia funcional o nivel de autonomía posee una serie de variables diagnósticas entre las cuales se encuentran la debilidad muscular, la habilidad en la marcha y el equilibrio en bipedestación (Shinkai et al., 2000), estas dos últimas cuando se alteran, pueden generar uno de los grandes síndromes geriátricos, la inestabilidad o caídas (Gómez, 2005), entendido esto como ese acontecimiento que se da de manera involuntaria por la pérdida del equilibrio y en la cual el cuerpo de la persona termina estrellándose contra una superficie dura, esto debido a que a mayor fragilidad se reduce la capacidad funcional, perdiéndose masa magra y cualidades musculares, aumentando el riesgo de caídas y de dependencia (Latorre Román et al., 2017). Por lo tanto, “cabe destacar la importancia, cada vez mayor del concepto de la fragilidad funcional, como uno de los mejores predictores de calidad de vida durante el proceso del envejecimiento” (Espinosa, 2020)

Caerse es la segunda causa de fallecimiento en el mundo por lesiones ocasionales o no intencionadas y en cuanto a los adultos de 65 años y mayores, son quienes más sufren caídas mortales (OMS, 2018). Según un estudio realizado por Tinetti et al. (2008) la mitad de las caídas en los adultos mayores puede ser a causa de una alteración en el equilibrio o la marcha, por esa razón es necesaria la evaluación y la estratificación del riesgo de caídas en los adultos mayores, para de esa manera mejorar su calidad de vida por medio de la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad y esta se puede hacer a través de la valoración de la marcha y el equilibrio (Terra et al., 2014).

La habilidad de la marcha en los adultos mayores se ha asociado positivamente con una óptima integración de las capacidades cognitivas, físicas y neuromusculares, además supone un importante escenario para analizar el estado de salud, “por lo que la variación o disminución de diferentes parámetros permiten obtener información relevante sobre el estado de salud integral de esta población” (Párraga Montilla & Latorre Román, 2020), para el caso del equilibrio es una capacidad que se ve afectada con el envejecimiento dado que hay muchos cambios en el aparato locomotor, en especial, en la columna vertebral, la cadera, las rodillas y los pies que están estrechamente relacionados con el riesgo de caídas (Carbajal, 2019).

Por lo mencionado anteriormente es que esta investigación tuvo como pregunta problematizadora ¿Cuál es la relación entre las alteraciones de la marcha, el equilibrio y la calidad de vida de un grupo de actividad física de la tercera edad?. Además, se consideró importante abordar la temática dado que desde lo social se favorece el conocimiento y aproximación de los diferentes factores de riesgo que presentan las personas que hacen parte del grupo poblacional, frente a un elemento básico de su calidad de vida que es su componente físico, específicamente las alteraciones en la marcha y el equilibrio. Su conocimiento favorece poder implementar procesos de intervención acordes a esa realidad y en cuanto al aspecto institucional el Municipio de Sabaneta dentro de su plan de desarrollo, tiene como uno de sus ejes principales el trabajo con la población de la tercera edad y la aborda como una línea estratégica para mejorar su desarrollo en cuanto a la prestación de servicios, tanto en el tema de la salud como en la actividad física y así promover estilos de vida saludable, destinados a prevenir o combatir los efectos del envejecimiento (Donate, 2020).

## **1. MÉTODO.**

### **1.1. TIPO DE ESTUDIO.**

La metodología propuesta fue de tipo cuantitativo, la cual según Curcio (2002) se encarga del análisis de las variables presentes en la realidad. El diseño fue no experimental porque, como lo menciona Hernández et al. (2014) son “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 152) y correlativo (Polit & Hungler, 2005), dado que el interés es establecer relaciones entre las variables indagadas, en este caso alteraciones de la marcha y el equilibrio y calidad de vida.

### **1.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.**

La población estuvo conformada por 680 adultos mayores pertenecientes a un Centro de Atención Integral para la Tercera Edad (CAITES) que asisten al programa de actividad física, la selección de la muestra fue de tipo probabilística con un procedimiento aleatorio simple, con una confiabilidad de 95% ( $Z=1,96$ ), error del 5%, probabilidad el 50% (Grisales, 2001), la muestra definitiva fue de 198 sujetos.

- **Criterios de inclusión:** Personas mayores de 60 años, adulto mayor con marcha independiente y que asistiera al programa de actividad física del CAITES.
- **Criterios de exclusión:** Adulto mayor que presente alteraciones cognitivas, tipo demencias o alteraciones en la marcha por causas neurológicas, tales como secuelas de eventos cerebrovasculares o enfermedad de Parkinson; que presentara alguna discapacidad visual; se encontrara en silla de ruedas o requiriera ayuda para su desplazamiento.

### 1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

Se utilizó un cuestionario sociodemográfico, para obtener información acerca del adulto mayor, como la edad, el género, algunos rasgos sociales y hábitos de vida.

El instrumento utilizado para evaluar la calidad de vida fue el cuestionario whoqol bref, el cual contiene 26 ítems, este cuestionario permitió conocer la percepción que tienen las personas mayores encuestadas acerca de su calidad de vida.

Para evaluar las alteraciones en la marcha y el equilibrio se utilizó la escala de Tinetti, la cual evalúa la movilidad en el adulto mayor, a partir de los dos dominios mencionados anteriormente. Se compone de nueve ítems para el equilibrio y siete para la marcha y la puntuación total determina el riesgo de caídas.

### 1.4. PROCEDIMIENTO.

Inicialmente se hizo la invitación formal a las institución para participar de la investigación y se obtuvo una respuesta positiva y una carta de aval; luego se envió el anteproyecto a la OMS, recibiendo la aprobación y permisos para la utilización del cuestionario Whoqol Bref; posteriormente se presentó el proyecto ante el comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura-Medellín contando así con su aval.

Para el trabajo de campo, se entregó en la institución el protocolo ético del proyecto y se hizo una sensibilización con los adultos mayores que iban a participar de la investigación. Consecutivamente se programó la fecha para la aplicación del cuestionario y de la escala.

En la realización de las diferentes pruebas a los adultos mayores lo primero que hizo era firmar el consentimiento informado, luego se les administraba el cuestionario de calidad de vida y por último realizaban las pruebas de equilibrio y marcha. Ellos se encontraban en el gimnasio, en donde se les dieron las instrucciones correspondientes.

Al finalizar el estudio se entregó un informe general y específico a la institución, y a cada uno de los adultos mayores se les proporcionó una ficha, en la cual estaba contenidos los resultados de la prueba y una pequeña explicación de cada valoración.

## 1.5. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.

La información fue procesada en Excel 2016 y analizada en el software SPSS versión 23, a partir de estadísticos descriptivos (mediana y coeficiente de variación) y correlativos (r Pearson y Rho Spearman), teniendo en cuenta la distribución normal, la cual se hizo a partir de la prueba Kolmogorov – Smirnov (KS).

## 2. RESULTADOS.

Frente a las características sociodemográficas (ver tabla 1); el estudio se realizó con 198 adultos mayores asistentes al programa de actividad física del Centro de Atención Integral para la Tercera Edad (CAITES); un 84,8% de ellos fueron de género femenino; con una mediana de edad de 65 años (CV=0,17); en la clasificación socioeconómica la mayoría de los adultos se ubicaban en estrato medio (76,2%), seguido del estrato bajo (22%); con respecto a la escolaridad el 47,4% refieren no haber alcanzado el nivel de bachilleres.

Tabla 4.  
*Perfil sociodemográfico*

Variable	Valores	n	%
Genero	Masculino	30	15,2
	Femenino	168	84,8
Estrato socioeconómico	Bajo	43	22,0
	Medio	151	76,0
	Alto	4	2,0
Nivel de escolaridad	Primaria incompleta	12	6,1
	Primaria Completa	49	24,8
	Secundaria	28	14,1
	incompleta	60	30,3
	Bachiller	22	11,1
	Técnico	22	11,1
	Universitario	5	2,5
Variable	Mediana	CV	
Edad	65	0,17	

En cuanto a las condiciones de salud y hábitos (ver tabla 2), se encontró que la enfermedad con mayor frecuencia es la hipertensión (40,4%), seguida del sobrepeso u obesidad (34,8%) y el colesterol y la artritis (32,3%). En lo concerniente consumo de medicamentos un 72,7% de los sujetos investigados respondió que los necesita, la mayoría de ellos, un 54% consumen entre 1 y 3 medicamentos al día; solo un 25,8% de ellos se han caído en los últimos dos años, en promedio 2,5 veces (DS=1,6), frente al consumo de licor solo un 13,6% de ellos tiene esta costumbre y en lo que respecta al cigarrillo un 2,0% lo consume. Con respecto a la práctica de ejercicio el 91,4% refieren que su frecuencia es de 3 o más veces a la semana.

Tabla 5.  
*Condiciones de salud y hábitos*

Variable	Valores	n	%
Hipertensión	Si	80	40,4
	No	118	59,6
Sobrepeso u obesidad	Si	69	34,8
	No	129	65,2
Colesterol alto	Si	64	32,3
	No	134	67,7
Artritis	Si	64	32,3
	No	134	67,7
Depresión	Si	44	22,2
	No	154	77,8
Triglicéridos altos	Si	40	20,2
	No	158	79,8
Diabetes	Si	19	9,6
	No	179	90,4
Asma	Si	13	6,6
	No	185	93,4
Consumo de medicamentos	Si	144	72,7
	No	54	27,3
Cantidad de medicamentos	Ninguno	50	25,3
	Entre 1 y 3	107	54,0
	Más de 4	41	20,7
Caídas en los últimos dos años	Si	51	25,8
	No	147	74,2
Consumo de licor	Si	27	13,6
	No	171	84,4
Consumo de cigarrillo	Si	4	2,0
	No	194	98,0
Frecuencia Ejercicio	1-2	17	8,6
	3-4	85	42,9
	5	96	48,5
Variable	Promedio	DS	
Cantidad de caídas	2,5	1,6	

En el análisis de las variables (ver tabla 3), todas presentan distribución normal ( $p < 0,05$ ); por lo tanto, en su análisis se utilizan estadísticos descriptivos no paramétricos.

Tabla 6.  
*Pruebas de normalidad de las variables a analizar (Kolmogorov-Smirnov)*

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Equilibrio	,226	198	,000
Marcha	,273	198	,000
Riesgo de caída	,160	198	,000
Salud física	,141	198	,000
Salud psicológica	,199	198	,000
Relaciones sociales	,195	198	,000
Ambiente	,151	198	,000

En los resultados referidos a riesgo de caída (ver tabla 4), que incluye la valoración del equilibrio y la marcha, se encontraron valores muy positivos en los adultos mayores evaluados, pues para el caso del equilibrio la mayor puntuación de la variable es 16 y el valor de la mediana fue de 15, lo que indica muy buenos niveles en su equilibrio; en lo que respecta a la marcha el máximo puntaje posible es de 12 y la mediana fue de 11, igualmente un resultado muy positivo; en cuanto a la evaluación del riesgo de caída cuya puntuación máxima es de 28 el valor de la mediana fue de 26, mostrando de igual manera una valoración muy favorable.

Tabla 7.

*Estadísticos descriptivos para las variables marcha, equilibrio y riesgo de caída*

Variable	Mediana	Rango	Q3	Q1
Equilibrio	15	9	15	13
Marcha	11	7	12	11
Riesgo de caída	26	13	27	25

En lo que respecta a la escala de Tinetti para el Equilibrio, los ítems que presentaron una mejor valoración fueron equilibrio sentado y equilibrio de pie, con porcentajes del 100% y los de peor valoración fueron se levanta (capaz, pero con usa los brazos) y Tocado (vacila y se agarra) cada uno con una valoración del 47%.

En cuanto a los resultados para la marcha con la misma escala, los ítems inicio de la marcha (cualquier vacilación o varios intentos por empezar), longitud del paso con el pie derecho (no sobrepasa el pie izquierdo) y altura del paso con el pie izquierdo (no se levanta completamente del piso), tuvieron cada uno 0,5%. Esto es muy positivo, pues evidencia que en gran medida los evaluados no tienen grandes dificultades al desplazarse.

Los ítems como, altura del paso con el pie derecho (100%) e inicio de la marcha (sin vacilación), longitud del paso con el pie derecho (sobrepasa el pie izquierdo) y altura del paso con el pie izquierdo (se levanta completamente del piso), cada una con el 99,5 %; también obtuvieron muy buenos resultados, ya que reafirman las buenas condiciones respecto a la escala evaluada.

Con respecto al riesgo de caídas (ver tabla 5), solo un 1% de los adultos mayores presenta riesgo alto, el 19,7% posee algún riesgo y el 79,3% no posee ningún riesgo de caerse.

Tabla 5.

*Riesgo general de caídas*

Valores	n	%
Con riesgo alto	2	1,0
Con riesgo	39	19,7
Sin riesgo	157	79,3

La evaluación de los estadísticos descriptivos de los dominios de calidad de vida (ver tabla 6), evidencian puntuaciones positivas, en donde se destaca que la dimensión con mejor valoración es la de ambiente (md=18,5), seguida de la dimensión de salud psicológica y salud física, frente a las relaciones sociales aunque la mediana del grupo (14,7) se considera buena, es la dimensión que a percepción de los adultos mayores es la menos positiva.

Tabla 6.

*Estadísticos descriptivos de los dominios de calidad de vida*

Dominio CV	Mediana	Rango	Q3	Q1
Salud física	15,4	8	16	14,3
Salud psicológica	17,3	11,3	18,0	16,0
Relaciones sociales	14,7	12,0	18,7	14,7
Ambiente	18,5	11,0	19,5	16,5

Dentro del dominio de la salud física, se destaca que el ítem mejor valorado es el referido a: tener la capacidad de moverse de un lugar a otro (media 4,9), lo cual refleja el alto grado de independencia por parte de esta población y es coherente con lo hallado en la escala de Tinetti.

Específicamente en el dominio de la salud psicológica los ítems mejor valorados son: en qué medida siente que su vida tiene sentido, y es capaz de aceptar su apariencia física (media 4,8), y esto está en relación con el ítem con la valoración más baja el cual hace referencia a la frecuencia con la que se tienen sentimientos negativos (media 2,1).

Para el dominio de relaciones sociales, en general los adultos se encuentran satisfechos con sus relaciones personales (media 4,6) y con el apoyo que reciben de sus amigos (media 4,4), el único ítem que presenta una baja valoración es la satisfacción con su vida sexual (media 2,9).

Los resultados de los estadísticos del dominio Ambiente en su mayoría son muy positivos y evidencian lo satisfechos que están los adultos mayores con las condiciones de su hogar y los demás lugares donde llevan su vida cotidiana. No obstante, el ítem con el valor más bajo en este dominio fue, tiene suficiente dinero para cubrir sus necesidades.

Al relacionar los dominios de la calidad de vida con el equilibrio, la marcha y el riesgo de caída (ver tabla 7), se encontraron correlaciones muy bajas, pero estadísticamente significativas, a mejor salud psicológica mejor calificación en la marcha ( $\rho = -0,187$ ;  $p < 0,01$ ), de la misma manera la marcha tiene una buena calificación a medida que es mejor la calidad de vida en el dominio ambiente ( $\rho = -0,146$ ;  $p < 0,05$ ); pero con respecto al dominio de relaciones sociales, las personas con mejores relaciones sociales tienden a tener peores valoraciones en el equilibrio ( $\rho = 0,208$ ,  $p < 0,01$ ) y en el riesgo de caída ( $\rho = 0,156$ ,  $p < 0,05$ ).

Tabla 7.

*Relación entre la calidad de vida y el equilibrio, la marcha y el riesgo de caídas*

CALIDAD DE VIDA		EQUILIBRIO	MARCHA	RIESGO DE CAÍDA
Salud física	Rho	-,019	,038	-,011
	Sig.	,791	,598	,876
Psicológica	Rho	,077	-,187**	,004
	Sig.	,281	,008	,957
Relaciones sociales	Rho	,208**	-,042	,156*
	Sig.	,003	,561	,029
Ambiente	Rho	,121	-,146*	,057
	Sig.	,089	,040	,425

n=198. La correlación es significativa al nivel \*\*0,01 y \*0,05 (bilateral).

### 3. DISCUSIÓN.

En este estudio predominó la población femenina, la edad con una mediana de 65 años, y con un reporte de diagnóstico de hipertensión arterial datos similares han sido reportados por Fernández et al. (2018) en Chile. Esto es consecuente con lo reportado también por el Ministerio de Salud y Protección Social (2013) en donde se expresa que existen más mujeres adultas mayores que hombres en esta edad en Colombia, y que más años “el porcentaje de mujeres aumenta, mientras que el de hombres disminuye” (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2015); además de que “existe una tendencia al aumento de la prevalencia de hipertensión en Colombia” (Zurique et al., 2019, p.1).

Esta investigación reveló que la mayoría de sujetos no presentaba riesgo de caídas, resultados que concuerdan con la investigación realizada por Riaño et al. (2019) y en la cual se utilizó el mismo test de evaluación, pero como se menciona en esta investigación y en la realizada por Astudillo et al. (2017) es importante que a pesar de que se presente un bajo riesgo de caídas, se controlen variables como el peso, la promoción de entrenamiento de fuerza y potencia y ambientes seguros. Por otro lado los datos hallados se contradicen con lo reportado por Silva et al (2012), en donde la población adulta en su mayoría estuvo clasificada en riesgo alto y riesgo de sufrir caídas; lo mismo fue reportado por Palma et al. (2018) en grupo de adultos con diabetes. No obstante, es importante mencionar que la población de este estudio es físicamente activa, lo que no sucedía con las dos investigaciones mencionadas y que como lo refieren Rodríguez et al. (2020); Gómez Cabello (2020) y De Jong (2020) la realización de actividad física de forma recurrente le aporta al adulto mayor diferentes beneficios, entre ellos el desarrollo del equilibrio, la fuerza y la coordinación, que terminan generando mejores posturas, disminución en el riesgo de caídas y lesiones y en general un mayor funcionamiento y calidad de vida, por esta razón se considera una de las principales medidas no farmacéuticas propuestas para este ciclo vital.

En general la calidad de vida y cada uno de sus dominios presentaron resultados favorables, siendo el dominio de ambiente el que presentó mejor valoración; en un estudio realizado también en una población colombiana (Cardona et al., 2016), los hallazgos fueron positivos, aunque la principal dimensión fue la referida a salud psicológica, en un estudio chileno (Poblete et al., 2015) la población adulta también presentó una muy buena percepción de su calidad de vida, esto puede ser el estilo de vida que llevan estos adultos mayores ya que como lo reporta Latorre Roman et al. (2012) este influye directamente en la fragilidad y la independencia.

De igual manera, la percepción positiva de la calidad de vida puede ser porque como lo menciona Analuza et al. (2020) “para tener una óptima calidad de vida en la etapa de adulto mayor hace falta algunos parámetros entre los cuales sin lugar a dudas la actividad física juega un papel preponderante” (p. 90) y en el caso de la población del presente estudio, en su gran mayoría cumplen con las recomendaciones del Colegio Americano de Medicina Deportiva (ACSM) y la Asociación Americana del Corazón (AHA), de realizar preferiblemente toda la semana al menos 30 minutos de actividad física moderada (OMS, 2013) y que como lo presenta en su investigación Font et al. (2020) el “aplicar intervenciones de actividad física de intensidad suave es una garantía de mejora en la salud funcional

y la calidad de vida en la gente mayor” (p.98); y de conseguir un envejecimiento activo saludable y poder “añadir vida a los años” (Gómez Huelgas, 2020).

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

Las investigaciones en la población de tercera edad contribuyen a facilitar el proceso de envejecimiento activo y saludable, dado que a partir de las evaluaciones se puede comprender mejor la variabilidad y heterogeneidad del proceso en este ciclo vital, además porque con sus resultados se pueden planear acciones en pro del bienestar y en general del mejoramiento de la calidad de vida.

Esta investigación resalta la importancia de que los adultos mayores estén involucrados en programas de actividad física supervisada y planificada, dado que se pueden mejorar no solo las condiciones fisiológicas, físicas y biológicas, sino también las psicológicas.

En este estudio con personas adultas físicamente activas, encontré pocos riesgos de sufrir caídas, en contraste con buenos niveles de equilibrio y adecuados patrones de marcha; aspectos que habían sido reportados por la mayoría de estudios de forma negativa en la población adulta.

La calidad de vida, también presentó valoraciones muy positivas por parte de la población adulta encuestada en todas sus dimensiones, y al parecer se relaciona nada o poco con el riesgo de caídas en la escala de Tinetti. Por lo cual se puede concluir que tanto la calidad de vida como el riesgo de caída, encuentran en la actividad física un elemento fundamental para que el adulto mayor se sienta autónomo, independiente y buena actitud frente a la vida.

#### **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Analuiza, E., Cáceres, C., Ambato, N. & Campos, C.G. (2020). Actividad física, recreativa y cultural, alternativa para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores rurales. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11 (62), 90-105.

Astudillo, C., Alvarado, L., Sánchez, J. & Encalada, L. (2017). Prevalencia de caídas en adultos mayores y factores asociados en la parroquia Sidcay, Cuenca, 2013. *Revista de la facultad de ciencias medicas*, 35 (1), 30-38.

Carbajal, M.W. (2019). *Asociación entre velocidad de marcha y equilibrio en adultos mayores de un centro de adulto mayor de Vitarte, periodo febrero 2019. (Tesis de Pregrado)*. Universidad Privada Norberto Wiener, Facultad de Ciencias de la Salud, Lima.

Cardona, J.A., Giraldo, E. & Maya, M.A. (2016). Factores asociados con la calidad de vida relacionada con la salud en adultos mayores de un municipio colombiano, 2013. *MÉD.UIS.*, 29(1), 17-27.

- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020 dinámica demográfica y estructuras poblacionales*. Bogotá: MINSALUD.
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *SABE Colombia 2015: estudio nacional de salud, bienestar y envejecimiento*. Bogotá: MINSALUD.
- Curcio, C.(2002). *Investigación cuantitativa*. Colombia: Kinesis.
- De Jong, J. (2020). Estilo de vida y longevidad. En *Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Un Estilo de Vida*. España: Universidad de Málaga.
- Donate, F.I. (2020). La sarcopenia y la mejora de la capacidad funcional del adulto mayor. En *Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Un Estilo de Vida*. España: Universidad de Málaga.
- Espinosa, J.M. (2020). La actividad física en la promoción del envejecimiento saludable. En *Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Un Estilo de Vida*. España: Universidad de Málaga.
- Fernández, F., Nazar, G. & Alcover, C. M. (2018). Modelo de envejecimiento activo: causas, indicadores y predictores en adultos mayores en Chile. *Acción Psicológica*, 15(2), 109–128.
- Font, C., Mur, E., Bort, J., Gomes, M & Millá, R. (2020). Efectos de la actividad física de intensidad suave sobre las condiciones físicas de los adultos mayores: revisión sistemática. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55 (2), 98-106.
- Gómez, A. (2005). Grandes síndromes geriátricos. *Farmacia profesional*, 19 (6), 70-74.
- Gómez Cabello, A.M. (2020). Efectos y perdurabilidad de un programa de entrenamiento multicomponente sobre la salud de las personas mayores. En *Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Un Estilo de Vida*. España: Universidad de Málaga.
- Gómez Huelgas, R. (2020). Importancia de la actividad física para un envejecimiento. En *Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Un Estilo de Vida*. España: Universidad de Málaga.
- Grisales, H. (2001). *Muestreo en estudios descriptivos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, Y., Pintado, Y., Rodríguez, A., Guzmán, L. & Clavijo, M. (2010). Envejecimiento poblacional: tendencias actuales. *Psicogeriatría*, 2 (4), 239-242.

- Latorre Román, P.A, García Pinillos, F. & Laredo Aguilera, J.A. (2017). *Efecto de diferentes terapias físicas en la salud de las personas mayores. (Tesis doctoral)*. Universidad de Jaén, Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
- Latorre Román, P.A, Soto Hermoso, V.M. & Salas Sánchez, J. (2012). *Caracterización funcional y psicosocial de los atletas de fondo veteranos y su relación con la salud y la calidad de vida. (Tesis doctoral)*. Universidad de Jaén, Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Caídas*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/falls>.
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2013). *La actividad física en los adultos mayores*. Recuperado de [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_olderadults/es/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_olderadults/es/).
- Palma, J., Euán, A., Huchim, O & Méndez, N. (2018). Riesgo de caídas y de sensibilidad periférica entre adultos mayores con diabetes. *Fisioterapia*, 40 (5), 226-231.
- Párraga Montilla, J. & Latorre Román, P. (2020). Dime como andas y te diré como estas. En *Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Un Estilo de Vida*. España: Universidad de Málaga.
- Poblete, F., Bravo, F., Villegas, C. & Cruzat, E. (2016). Nivel de actividad física y funcionalidad en adultos mayores. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*. 17 (1), 59-65.
- Poblete, F., Flores, C., Abad. A. & Díaz, E. (2015). Funcionalidad, fuerza y calidad de vida en adultos mayores activos de Valdivia. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16 (1), 45-52.
- Polit, D. & Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud (6 ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Riaño, M., Moreno, J., Echeverría, L., Rangel, L., & Sánchez, J. (2019). Condición física funcional y riesgo de caídas en adultos mayores. *Revista cubana de investigación Biomédica*, 37(3).
- Rodríguez, A.F., García, J.A. & Luján, D.I. (2020). Los beneficios de la actividad física en la calidad de vida de los adultos mayores. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11 (63), 22-35.
- Salech, F., Jara, R & Michea, L. (2012). Cambios fisiológicos asociados al envejecimiento. *Rev. Med. Clin. Condes*, 23 (1), 19-29.
- Shinkai, S., Watanabe, S., Kumagai, S., Fujiwara, Y., Amano, H., Yoshida, H., ... Shibata, H. (2000). Walking speed as a good predictor for the onset of functional dependence in a Japanese rural community population. *Age Ageing*, 29 (5), 441-446.

- Silva, J., Coelho, S., Ramos, T., Stackfleth, R., Marques, S., & Aparecida, R. (2012). Caídas en el adulto mayor y su relación con la capacidad funcional. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 1-9.
- Terra, L., Vitorelli, K., Inácio, M., Mendes, M., Silva, J. & Ribeiro, M. (2014). Evaluación del riesgo de caídas en las personas mayores: ¿cómo hacerlo?. *Gerokomos*, 25(1), 13-16.
- Tinetti, M., Baker, D. & King, M. (2008). Effect of Dissemination of Evidence in Reducing Injuries from Falls. *New Engl J Med*, 359, 252-61.
- World Health Organization.(2011). *Global health and aging*. Ginebra: World Health Organization. Recuperado de [https://www.who.int/ageing/publications/global\\_health/en/](https://www.who.int/ageing/publications/global_health/en/).
- Zurique, M. S., Zurique, C. P., Camacho, P. A., Sánchez, Z. M., & Hernández, S. C. (2019). Prevalencia de hipertensión arterial en Colombia. Revisión sistemática y metaanálisis. *Acta medica Colombiana*, 44 (4), 1-15

Fecha de recepción: 29/05/2020  
Fecha de aceptación: 25/06/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **ANÁLISIS DEL PERFIL GENERAL DEL JUGADOR DE AIRSOFT EN ESPAÑA**

**Rosario De la Torre Olivares**

Clinica Centro Osteopatía y Fisioterapia Motril, Granada, España.  
Email: [delatorrefisio@gmail.com](mailto:delatorrefisio@gmail.com)

**José Alberto Martínez Sánchez**

Consejería de Educación y Deporte, Sevilla, España.  
Email: [jamarsan90@gmail.com](mailto:jamarsan90@gmail.com)

**Juan Francisco Cara Muñoz**

Consejería de Educación y Deporte, Sevilla, España.  
Email: [juanfrancaramunoz@gmail.com](mailto:juanfrancaramunoz@gmail.com)

**Fidel Hita Contreras**

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Jaén, España.

### **RESUMEN**

El propósito de este estudio fue conocer el perfil general de los jugadores de Airsoft en España. 306 sujetos realizaron un cuestionario autoadministrado a través de la aplicación Google Docs como técnica de recogida de datos. Se efectuó un análisis descriptivo retrospectivo transversal de las diferentes variables objeto de estudio calculándose con intervalos de confianza del 95% con una precisión de +/- 5%. Se ha podido observar como principales resultados cuál es el perfil de los jugadores, tanto desde el punto de vista antropométrico como sociodemográficos. Consideramos que es importante conocer estos datos con el fin de poder aplicar en un futuro medidas que ayuden a realizar una práctica segura y completa de este reciente deporte.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Airsoft; Deporte; Perfil; IMC; Práctica Deportiva; Actividad Física.**

## INTRODUCCIÓN.

La práctica de actividad física en la población es cada vez menos frecuente, a pesar de que el cuerpo está concebido para el movimiento. Actualmente el sedentarismo, entendido como un bajo nivel de actividad física se ha extendido en la población de los países desarrollados, siendo en España uno de los países con mayor tasa de Europa (Moscoso et al., 2013). La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda realizar como mínimo 150 minutos de actividad física semanal moderada o 75 minutos a intensidad alta en adultos de entre 18 y 64 años para luchar contra el sedentarismo y los problemas derivados de salud de este estilo de vida (OMS, 2010).

Hoy en día existe una gran variedad de prácticas deportivas como alternativa a los deportes tradicionales que se han venido practicando a lo largo de los años, ya sean de forma individual o colectiva con el objetivo de que cada persona pueda encontrar el deporte que más pueda adaptarse a sus condiciones y destrezas (Fierro et al., 2017).. Dentro de los deportes colectivos ha ido aumentando la demanda de deportes que planteen nuevos retos a los deportes de toda la vida, como el fútbol o el baloncesto, permitiendo desarrollar otras capacidades diferentes a las habituales. Por ello, tenemos deportes de nueva creación como el rollersoccer (London Roller soccer sessions, football on skates, weekly practice in Victoria, 2020) y el parkour (Miller et al., 2008) y adaptaciones de deportes largamente conocidos, como puede ser el hockey subacuático (Gorisse et al., 1985) y el slamball (baloncesto jugado sobre camas elásticas). Como en cualquier deporte colectivo, toma especial importancia el trabajo en equipo, la asignación de roles, el pensamiento estratégico, la disciplina y el compromiso (Omeñaca et al., 2015). Es aquí donde podemos incluir al Airsoft, ya que se trata de un deporte colectivo de relativa nueva creación que combina roles, destrezas y la estrategia de tipo militar.

El Airsoft es fundamentalmente un juego de honor, cuyo funcionamiento se basa en que los jugadores deben notificar el impacto de las bolas cuando lo sientan, levantando la mano y dándose por eliminados, puesto que los proyectiles no dejan marca alguna al impacto (*Federación de Asociaciones Andaluzas de Airsoft, 2020*).

El tiempo de juego no está estipulado, puesto que en una misma sesión (que durará entre 4 y 5 horas) se jugarán varias partidas con diferentes roles u objetivos. También existen modalidades de juego denominadas “Militar Simulation” donde el tiempo de juego es mayor, pudiendo variar desde 8 hasta más de 48 horas, escenificando de forma real las practicas militares de simulación, incluyendo situaciones de combate como patrullas o tiempos de descanso (*Federación Española de Airsoft, 2020*).

El Airsoft es un deporte que combina varias destrezas. Por ello, y a pesar de no encontrar bibliografía sobre él, sí es posible basarse en otros deportes que presentan características similares. La importancia de este estudio radica en conocer la mayor cantidad de datos posibles sobre los jugadores y sus características para poder establecer el perfil medio del jugador de Airsoft.

## 1. MATERIAL Y MÉTODO.

### 1.1. DISEÑO E INSTRUMENTOS.

Para la realización de este trabajo se ha realizado un estudio descriptivo de corte transversal mediante un cuestionario autoadministrado a través de la aplicación de Google Docs como técnica de recogida de datos (Travis, 2010). Google Docs es una aplicación de uso frecuente sobre todo en la investigación científica ya que permite elaborar diferentes tipos de test, cuestionarios y documentos con respuesta anónima y llegar a cualquier persona que tenga internet sin necesidad de tener que rellenar de forma física el cuestionario que se plantee e incluso intercambiar formularios entre varios investigadores (Toeschler, 2020; Vennu, 2020). El cuestionario se pasó a finales de enero 2020 y estuvo activo durante dos semanas hasta febrero 2020. La población objeto de estudio fue toda la población española que practicase Airsoft de forma continuada sin límite de edad. Para ello se utilizó a la federación Andaluza de Airsoft y los clubes de jugadores del resto del país. El total de la muestra ascendió a 310 personas.

### 1.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN.

Los criterios de inclusión para este estudio fueron: personas de cualquier edad y parte del país que cumplieran al menos una de estas características: a) practicar de forma activa Airsoft, b) no presentar ninguna enfermedad que no permita la práctica habitual de Airsoft c) no estar federado o pertenecer a un club de Airsoft, debido a que se entendió que debían ser los profesionales de este deporte quienes contestaran a los datos de la encuesta y no jugadores esporádicos que pudieran alterar los resultados de la encuesta.

En cuanto a los criterios de exclusión, fueron motivo de exclusión cualquiera de las personas que contestaran a la encuesta y no cumplieran alguno de los siguientes criterios: a) pertenecer a la población español y jugar en terreno español (ya que el estudio se centra en la población española así como en las bases de la práctica de Airsoft según la normativa española), b) contestar de manera seria y comprometida a las preguntas (se revisaron las respuestas de los jugadores y se eliminaron aquellas que eran absurdas o respondían en tono jocoso) o c) dejar en blanco alguna de las preguntas marcadas como obligatorias (al extrapolar los datos de la encuesta a un documento de base de datos se resaltaron dos casos en los cuales no se habían respondido todas las preguntas marcadas como obligatorias por lo que se tuvo que descartar a estos dos sujetos).

Por estos motivos, de los 310 encuestados inicialmente fueron admitidos 306 participantes y excluidos 4 de ellos, en su mayoría por no contestar a las preguntas de forma seria y por dejar preguntas marcadas como obligatorias en blanco. En la figura 1 se presenta el diagrama de flujo de los participantes y cuestionarios finalmente incluidos en este estudio.

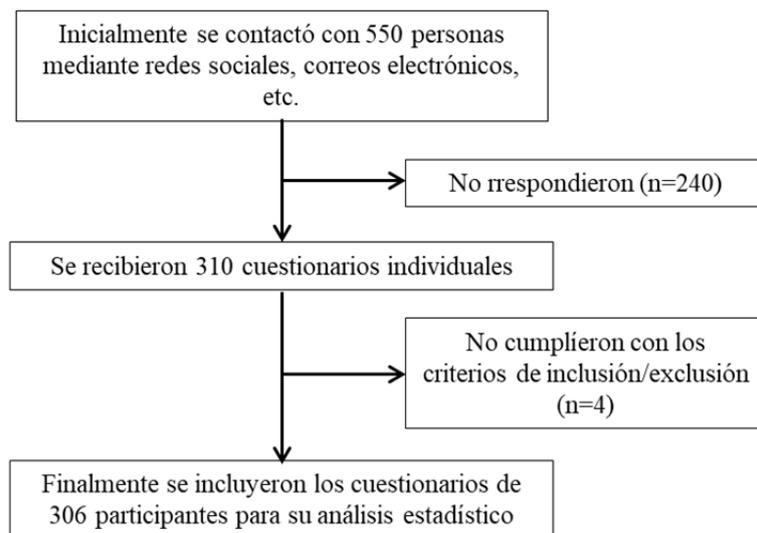


Figura 1. Diagrama de flujo con los participantes de este estudio.

### 1.3. CUESTIONARIO.

Para realizar la encuesta a los participantes se creó un cuestionario ad hoc con dos bloques: bloque sociodemográfico y bloque actividad física. Todas las preguntas se contestaron de manera anónima, intentando adaptarse al máximo posible a las características del deporte en cuestión.

En primer el bloque sociodemográfico se elaboró con cuestiones para conocer el perfil general de los practicantes de Airsoft: Edad, sexo, altura, peso, provincia, estado civil, ocupación y nivel de estudios. Se calculó además el Índice de Masa Corporal (IMC) de los participantes dividiendo el peso en kg entre la altura en metros al cuadrado según la fórmula adoptada por la OMS (World Health Organization, 2000). El objetivo de este bloque fue realizar un análisis del perfil general de jugador de Airsoft. Todas las preguntas tenían una sola opción posible.

En el segundo bloque, las preguntas estaban encaminadas a conocer el nivel de actividad física de los jugadores. Por ello se les preguntó si realizaban más o menos de 150 minutos de actividad física moderada a la semana o 75 minutos de actividad intensa, tal y como establece la OMS<sup>2</sup>, cuánto tiempo dedican a otros deportes distintos, las veces al mes que practicaban Airsoft y si realizaban o no calentamiento y estiramiento y el tiempo que le dedicaban de promedio a éste. El objetivo de este bloque fue, además de conocer los hábitos deportivos de los participantes.

### 1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Con los datos obtenidos en los cuestionarios se efectuó un análisis descriptivo retrospectivo transversal de las diferentes variables objeto de estudio calculándose con intervalos de confianza del 95% con una precisión de +/- 5%. Se calcularon medias, desviaciones típicas, valores máximos y mínimos para todas las mediciones.

## 2. RESULTADOS.

El estudio contó con un total de 306 participantes, de los cuales 273 fueron hombres (89.20%) y 33 mujeres (10.80%). La edad media de los jugadores fue de 32,43 años (desviación estándar 10,01), comprendiendo jugadores desde los 16 hasta los 60 años. La altura media fue de 174.88 centímetros, con una desviación estándar de 7.96. En la figura 2 podemos observar la distribución de jugadores por edad y sexo, mostrando que las mujeres se sitúan entre los 19 y 44 años mientras que los hombres se sitúan entre los 16 y los 60 años.

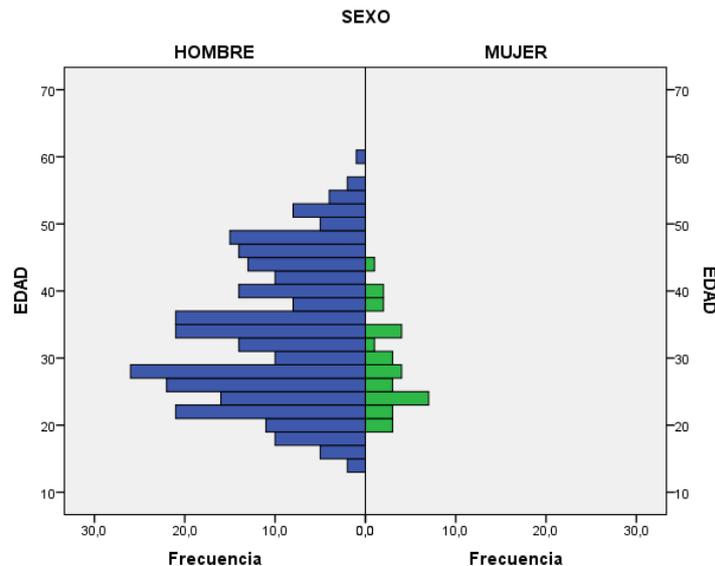


Figura 2. Distribución por sexo y edad de los participantes.

El peso de los jugadores medio fue 81.63Kg, oscilando desde los 39 del jugador más ligero a los 170 del jugador más pesado y con una desviación de 17.77. Se calculó a partir de estos datos el índice de masa corporal (IMC) obteniendo una media de 26.54Kg/m<sup>2</sup>, lo que en la escala del IMC correspondería al sobrepeso, con una desviación de 4.75. El índice más bajo registrado fue de 14.86 Kg/m<sup>2</sup> (insuficiencia ponderal) y el más alto 47.59 Kg/m<sup>2</sup> (obesidad de tipo III). Realizando un estudio de su IMC, se obtuvo: EL 41.8% de los participantes tenían sobrepeso (IMC <29.99 Kg/m<sup>2</sup> y > 24.99 Kg/m<sup>2</sup>), el 38,3% se encontraba en normopeso (IMC <24.99 Kg/m<sup>2</sup> y > 18.50 Kg/m<sup>2</sup>), el 18.3% era obeso (IMC >30 Kg/m<sup>2</sup>) y sólo el 1.6% estaba en infrapeso (IMC <18.50 Kg/m<sup>2</sup>) (Figura 3).

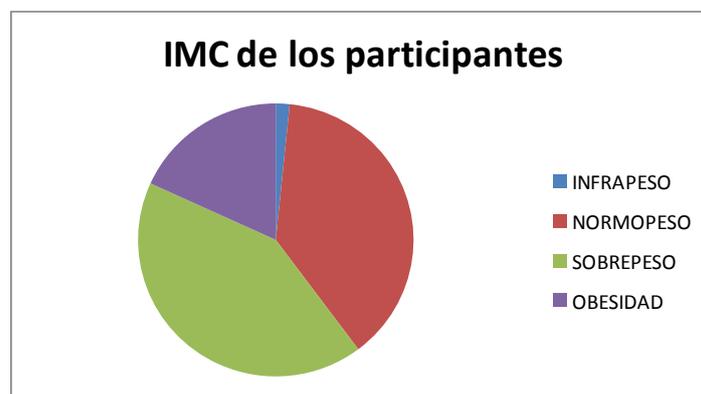


Figura 3. IMC de los participantes. IMC: Índice de Masa Corporal

Participaron jugadores de un total de 38 provincias españolas, obtuvieron Granada y Cádiz un 15.4%, seguidas de Málaga (9.50%), Madrid (9.20%), Barcelona (7.80%) y Sevilla (6.20%). En cuanto al estado civil de los participantes, el resultado fue que un 56.90% fueron solteros (174) y el 43.01% restante (132) casados.

Las ocupaciones de los jugadores fueron en orden ascendente trabajadores (71.90%), estudiantes (18.30%), desempleados (8.20%) y jubilados (1.60%). A la pregunta sobre el nivel de estudios, un 48% tenían estudios superiores, un 41.50% tenían como máximo estudios secundarios, el 9.80% tenían estudios primarios y el 0.70% no tenían ningún tipo de estudios.

Para el bloque sobre la actividad física, se quiso conocer el tiempo que los jugadores llevaban practicando Airsoft, por lo que se obtuvo que el 25.49% llevaba entre 1 y 3 años. El 19.61% llevaba entre 3 y 5 años, el 18.29% más de 10 años, el 15.41% entre 5 y 8 años, el 12.41% entre 8 y 10 años y el 8.79% llevaba menos de 1 año jugando.

Adicionalmente, se obtuvo que sólo un 50.71% de los jugadores dedican más de 150 minutos a la semana a realizar ejercicio moderado o 75 minutos de ejercicio intenso a la semana, mientras que el 49.29% realizaba menos de este tiempo. En cuanto a la pregunta de cuánto tiempo dedicaban a otros deportes en minutos semanales, el 31% dedicaba más de 3 horas, el 29.71% entre 1 y 3 horas, el 21.89% no practicaba otro deporte y el 16.70% decía hacer menos de 1 hora de ejercicio semanal excluyente del Airsoft. A la pregunta de cuántas veces se jugaba al mes al Airsoft, la mayoría juega 2 veces al mes (32.72%), seguido de 4 (23.48%) y de 3 días (22.50%). Un 9.81% jugaba 5 o más días al mes y un 11.09% menos de 2 días en semana. Se analizó que sólo un 40.50% realizaba calentamiento previo a la práctica deportiva y un 32.70% realizaba estiramientos posteriores. De los jugadores que sí calentaban, el 50.89% le dedicaba entre 2 y 5 minutos, el 37.21% menos de 2 minutos y el 11.90% más de 5 minutos, mientras que de los jugadores que sí estiraban, el 44% lo hacía entre 2 y 5 minutos, el 39% dedicaba menos de 2 minutos y el 17% dedicaba más de 5 minutos.

### 3. DISCUSIÓN.

El objetivo del presente trabajo fue conocer el perfil general de los jugadores de Airsoft así como su relación con el IMC y el tiempo de práctica deportiva.

El Airsoft es un deporte relativamente joven como ya se ha mencionado, y a pesar de que se practica cada vez con más frecuencia, apenas existe literatura científica que analice las características de este deporte. En parte esto puede deberse a que no es un deporte aún muy generalizado ni conocido entre la población española, ya que existen juegos similares pero más sencillos o que requieren menos material como puede ser el paintball (en este caso son armas básicas de aire comprimido con bolas de pintura y el nivel táctico es mucho menor) (Venter, 2014).

En este estudio se observa una prevalencia mayor de hombres de mujeres. Al tratarse de un juego de simulación militar, se asocia más con la práctica masculina que femenina, lo que es un error ya que recientes estudios nos muestra que cada vez son más las mujeres que tienen acceso e interés por este tipo de prácticas (en

1991 había un 0.1% de representación femenina en las Fuerzas Armadas Españolas mientras que en 2018 ya representaban el 12.7%) (EPD, 2019). Debemos recordar que al final el Airsoft es un deporte colaborativo, donde el género de los participantes no es importante y no existen diferencias más allá de las capacidades físicas y tácticas de cada jugador. Además, el auge de este deporte aún está creciendo por lo que su popularidad entre el público en general aún es escasa en comparación con otros deportes como pueden ser el fútbol o el baloncesto, pero el ritmo de crecimiento de clubes y comunidades va en aumento.

Encontramos un mayor porcentaje de personas con sobrepeso (41.80%), teniendo en cuenta que la prevalencia de sobrepeso estimada en la población adulta española (25-64 años) es del 39.90% y el 18.30% con obesidad (21.65% media española) lo que nos indica que nuestra muestra se encuentra dentro de la media española en general (Aranceta-Bartrina, 2014). Teniendo en cuenta que los jugadores de Airsoft practican un deporte con asiduidad, este dato puede resultar controvertido, pero esto puede deberse a que dentro del juego existen diferentes roles, algunos más estáticos como pueda ser el de francotirador y otros más dinámicos, por lo que en un mismo equipo el nivel de actividad física de los jugadores puede ser muy variable. Esto explicaría el por qué existen tantos IMC diferentes en los jugadores.

En cuanto al bloque de actividad física, nos encontramos como dato curioso que sólo el 50,70% declaraba realizar las recomendaciones de la OMS en cuanto a minutos activos. Esto nos lleva a pensar que muchos de los jugadores realizan la práctica de Airsoft como deporte exclusivo (21.90%), jugando posiblemente no más de una vez en semana, lo que puede en parte explicar anteriores datos que nos hablaban sobre el IMC de los jugadores. Siguiendo con ésta línea sobre actividad física, podemos ver que el calentamiento previo y el estiramiento posterior sólo era realizado por menos de la mitad de la muestra, dedicándole además poco tiempo sobre todo al estiramiento. Aquí podemos observar dos cosas: en un primer lugar que no se le presta la importancia necesaria a estos pasos dentro de la actividad física, ya sea por desconocimiento de sus beneficios y necesidades o bien simplemente por falta de tiempo. Normalmente las partidas suelen jugarse en horario de mañana, temprano debido a que previo a la partida es necesario realizar la preparación (vestirse, preparar el equipo, hacer mediciones de la velocidad de disparo de las réplicas para ver que cumplen con la normativa de la partida y no están excesivamente mejoradas, hacer los equipos y explicar la misión) y es posible que los jugadores no tengan instaurada una rutina de calentamiento general, por lo que al ser individual la participación es baja. Lo mismo puede ocurrir con el estiramiento, ya que al finalizar la partida hay que recoger los materiales y desmontar el equipo, normalmente los jugadores están cansados por el nivel de exigencia física y tampoco tienen un tiempo específico destinado a estirar, por lo que se enfrían de forma súbita y se pueden olvidar de realizar una vuelta a la calma. Existen estudios (Shellock, 1985; Van Mechelen, 1993) que avalan la eficacia de estas técnicas en la prevención de lesiones en el deporte, pudiendo por ello ser una de las causas que puedan provocar una mayor incidencia de lesiones en estos jugadores.

En cuanto a limitaciones de este estudio es el uso del cuestionario online, lo que no permite la entrevista directa con la muestra y por tanto algunas preguntas pueden no ser bien comprendidas, obteniendo respuestas no del todo correctas. A ello hay que sumarle que son encuestas que los usuarios suelen contestar de forma

rápida y por tanto a veces los datos no son del todo exactos, ya que el examinador no ha podido realizar tallajes o pesajes con un mismo tallímetro o peso para estar seguro de la estandarización de la muestra. En futuros estudios, sería recomendable que la toma de datos se tomase de forma presencial con los mismos instrumentos y examinadores.

Sin embargo, es importante comentar ciertos puntos fuertes que hallamos en este estudio: por un lado, aunque no sabemos al 100% la cantidad de jugadores reales de Airsoft ya que no hay registros, si aceptamos la estimación de la Federación Española de 20.000 licencias (Federación Española de Airsoft, 2020), la muestra realizada en este estudio corresponde al 1,53% de la población total. Esto nos lleva a pensar que se trata de una muestra suficientemente grande como para ser representativa de la población de jugadores, aunque por supuesto, siempre puede ser mejorable. Por otro lado, la muestra de la que disponemos es muy representativa de todo el territorio nacional, ya que participaron un total de personas de 38 provincias diferentes.

#### 4. CONCLUSIONES.

En este estudio hemos podido observar cuál es el perfil de los jugadores, tanto desde el punto de vista antropométrico como sociodemográficos: varón, media de 32 años, con una altura de 1,74m y un peso aproximado de 81,63Kg, un IMC encuadrado dentro del sobrepeso, soltero, con empleo activo y nivel de estudios superiores. Consideramos que es importante conocer estos datos con el fin de poder aplicar en un futuro medidas que ayuden a realizar una práctica segura y completa de este reciente deporte en auge.

Por último, se cree necesario destacar como perspectiva de futuro, el realizar un mayor número de estudios de este deporte, puesto que pueden suponer una actividad complementaria y de calidad para otros deportes profesionales. Además, es posible utilizarlo para dinámicas de grupo puesto que el componente cooperativo tal y como se ha indicado, es un factor intrínseco al deporte de Airsoft; dicho componente puede favorecer el desarrollo de la cohesión grupal entre jugadores dentro de diferentes deportes de equipo.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aranceta-Bartrina, J., Pérez-Rodrigo, C., Alberdi-Aresti, G., Ramos-Carrera, N., & Lázaro-Masedo, S. (2014). Prevalencia de la obesidad general y obesidad abdominal en la población adulta española (25-64 años): estudio ENPE. *Revista española de cardiología*. [Internet] 2016. 69(6): 579-587.

Europa Press Data. Mujeres militares en el ejército, datos y estadísticas (2019, julio 15). [Internet]. Recuperado el 8 de abril de 2020. Disponible en <https://www.epdata.es/datos/mujeres-militares-ejercito-datos-estadistica/415>.

*Federación de Asociaciones Andaluzas de Airsoft. Gestor de contenidos de la Federación de Asociaciones Andaluzas de Airsoft*. [Internet]. Recuperado el 26 de Marzo de 2020. Disponible en <http://www.federacionandaluzadeairsoft.com/>.

Federación Española de Airsoft. Licencias de la federación Española de Airsoft. [Internet]. Recuperado el 10 de Abril de 2020. Disponible en <http://federacion-espa-airsoft.es/licencias/>.

Federación Española de Airsoft. Normativa FEA. [Internet]. Recuperado el 25 de Marzo de 2020. Disponible en [http://federacion-espa-airsoft.es/normativa\\_fea/](http://federacion-espa-airsoft.es/normativa_fea/).

Fierro Suero, S., Haro Morillo, A., & García Montilla, V. (2017). *Los deportes alternativos en el ámbito educativo. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. [Internet]. 6, 40. Disponible en <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>.

Gorisse, A., Ballester, L., Rollet, J., & Guerrin, F. (1985). *Hockey subaquitique- étude medico-sportive de l'équipe championne de France 1984*. LARC medical. [Tesis]. Université de droit de la santé, Lille. 5 (2): 100-102.

*London Roller soccer sessions, football on skates, weekly practice in Victoria, London*. [Internet]. Recuperado 25 marzo, 2020. Disponible en <http://www.rollersoccer.co.uk>.

Miller, JR y Demoiny, SG. (2008). *Parkour: a new extreme sport and a case study*. The journal of foot and ankle surgery [Internet]. 47 (1): 63-65. Disponible en <https://doi.org/10.1053/j.jfas.2007.10.011>.

Moscoso, D., Martín, M., Pedrajas, N., & Sánchez, R. (2013). *Sedentarismo activo. Ocio, actividad física y estilos de vida de la juventud española*. Archivos de Medicina del Deporte. [Internet]. 158(1): 341-347 Disponible en: [http://femedede.es/documentos/or01\\_158.pdf](http://femedede.es/documentos/or01_158.pdf).

Omeñaca, J. V. R., de León, A. P., Sanz, E., & Valdemoros, M. Á. (2015). *La educación de valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral de deportes en equipo*. Retos Nuevas tendencias en Educación física, deporte y Recreación. [Internet]. 28:270-275. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428047.pdf>.

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

Shellock, F.G. & Prentice, W.E. (1985). Warming-up and stretching for improved physical performance and prevention of sports-related injuries. *Sport medicine*. [Internet]. 2(4): 267-278. Disponible en <https://doi.org/10.2165/00007256-198502040-00004>.

*Slamball rules: how to play Slamball. Rules of sport*. [Internet]. Recuperado 25 marzo 2020. Disponible en <https://www.ruleofsport.com/sports/slamball.htm>.

Toescher AMR, Barlem ELD, Lunardi VL, Brum AN, Barlem JGT, Dalmolin GL. (2020). Moral distress and professors of nursing: A cluster analysis. *Nurs Ethics*. [Internet]. 969733019895794. doi: 10.1177/0969733019895794.

Travis L. (2010). One of Many Free Survey Tools: Google Docs. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*. 7(2): 105–114. doi: 10.1080/15424065.2010.482902. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15424065.2010.482902>.

Van Mechelen, W., Hlobil, H., Kemper, H. C., Voorn, W. J., & de Jongh, H. R. (1993). Prevention of running injuries by warm-up, cool-down, and stretching exercises. *The American Journal of Sport Medicine*. [Internet]. 21(5): 711-719. Disponible en <https://doi.org/10.1177/036354659302100513>.

Vennu V, Dahiya S. (2020). Awareness and Opinions of Research Professionals on India's New Drug and Clinical Trials Regulations: Protocol for a Cross-Sectional Web-Based Survey Study. *JMIR Res Protoc*. [Internet]. 9(1):e14744. doi: 10.2196/14744.

Venter, D. (2014). Participating in Paintball: Adventure or extreme sport? *African Journal of hospitality tourism and leisure*. [Internet]. 3(1): 1-8.

World Health Organization (2000). *Obesity: Preventing and Management of the Global Epidemic*. Report of the WHO Consultation. Technical Report Series. No. 894, World Health Organization, Geneva, Switzerland.

**Fecha de recepción: 18/6/2020**  
**Fecha de aceptación: 11/7/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA PRÁCTICA DEL FÚTBOL SALA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Cristina Postigo Martín**

Universidad de Málaga. España  
Email: [cristinapostigomartin5@gmail.com](mailto:cristinapostigomartin5@gmail.com)

**Honorato Morente-Oria**

Profesor Facultad de Educación Universidad de Málaga. España  
Email: [hmorente@uma.es](mailto:hmorente@uma.es)

### **RESUMEN**

El artículo presentado a continuación tiene como objeto la presentación de una propuesta educativa enfocada en la enseñanza del fútbol sala y transmisión de valores a través de la enseñanza virtual en Educación Física y concretamente con el último curso de Educación Primaria. Esta no se encuentra desarrollada de modo presencial en la escuela, sino que presenta una intervención educativa únicamente online, donde el alumnado será el principal constructor de su aprendizaje a través de la experimentación de los diferentes conceptos y aspectos. La propuesta se desarrolla no solo enfocada a una situación excepcional como la situación de pandemia actual, también para poder ser desarrollada con alumnado que presente ausencias de clase de larga duración.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Innovación, enseñanza virtual, fútbol sala, valores, educación primaria.**

## INTRODUCCIÓN.

A lo largo de los años, la sociedad se ha encontrado sujeta a innumerables cambios. Esto ha desencadenado nuevas situaciones y demandas tanto en la sociedad como en la escuela, pues esta se ha convertido en un organismo que ha de superar los desafíos que se presentan, así como preparar a futuras generaciones (Rael, 2009). Con el paso del tiempo, han surgido innumerables metodologías con el objetivo de promover y fomentar la innovación en las escuelas. Aun así, seguimos presenciando numerosas metodologías tradicionales basadas en la exposición de conceptos y no en la experimentación de estos.

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es una realidad, pues estas forman parte de nuestro día a día y presentan gran trascendencia en nuestra sociedad. Además, nos permiten la creación de entornos virtuales, a través de metodologías innovadoras, transitando del aprendizaje individual al colaborativo, todo ello mediante la construcción conjunta del conocimiento (Silvia y Gros, 2007). Sin embargo, a pesar de la afirmación realizada con anterioridad de la gran vinculación que presentan escuela y sociedad, su implantación en la escuela sigue siendo escasa, ya sea por motivos económicos, falta de interés o desinformación sobre su puesta en práctica.

La situación actual vivenciada a causa de la pandemia del COVID-19, ha repercutido en gran medida en el método de enseñanza provocando un cambio en la metodología, siendo el principal enfoque la enseñanza virtual sustentada por herramientas digitales. Ante esta situación los/las docentes, alumnado y padres/madres han tenido que adaptarse a un modelo de enseñanza atípico y desconocidos, ya que no estamos habituados a este método de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, la propuesta de innovación mostrada a continuación, se encuentra inspirada en esta situación, aunque su puesta en práctica va más allá. Consiste en una propuesta educativa basada en la enseñanza de un deporte colectivo como es el fútbol sala a través de la enseñanza virtual, añadiendo a su vez el fomento de valores positivos mediante la práctica deportiva, todo ello a partir de una metodología cooperativa.

En la actualidad, es un hecho que la práctica deportiva y la actividad física otorgan beneficios para nuestra salud. Asimismo, autores como González y Portolés (2014) destacan que la disminución de práctica deportiva y el aumento del consumo de sustancias nocivas repercuten muy negativamente en la salud, puntualizando además, que la práctica de actividades físico-deportivas en adolescentes se encuentra asociada con un estilo de vida más saludable, aspecto que también puntualizaban Reigal, Videra, Parra y Ruiz (2012). Tras estas afirmaciones, sobre la actividad física como herramienta en la promoción de la salud (Vidarte, Vélez, Sandoval y Alfonso, 2011), podemos destacar que si estos factores inciden principalmente en la edad adolescente, un modo de prevenirlo puede ser incidir en ello desde edades tempranas, fomentando a su vez la práctica de actividades físicas y deportivas.

Todo esto podría llevarse a cabo en las escuelas a través del Área de Educación Física, pues esta presenta posibilidades muy amplias, contribuyendo al desarrollo de valores y actitudes implícitas en el área, así como el desarrollo del bienestar y la salud de los estudiantes, suponiendo además las bases de una mejor salud y calidad de vida en su vida adulta (Rué y Serrano, 2014). Teniendo en cuenta

la gran repercusión del deporte en nuestro hoy en día, es importante que sea incluido en las escuelas teniendo como objetivo principal acercarlo al alumnado como un elemento lúdico y educativo, eliminando cualquier acción negativa donde se prime la competición. Asimismo, Corrales (2010) afirma que el juego y el deporte componen el objetivo principal del área de Educación Física, generando en el alumnado autonomía y sociabilidad, así como la posibilidad de contribuir a la adquisición de patrones de movimiento.

Por todo esto, es fundamental acercar al alumnado a la práctica deportiva, en esta Intervención Educativa concreta, al fútbol sala, donde vivencien y experimenten, tanto el deporte como los factores positivos que este transmite, mediante un contexto favorecedor de un clima de deportividad y valores como la tolerancia, el respeto, la convivencia, el compañerismo o el esfuerzo. Además, el motivo por el que se trabajan los deportes colectivos no es con el fin único de practicar y acercar este deporte, sino que el alumnado a través de la práctica de diferentes deportes, tanto individuales como colectivos pueda descubrir cuál es su deporte y se decida a practicarlo en sus horas de ocio, fomentando así hábitos de vida saludables mediante la práctica deportiva.

Asimismo, en cuanto a la práctica de los deportes colectivos en Educación Física, Otero y colaboradores (2014) afirman que el fútbol, el baloncesto o el balonmano entre otros, ocupan gran parte de la programación de los docentes dedicados a esta área, añadiendo además que la educación deportiva aumenta el nivel de motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales, Sánchez, Medina y Cueto, 2016) y proporcionando apoyo a los docentes en el desarrollo de un contexto autónomo para el alumnado (Perlman, 2012). Tras esto, es importante hacer hincapié en que independientemente de la repercusión social que tenga un deporte concreto, es importante su práctica en el aula, ya que a través de la propia experiencia se podrá generar en el alumnado interés en su práctica en tiempo de ocio.

En cuanto a la educación en valores, es importante destacar que tanto la Orden del 17 de marzo de 2015 como el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria en Andalucía y España, destaca la importancia de estos. Además, la práctica del fútbol sala o cualquier otro deporte en la escuela puede resultar un método factible para la transmisión de valores sociales y personales, constituyendo de este modo un elemento pedagógico valioso (Ruiz y Cabrera, 2004). Sin embargo, es importante matizar un aspecto destacado por Cecchini, Fernández, González y Arruza (2008) y Velazquez (2007) incidiendo ambos en que el deporte en sí no es el que transmite valores, sino el contexto y el modo en el que se lleve a cabo. Por todo ello, podemos destacar que “es evidente que la Actividad Física y el Deporte pueden ser fuente de integración social, tolerancia, solidaridad, independencia y confianza en uno mismo..., pero también de conflictos, violencia, intolerancia y exclusión.” (Jiménez, 2008, p.16)

A mi parecer, es fundamental matizar este aspecto destacado anteriormente, pues tendemos a acentuar el deporte como un transmisor de valores, pero ¿siempre? En la actualidad, presenciamos diversos actos y conductas que determinan lo contrario, es decir, valores negativos que se dan por determinados contextos que no deberían presenciarse en actos deportivos. Con esto, hacemos referencia a la importancia de emplear el deporte de modo que sea reflejo de

todos esos valores positivos que puede llegar a transmitir, como son la empatía, el respeto, el compañerismo, la solidaridad, el compromiso, entre otros. Respecto a lo mencionado, Collado (2005) destaca que la educación en valores fomenta la construcción de una ética para la convivencia, permitiendo a los/las estudiantes desenvolverse en sociedad desarrollando habilidades esenciales para la construcción de su código ético.

El Área de Educación Física puede ser primordial en una educación donde primen los valores y las relaciones entre estudiantes. Para la puesta en práctica de todos estos aspectos será esencial tener en cuenta el modo de llevarlo a cabo, es decir, la metodología aplicada, considerando esencial la cooperativa. Velázquez (2012) destaca esta metodología como efectiva y útil en la promoción de aprendizajes motores y desarrollo de actitudes y habilidades sociales en el aula de Educación Física. Aunque coincide con Fernández (2017), en la afirmación de que no es frecuente su utilización en el aula por la falta de herramientas y detalles sobre su proceso de aplicación.

Debido a todo lo destacado con anterioridad esta propuesta pretende dar una visión diferente desde otro prisma como es el de la no presencialidad y la ausencia de contacto físico que son pilares fundamentales en la asignatura de Educación Física. Así mismo pretende dar al profesorado herramientas para poder desarrollar la docencia de una manera virtual ya que posiblemente no sea la última ocasión en la que tengamos que utilizar no como recurso si no como única vía posible.

## **1. MÉTODO**

El presente trabajo consiste en la elaboración de una intervención educativa basada en la práctica deportiva del fútbol sala y el fomento de los valores en el alumnado a través de la enseñanza virtual. Todo ello, se encuentra desarrollado basado en autores que fundamentan aspectos esenciales para su puesta en práctica, así como su contextualización legislativa de la ley educativa española y la orden por la que se rige el currículo de Educación Primaria en Andalucía.

Cabe destacar que esta no ha sido llevada a cabo en un aula, sino que ha sido diseñada focalizando la atención en la pandemia vivenciada. A través de ella, se tiene como objetivo acercar el cambio metodológico surgido a causa de estos acontecimientos al contexto de nuestro día a día en situación de normalidad. Por lo tanto, no contamos con la experimentación y resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica, sino únicamente el diseño y reflexión con expectativas futuras en su implantación y puesta en práctica en un aula de sexto de Educación Primaria.

## **2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DISEÑADA**

Centrando la atención en las evidencias científicas realizadas por diversos autores en cuanto a la educación en valores, práctica deportiva y enseñanza virtual, la propuesta educativa diseñada se encuentra fundamentada en las afirmaciones presentadas en la introducción.

Uno de los enfoques en los que se centra esta intervención es la enseñanza virtual de un deporte colectivo a través de la búsqueda de alternativas. Cabe destacar que la práctica de deportes colectivos puede generar cierta dificultad en este modelo de enseñanza, por la “individualización” que en ocasiones generan las herramientas digitales. Aun así, a través de esta intervención educativa se presenta el aprendizaje cooperativo en su mayoría, así como prevenciones ante posibles impedimentos, principalmente debido a la tecnología, ya que esta, a la vez que pueden facilitar determinados aspectos también puede dificultar otros muchos y generar ciertas diferencias entre el alumnado.

Debido a esta gran repercusión de las tecnologías en la sociedad actual, existen numerosas plataformas en las que podemos basar nuestras sesiones, como pueden ser la creación de documentos en *Drive*, videollamadas por *Hangouts*, clases a través de *Classroom*, etc. Todas ellas de fácil acceso y sin costes adicionales, pues este también sería un factor a tener, ya que no todos nuestros estudiantes podrían permitírselo. Además, numerosos estudios destacan la utilización de *Edublog* como herramienta eficaz y viable de aprendizajes a partir de experiencias previas concretamente en clases de Educación Física (Usabiaga, Martos y Valencia, 2014; Añenza y Gómez, 2013; Úbeda y Molina, 2016), aunque bien es cierto que todos estos estudios centran su atención en estas herramientas como complemento a las sesiones prácticas en clase. Todo esto puede ser sustentado a partir de la metodología conocida como *Flipped Classroom*, contando con un aspecto fundamental destacado por Gómez, Castro y Toledo (2015) como es el respeto del ritmo del alumnado que presenta este método de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, cabe destacar que existen innumerables herramientas TIC que pueden ser desconocidas para muchos/as docentes. Sin embargo, estas pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación actual en la que nos encontramos. Un ejemplo de las herramientas que serán utilizadas en la propuesta de intervención educativa es la realización de “vídeos”, ya que como destaca Pérez (2007), el vídeo digital posee gran potencial en el desarrollo de las sesiones de Educación Física independientemente del nivel educativo.

### **3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.**

#### **3.1. ANÁLISIS CONTEXTUAL.**

La propuesta destacada a lo largo del artículo se encuentra contextualizada en un centro de Educación Primaria, concretamente en un aula del sexto curso. Este, se encuentra ubicado en una zona de clase media y con un nivel sociocultural de familias muy variado. En cuanto al aula en la que se encuentra enfocada la intervención, cuenta con un total de 20 alumnos y alumnas, siendo este heterogéneo y con relaciones positivas entre compañeros y compañeras.

Asimismo, la propuesta presentada puede resultar atípica debido a la gran interacción virtual que presenta, ya que el centro para el que se encuentra diseñada cuenta con suficientes herramientas digitales para su desarrollo, así como la posibilidad de presentar el propio alumnado los recursos digitales necesarios. Aun así, cabe destacar que al plantear la intervención es esencial mirar más allá de un único contexto en el cual su puesta en práctica no requiera dificultades. Debemos

centrar la atención también en aquellos en los que los recursos digitales no están a su alcance, buscando alternativas que faciliten el aprendizaje de todos y todas, sin exclusión. Un ejemplo para que esto no suceda podría ser el acercamiento de herramientas al alumnado que no disponga de estas o en caso de llevarla a cabo en el centro, los grupos de trabajo podrán compartir los recursos.

### 3.2. ANÁLISIS CURRICULAR.

Esta intervención educativa se encuentra basada en la Orden del 17 de marzo de 2015 y en el Real Decreto 97/2015 del 3 de marzo, publicados en el BOJA el 27 de marzo de 2015, por la que se rige la ley educativa andaluza, centrando la atención concretamente en el Área de Educación Física del tercer ciclo de Educación Primaria.

LEY	Objetivos	Contenidos	Competencias	Criterios	Indicadores	Estándares
Orden 17 de marzo de 2015	O.EF.5 O.EF.7	B1: 1.10 B4: 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 4.8; 4.10; 4.11; 4.12.	CSC. SIE. CPAA. CD. CCL.	C.E.3.3. C.E.3.12. C.E.3.13.	EF.3.3.1. EF.3.12.1 EF.3.12.2. EF.3.13.1.	STD.3.1. STD.3.2. STD.12.1 STD.12.2. STD.12.3. STD.13.2. STD.13.5.

### 3.3. RESUMEN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA.

La propuesta diseñada está formada por un total de nueve sesiones añadiendo a su vez una sesión introductoria antes de comentar con una unidad didáctica del fútbol sala y los valores. Asimismo, todas ellas serán desarrolladas a través de la metodología cooperativa, mediante grupos de trabajo de tres o cuatro componentes, donde la implicación, participación, ayuda mutua y compañerismo serán esenciales para su correcto desarrollo. Podemos destacar que este método de aprendizaje, proporciona un marco estable donde docentes y estudiantes aprenden a través de la ayuda mutua. Ante esto, Velázquez (2014) destaca la *coopedagogía* como un enfoque educativo donde los/las estudiantes aprenderán a cooperar y llevar a cabo habilidades sociales para alcanzar los aprendizajes.

Asimismo, esta metodología ayudará a tener en cuenta un aspecto esencial como es la atención a la diversidad. Es fundamental tener presentes las capacidades individuales y colectivas de nuestro alumnado, así como su contexto. La metodología cooperativa a través de grupos heterogéneos enfocada a la transmisión de valores como el respeto, compañerismo, empatía, entre otros, consideramos que puede ser un factor esencial en esta atención a la diversidad.

Además, en consonancia con la atención a la diversidad y el uso de tecnologías estas pueden, en cierto modo, excluir algo, aspecto este que deberíamos evitar en todo momento. El uso de estas ha incrementado notoriamente en la actualidad, pero bien es cierto que no todos y todas pueden tener acceso a un teléfono móvil o un ordenador, por lo que ante esta situación sería fundamental atender a todos estos hándicaps con los que podemos encontrarnos. Podemos pensar que es difícil que un alumno/a no tenga un teléfono móvil en el sexto curso de Primaria o sus propios padres, pero cada familia presenta una situación familiar o económica muy diferente. Debido a esto, sería conveniente que, si ocurre algo así,

este/a alumno/a no quede “excluido/a” de estas intervenciones, sino buscar alternativas desde el centro o el mismo docente donde todos y todas tengan las mismas oportunidades.

En cuanto al diseño de las diferentes sesiones, tal y como he mencionado con anterioridad contamos con una sesión cero, considerada más bien introductoria, que consistirá únicamente en la elaboración de un cuestionario donde los/las estudiantes reflejarán su conocimiento sobre el deporte, su experiencia en la práctica de este y percepciones acerca de los valores. Este, nos permitirá a su vez conocer qué estudiantes son “expertos” en este deporte y quiénes lo desconocen para así realizar los grupos cooperativos equitativos y heterogéneos donde se presente la ayuda mutua. <https://forms.gle/Ro8uexF9tM45eefg8>

Tanto la sesión uno como dos, serán dedicadas a la introducción del alumnado a la Unidad Didáctica elaborada, al uso de diferentes herramientas digitales y la asignación de los diferentes grupos cooperativos. La primera estaría más enfocada en la introducción del alumnado a las diferentes actividades, división del grupo y asignación de temas al azar a los diferentes grupos. La segunda, sería destinada al acercamiento del alumnado a las diferentes herramientas digitales necesarias para el correcto desarrollo de las tareas y la creación de vídeos. Además, en ella se podrán presentar ejemplos que sirvan de guía para el alumnado.

Tras esto, las próximas seis sesiones son el foco principal de la propuesta, donde el alumnado es el principal protagonista y creador de su aprendizaje junto a sus compañeros/as. Estas se encuentran divididas en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, aspectos que diseñaran todos los grupos debido a la rotación presente en el cronograma.

Respecto al calentamiento y la vuelta a la calma están diseñados para ser llevados a cabo a través de videollamada en directo, con una duración de aproximadamente diez o quince minutos. Será importante que cada grupo desarrolle su creatividad e imaginación para que exista gran variedad entre cada uno de los grupos, sin repetir alguno ya realizado. Consiste en que cada uno de ellos, cuando le corresponda, elaboren alguna actividad donde interactúen con el resto de compañeros/as.

Haciendo alusión a la parte principal, esta se encuentra dividida en dos partes, siendo la primera enfocada al debate y reflexión acerca de los valores mediante cuestiones planteadas por la docente y desarrolladas en orden ascendente. Para ello, se partirá de un vídeo introductorio acerca de los valores en general y finalizando todos los debates con una reflexión final sobre las conclusiones obtenidas durante todas las sesiones anteriores acerca de esto. La segunda parte, consistirá en la presentación de un vídeo elaborado por parte del grupo correspondiente sobre el tema asignado al azar (conducción, pase, control, regate, finalización o situaciones defensivas) que será presentado por la docente mediante la opción de compartir pantalla con el resto de participantes, ya que este será subido con anterioridad a la aplicación de *Classroom*. En ellos, deberán realizar una pequeña introducción sobre qué aspecto van a trabajar en el vídeo y presentar al menos tres tareas enfocadas a trabajarlo en clase.

Algunas de las cuestiones planteadas acerca de los valores serían las siguientes:

- *¿Consideráis que el deporte por sí solo transmite valores buenos o depende de las personas que lo practican o lo ven?*
- *¿Qué valores consideráis negativos y cuáles positivos? ¿Por qué?*
- *Búsqueda de información sobre situaciones en el deporte donde se presencien valores positivos y negativos.*
- *¿Cómo debemos actuar cuando vemos lo contrario?*
- *¿Qué conclusiones obtienes sobre todos los debates realizados?*

La sesión 9 o también conocida como “El partido final” sería la conclusión de la Unidad Didáctica. En ella, se realizará una presentación por parte de la docente de un vídeo donde se recojan todos los vídeos realizados por los diferentes grupos. En él aparecerá el nombre del grupo y sus vídeos y así hasta presentar todos en conjunto. En caso de que la duración de estas sea excesiva, la docente realizará cortes de las partes más destacadas de sus vídeos.

En cuanto a la evaluación, pienso que la más adecuada es la destacada por Rodríguez, Mato y Pereira (2016) basándola en tres partes diferenciadas: inicial, continua y final. La evaluación inicial será la elaboración del cuestionario para conocer el punto de partida del alumnado y la evaluación continua será llevada a cabo por parte de la docente a través de la observación directa y anotaciones. La evaluación final consta de tres partes a considerar, ya que se tendrá en cuenta una rúbrica de evaluación para la docente sobre cada grupo en sus diferentes intervenciones y participación en la del resto de grupos; además, los estudiantes deberán rellenar una lista de cotejos sobre el calentamiento, parte principal y vuelta a la calma del resto de grupos que será presentada a través de *Word*, ya que permitirá su edición; por último, una autoevaluación individual por cada alumno/a de su aportación al grupo, así como una evaluación del resto de miembros del grupo, todo ello a partir de una reflexión donde se reflejen aspectos destacados por la docente y la calificación que ellos consideren en base a su reflexión. Tras esto, se tendrán en cuenta las evaluaciones de la docente y de los estudiantes sobre los trabajos realizados por los diferentes grupos y a través de las opiniones se asignarán los “resultados del torneo” divididos en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

A continuación, se presentará una tabla donde se refleja un cronograma sobre la estructura de las diferentes sesiones.

SEMANA 1		SEMANA 2	
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Explicación sesiones, división grupos de trabajo y sorteo de temas.	Consejos sobre herramientas digitales.	<b>Calentamiento:</b> G2	<b>Calentamiento:</b> G5
		<b>Parte principal:</b> Debate sobre valores. Vídeo G1	<b>Parte principal:</b> Debate sobre valores. Vídeo G4
		<b>Vuelta a la calma:</b> G3	<b>Vuelta a la calma:</b> G6

SEMANA 3		SEMANA 4		
Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	
Calentamiento: G3	Calentamiento: G6	Calentamiento: G1	Calentamiento: G4	
<b>Parte principal:</b> Debate sobre valores. Video G2	<b>Parte principal:</b> Debate sobre valores. Video G5	<b>Parte principal:</b> Debate sobre valores. Video G3	<b>Parte principal:</b> Debate sobre valores. Video G6	
Vuelta a la calma: G1	Vuelta a la calma: G4	Vuelta a la calma: G2	Vuelta a la calma: G5	
SEMANA 5		Asignación de temas de la "Parte principal" de las sesiones:  Grupo 1: Conducción. Grupo 2: Control. Grupo 3: Situaciones defensivas. Grupo 4: Pase. Grupo 5: Regate. Grupo 6: Finalización.		
Sesión 9				
"El partido final"				

### 3.4. MODELO DE SESIÓN.

El modelo de sesión desarrollada a continuación corresponde a una de las sesiones 3, 4, 5, 6, 7 y 8, ya que todas ellas siguen la misma línea, alternando los grupos cooperativos que se encargarán de cada una de las partes de la sesión y su temática correspondiente. Se presentará a continuación la sesión número 4.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar y debatir sobre la importancia de la transmisión de valores en la práctica deportiva.</li> <li>- Utilizar las TIC como herramientas de búsqueda de información, elaboración de propuestas y puesta en común.</li> <li>- Saber aplicar diferentes ejercicios correspondientes a cada una de las partes de una sesión de Educación Física.</li> <li>- Conocer aspectos básicos de la práctica deportiva del fútbol sala.</li> <li>- Desarrollar actitudes cooperativas y valores positivos.</li> </ul>
CONTENIDOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de aspectos básicos del fútbol sala.</li> <li>- Uso adecuado de las diferentes herramientas digitales como fuente de información.</li> <li>- Aprecio, respeto y aceptación por los diferentes miembros del grupo y resto de compañeros/as.</li> <li>- Valoración de las actitudes positivas y resolución de conflictos a través del respeto, compañerismo, solidaridad o empatía</li> <li>- Aplicación de ejercicios correspondientes a las partes diferenciadas en una sesión de Educación Física.</li> </ul>

## COMPETENCIAS

- *Competencias sociales y cívicas:* independientemente de su enfoque principal en la enseñanza virtual, las relaciones sociales serán la base fundamental, pues la propuesta se basa en la metodología cooperativa y en la interacción entre los/las estudiantes. Además, uno de los focos de la intervención es la transmisión de valores en el deporte, estrechamente vinculado con las relaciones sociales y cívicas.

- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:* el alumnado deberá desarrollar aspectos como la autonomía, organización colectiva e individual y establecer metas, por lo que tendrán que presentar iniciativa en la creación de las diferentes tareas, así como su participación en ellas.

- *Aprender a aprender:* deberán alcanzar metas a través de la autonomía, generando autoconfianza en las posibilidades y recursos mediante la cooperación, construyendo su propio aprendizaje en todo momento.

- *Competencia digital:* todas las actividades diseñadas se encuentran basadas en la enseñanza virtual a través de la gran variedad de herramientas digitales existentes en la actualidad.

- *Competencia en comunicación lingüística:* serán necesarios los intercambios comunicativos expresando las ideas y respetando la de los demás, explicando las tareas creadas, el calentamiento y la vuelta a la calma, así como los debates surgidos acerca de los valores en el deporte.

## DESARROLLO DE LA SESIÓN

<b>CALENTAMIENTO</b>	<p>El grupo correspondiente a la realización de esta parte concreta de la sesión este día, deberá llevar a cabo un calentamiento a través de una videollamada en directo donde se produzca la implicación de todos los miembros del grupo y la interacción con los compañeros/as. El alumnado encargado de elaborarlo tendrá total libertad en su puesta en práctica, aunque teniendo en cuenta los aspectos esenciales del calentamiento.</p>
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<p>Esta se encuentra dividida en dos partes, siendo la primera enfocada al debate y reflexión acerca de los valores a través de la siguiente cuestión: <i>¿Consideráis que el deporte por sí solo transmite valores buenos o depende de las personas que lo practican o lo ven? Con esta cuestión trabajaremos la importancia de la transmisión de valores positivos en la práctica deportiva.</i></p> <p>La segunda parte, corresponde a la visualización del vídeo realizado por el grupo cooperativo sobre la temática asignada al azar. En esta sesión concreta, el grupo 4 será el encargado de elaborar un vídeo sobre el pase en la práctica del fútbol sala. En él, deberán presentar en qué consiste este aspecto y diferentes ejercicios para su práctica.</p>

El grupo encargado de la vuelta a la calma deberá elaborar ejercicios para su desarrollo. Al igual que en el calentamiento, será llevada a cabo en directo durante la videollamada.

#### 4. CONCLUSIONES.

A lo largo del presente artículo, hemos podido apreciar la gran variedad de evidencias presentadas por numerosos autores sobre los focos en los que se centra la propuesta educativa, es decir, la importancia de la práctica deportiva, el fomento de valores positivos y la enseñanza virtual en Educación Física. Asimismo, haciendo hincapié en este último, ya que no se encuentra muy presente en las aulas, podemos destacar que la enseñanza virtual ayuda a la motivación del alumnado, siendo esta un ejemplo de intervención ante este modelo de enseñanza.

El presente trabajo ha sido diseñado focalizando la atención en la pandemia que estamos vivenciando, pues tanto alumnado, como profesorado y padres/madres han tenido que adaptarse a una situación compleja y una metodología atípica para la que muchos no teníamos los conocimientos y prácticas suficientes. Con esta presentamos un posible ejemplo de intervención virtual en el área de Educación Física no únicamente en esta situación adversa, sino como posible adaptación al alumnado que por cualquier motivo no pueda asistir a clase durante un periodo largo de tiempo. De este modo, podrá seguir aprendiendo junto a sus compañeros y mantener la conexión con ellos/as.

En numerosas ocasiones, a pesar de las evidencias científicas que presentan algunos autores sobre la importancia de la innovación educativa, ya sea a través de recursos TIC o cualquier otra metodología educativa, tendemos a llevar a cabo la enseñanza tradicional, quizás por las facilidades que esta última requiere en cuanto a preparación y organización de recursos. Ante esto y concretamente en la enseñanza de deportes colectivos, Rodríguez et al. (2016) destacan que la metodología está desactualizada, considerando la necesidad de dominar las diferentes modalidades metodológicas como modo de adecuar una propuesta realista a los intereses y necesidades del alumnado. Esta predisposición al empleo de la metodología tradicional en la práctica de deportes colectivos también es afirmada por Otero et al. (2014) y Abad, Benito, Giménez y Robles (2013).

Por todo ello, a través de esta intervención educativa se ha pretendido alcanzar un cambio de metodología que quizás no será empleada en todo momento, ya que como mencionaban Rodríguez et al. (2016) es importante el dominio de todas ellas, adecuándonos a cada situación, pero podría ser una alternativa y un enfoque diferente al que estamos habituados a presenciar, focalizando además la atención en la autonomía del alumnado en la construcción de su aprendizaje. Asimismo, el diseño de esta propuesta no tendría por qué ser únicamente virtual, ya que podría ser llevada a cabo en el aula durante sesiones de Educación Física combinándola con el trabajo virtual en casa entre los estudiantes, como alternativa a la presentada.

#### 4.1. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En toda investigación existen futuras líneas de interés a través de las cuales establecer mejoras o ampliar conocimientos. En este caso, la primera podría ser su implantación en un aula, ya que de este modo apreciaríamos la efectividad de la propuesta mediante su puesta en práctica. La fundamentación y aspectos teóricos son esenciales para su diseño, pero es fundamental la aplicación de la propuesta a través de la experimentación y conocer de este modo posibles alternativas o mejoras.

Además, siguiendo la línea presentada durante el presente artículo, centrando la intervención en la innovación educativa, podríamos avanzar en la profundización de las alternativas metodológicas más convenientes en las escuelas en el área Educación Física concretamente.

A través de la experimentación personal y contrastación de hipótesis daría evidencia para poder diseñar, en su caso, con mayor precisión y efectividad ya que estos avances podrían ampliar el conocimiento y modificar las percepciones iniciales sobre esta.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abad, M.T., Benito, P. J., Giménez, F. J. y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 8 (23), 137-146.

Atienza, R., y Gómez, F. (2013). El Edublog. Una herramienta para la adquisición de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital desde la educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (402), 27-45.

Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de educación*, (346), 167-186.

Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada.

Corrales, A. R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el Área de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (4), 23-36.

Fernández, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, (32), p. 264-269.

Gómez, I., Castro, N., y Toledo, P. (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Prisma Social*, (15), 296-352.

González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía. Sevilla, 8 de marzo de 2017. Recuperado el 7 de marzo de 2020 de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>

Jiménez, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en Actividad Física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis, S. A.

Morales, E., Sánchez, I., Medina, J. y Cueto, B. (2016). ¿Disminuye el modelo de educación deportiva el nivel de desmotivación en las clases de Educación Física? Un estudio preliminar. *Trances*, 8, 437-448.

Orden de 17 de marzo de 2015. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Andalucía, España. Constitución Española. 17 de marzo de 2015. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf>

Otero, F. M., Carmona, J., Albornoz, M., Calvo, A. y Díaz, J. A. (2014) Metodología de enseñanza de los deportes de invasión en Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53) pp. 69-87.

Pérez, F. (2007). El video digital en la clase de educación física. *Escuela Abierta*, (10), 195-212.

Perlman, D.J. (2012). The influence of the Sport Education Model on developing autonomous instruction. *European Physical Education Review*, 18(3), 335-345.

Rael, M. I. (2009). Importancia de la educación en la constitución de una sociedad. *Innovación y experiencias educativas*, (17), p. 1-12.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52. Recuperado el 7 de marzo de 2020 de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., y Ruiz, R. J. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), 19-23.

Rodríguez, J. E., Mato, J. Á., y Pereira, M. C. (2016). Análisis de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos en Educación Primaria y propuestas didácticas innovadoras. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(2), 303-323.

Rué, L., y Serrano, M. A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), p. 186-191.

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

Silva, J. y Gros, B. (2007). Propuesta para el análisis de interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), 81-105.

Úbeda, J., y Molina, J. P. (2016). El blog como herramienta didáctica en educación física: la percepción del alumnado. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(126), 37-45.

Usabiaga, O., Martos, D. y Valencia, A. (2014). Propuesta de innovación educativa para el futuro profesorado de Educación Física a través de una blogosfera. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (406), 85-92.

Velázquez, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), p. 11-36.

Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La peonza*, (10), p. 3-22.

Velázquez, R. (2007). El deporte por sí solo no educa. *Diario As*, 23. [Consulta: 2020, 24 de Abril]. Recuperado de:

[http://masdeporte.as.com/masdeporte/2007/07/18/polideportivo/1184796303\\_850215.html](http://masdeporte.as.com/masdeporte/2007/07/18/polideportivo/1184796303_850215.html)

Vidarte, J. A., Vélez, C., Sandoval, C., y Alfonso, M. L. (2011). Actividad Física: Estrategia de promoción de la salud. *Revista: Hacia la promoción de la salud*, 16(1), 202-218.

Fecha de recepción: 9/6/2020  
Fecha de aceptación: 28/7/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **EL DESARROLLO MOTOR Y AFECTIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL ACROSPORT**

**Ángel Gabriel Lucas Cuevas**

Profesor de Educación Física en secundaria. España.  
Email: a.lucas.gibd@gmail.com

### **RESUMEN**

El acroport es un contenido de educación física que se encuentra dentro del bloque de actividades artísticas y expresivas, y goza de unas características especiales que lo convierten en una actividad muy interesante para desarrollar en clase. No solo porque favorece la auto-superación y autoconfianza al enfrentarse a retos motrices relacionados con la ejecución de figuras acrobáticas, sino también porque fomenta la creatividad, la imaginación y la capacidad expresiva, a la vez que desarrolla las habilidades sociales y afectivas del alumnado a la hora de trabajar en equipo, tomando decisiones democráticas y respetando las opiniones de los demás y los diferentes niveles motrices de los compañeros. Es una actividad que nos permite trabajar de manera competencial y significativa, proporcionando en una fase inicial al alumnado las herramientas básicas para que posteriormente, de forma autónoma, pongan en práctica todo lo aprendido en un proyecto final como es la representación coreográfica. Teniendo en cuenta el valor educativo que tiene esta actividad, el presente artículo tiene como objetivo contextualizar el acroport dentro del marco educativo actual, describir sus características y beneficios, y finalizar con una propuesta metodológica práctica y su correspondiente evaluación formativa.

### **PALABRAS CLAVE:**

Acroport; Educación física; Expresión Corporal; Actividades artísticas; Evaluación.

## INTRODUCCIÓN.

El acrosport, conocido también como acrossport, acrogimnasia, o gimnasia acrobática, es un contenido imprescindible en educación física dentro de las actividades artísticas y expresivas debido a sus numerosos beneficios, no solo a nivel físico, sino también a nivel emocional y social (Reguera & Gutiérrez-Sánchez, 2015). Este contenido permite al alumnado trabajar en pequeños grupos, debatir sobre las posibles figuras, fomentar la imaginación y creatividad tanto a la hora de crear elementos artísticos como expresivos (coreografías) o superar retos personales con figuras técnicas de menor o mayor dificultad, a la vez que se trabajan numerosos aspectos físicos como la fuerza, la coordinación, la flexibilidad o el equilibrio.

Además, su valor como contenido curricular a través del cual potenciar las habilidades sociales y afectivas del alumnado hacen del acrosport un elemento imprescindible que no debe faltar en ninguna programación de educación física.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ACROSPORT

El acrosport es un elemento indispensable dentro del bloque de actividades artísticas y expresivas en la asignatura de educación física, lo que se ve reflejado en los diferentes decretos autonómicos que marcan los contenidos a trabajar:

- En Castilla-La Mancha (Decreto 40/2015) se cita para 4ºESO el siguiente contenido: Bloque 4: Expresión corporal y artística: “Componer y presentar composiciones individuales o colectivas, seleccionando y ajustando los elementos de la motricidad expresiva”.
- En la Comunidad de Madrid (Decreto 48/2015), en 2ºESO encontramos el siguiente contenido: Bloque 5: “Actividades artístico expresivas: Acrossport”.

Además, las numerosas posibilidades que nos ofrece el trabajo de acrosport en el aula hacen que sea un contenido idóneo para el desarrollo de las competencias clave (Orden ECD/65/2015):

- Competencias sociales y cívicas: al fomentar el trabajo en equipo, respetando las opiniones de los demás y los diferentes niveles de habilidad motriz de los compañeros.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: al estimular la imaginación, la innovación y la creatividad cuando el alumnado busca y ejecuta nuevas figuras, superando retos individuales y grupales para conseguir que la coreografía grupal sea un éxito.
- Aprender a aprender: al descubrir nuevas figuras, aprendiendo de los compañeros y enseñando lo que cada uno sabe hacer.
- Conciencia y expresiones culturales: al utilizar el lenguaje corporal como medio para expresar emociones o al incluir danzas y bailes en la coreografía.

- **Competencia digital:** en aquellas tareas relacionadas con la parte audiovisual de la coreografía (buscar y mezclar la música acorde a la composición artística), o al elaborar el dossier con fotografías sobre las diferentes figuras.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** fomentando que el alumnado establezca estrategias de organización espacio-temporal ajustando los tiempos de coreografía y figuras a la música y al espacio.
- **Comunicación lingüística:** durante la constante comunicación entre los miembros del grupo o al realizar el dossier sobre la coreografía y su historia.

Por lo tanto, su inclusión como contenido en las clases de educación física queda sobradamente justificada, considerándose una herramienta de trabajo muy completa y atractiva para trabajar no solo los elementos del currículum, sino también aspectos motrices, actitudinales y socio-afectivos de nuestro alumnado.

## 2. EL ACROSPORT COMO CONTENIDO EDUCATIVO

El acrosport se define como un deporte acrobático realizado en grupo, mediante la combinación de pirámides humanas, saltos acrobáticos y elementos coreográficos, donde el cuerpo realiza varias funciones claramente determinadas como son el portor y el ágil (López, Panadero & Vernetta, 1996).

En este sentido, Manzaneda (2008) identifica tres elementos fundamentales dentro de este deporte:

- Formación de figuras o pirámides corporales.
- Acrobacias y elementos de fuerza, flexibilidad y equilibrios.
- Elementos de danza, saltos y piruetas gimnásticas como componente coreográfico, que le otorga a este deporte el grado de artístico.

Para llevar a cabo las diferentes figuras, acrobacias, y coreografías, los alumnos se dividen en dos roles en función de sus características físicas (Figura 1):

- **El ágil:** un alumno ligero y ágil que suele ocupar posiciones elevadas sobre otros compañeros para hacer equilibrios o figuras en altura.
- **El portor:** un alumno robusto y fuerte que suele hacer de base sobre la que se construyen las figuras.



Figura 1. Figura de portor y ágil (Mariamichelle, 2020).

Sin embargo, en función de la edad en la que se trabaje este contenido, es posible que nos encontremos con un alto porcentaje de alumnos en clase que puedan tener un rol mixto: bien porque puedan cumplir ambos roles, o bien porque su rol cambie en función de las características del compañero con el que trabajen en cada momento.

De entre los beneficios del acrosport cuando se trabaja en educación física, se pueden destacar (Cabo, 2011):

- Fomenta la creatividad del alumnado gracias a las innumerables posibilidades de figuras acrobáticas y del diseño de la coreografía.
- Desarrolla la cooperación y el trabajo en equipo ya que es un contenido que favorece la asociación entre alumnos, fomentando las habilidades sociales al trabajar de forma colaborativa en parejas o grupos.
- Favorece las habilidades sociales y la capacidad de comunicación tanto para proponer nuevas ideas como para solucionar los problemas que surjan.
- Es un contenido idóneo para trabajar la coeducación, favoreciendo a través de su desarrollo el fomento de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo.
- Mejora la auto-superación y mejora el auto-concepto y la autoestima al permitir, mediante una propuesta de figuras organizadas progresivamente por dificultad, la superación de retos.
- Promueve la expresividad del alumnado al permitir, a través de la propuesta coreográfica, la representación de emociones, ideas o pensamientos mediante la música y el movimiento.
- Estimula el desarrollo de diferentes aspectos motores y físicos como el equilibrio, la fuerza, la coordinación, el ritmo o la flexibilidad a la hora de llevar a cabo los bailes y las figuras acrobáticas.

En definitiva y a grandes rasgos, entendemos pues un espectáculo de acrosport como una actividad educativa donde un grupo de estudiantes realizan una serie de figuras grupales (equilibrios, pirámides, o elementos técnicos), con transiciones coreográficas tanto al inicio, como al final y entre figura y figura.

Además, es posible contextualizar y dotar de expresividad y emoción la coreografía, con una música, temática y vestimenta específica de tal manera que los movimientos, danzas y figuras del alumnado narren una sucesión de eventos dando lugar a una historia expresiva a través del movimiento.

### 3. APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ACROSPORT EN EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación se presenta una propuesta práctica para llevar este contenido a las clases de educación física para la etapa de secundaria. El objetivo de esta propuesta no es concretar de forma específica el contenido a tratar en cada una de las sesiones de forma pormenorizada, sino proporcionar una serie de ideas sobre los contenidos a tratar y unas orientaciones metodológicas y estrategias de evaluación para aplicar este contenido en clase. De esta manera, los profesores podrán adaptar esta propuesta a su contexto específico en función de las características de sus alumnos, su tiempo de clase, las sesiones planificadas, y el contexto del centro en relación a materiales e instalaciones.

Aun así, a modo orientativo, esta propuesta puede ser llevada a la práctica de forma adecuada para los grupos de 2º a 4º de ESO (aumentando la dificultad de las figuras y elementos acrobáticos en 4º de ESO). En cuanto al espacio y los materiales, se recomienda llevarlo a cabo en un pabellón cubierto y no se requiere nada más que colchonetas. Por último, considerando un supuesto donde el profesor de educación física cuenta con dos clases de 50 minutos a la semana, esta propuesta podría abarcar entre las 8 y 12 sesiones, incluyendo la preparación autónoma de la coreografía y la evaluación de las coreografías finales.

En el comienzo de una unidad de acrosport, es importante justificar el contenido ante los alumnos, explicar las razones por las que se lleva a cabo, sus beneficios, y lo que se pretende conseguir. Además, será importante que en la primera sesión se hable de la evaluación de la unidad, para que el alumnado conozca desde el principio cuales son los objetivos y tengan claro lo que deben hacer para sacar el máximo rendimiento a la unidad.

A continuación, es importante dejar claro dos aspectos antes de empezar a trabajar a nivel motriz:

- La seguridad. Es el aspecto más importante a tener en cuenta en todas las unidades didácticas, pero especialmente en esta. El acrosport, de manera controlada y progresiva, guiada por el profesor, no comporta riesgos, por lo que es vital tener en cuenta que la mejor manera de prepararse para los accidentes es prevenirlos desde el principio a través de unas condiciones de práctica seguras. Por eso es fundamental que el profesor se ponga muy serio en este aspecto y haga especial hincapié en que la seguridad es lo primero, y siempre se debe poner en conocimiento del profesor cuando un alumno quiera realizar algún elemento técnico fuera de lo programado por el profesor.

- La comunicación entre compañeros durante la ejecución de las figuras. Este elemento está directamente relacionado con el primero: la seguridad. Cuando se realiza una figura, debe haber mucha comunicación entre los miembros del grupo implicados, a la hora de alzar al ágil, de mantenerlo, de bajarlo si hay algún problema, si el ágil se está cansando y quiere que lo bajen, etc. Se debe trabajar con el alumnado que la comunicación debe ser constante y fluida, ya que una buena comunicación es el principal elemento para garantizar la seguridad y prevenir accidentes.

A continuación, se deberá trabajar sobre los tipos de agarre en acrosport, explicando cómo se realizan y llevando a cabo ejercicios analíticos y figuras sencillas donde se practiquen y perfeccionen (Manzaneda, 2008):

- **Mano a mano**

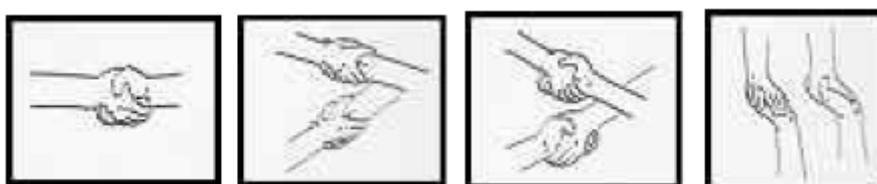


Figura 2. Agarres de mano a mano (Manzaneda, 2008).

- **De pinza**



Figura 3. Agarres de pinza (Manzaneda, 2008).

- **Mano-muñeca**



Figura 4. Agarre mano-muñeca (Manzaneda, 2008).

- **Brazo-brazo**

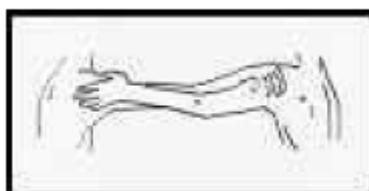


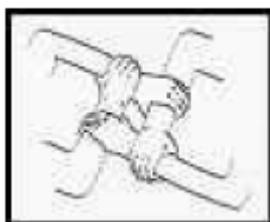
Figura 5. Agarre brazo-brazo (Manzaneda, 2008).

- **Mano-pie**



*Figura 6. Agarre mano-pie (Manzaneda, 2008).*

- **Entrelazado de muñecas y manos**



*Figura 7. Entrelazado de muñecas y manos (Manzaneda, 2008).*

Una vez conocidos y practicados los diferentes agarres, es el momento de empezar a trabajar los diferentes elementos técnicos que se pueden realizar en acrosport:

- **Figuras de pie:**



*Figura 8. Figuras de pie (elaboración propia).*

- **El banco:**



*Figura 9. Figura de banco (elaboración propia).*

- Trabajo en parejas:



Figura 10. Carretilla doble (elaboración propia).

- La carretilla:



Figura 11. Carretilla en altura (elaboración propia).

- Figuras de equilibrio en parejas o tríos como la bandera, el Titanic o el Muro:



Figura 12. La bandera (izquierda). "El Titanic" (centro). "El Muro" (derecha) (elaboración propia).

- Pirámides de 2 y 3 pisos:



Figura 13. Pirámide de 3 pisos (elaboración propia).

- Figuras en gran grupo combinando los diferentes elementos técnicos:



Figura 14. Figura en gran grupo (elaboración propia).

- Elementos acrobáticos: voltereta hacia delante o atrás, rueda lateral, equilibrio invertido, el león, etc.:



Figura 15. Elementos acrobáticos: volteretas (izquierda), equilibrio invertido (derecha) (elaboración propia).



Figura 16. El león dentro de una bandera a 1 mano (elaboración propia).

- Transiciones entre figuras: secuencias rítmicas para realizar los cambios entre figuras basados en bailes o elementos acrobáticos:



Figura 17. Coreografía (elaboración propia).

Por lo que respecta a la organización grupal a lo largo de la unidad, es recomendable empezar con parejas de alumnos afines para que vayan familiarizándose con los contenidos iniciales en un ambiente de confianza y seguridad. Por lo tanto, es recomendable que en este momento de la unidad sean ellos mismos quienes decidan con quién formar pareja. Con esta agrupación se podría trabajar los elementos más básicos como agarres, bancos, carretillas, y figuras de equilibrio básicas en pareja como la bandera.

A continuación se deberían crear grupos mixtos de 4 alumnos mezclando 2 parejas heterogéneas: en este punto de la unidad empezará a trabajarse de forma involuntaria pero consciente el desarrollo de las habilidades afectivas y sociales: comunicación, debate y argumentación entre alumnos no tan afines, fomento de la coevaluación, trabajo de desarrollo de la confianza entre alumnos, aprendizaje entre pares al ayudarse unos a otros a ir aprendiendo los elementos técnicos, etc.

Como se ha comentado anteriormente, el acrosport es especialmente interesante desde un punto afectivo-social. Sobre todo en los cursos inferiores (2-3ºESO), realizar agrupaciones mixtas promueve comportamientos de respeto y tolerancia entre sexos, pues la resolución de retos motrices gracias al trabajo conjunto de los miembros de un equipo, formado por personas de ambos sexos, permitirá establecer conexiones positivas y de refuerzo afectivo que favorecerá las relaciones entre chicos y chicas. En estas edades todavía se aprecian conflictos entre sexos debidos a la inmadurez del alumnado, a la diferencia de intereses, o debido a tener vergüenza a trabajar con alguien del sexo opuesto, entre otras razones. En este sentido, el acrosport requiere trabajar en equipo, aportando todos y cada uno de los componentes parte de trabajo con el fin de alcanzar un objetivo común, permitiendo a cada persona desarrollar sus puntos fuertes y mejorar sus puntos débiles a través del apoyo de sus compañeros, ya que el objetivo es común y el éxito o la derrota afectará a todo el equipo. Por lo tanto, es un contenido de trabajo que permitirá el crecimiento personal (exploración de fortalezas y debilidades, desarrollo de la capacidad de superación, etc.) a través de estrategias de refuerzo social estableciendo relaciones de cooperación entre miembros de diferente sexo.

Por otro lado, aunque en acrosport existen las figuras de portor y ágil, es importante que los alumnos vivencien todas las experiencias posibles, por lo que si por sus características físicas pueden asumir ambos roles, se les incentivará a que practiquen las figuras con los dos roles con el objetivo de aumentar su bagaje motor. Con esta agrupación trabajaríamos la mayoría de elementos técnicos, reforzando los contenidos trabajados previamente en parejas, hasta los elementos más complejos (perfeccionar las banderas, “el Muro”, “el Titanic”, pirámides de 2 alturas, equilibrios complejos, elementos acrobáticos, etc.), exceptuando las pirámides de 3 pisos, las figuras en gran grupo y las transiciones.

Por último, entraríamos en la fase final de la unidad: vivencias en gran grupo y la creación de coreografías. Para ello, es importante dedicar 1-2 sesiones creando grupos de 6-7 alumnos, y estableciendo retos motrices y figuras complejas para comprobar las características y habilidades de los componentes del grupo y ver su funcionamiento. Al igual que en las fases anteriores, la composición del grupo la debe hacer el profesor, a excepción de la pareja núcleo, que se puede mantener para que los alumnos tengan ese elemento afín dentro del gran grupo. Es decir, teniendo en cuenta las parejas iniciales donde los propios alumnos se organizaron

por afinidad, el profesor puede crear un grupo mixto de 6 alumnos juntando 3 parejas iniciales, pero asegurándose de que el grupo final es heterogéneo en cuanto a roles (ágiles y portores) y características personales, intentando que todos los grupos sean mixtos, heterogéneos y compensados. De ahí la importancia de estas sesiones de prueba, ya que es común que el profesor haga algún cambio de última hora (cambiar parejas de un grupo a otro) para terminar de compensar los grupos, o debido a que ha descubierto habilidades nuevas o problemas no esperados durante la práctica de figuras en gran grupo.

Tras estas 2 sesiones de prueba, y habiendo el profesor terminado de definir los grupos, llega el momento de la creación de la coreografía final. Para ello, en función del tiempo disponible en la planificación de la unidad, los alumnos deberían disponer de 3-5 sesiones para inventar 4-6 figuras en gran grupo, con sus correspondientes transiciones y elementos coreográficos. Es aquí donde se produce el verdadero fenómeno del aprendizaje cooperativo y significativo en acrosport. El profesor se convierte en un observador externo, un guía que se desplaza por el espacio ayudando donde es necesario, pero en un entorno donde los alumnos prácticamente “funcionan solos”. Es muy interesante ver cómo durante estas sesiones los alumnos debaten, experimentan ideas de uno y otro alumno, y sacan su lado más expresivo e innovador para crear las transiciones y la coreografía final. Es en esta fase donde de verdad se aprecia el trabajo de esas competencias sociales y afectivas con el trabajo del acrosport.

Por lo que respecta a la evaluación, esta debe ser (López-Pastor, et al., 2006):

- **Formativa:** debe servir como elemento de aprendizaje, no como mero instrumento de control. Por lo tanto, busca que el alumnado aprenda más y corrija sus errores.
- **Compartida:** deben participar los diferentes agentes del proceso, no solo el profesor, sino también los alumnos a través de técnicas como la coevaluación, la autoevaluación o la calificación dialogada.

De forma específica para esta unidad, una propuesta es sentarnos con los alumnos en la primera sesión y entre todos decidir a través de un debate los aspectos más importantes que los propios alumnos tendrían en cuenta a la hora de evaluar una coreografía de acrosport. A través de esta dinámica, se consigue implicar a los alumnos, al tiempo que ellos se dan cuenta de que lo que se va a evaluar tiene sentido, porque han sido ideas que ellos mismos han tenido. A modo de ejemplo, se presenta a continuación una propuesta de evaluación del acrosport haciendo hincapié tanto en el producto final (coreografía) como en el proceso (elaboración de la coreografía y habilidades sociales y trabajo en equipo llevado a cabo).

Por lo que respecta al producto final, se utiliza una rúbrica que realizará el profesor (heteroevaluación), la cual evalúa (Figura 18):

- La seguridad mostrada en el montaje y desmontaje de figuras (1 punto).
- La calidad y complejidad de las transiciones (2 puntos).
- La calidad de la ejecución de las figuras y elementos técnicos (2 puntos).

- La dificultad y complejidad de las figuras (2 puntos) (para compensar aquellos grupos que realizan figuras muy difíciles pero con errores en comparación con grupos que llevan a cabo figuras sencillas sin errores).
- La historia, ambientación, vestuario y música utilizada (1 punto).

<b>RÚBRICA EVALUACIÓN ACROSPORT</b>						
ÍTEMS	PERFECTO (5)	MUY BIEN (5)	BIEN (3)	REGULAR (2)	MAL (1)	MUY MAL (0)
SEGURIDAD (1 PUNTO)	El montaje y desmontaje de figuras se lleva a cabo sin fallos de seguridad.	Se observan 1-2 fallos de seguridad en el montaje y desmontaje de figuras.	Se observan 3-4 fallos de seguridad en el montaje y desmontaje de figuras.	Se observan 5-6 fallos de seguridad en el montaje y desmontaje de figuras.	Se observan 7-8 fallos de seguridad en el montaje y desmontaje de figuras.	Se observan +8 fallos de seguridad en el montaje y desmontaje de figuras.
TRANSICIONES (2 PUNTOS)	Durante las transiciones se realizan bailes y elementos acrobáticos adecuadamente.	Durante las transiciones se realizan bailes y elementos acrobáticos con 1-2 errores.	Durante las transiciones se realizan bailes y elementos acrobáticos con 3-4 errores.	Solo se realiza 1 de los 2 elementos: bailes o elementos acrobáticos. Se realiza correctamente.	Solo se realiza 1 de los 2 elementos: bailes o elementos acrobáticos. Se realiza con errores.	No se realiza ningún tipo de transición entre figura y figura.
EJECUCIÓN (2 PUNTOS)	La ejecución de los diferentes elementos técnicos es perfecta.	Se observan 1-2 fallos a la hora de ejecutar los elementos técnicos.	Se observan 3-4 fallos a la hora de ejecutar los elementos técnicos.	Se observan 5-6 fallos a la hora de ejecutar los elementos técnicos.	Se observan 7-8 fallos a la hora de ejecutar los elementos técnicos.	Se observan +8 fallos a la hora de ejecutar los elementos técnicos.
DIFICULTAD / COMPLEJIDAD (2 PUNTOS)	Todas las figuras realizadas son complejas.	5 figuras complejas, 1 figura sencilla.	4 figuras complejas, 2 figuras sencillas.	2-3 figuras complejas, 4-3 figuras sencillas.	1 figura compleja, 5 figuras sencillas.	Todas las figuras son sencillas y no implican dificultad.
HISTORIA, AMBIENTACIÓN, VESTUARIO, MÚSICA (1 PUNTO)	El vestuario y la música son apropiados, y se cuenta una historia bien trabajada.	Vestuario bien trabajado. Buena relación con la música. Algo de historia.	Vestuario bien trabajado. Relación mínima con la música. Algo de historia.	Vestuario en común poco trabajado. Relación mínima con la música. No se cuenta una historia	Vestuario en común pero poco trabajado. No se cuenta una historia	Sin vestuario. No se cuenta una historia.

Figura 18. Rúbrica para evaluar la coreografía de acrosport (elaboración propia).

La puntuación máxima de esta evaluación serían 8 puntos. Los 2 puntos restantes se obtendrían de la evaluación del proceso, la cual se lleva a cabo a través de una heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación del proceso de elaboración de la coreografía.

Para ello, los alumnos deben valorar de 1 a 10 los siguientes ítems tanto sobre ellos mismos como sobre sus compañeros de equipo (los ítems a valorar en este apartado también pueden ser debatidos con el alumnado al principio de la unidad):

- Se ha implicado en la elaboración de las figuras
- Se ha implicado dando ideas de la coreografía, transiciones, música, ambientación, etc.
- Ha sido responsable dentro del trabajo grupal (no se ha ido a otros grupos, no ha estado perdiendo el tiempo, etc.).

Para esta evaluación, se llevaría a cabo un promedio entre la coevaluación, la autoevaluación, y la heteroevaluación del profesor, y esa nota sobre 10 se transformaría para que pasase a valer un máximo de 2 puntos ( $[nota\ sobre\ 10] \times 2 / 10$ ).

Finalmente, en función del tiempo disponible, se podría realizar una entrevista con los alumnos si las valoraciones del grupo no coinciden con las del profesor o si existe una gran diferencia entre la coevaluación y la autoevaluación (Velázquez, 2012).

## 4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha presentado de una manera contextualizada y aplicada el potencial que el acrosport tiene como contenido curricular en la asignatura de educación física. Como se ha podido observar, es una actividad muy completa, que nos permite trabajar diferentes ámbitos del alumnado, desde la competencia motriz hasta el desarrollo de aquellos aspectos más relacionados con las habilidades sociales y afectivas. Por otro lado, es una actividad muy atractiva que agrada mucho al alumnado, pues debido a su carácter de superación de retos a través de progresiones de elementos técnicos de dificultad creciente, los alumnos se enganchan fácilmente, pidiendo a menudo nuevos desafíos a realizar. Si además tenemos en cuenta que el propio alumnado participa en la elaboración de la evaluación de este contenido, su implicación y motivación hacia su práctica será aún mayor, pues estará basado en criterios que ellos mismos consideran importantes y útiles.

Pese a que este fenómeno del aprendizaje autónomo, vivencial, colectivo y significativo entre alumnos ha sido descrito durante una unidad de acrosport, es cierto que se debería buscar conseguir este tipo de experiencias en todas las unidades del curso. Tras un periodo de aprendizaje coordinado y planificado, donde el profesor proporciona al alumnado las herramientas de trabajo, estos deberían acabar siempre en un entorno de aprendizaje donde trabajen de forma autónoma, creativa, rica a nivel social y emocional, y poniendo en práctica lo aprendido de una manera eficaz y real. Solo así conseguiremos que el conocimiento cale en el alumnado, ya que lo considerará útil y práctico, y por lo tanto, significativo para su aprendizaje.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Cabo, A. (2011). El acrosport y su valor educativo e integrador en las clases de *Educación Física. Temas para la Educación*, 16, 1-12.

Decreto 40/2015, de 15 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

López, J., Panadero, F. & Vernetta, M. (1996). *El Acrosport en la Escuela*. Barcelona: INDE.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., et al. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10),31-41.

Manzaneda, M. (2008). El acrosport y su aplicación práctica como contenido educativo". *EmásF: Revista Digital de educación física*. Recuperado de

<https://www.efdeportes.com/efd125/el-acrosport-y-su-aplicacion-practica-como-contenido-educativo.htm>

Mariamichelle. (2020). Acróbatas [Fotografía]. Recuperado de <https://pixabay.com/es/photos/acr%C3%B3batas-cirque-du-soleil-1934552/>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Pintor, R. L. (2010). El acrosport: una propuesta cooperativa para el desarrollo. *EmásF: Revista Digital de educación física*, 4, 37-52.

Reguera, X., & Gutiérrez-Sánchez, A. (2015). Implementación de un programa de gimnasia acrobática en educación secundaria para la mejora del autoconcepto. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 27, 114-117.

Velázquez, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 11-36.

**Fecha de recepción: 13/6/2020**

**Fecha de aceptación: 1/8/2020**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **JUEGOS TRADICIONALES ADAPTADOS AL FÚTBOL PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO DEL PORTERO**

**Juan Francisco Cara Muñoz**

Profesor de Educación Física (Sevilla, España)

Email: [juanfrancaramunoz@gmail.com](mailto:juanfrancaramunoz@gmail.com)

Web: [futbolbaseparatodos.wordpress.com](http://futbolbaseparatodos.wordpress.com)

**Moisés Falces Prieto**

Academia de Alto Rendimiento en Fútbol Marcet (Barcelona, España)

Email: [mfalpri@gmail.com](mailto:mfalpri@gmail.com)

**Imanol Castilla Rubio**

Academia de Alto Rendimiento en Fútbol Marcet (Barcelona, España)

Email: [icastillarubio@gmail.com](mailto:icastillarubio@gmail.com)

**José Alberto Martínez Sánchez**

Profesor de Educación Física (Sevilla, España)

Email: [jamarsan90@gmail.com](mailto:jamarsan90@gmail.com)

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo dotar a los profesionales de la educación física y el fútbol de una batería de tareas para poder desarrollar la capacidad física y técnico-táctica de sus porteros. Dicho trabajo presenta una serie de juegos tradicionales adaptados al fútbol que nos servirán como recursos para nuestras clases de educación física o entrenamientos de fútbol. Cabe destacar, como estos juegos son una herramienta muy útil para realizar el calentamiento, en el que vamos a conseguir que nuestros jugadores preparen su organismo para la parte principal, reduzcan la posibilidad de sufrir lesiones y se diviertan al mismo tiempo. Por último, señalar como la aparición de las nuevas tecnologías está dejando de lado la práctica de los juegos tradicionales en la calle. Por ello, este trabajo pretende su conservación, para que estos juegos sigan siendo una fuente de valor cultural, patrimonial, educativo y motriz.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Juegos tradicionales; Fútbol; Portero; Rendimiento; Lúdico; Entrenamiento.**

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el fútbol es un deporte de cooperación-oposición (Falces Prieto et al., 2015), cuando nos referimos al portero lo consideramos como un jugador con una serie de particularidades individuales y específicas (Moreno Pérez et al., 2020), las cuáles, deben ser entrenadas con la mayor especificidad posible. El portero debe ser un comunicador, ya que desde su posición puede ver los movimientos de todos sus compañeros a la vez y de este modo, transmitirles feedbacks que permitan mejorar la situación del partido. Por ello, se hace imprescindible que el portero entrene de forma integrada con el equipo y que las acciones generadas en los entrenamientos sean extrapolables a la situación real de competición (Cara Muñoz, Pernía Fernández & Martínez Sánchez, 2020).

En primer lugar, debemos señalar la importancia que el principio de individualización tiene para sacarle el mayor rendimiento a la condición física de nuestros jugadores y a su recuperación post-partido y post-entrenamiento (Cara Muñoz et al., 2019). Prestar especial atención a ambos principios, nos ayudará a aumentar la calidad de nuestros entrenamientos y a ofrecer a cada jugador el estímulo que necesita en función de sus características (Cara Muñoz, Pernía Fernández & Martínez Sánchez, 2020).

El conocimiento de los requerimientos de la competición permitirá a los entrenadores definir de una manera óptima los contenidos a desarrollar, sin olvidar los aspectos intrínsecos de cada deporte en concreto (Calderón Luquin et al., 2010). Por último, citar que cuanto mayor sea el parecido entre el estímulo de entrenamiento y los movimientos deportivos a realizar en un partido, mayor será la transferencia en las habilidades (Cara Muñoz, Pernía Sánchez & Utrilla Abad, 2014). La búsqueda de esta similitud entre los estímulos del partido y los provocados durante los entrenamientos nos va a llevar a analizar cuáles son los patrones que mayor presencia tienen en el transcurso partido.

Respecto a las acciones técnicas llevadas a cabo por los porteros, destaca el bloqueo con un 37,6% como la acción más utilizada, seguido del despeje con un 6,9% y del desvío con un 5,6%. Estos resultados ponen de relieve la importancia del entrenamiento del bloqueo como parte principal del entrenamiento del portero de fútbol base, ya que será, junto con el control con el pie, la única acción que permita obtener la posesión del balón (Jara Cortina et al., 2018). En lo que hace referencia al desplazamiento, una buena ejecución del mismo permitirá a los porteros tener una apropiada posición corporal para el tiro inminente. Por ello, es esencial relacionar el apartado físico con las acciones técnicas si se quiere desarrollar un entrenamiento efectivo del portero (Di Salvo et al., 2008).

En relación a la zona donde realiza el portero la intervención se observa que el portero realiza un 65,4% de las acciones dentro del área pequeña y un 35,6% fuera del área pequeña (31,5% área grande y 3,1% fuera del área grande). Estos porcentajes son similares a los encontrados por Sainz de Baranda, Llopis, L. y Ortega-Toro (2005), y habrá que tenerlos en cuenta en el diseño de los entrenamientos (Jara Cortina et al., 2018).

Una vez analizados los patrones más frecuentes en porteros, debemos establecer métodos para mejorar su rendimiento en los mismos. Sainz de Baranda, Llopis, L. y Ortega-Toro (2005), establecen que como método de entrenamiento

global, los juegos reducidos permiten el entrenamiento integrado de los aspectos técnicos, tácticos, físicos, fisiológicos y psicológicos no solo para el jugador de campo, sino también para el portero.

En la actualidad, son muchos los métodos de entrenamientos utilizados para mejorar el rendimiento de los porteros en fútbol, entre ellos encontramos que el trabajo de fuerza junto con el trabajo específico de fútbol da mejores resultados que sólo el trabajo de fútbol, por lo tanto es un complemento adecuado (Sánchez Sánchez, et al., 2015). Podemos observar como el entrenamiento mediante los juegos tradicionales, es por ello que en este artículo pasamos a valorar la riqueza que los juegos aportan a los entrenamientos de los guardametas de los diferentes equipos de fútbol. Haciendo especial hincapié en su utilidad en los calentamientos previos a la parte principal de la sesión de entrenamiento.

En una aproximación al concepto de juego, encontramos como Bantulá Janot y Mora Verdeny (2002), señalan que son un factor determinante en el proceso de socialización y aprendizaje del ser humano. Siguiendo dicha definición, podemos recalcar que el entrenamiento a través de estos juegos nos puede ayudar a mejorar la comunicación entre nuestros jugadores, a la vez que aumentan su rendimiento físico.

En las diferentes clasificaciones de los juegos encontramos el grupo de juegos tradicionales, teniendo en cuenta esto, Herrador Sánchez (2013), los define como aquellas actividades deportivas con un carácter local y recreativo que requieren destrezas físicas, estrategia, suerte o alguna combinación de las tres. Son muchas las afirmaciones que hacen referencia al carácter positivo del juego dentro del entrenamiento de fútbol. El juego contribuye a mejorar el equilibrio, la flexibilidad, la fuerza, el dominio y control de los movimientos y la adquisición de los automatismos o esquemas-motores (Damián Díaz, 2007).

A través del juego, también podemos desarrollar las facultades de análisis, observación, creatividad, coordinación, cooperación, imaginación, perseverancia y socialización, entre otras (Damián Díaz & Flores Herrera, 2011). Los movimientos complejos que cambian rápidamente hacen del fútbol uno de los deportes de mayor demanda. Se necesita una buena coordinación y control corporal para caminar, correr, cambios bruscos de dirección, saltos y contacto corporal (Wiewiorski, 2016).

Valencia (2019), nos indica que Platón homologaba el juego al aprendizaje, ya que lo considera como el ejercicio de habilidades importantes para un ciudadano. Por último, esta autora indica, que es necesario profundizar en aspectos como:

- El rol del adulto en la actividad lúdica (casi siempre se declara el juego en niños y no en adultos).
- Tipos de juego que son propios de cada nivel de desarrollo
- Importancia del juego como fuente de aprendizaje.

Pirowics (2011), establece que el “humor es identificado como un vehículo que favorece la proximidad del vínculo entre el docente (entrenador) y el alumno (jugador) y el intercambio entre éstos”. Además, el humor de los docentes es una característica positivamente apreciada por los alumnos.

Desde el punto de vista social vemos como la preocupación por conservar los juegos populares es cada vez menor, antiguamente, se realizaban fiestas en pueblos y veladas en barrios en las que un gran número de jóvenes participaban en competiciones que muchas de las veces eran de juegos populares que en su época habían practicado sus padres y abuelos. Hoy en día poco de aquello se mantiene, igualmente cada vez son menos los sitios o espacios abiertos habilitados para la práctica de estas actividades (Cara Muñoz & Utrilla Abad, 2011). Puede ser un vehículo útil para mejorar el rendimiento del portero, a la vez, que colaboramos con la preservación de esta herencia social.

Esta actividad lúdica, como herramienta educativa, nos va a permitir: mejorar la creatividad y la imaginación de nuestro alumnado; a focalizar la atención en la tarea que está realizando; a controlar sus emociones; conocer su propio cuerpo y a mejorar su condición física. Asimismo, nos va a ofrecer unos aspectos lúdicos y motivacionales, que van a permitir aumentar el grado de predisposición del alumnado hacia dicho tipo de contenido (Cara Muñoz Pernía Fernández & Martínez Sánchez, 2020). Esta concepción del juego como herramienta educativa, puede ser extrapolada al mundo del fútbol, donde nuestros porteros y jugadores de campo, pueden mejorar en lo relativo a la condición física, técnica, táctica y psicológica.

Por último, el objetivo principal de dicho artículo es dotar a los profesionales de la educación física y el fútbol de una batería de tareas para poder desarrollar la capacidad física y técnico-táctica de sus porteros. Además, trata de colaborar en la conservación de los juegos tradicionales y concienciar de la importancia de abordar el entrenamiento con porteros desde el punto de vista de la individualización y la especificidad.

## 2. BATERÍA DE JUEGOS TRADICIONALES ADAPTADOS

### 2.1. EL PILLAR.

<b>OBJETIVO</b>	- Mejorar la técnica de mantener el balón sujeto con las dos manos. - Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.
<b>CONTENIDO</b>	Blocaje, regates y fintas.
<b>Nº PARTICIPANTES</b>	5 participantes.
<b>MATERIAL</b>	5 balones.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	En un espacio de 10x10 metros. Cada jugador con un balón en las manos, un jugador la queda y los demás huyen de él. El que la queda deberá intentar pillar a los demás dándole con el balón que lleva en las manos, el resto intentará evitarlo igualmente huyendo con su balón en las manos. El jugador que la queda deberá pillar a los demás con el balón cogido con las dos manos. Progresiones: - El balón que tiene en las manos estará mojado.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La quedan dos o tres jugadores.</li> <li>- Por parejas agarrados de las manos y con un balón por pareja.</li> <li>- El jugador que la queda no puede pillar al jugador que está en posesión del balón, los jugadores que huyen tratan de pasarle el balón al jugador que está más cerca del perseguidor.</li> </ul>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

## 2.2. SOGATIRA.

<p><b>OBJETIVO</b></p>	<p>-Mejorar la técnica de mantener el balón sujeto con las dos manos. -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p>Blocaje, tracción, fuerza.</p>
<p><b>Nº PARTICIPANTES</b></p>	<p>4 participantes.</p>
<p><b>MATERIAL</b></p>	<p>Un balón por pareja.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN</b></p>	<p>Los porteros se colocan por parejas. Cada pareja tendrá un balón. Ambos tendrán que agarrarlo con las dos manos y a la voz del entrenador, los participantes de cada pareja intentarán tirar del balón en dirección contrario al rival, hasta que consiga arrebatarse el balón al otro portero. Progresiones: - El juego se realizará con el balón mojado.</p>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

### 2.3. LAS CUATRO ESQUINAS

<b>OBJETIVO</b>	-Mejorar el tiempo de reacción y los reflejos. -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.
<b>CONTENIDO</b>	Desplazamientos en posición básica.
<b>Nº PARTICIPANTES</b>	5 participantes.
<b>MATERIAL</b>	4 picas.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Contaremos con 5 porteros, los cuales se colocarán en un cuadrado de 5x5 metros. 4 estarán en cada esquina y el que queda se colocará en el medio. Los guardametas colocados en las esquinas estarán sujetando una pica. A la voz del jugador del medio, tendrán que soltar la pica y llegar a la de otro compañero sin que esta caiga al suelo. El portero del medio también intentará ir a por una. El participante que no consiga llegar a ninguna pica, pasará a quedarla en el medio.</p> <p>Progresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El participante del centro en vez de decir “ya”, utilizará un estímulo visual.</li> <li>- Utilizaremos dos picas por portero en vez de una.</li> </ul>
<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b>	

### 2.4. PEPE Y PEPA.

<b>OBJETIVO</b>	-Mejorar el tiempo de reacción y los reflejos. -Mejorar la orientación en portería. -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.
<b>CONTENIDO</b>	Paradas, blocajes, desvíos, despejes y posición del portero.
<b>Nº PARTICIPANTES</b>	2 participantes.
<b>MATERIAL</b>	1 balón y 1 portería.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Trabajaremos con dos porteros, uno se colocará de espaldas bajo palos y el otro en el punto de penalti con un balón. El juego consiste en que el participante que se encuentra en el punto de penalti, lanza el balón con el pie a uno de los dos postes, diciendo en voz alta el nombre que le hemos asignado a dicho poste, “Pepe” o “Pepa”. El portero cuando oiga el nombre, deberá darse la vuelta y dirigirse al poste indicado por su compañero antes de que el balón cruce la línea de gol.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar el número de estímulos: “Pepe y Pepa”, “Cara y Cruz”, “Número par e impar”.</li> <li>- Aumentar la fuerza con la que el jugador golpea el balón.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar el tiempo desde que el participante golpea el balón hasta que manda el estímulo.</li> </ul>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

### 2.5. 1, X, 2.

<p><b>OBJETIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar el tiempo de reacción y los reflejos.</li> <li>-Mejorar la colocación en portería.</li> <li>-Mejorar los aspectos técnicos (paradas, blocajes, desvíos, despejes).</li> <li>-Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p>Paradas, blocajes, desvíos, despejes y posición del portero.</p>
<p><b>Nº PARTICIPANTES</b></p>	<p>3 participantes.</p>
<p><b>MATERIAL</b></p>	<p>1 balón y 3 conos.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN</b></p>	<p>Colocaremos 3 conos formando un triángulo y dentro de dicho triángulo a nuestros 3 porteros. A cada uno le asignaremos un lado y representará la portería que deben defender. En este momento empezarán a pasarse el balón, simulando el juego tradicional del 1, X, 2. Cuando a un portero le toque golpear en el número 2 deberá intentar hacer gol en la portería de uno de sus dos compañeros. Cada participante empieza con 10 puntos, cada vez que encajen un gol se le restará uno. Gana el último en mantener algún punto en el marcador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólo podrán utilizar una de las dos manos para evitar los goles.</li> <li>- Aumentar la dimensión de las porterías.</li> <li>- Permitir que el número dos puedan realizarlo golpeando con los pies.</li> </ul>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

## 2.6. RELEVOS.

<p><b>OBJETIVO</b></p>	<p>-Mejorar los aspectos técnicos (paradas, blocajes, desvíos, despejes).          -Mejorar el desplazamiento con el balón en las manos.          -Mejorar el lanzamiento de balón con las manos.          -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p>Blocajes, desplazamientos, lanzamiento de balón con las manos, colocación y posición básica.</p>
<p><b>Nº PARTICIPANTES</b></p>	<p>4 participantes.</p>
<p><b>MATERIAL</b></p>	<p>1 balón y 2 conos.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN</b></p>	<p>Se colocarán 2 participantes en cada cono, los conos estarán colocados a 7 metros de distancia. Deberán de desplazarse hacia la zona donde está su compañero y entregarle el balón.  <b>Progresiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar el balón con la mano no dominante durante el desplazamiento.</li> <li>- Lanzar el balón con las manos y que el compañero lo bloquee.</li> <li>- Lanzar el balón con los pies y que el compañero bloquee.</li> </ul>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

## 2.7. QUE NO CAIGA

<p><b>OBJETIVO</b></p>	<p>-Mejorar los aspectos técnicos (desvíos y despejes).          -Mejorar el tiempo de reacción y los reflejos.          - Mejorar la agilidad y la velocidad de movimientos.          -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p>Despejes, desvíos, movimientos de agilidad, colocación del portero, desplazamientos y ocupación del espacio libre.</p>
<p><b>Nº PARTICIPANTES</b></p>	<p>3 participantes.</p>
<p><b>MATERIAL</b></p>	<p>3 balones, 9 conos de colores, cinta delimitadora y 5 picas.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN</b></p>	<p>Consiste en dividir el terreno en un cuadrado dividido en 4 partes. Participan 3 jugadores que deben intentar que el balón no caiga. En el juego queda un espacio libre y cada vez que un jugador golpea la pelota debe ocupar este espacio libre, cambiando de situación dentro del cuadrado. El cuadrado estará dividido con picas y en la zona alta de la pica una cinta que las une. Por lo que los porteros para pasar de zona deben pasar por debajo de dichas cintas. Deben de intentar que el balón no caiga al suelo golpeándolo con las manos.</p> <p>Progresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pueden golpear el balón también con pies y cabeza.</li> <li>- Aumentaremos el tamaño de los cuadrados.</li> <li>- Bajar la altura de las cintas entre picas.</li> <li>- Golpear una primera vez con los brazos controlando y luego pasar de puños.</li> </ul>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

## 2.8. TRES EN RAYA.

<b>OBJETIVO</b>	-Mejorar aspectos técnicos (colocación de los defensas). -Mejorar la comunicación intragrupo. -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.
<b>CONTENIDO</b>	Colocación de los defensas, desplazamientos y comunicación entre jugadores.
<b>Nº PARTICIPANTES</b>	8 participantes.
<b>MATERIAL</b>	Conos de colores y petos.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>En dicho juego realizaremos una carrera de relevos acabada en un tres en raya. Haremos dos equipos, cada equipo tendrá un portero y petos de colores para colocar en el tablero de tres en raya situado a 10 metros. A la voz del entrenador saldrán los primeros y colocarán los petos en las casillas que consideren, deben volver rápido para que puedan salir sus compañeros para hacerles el relevo. Ganará el equipo que consiga hacer “tres en raya”. En esta tarea el portero deberá dar instrucciones a sus compañeros de donde colocar el peto, ningún jugador puede colocar el peto sin la confirmación de su guardameta. El trayecto los jugadores lo realizarán mediante la conducción de balón.</p> <p>Progresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los jugadores que llevan el peto no pueden mirar atrás deben de escuchar las indicaciones de su portero.</li> <li>- Aumentar la distancia entre el punto de partida y el tablero de tres en raya.</li> </ul>
<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b>	

## 2.9. GAVILÁN.

<b>OBJETIVO</b>	-Mejorar la técnica de colocación y posición del portero. -Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.
<b>CONTENIDO</b>	Posición del portero, dirección y colocación de los defensas.
<b>Nº PARTICIPANTES</b>	5 participantes.
<b>MATERIAL</b>	4 balones.

<p><b>DESCRIPCIÓN</b></p>	<p>Menos el portero que la queda todos con balón, los jugadores con balón se colocan en fila en una banda del campo. El portero se coloca en medio del campo entre la banda en la que se encuentran y la banda a la que tienen que llegar. A la voz de "Gavilán" del guardameta que la queda, el resto deberán de cruzar de una banda a otra sin que este le robe el balón. El jugador al que le quiten la posesión del balón pasará a quedarla con el que ya lo hacía.</p> <p>Progresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine...</li> <li>- La quedan todos los porteros del equipo.</li> <li>- Por parejas agarrados de las manos.</li> <li>- Por tríos.</li> </ul>
<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b></p>	

## 2.10. TULIPÁN

<p><b>OBJETIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la técnica de mantener el balón sujeto con las dos manos.</li> <li>- Mejorar la capacidad de mantenerse en posición básica.</li> <li>- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p>Posición básica, bloqueo, regates y fintas.</p>
<p><b>Nº PARTICIPANTES</b></p>	<p>5 participantes.</p>
<p><b>MATERIAL</b></p>	<p>5 balones.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN</b></p>	<p>Cada jugador con un balón en las manos, un portero la queda y tiene que intentar pillar a cualquiera de sus compañeros tocándole con el balón que debe de tener cogido con las dos manos. Cuando uno de estos es pillado deberá gritar "Tulipán" quedando quieto, en posición básica de portero, hasta que un compañero lo toque con el balón y podrá volver a intentar huir del guardameta que la queda.</p> <p>Progresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El balón que tiene en las manos estará mojado.</li> <li>- La quedan dos o tres jugadores.</li> </ul>

## REPRESENTACIÓN GRÁFICA



### 3. CONCLUSIONES

Se puede observar como el portero tiene unas características particulares dentro del grupo: posicionamiento en el campo, aspectos técnico-tácticos, demandas energéticas, cargas de trabajo o variables fisiológicas. Todos estos aspectos deben de tenerse en cuenta a la hora de diseñar tareas enfocadas a la mejora de su rendimiento (Cara Muñoz, Pernía Fernández & Martínez Sánchez, 2020).

El bloqueo debe ser la principal acción en las sesiones de entrenamiento junto a una amplia variedad de desplazamientos, especialmente los frontales, laterales izquierdos y laterales derechos, así como las acciones que se realicen tanto en el área pequeña como fuera de ella (Jara Cortina et al., 2018).

Las distancias cubiertas y sus intensidades no están relacionadas con la exploración espacial del portero y los volúmenes más altos de distancias cubiertas con diferentes intensidades no están relacionadas con valores más altos de las diferentes variables de exploración espacial. Con respecto al rendimiento físico, cuando se pretende proporcionar un entrenamiento más intenso a los porteros, las áreas de campo más pequeñas pueden contribuir a este objetivo (Jara Cortina et al., 2019).

Es imprescindible proporcionar a cada jugador la carga de entrenamiento que necesita en función de sus características y posibilidades. Existen diferentes perfiles en fútbol, cada uno de ellos con unos requerimientos energéticos diferentes dependiendo del rol que desempeñe en el terreno de juego. Por todo ello, resulta relevante reproducir en los entrenamientos los estímulos a los que los jugadores se van a enfrentar en un partido, buscamos acercar nuestros entrenamientos al máximo a la realidad del juego (Cara Muñoz et al., 2019).

De la misma forma, se hace necesario mencionar como la revolución tecnológica ha ido asociada a un cambio en la actitud de la población en lo que a los juegos populares respecta. Años atrás observábamos que las calles estaban llenas de niños jugando a “el pillar”, “el escondite” o “la llevas”, hoy en día estas calles están vacías y son pocos los niños que siguen practicando los juegos mencionados anteriormente (Cara Muñoz & Utrilla Abad, 2011).

La principal función y objetivo que se ha pretendido tener, es ofrecer una herramienta de trabajo donde, los porteros de fútbol puedan mejorar su rendimiento

a través de los juegos tradicionales adaptados a la situación de estos jugadores dentro del terreno de juego.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Bantulà Janot, J. & Mora Verdeny, J. M. (2002). *Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Paidotribo. Barcelona.

Calderón Luquin, A., Hastie, P.A. & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación deportiva (sport education model). *Experiencia inicial en Educación primaria. Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15).

Cara Muñoz, J. F. & Utrilla Abad, M. (2011). Juegos tradicionales adaptados al deporte del fútbol. *EmasF, Revista digital de Educación Física*, 2(12), 46-57.

Cara Muñoz, J.F., Pernía Sánchez, I. & Utrilla Abad, M. (2014). El rondo específico por puestos en fútbol. Fútbol-táctico. *Revista profesional de fútbol y fútbol sala nº86*, 144-153.

Cara Muñoz, J.F., Martínez Sánchez, J., Hernández García, A. & Falces Prieto, M. (2019). Individualización en el acondicionamiento físico en fútbol. *Revista ABFútbol*, 98, 33-47.

Cara Muñoz, J.F., Pernía Fernández, I. & Martínez Sánchez, J.A. (2020). La figura del portero a través del rondo específico en fútbol. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(4): 380-395.

Di Salvo, V., Benito, P.J., Calderón, F.J., Di Salvo, M. & Pigozzi, F. (2008). Activity profile of elite goalkeepers during football match-play. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 48(4), 443-446.

Damián Díaz, M. (2007). La importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. *Psicología Educativa*, 13(2), 133-149.

Damián Díaz, M. & Flores Herrera, L. M. (2011). Important games and contexts in the psychological development of school children. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 13-26.

Falces Prieto, M., Casamichana, D., Sáez de Villarreal, E., Requena Sánchez, B., Carling, C. & Suárez Arronez, L. J. (2015). The presence of the head coach during a small-sided game: effects on players' internal load and technical performance. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 245-257.

Herrador Sánchez, J. A. (2013). *Juegos populares y tradicionales a través de la filatelia*. Wanceulen. Sevilla.

Jara Cortina, D., Ortega Toro, E., Gómez Ruano, M. A., Weigelt, M., Nikolic, B. & Sainz de Baranda Andújar, P. (2019). Physical and tactical demands of the goalkeeper in football in different small-sided games. *Sensors*. 19, 3605; doi:10.3390/s19163605

Jara Cortina, D., Ortega Toro, E., Gómez Ruano, M.A. & Sainz de Baranda, P. (2018). Acciones técnico-tácticas y físicas defensivas del portero alevín en fútbol-7. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 422, 21-33.

Moreno Pérez, V., Malone, S., Sala Pérez, L., Lapuente Sagarra, M., Campos Vazquez, M. A. & Del Coso, J. (2020). Activity monitoring in professional soccer goalkeepers during training and match play. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 20(1), 19-30.

Pirowics, D. (2011). El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Tesis FLACSO. Maestría en psicología cognitiva y aprendizaje*. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3381>

Sainz de Baranda, P., Llopis, L. & Ortega-Toro, E. (2005). *Metodología global para el entrenamiento del portero de fútbol*. Sevilla. Wanceulen.

Sánchez-Sánchez, J., Pérez, S., Yagüe, J. M<sup>a</sup>., Royo, J. M. & Martín, J. L. (2015). Aplicación de un programa de entrenamiento de fuerza en futbolistas jóvenes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 45- 59.

Torres Guerrero, J. (2016). El juego en Educación Primaria. Aspectos teóricos. El juego como actividad física organizada en el siglo XXI. En: Saénz López, P., Díaz, M., Rebollo, J.A. (2016). *Vamos a jugar. El juego en primaria*. Servicios Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva.

Valencia, C. C. A. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. *Foro Educativo*, (33), 115-122.

Wiewiorski, M., Wurm, M., Barg, A., Weber, M. & Valderrabano, V. (2016) Football/Soccer. In: Valderrabano V., Easley M. (eds) *Foot and Ankle Sports Orthopaedics*. Springer, 459-464.

Fecha de recepción: 8/7/2020  
Fecha de aceptación: 11/9/2020



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **SEDENTARISMO Y ACTIVIDAD FÍSICA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESTRATEGIAS DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y APLICACIONES PRÁCTICAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**Jayson Andrey Bernate\***

Email: [jberate1@uniminuto.edu.co](mailto:jberate1@uniminuto.edu.co)

**Elizabeth Rincón Fonseca\***

Email: [erinconfons@uniminuto.edu.co](mailto:erinconfons@uniminuto.edu.co)

**José Ernesto López Cruz\***

Email: [jlopezcruz@uniminuto.edu.co](mailto:jlopezcruz@uniminuto.edu.co)

\*Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO-Facultad de Educación LEFD.

### **RESUMEN**

El presente artículo propuesto pretende determinar las estrategias en las cuales la Educación Física (EF) interviene para disminuir el sedentarismo. Los objetivos de este estudio parten de reconocer los conceptos clave como sedentarismo, salud, actividad física, EF, promoción de la salud y estilos de vida saludable a partir de diferentes autores, los cuales permiten entender el impacto de las estrategias educativas en pro de disminuir el sedentarismo. La metodología de investigación desarrollada fue la revisión documental incluyendo protocolos de búsqueda de información mediante la fase heurística, iniciando con el rastreo y búsqueda de artículos, tesis y E-book en bases de datos como EBSCO, Host, Dialnet Plus, Scielo, Google Académico, Pubmed, Web of Science, Scopus y revistas indexadas con palabras claves para establecer que estrategias aportan a la disminución del sedentarismo. Como principal hallazgo se socializaron las diferentes metodologías de la EF para combatir el sedentarismo por medio de programas pedagógicos especializados, investigaciones científicas académicas y revisión de sistemas legales de promoción y divulgación de salud a pares académicos. La principal conclusión de esta revisión estableció que la EF es el escenario clave para que los niños y adolescentes adquieran hábitos de vida y disminuyan la problemática del sedentarismo, además de combatirla por medio de programas de actividad física tanto escolar como extra escolar.

**PALABRAS CLAVE:** sedentarismo, educación física, salud, estilo de vida

## 1. INTRODUCCION

El término sedentarismo hace referencia a mantenerse en un estado excesivo de reposo. Según Lee (2012), el sedentarismo es el responsable del promedio de un 6% de enfermedad coronaria, 7% de diabetes 10% de cáncer de mama, 10% de cáncer de colon y 9% de la mortalidad prematura. Por otro lado, La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el sedentarismo como “La poca agitación o movimiento”. Desde el área de EF cabe mencionar que esta se ocupa de la educación del cuerpo y del movimiento, entendiendo que educar el cuerpo es educar a la persona en su totalidad (Petitti, 2014) y con ayuda de los licenciados en EF “ser educador físico implica una práctica pedagógica en el marco de un compromiso social, una dedicación a la formación integral del ser humano” (Tercer Congreso Colombiano de Educación Física citado por MEN, 2010). A partir del compromiso social el docente en su práctica se enfoca a alcanzar el concepto de salud para la población que esté educando, la OMS, (2020) sostiene que “... la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

La característica del sedentarismo en los últimos años es que ha ido creciendo a nivel global como lo ilustra la organización mundial de la salud en sus últimos informes OMS (2019):

Al menos un 60% de la población mundial no realiza la actividad física necesaria para obtener beneficios para la salud. Esto se debe en parte a la insuficiente participación en la actividad física durante el tiempo de ocio y a un aumento de los comportamientos sedentarios durante las actividades laborales y domésticas. El aumento del uso de los medios de transporte "pasivos" y el imparable crecimiento de la tecnología también ha reducido la actividad física” (p. 1)

En Latinoamérica se puede sostener que el sedentarismo tiene los porcentajes bastante elevados, pues se muestra que: “es la región con menores niveles de actividad física del mundo, siendo Colombia quien ocupa el cuarto lugar en América latina después Brasil, Costa Rica y Argentina y siendo el noveno en el mundo” OMS (2018), “(...) cifras de muerte dado a que el índice de Colombia oscila entre el 30 y el 39 % hombres y 40 y 49 % de las mujeres que no realizan la cantidad necesaria y efectiva de actividad física” (Fernández, 2019, p.23).

Ahora bien, son múltiples las causas que producen el sedentarismo y ponen en riesgo de adquirir enfermedades no transmisibles (ENT) a la población colombiana; según lo muestra el informe de la OMS (2018)

En ciudades y capitales latinoamericanas como en el caso de Bogotá, la acelerada urbanización y la superpoblación, han incrementado la mecanización del transporte masivo que junto con el crecimiento acelerado de las áreas urbanas y el alto índice de criminalidad ha causado que la población se mantenga inmóvil en el transporte y no tenga espacios de esparcimiento para realizar actividad física (p. 1).

Así mismo, en el mundo cada vez es más alto el porcentaje de personas que pueden llegar a padecer enfermedades crónicas, debido al poco gasto de energía

y aumento de su peso corporal por el aumento de grasa. Esta serie de comportamientos son debidos a una vida sedentaria y pasar más tiempo viendo televisión, videojuegos o internet (Norris, Hamer & Stamatakis, 2016). De este modo mientras más avanza la tecnología, este porcentaje de sedentarismo en las personas va a seguir aumentando, llevando a muchas personas hasta la propia muerte, debido a las enfermedades que pueden llegar a padecer, razón por la cual se debe empezar a buscar métodos que contribuyan en la reducción de esta problemática que cada vez se arraiga más a la sociedad mundial (Montañés, Catalán, Solana, González & Serrano, 2020).

Esta investigación de corte documental plantea el siguiente interrogante ¿Cómo disminuir el sedentarismo desde la EF? Para dar respuesta a este cuestionamiento, se analizaron las posibles estrategias que desde la EF se plantean para reducir o minimizar esta problemática tan grave, partiendo desde la realización y conceptualización de actividad física.

La actividad física (AF) es todo tipo de movimiento corporal que realiza el ser humano durante un determinado periodo de tiempo, ya sea en su trabajo o actividad laboral y en sus momentos de ocio, que aumenta el consumo de energía considerablemente y el metabolismo de reposo, es decir, la actividad física consume calorías. Esto incluye caminar o usar la bicicleta para transportarse, baile, juegos tradicionales y pasatiempos, jardinería y quehaceres domésticos, así como deporte o el ejercicio deliberado. El deporte normalmente involucra alguna forma de competición, y el ejercicio normalmente se toma deliberadamente para mejorar la salud (Cintra & Balboa, 2011, p. 3).

Por otro lado, en relación con el fomento de estilos de vida saludables en España, De Diego, Fernández & Badanta (2017) llevaron a cabo un estudio sobre uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para fomentar estilos de vida saludables en niños/as y adolescentes: el caso del sobrepeso, donde se buscaba que mostrar la necesidad de implementar programas educativos con respecto a la salud de los niños basándose en las Tics para el desarrollo de dichas actividades, este estudio se lleva a cabo por medio de una revisión bibliográfica de estudios previos relacionados con el tema de las TICs donde se concluyó que conforme estas van evolucionando, se han venido desarrollando diferentes conductas relacionados con el sedentarismo y sobrepeso.

Señalada la importancia de la temática de sedentarismo y la EF, se planteaba una revisión bibliográfica, donde se pueda no sólo dar cuenta de cómo atacar esta problemática desde el campo pedagógico y didáctico de la EF, sino también poder encontrar las verdaderas soluciones planteadas por cada uno de estos autores, poder analizar cada uno de estos documentos con el fin de brindar una alternativa científica-académica y alcanzable no solo para los estudiantes y maestros, sino también para toda la sociedad.

Para finalizar este apartado cabe señalar los antecedentes investigativos respecto a las estrategias utilizadas y propuestas desde la EF para dirimir el sedentarismo desde la pedagogía y didáctica en el aula y fuera de ella. Vidarte, Vélez, Sandoval & Alfonso (2011) proponen que la EF debe potenciar y desarrollar procesos de sensibilización, empoderamiento y autorregulación en torno a la

calidad de vida del individuo y la comunidad, con el simple objeto de interiorizar la práctica de la AF como elemento complementario de su vida.

Por otro lado, Flores & Ramírez (2012) y Urrea et al. (2018) recomiendan que se debe prestar mayor atención a los escolares, en todas sus actividades; alimentación, tiempo que pasan fuera de casa o solos, es necesario re ubicar o reafirmar los hábitos de vida que están adquiriendo los escolares durante su desarrollo ya que los seguirán por el resto de su vida.

De la misma manera Claros, Álvarez, Cuellar & Mora (2011) desarrollaron la Estrategia NAOS, la cual trasciende de las áreas sanitaria y educativa y aglutina actuaciones en todos los sectores de la sociedad que juegan un papel en la prevención de la obesidad. Campañas de información, acuerdos con instituciones públicas y privadas, convenios de colaboración voluntaria, programas educativos, apoyo a iniciativas de promoción de la salud, son algunas de las actividades que se llevan a cabo en el seno de la Estrategia NAOS. El desarrollo de las mismas y la incorporación de otras nuevas, junto con la labor de evaluación y seguimiento de todas ellas será lo que permita mantener un alto grado de efectividad en la prevención de la obesidad y sedentarismo en todas las instituciones públicas y privadas de México.

También Díez (2017) reflexiona sobre que puede suponer una catástrofe para el sistema sanitario español que cuatro de cada diez españoles se declaren sedentarios. Sin embargo, las intervenciones estratégicas para disminuir el comportamiento sedentario y aumentar los niveles de AF serán determinantes.

Por último, Beltrán, Devís & Peiró (2012). Citan que deberían ofrecerse mayores oportunidades para las actividades físicas moderadas, fuertes y muy fuertes, precisamente las menos practicadas.

Es por ello, que se plantean los siguientes objetivos de la investigación:

- Reconocer los conceptos clave como sedentarismo, salud, AF, educación física, promoción de la salud y estilos de vida saludable a partir de diferentes autores.
- Identificar desde diferentes documentos que estrategias desde la educación física se han implementado para disminuir el sedentarismo.

## 2. METODOLOGIA

La metodología de investigación se aplicó a partir de la reflexión, de los referentes conceptuales y epistemológicos, en donde emergen las categorías asociadas en la fase de desarrollo heurística. Desde lo operativo en correspondencia con la dinámica y estrategia de seguimiento y observación, y su respectiva aplicación. Para el desarrollo de la presente fase se implementó una guía, la cual permite ubicar los pasos y acciones; la guía emplea protocolos de búsqueda y revisión de fuentes de información.

Para el desarrollo de la presente fase se implementó una guía, la cual permite ubicar los pasos y acciones; la guía emplea protocolos de búsqueda y revisión de fuentes de información. El primer protocolo se estructuró en cinco elementos: i) el idioma de las fuentes de información; ii) línea de tiempo; iii) palabras clave; iv) artículos relacionados; v) metodología de estudio. Por su parte, el segundo protocolo se estructuró en cuatro elementos: i) criterios de revisión; ii) los criterios de exclusión (determinados a partir del problema y los intereses del grupo investigador); iii) los criterios de inclusión representados en los tópicos relevantes a la investigación y iv) la estrategia de extracción de datos. En la tabla 1 se aprecia la guía de fase heurística, mostrando aspectos directos de su aplicación.

#### A. Protocolo de búsqueda de fuentes de información.

Tabla 1  
*Guía de desarrollo de fase heurística*

<b>Idioma</b>		Español e Inglés
<b>Periodo de tiempo</b>		2010-2020
<b>Palabras clave</b>	Individual	Sedentarismo; Educación; Estrategias; Metodología; hábitos; Salud; Alimentación; Ejercicio, Sobrepeso; Obesidad; Salud; Niños; Jóvenes; Escuelas; Metabolismo; Entrenamiento; Deporte; Estudiantes; Familia, Planificación,
	Combinación	Actividad física, Educación Física, Hábitos de vida saludable; Hábitos alimenticios; Reducción de peso; Ejercicio físico; Composición corporal; Calidad de vida; Estilo de vida; Índice de masa corporal; Condición física.
<b>Recursos de información</b>		EBSCO, host, Dialnet plus, Scielo, Google académico, Scopus Pubmed, Web of Science y revistas indexadas, en formato digital, tesis maestría y doctorado.
<b>Estrategias</b>	De formación	Capacitación en uso de bases de datos, en función de la investigación.
	De generación	Combinación entre revisión de títulos y resúmenes de artículos en bases de datos
	De búsqueda	i) Búsqueda de términos, restringiendo la búsqueda según resultado precedentes; ii) búsquedas booleanas (sencillas y por ecuaciones); iii) consulta a páginas personales de expertos y iv) revisión de citas y referencias bibliográficas.

## B. Protocolo de revisión de fuentes de información

### *Normas de revisión*

Rastrear los documentos similares a nuestro tema central, verificando sus problemas de investigación, objetivos, autores, año de publicación con el fin de tener una relación entre nuestra línea de tiempo y la de los documentos, realizar la lectura del resumen e introducción de cada uno de ellos para verificar cuales podrían ayudar y cuáles no.

### *Criterios de inclusión*

Para realizar el proceso de selección fue necesario establecer unos criterios de inclusión en los cuales se encuentran: palabras clave referenciadas, problema de investigación, metodología, y referentes conceptuales, todas ligadas a nuestro tema de estudio.

### *Criterios de exclusión*

Por otro lado, los criterios de exclusión de los documentos se basaron en identificar las publicaciones que no estaban relacionadas con el objeto de estudio, documentos que no se encuentren en revistas científicas, bases de datos o productos no investigativos, también publicaciones que se encuentren fuera del tiempo.

## C. Evaluación de los hallazgos encontrados

En total se encontraron 100 documentos que se ingresaron a una matriz de análisis documental que permite el orden, control y análisis de la información, la matriz se dividía en campos como número, tipo de documento (tesis maestría, Doctorado, artículos científicos, informe de investigación), nombre de documento, autor, año, conceptos claves, tesis central o ideas fundamentales, objetivo de la investigación y conclusiones.

De esta manera se realizó la selección de 8 documentos que van acordes a nuestra temática de interés, entre los cuales se encuentran 7 artículos científicos y 1 tesis de doctorado, de los cuales vamos a sustraer la información más relevante que pueda ayudar con nuestro objeto de estudio.

## 3. RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis de documentos nacionales e internacionales que ayudan a dar claridad primero, a conceptos relacionados con sedentarismo, salud, AF, EF, promoción de la salud y estilos de vida saludable a partir de diferentes autores; segundo, identificar que estrategias desde la educación física se han implementado para disminuir el sedentarismo; y por último, establecer que estrategias utilizadas vinculan la educación física para disminuir el sedentarismo.

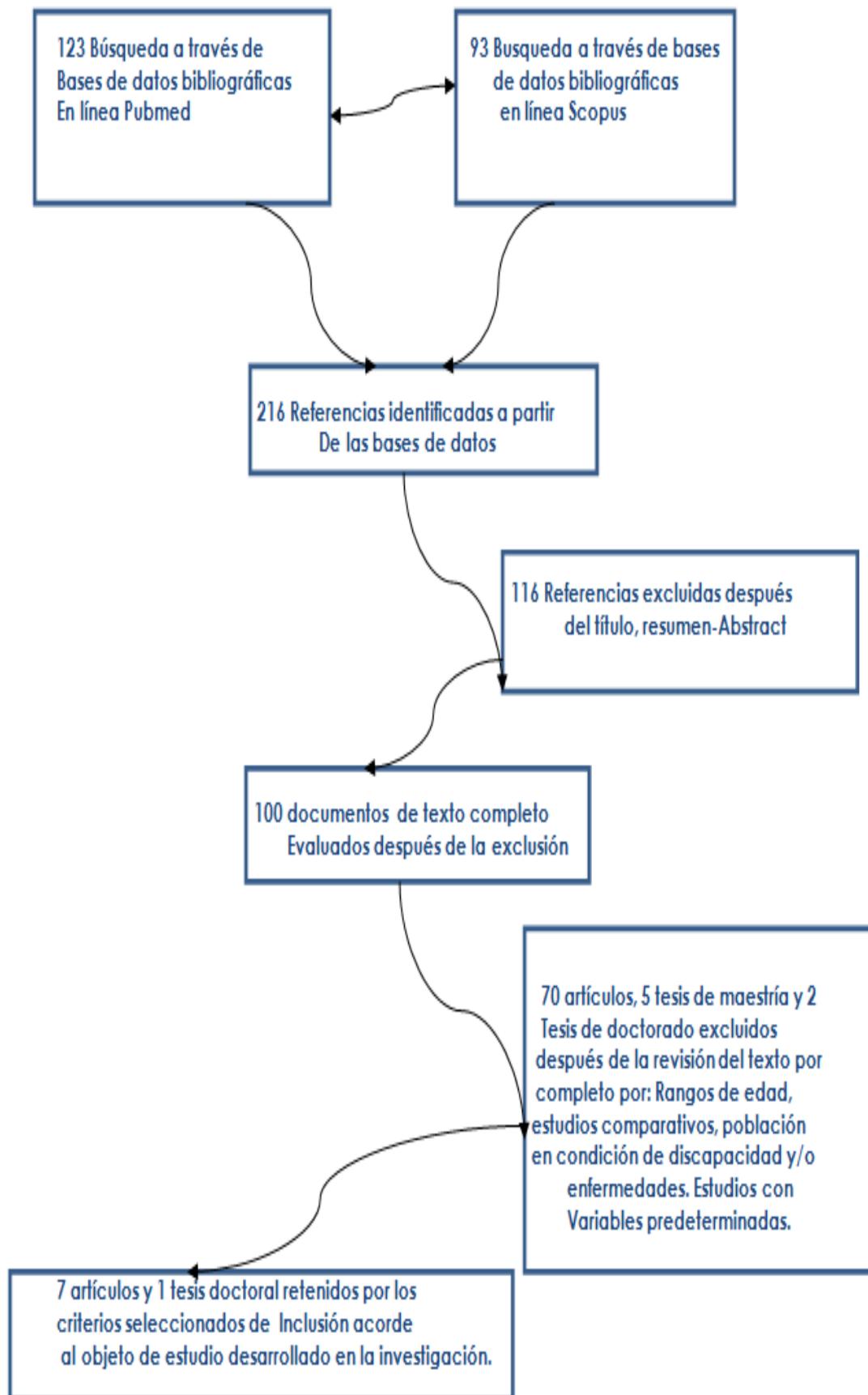


Figura. 1 Diagrama de flujo proceso de selección Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2**

*Matriz Analítica de Revisión Documental en las estrategias utilizadas desde la EF, para promover la actividad física escolar*

Autor/Título	Medidas/Objetivo	Diseño	Muestra/Instrumento	Aportaciones
Rué & Serrano (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. Universitat de Barcelona. España.	Profundizar en el .F en contextos educativos, y por otro lado, analizar el potencial de estas prácticas y su incidencia en la mejora de la salud del alumnado y la comunidad	Revisión Sistemática	Para llevar a cabo la revisión de la literatura científica internacional la educación primaria, y vinculados a la Educación Física se ha realizado una búsqueda a través de las bases de datos que recogen las publicaciones de más impacto internacional a través de la Web of Knowledge.	la EF desde el marco educativo. Todas ellas coinciden en la importancia de la AF para la salud pública. En este sentido, apuestan por promover la práctica del ejercicio físico, y los hábitos de vida saludables
Beltrán & Domínguez (2010). Percepción del ambiente y niveles de actividad física en niños de un barrio de Cartagena.	Estimar las diferencias en la percepción del ambiente del barrio de acuerdo a los niveles de AF	Cuantitativo	Estudio transversal en 350 niños de 8 a 15 años residentes en el barrio Ternera, ubicado en el área urbana de la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia y con predominio del estrato socioeconómico 2. Muestreo de tipo probabilístico, aleatorio y trietápico. El Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ), formato corto, se utilizó para medir los niveles de actividad física. La percepción de las características del barrio se midió con el Módulo Ambiente del International Physical Activity Study (IPAS).	Se evidencia que la percepción del ambiente del barrio es un factor determinante de la AF entre activos e inactivos en los residentes del barrio Ternera.
Martínez (2016). La promoción de la salud en la educación física escolar: situación actual y recomendaciones. Universidad de Valencia. España.	Revisar la trayectoria de la promoción de salud pública infantil, desde la infancia.	Revisión Documental	Estudio Cualitativo con enfoque descriptivo, con 350 documentos revisados, seleccionando 12 para el estudio desarrollado	Facilitar una visión más clara y poder determinar el verdadero papel de la EF respecto al abordaje de la AF para la salud y del profesor especialista como elemento precursor de prácticas sustentadas y orientadas hacia perspectivas de actuación holísticas y emancipadoras de la Recreación físico-deportiva.
Uguet (2014). Promoción de la actividad física en la escuela. Beneficios sobre la salud. Universidad Internacional de la	Diseñar una propuesta de intervención para promover la AF, en los tiempos de recreo en la escuela.	Intervención.	3 escuelas de básica primaria, edades entre 8 y 12 años, Estudio Cualitativo de Intervención pedagógica.	Generación de un espacio pedagógico y lúdico, de ámbito no formal, para acentuar hábitos de vida saludable, mediante la AF individual y grupal.

Rioja.

Salceda (2016) Previsión de la obesidad mediante el deporte y alimentación saludable en la infancia.	prevenir la obesidad infantil en la escuela.	Intervención	2 instituciones educativas públicas de Argentina, 157 niños de 16 y 17 años y los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo y formatos de planeación pedagógica	Generar desde la EF una transformación corporal y educativa, que conceptualice la conciencia alimenticia, por medio de una propuesta innovadora, además de generar ambientes innovadores de AF escolar
Althoff, White & Horvitz (2016). Influence of Pokémon Go on physical activity: study and implications. Journal of medical Internet research, 18(12), e315.	Cuantificar el impacto de Pokémon Go en la AF.	Cuantitativo	Se estudió el efecto de Pokémon Go en la AF a través de una combinación de señales de corpus a gran escala de datos de sensores portátiles y registros de motores de búsqueda para 32,000 usuarios de Microsoft Band durante un período de 3 meses.	Las aplicaciones móviles que combinan el juego con la AF conducen a aumentos sustanciales de la actividad a corto plazo y, en contraste con muchas intervenciones existentes y aplicaciones móviles de salud, tienen el potencial de llegar a las poblaciones infantiles pobres en actividad.
Baños & Extremera. (2018). Novedosas herramientas digitales como recursos pedagógicos en la educación física.	Incorporar las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) a las vidas, para modificar los estilos de vida actuales en adolescentes sedentarios.	Intervención	Blogs y Apps en línea, con acceso libre, para utilizar en las clases de EF.	La adaptación y aplicación de las TICs y las Apps a la asignatura de la EF mejoran el proceso autónomo de aprendizaje del alumnado, que a su vez, revierte positivamente en las relaciones interpersonales de éstos.
González, Trillo & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers.	Explorar cómo se puede utilizar la Gamificación en la educación física y qué efectos experimentales pueden tener en los estudiantes y los maestros.	Intervención	Doscientos noventa estudiantes (rango de edad de 6 a 14 años) matriculados en cuatro escuelas ubicadas en cuatro regiones de España aceptaron participar. El estudio incluyó cinco grados diferentes (desde el segundo año de la escuela primaria hasta el segundo año de la escuela secundaria) y 12 clases diferentes.	Las TICs, implementadas a largo plazo, han encontrado un marco educativo capaz de aumentar la motivación de los estudiantes hacia la EF, más allá del "efecto novedoso" inicial.

La investigación documental realizada es un primer acercamiento para entender como la EF interviene en el sedentarismo reconociendo conceptos claves para su entendimiento y comprensión.

Como primera medida en el reconocimiento de conceptos, el sedentarismo es una problemática real. Vidarte, Vélez & Aduel (2015) indican que "El término "sedentario" proviene del latín *sedentar us*, de *sed re*, 'estar sentado'" (p.1). De igual forma, Branco citando a Fraga (2014) "(...) hecho de estar casi siempre sentado o caminar/ejercitarse poco constituye la imagen contemporánea de la degradación físico-sanitaria, el hecho de asociar un individuo sedentario a esta subclase

zoológica es también una forma de dar sentido a la abyección al sedentarismo (...)” (p.1). Además, Lee (2012) “(...) sedentarismo que es responsable de promedio de un 6% de enfermedad coronaria, 7% de diabetes, 10% de cáncer de mama, 10% de cáncer de colon y, 9% de la mortalidad prematura” (p.1). Hablando a nivel de Latinoamérica, se puede decir que el sedentarismo tiene los porcentajes bastante elevados, pues se muestra que: OMS (2018) “es la región con menores niveles de actividad física del mundo, siendo Colombia quien ocupa el cuarto lugar en América latina después Brasil, Costa Rica y Argentina y siendo el noveno en el mundo” (p.2).

Como segunda medida en el reconocimiento de conceptos, al hablar en esta revisión de sedentarismo, se debe abordar la salud como palabra contraria. Gómez (2018) “(...) como la ausencia de enfermedad (...)” (p.34). El autor da muchos puntos de vista dejando evidencia de que el concepto de salud no es solo uno, sino que está lleno de complejidades, Ruiz (2018) sostiene, “...que es la interrelación entre salud humana y animal y su relación con el medio que les rodea...” (p. 1), pero ahora se va a ver qué se entiende por salud, OMS (2020) “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p. 1). En la misma línea Vargas et al (2017) “La salud es el estado idealizado al que todo ser humano aspira...” (p.4).

Como tercera medida en el reconocimiento de conceptos, se habla de AF que es la forma en la cual se disminuye el sedentarismo y se mantiene, preserva y mejora la salud. Sumpter, García & Pozo cita a Paxton, Motl, Aylward & Nigg (2015) “La AF puede estar directamente relacionada con la calidad de vida cuando se conceptualiza como un marco que incorpora componentes relacionados con la salud, como la función física, la función mental y la función social...” (p. 1).

Beltrán & Domínguez, (2010) “(...) considerada un componente importante para promover la salud de los individuos y poblaciones es necesario realizar 30 minutos de actividad moderada al menos cinco días a la semana o 20 minutos de actividad vigorosa tres días a la semana (...)” (p.1).

Como cuarta medida en el reconocimiento de conceptos, la EF como se había dicho anteriormente Petitti (2014) “La Educación Física se ocupa de la educación del cuerpo y del movimiento, entendiendo que educar el cuerpo es educar a la persona en su totalidad.” (p.3). Además,

La EF en la escuela se considera el medio más eficaz e incluso para que todos los niños y niñas puedan adquirir y aprender las habilidades, el conocimiento y los valores de su participación a lo largo de sus vidas, con independencia de su capacidad, sexo, edad, cultura, raza/etnia, religión o nivel social (ICSSPE citado por Rué & Serrano, 2014, p.4).

Mirando la EF enfocada a la salud, Delgado & Tercedor citado por Martínez (2016) “...lo que la EF podría aportar a la Educación para la salud, indicando principios de intervención educativa, contenidos a tratar, así como un modelo reflexivo para mantener un proceso continuo de retroalimentación sobre lo que se estaba realizando...” (p.3).

Como quinta medida en el reconocimiento de conceptos, la promoción de la salud, Vidarte (2011) establece que "(...) la promoción de la salud apropia la AF como una herramienta eficiente para optimizar los procesos relacionados con la disminución de factores de riesgo inherentes al sedentarismo (...)" (p.3).

(...) abordaban el papel de la EF en la promoción de la AF y la salud, identificaban cuatro perspectivas para acometerlas (mecanicista, orientada a las actitudes, orientada al conocimiento y de carácter crítico) y concluían proponiendo una perspectiva holística más coherente, global y a priori más eficiente para el tratamiento de la salud a través de las clases de EF (...) (Devís & Peiró citados por Martínez, 2016, Pág. 3).

De igual manera, con relación a la temática de promoción. Díaz, Pérez, Báez & Conde (2012) "La promoción de salud puede ser interpretada como un nuevo camino, una estrategia, una filosofía, o simplemente una forma diferente de pensar y actuar para alcanzar la salud de los pueblos" (p.4).

Si consideramos la promoción de salud (PS) como un proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, a partir del cual la comunidad logra ejercer control de su salud y elevar su nivel, con la utilización de los recursos disponibles según las condiciones de vida que posee y la transformación de sus hábitos y costumbres en estilos de vida más saludables, entonces se entiende que la educación para la salud (EpS) constituye un instrumento fundamental en el proceso de promoción de salud. (Reyes & Garrido citado por Díaz, Pérez, Báez & Conde, 2012, Pág. 4).

Como sexto y último en el reconocimiento de conceptos, se habla de estilos de vida saludable.

Apreciar la AF para el bienestar, mostrando responsabilidad y respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud (Uguet, 2014, Pág. 16).

Por otro lado, hablando de los estilos de vida saludables se entiende cómo

(...) los estilos de vida saludables (EVS) son concebidos como formas de vida que se crean y moldean en relación con los modos y condiciones. En este sentido, los estilos de vida, aunque tienen relación con los aspectos conductuales, no se consideran estáticos o predeterminados y no dependen exclusivamente del "libre albedrío" de las personas (...) (Breilh citado por Alcaldía de Medellín, 2018, p. 21.)

De la misma manera la revisión documental también conduce a identificar como la EF se relaciona con los conceptos de salud, AF, educación, promoción de salud y estilos de vida saludables para disminuir el sedentarismo con el fin de tener una población sana y con buena calidad de vida. OMS citado por Navarro, León & Roca (2017) "la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el

contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes” (p.1).

En los últimos años se evidencia un aumento significativo en la inactividad física y las conductas sedentarias, un factor clave en esta problemática ha sido el uso indiscriminado de nuevas tecnologías, como la televisión, Internet, video juegos, entre otros. Es por ello por lo que esta problemática se debe abordar desde la niñez y la adolescencia ya que en estas etapas es donde Sotomayor & Pineda (2014) “...se establecen conductas que se mantendrán a lo largo de toda su vida y pueden... estos padecimientos crónicos se presenten en el período de la adultez, el proceso de desarrollo se origina en la adolescencia” (p.1). Por otro lado, Uguet (2014) dice que “se ha desarrollado una propuesta de intervención, promovida por el área de EF... Se han puesto en práctica diversos juegos en horario de recreo... de 3º a 6º... Los resultados han sido satisfactorios” (p.2).

Otra intervención en España, Rué & Serrano (2014) “Pretende profundizar, desde una perspectiva multidisciplinar, en las posibilidades de estrategias e intervenciones que ofrece la EF en el contexto educativo, concretamente en la educación primaria, y que contribuyen al establecimiento de hábitos saludables en el alumnado” (p.1) continua, Rué & Serrano (2014) “La revisión de la literatura científica realizada nos revela que la escuela es el espacio más apropiado para trabajar y fomentar hábitos saludables a todo el alumnado, donde el aumento de la práctica de la actividad física...” (p.5) estratos económicos, como resultado genera una mirada más amplia en cuanto a los terrenos que la EF puede abordar.

Ahora bien, gracias a la ley 181 de 1995. Congreso de Colombia (1995) “por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la EF y se crea el Sistema Nacional del Deporte” (p.1). Hoy en día posibilita empezar abordar esta problemática desde los colegios que es donde los niños y jóvenes tienen su primer contacto con la Educación física, la práctica del deporte, la práctica de AF y la recreación, teniendo como objetivos generales.

El patrocinio, el fomento, la masificación, la divulgación, la planificación, la coordinación, la ejecución y el asesoramiento de la práctica del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre y la promoción de la educación extraescolar de la niñez y la juventud en todos los niveles y estamentos sociales del país (Congreso de Colombia, 1995, p. 1).

En esta misma línea, Martínez (2016) “...la EF escolar como elemento fundamental desde el que intentar paliar una situación que se plantea como inabordable para el sistema sanitario en los próximos años” (p.1). Continua, Martínez (2016) “El papel de la EF respecto al abordaje de AF para la salud no debe reducirse únicamente a promocionar estilos de vida activos y la adquisición de los recursos necesarios de una práctica físico-deportiva saludable” (p.9).

Ahora bien, el deporte se construye discursivamente como una herramienta que no sólo servirá para mejorar la salud ya que también tiene el poder para controlar problemas sociales.

(...) el deporte genera movimiento del cuerpo, que a su vez es la acción que sirve para consumir energía, para dejar de ser sedentario y para no engordar. En este sentido, el deporte promotor de salud se debe realizar en el tiempo libre que cada persona debe gestionar individualmente, o de manera conjunta” (Sotomayor & Pineda, 2014, p. 3).

Por otro lado, Salceda (2016) “En la edad infantil se forjan el estilo de vida y los hábitos alimenticios que se desarrollarán en la edad adulta, es por ello que es una etapa en la que se debe prestar especial atención” (p.7). Además, es fundamental dar importancia a las razones por las cuales se padecen enfermedades como la obesidad. Salceda (2016) “Conocer las causas y los factores de riesgo que predisponen a padecer sobrepeso y obesidad, así como sus repercusiones, es de gran importancia para abordarlas de la mejor manera posible e intentar modificar hábitos y conductas” (p.7). En las instituciones educativas se debe inculcar hábitos alimenticios saludables y la práctica regular de deporte, ampliar en los colegios horarios de uso de las instalaciones con programas deportivos los fines de semana, juegos y actividades de ocio como baile. Salceda (2016) “También si se crearan ciertas infraestructuras indispensables como parques, carriles bici, piscinas y canchas, se estimularía a los menores a tener la actividad física” (p. 54) además, estas son unas estrategias de prevención. Salceda (2016) “La prevención de la obesidad infantil es un reto a conseguir por parte de la salud pública y sobre todo en atención primaria, ya que, aunque se han realizado múltiples intervenciones...” (p. 53).

También, hay que hablar de la importancia de la práctica deportiva en familia, incluir a padres y hermanos por medio de excursiones, juego al aire libre, uso de bicicletas o patines. Salceda (2016) indique que “los padres ejercen un papel fundamental en la rutina diaria de los niños, por lo que es de consideración involucrarlos tanto en la prevención como en el tratamiento, aumentando sus conocimientos y concienciándoles” (p. 53).

### 3.1 APLICACIONES PRÁCTICAS

A partir de los documentos revisados y analizados sobre las estrategias utilizadas que vinculan la educación física para disminuir el sedentarismo, se puede decir que estas son las principales:

- Programas de:
  - Actividad física extraescolar (Programas de actividad física formal y no formal después de la jornada escolar, donde se vinculen los estudiantes de las instituciones).
  - Actividad física en el descanso o recreo. (Torneos deportivos de integración social a la comunidad estudiantil, además de las jornadas de pausas activas).
  - Promoción hacia la salud. (Campañas publicitarias que vinculen los departamentos de orientación escolar y enfermería, para potenciar y promocionar las fortalezas de la salud en la escuela).

- ▶ Actividad física dirigida a docentes. (Torneos deportivos que integren a los docentes y los estudiantes de las instituciones educativas, para generar cambios a nivel social y educativo).
- ▶ Programas deportivos. (Vinculación de los programas deportivos a los proyectos transversales de la escuela, como los son las escuelas deportivas).
- ▶ Investigaciones que evalúen y aumenten la eficacia de los planes y propuestas que tengan como problemática el sedentarismo y lo disminuyan por medio de la Educación física.
- ▶ Proposición de leyes hacia el aumento de horas de la EF.
- ▶ Revisión investigativa de planes de acción efectuados por los docentes (pares) en diferentes partes del mundo.
- ▶ Revisión de los tiempos en las intervenciones escolares y extraescolares que permitan el óptimo desarrollo, intervención y actividades para disminuir el sedentarismo y aumentar la motivación por la actividad física.

De esta manera, está claramente evidenciado que la educación física no solo ayuda a disminuir el sedentarismo sino que por otro lado, también atiende diferentes problemáticas sociales.

### 3.2 IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA EF

Las aplicaciones móviles que combinan el juego con la actividad física conducen a aumentos sustanciales de la actividad a corto plazo y, en contraste con muchas intervenciones existentes y aplicaciones móviles de salud, tienen el potencial de llegar a las poblaciones pobres en actividad. Se necesitan estudios futuros para investigar los posibles efectos a largo plazo de estas aplicaciones (Althoff, White & Horvitz, 2016).

La incorporación de las TICs a nuestras vidas, han modificado los estilos de vida actuales convirtiéndonos en personas más sedentarias. Cada vez son más los adolescentes que disponen de un teléfono móvil inteligente con diversidad de aplicaciones (Apps) descargadas que ocupan su tiempo de ocio. El carácter práctico de la EF permite educar, manejar y concienciar en el uso responsable de éstas herramientas digitales, promoviendo la práctica de actividad físico-deportiva. La adaptación y aplicación de las TICs y las Apps a la asignatura de la Educación Física mejoran el proceso autónomo de aprendizaje del alumnado, que a su vez, revierte positivamente en las relaciones interpersonales de éstos. (Baños & Extremera, 2018).

Las nuevas Tecnologías y Apps aplicadas en el ámbito educativo a mediano y largo plazo, han encontrado un marco pedagógico y lúdico capaz de aumentar la motivación de los estudiantes hacia la EF y la AF, más allá del "efecto novedoso" inicial. Los estudiantes disfrutan de un enfoque diferente, y algunos, a pesar de su corta edad, aseguran que aprenden significativamente, lo cual mejora el valor educativo de la asignatura. Por lo tanto, tienen los ingredientes para fomentar experiencias significativas de educación física en diferentes niveles educativos, como lo son; educación primaria y secundaria, en estudiantes con diferentes antecedentes sociales a nivel socioeconómico y educativos como lo son; urbano y

rural, además de potenciar y desarrollar en los docentes esta nueva forma de enseñanza en los espacios pedagógicos dentro y fuera del aula, llevados a la praxis del diario vivir (Fernández, González & Palomares, 2020).

#### 4. DISCUSION

La EF es el espacio apropiado para proponer y accionar estrategias que disminuyan el sedentarismo, partiendo de la promoción de salud, AF, educación hacia la salud y estilos de vida saludables como se trabajó en la primera parte de los resultados. A partir de la contextualización que brinda el conocimiento de autores nacionales e internacionales, es imperante revisar las estrategias y medios con los cuales se cuenta para combatir el sedentarismo en las escuelas públicas y privadas, no solo a partir desde la misma área disciplinar, sino que se logre vincular a otras áreas no específicas de la EF, así como lo proponen Cipaguata & Ramírez (2014) “la EF representa para la básica primaria, porque ella, como otras disciplinas del conocimiento, a través del movimiento, contribuyen también con el proceso de formación integral del ser humano para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura” (p.14). Desde ese punto de vista, se evidencia como la mayoría de los estudios indican la importancia de promover la práctica de la actividad física, el deporte y buenos hábitos alimenticios desde la infancia. Celdrán, Valero & Sánchez (2016) indicaron que “No practicar AF con regularidad es una de las principales causas de las enfermedades crónicas, es por ello que el objetivo principal debe ser estimular la práctica de actividad física regular en la población, con énfasis en los escolares” (p. 9). Aunque todas las personas deben realizar práctica deportiva, de actividad física y recreación, las instituciones educativas por medio de la EF deberán enfocarse en los niños y jóvenes, en la creación de esas conductas saludables.

Por otro lado, como se menciona anteriormente cambiar las conductas y hábitos de vida de una persona adulta resulta complicado en la medida que día a día los avances tecnológicos, la carga laboral y las obligaciones en el hogar reducen el tiempo en que niños, jóvenes y adultos puedan prestar más atención al cuidado de su cuerpo y de su salud. Bermello (2016) indicó que “El desarrollo tecnológico lo invade todo en el mundo contemporáneo, desde lo económico y lo político hasta lo psicosocial, la vida íntima de las personas, los patrones de consumo, la reproducción humana, la extensión de la vida” (p. 2). Por otro lado, UNICEF (2017) “La tecnología digital ya ha cambiado el mundo y, a medida que aumenta el número de niños que se conectan en línea en todos los países, está cambiando cada vez más su infancia” (p. 7), es por eso que, se debe realizar actividad física puesto que los riesgos a una excesiva exposición tecnológica pueden ser dañina y más en niños. En la misma posición, Cortés (2015) “El uso correcto de las tecnologías de información puede ayudar a la humanidad a llegar a espacios insospechados de desarrollo” (p. 4). Sin duda alguna, los beneficios que esta nos brinda son innumerables, pero así mismo trae de la mano problemas de salud (sedentarismo, problemas de atención, adicción a redes sociales, problemas de salud mental, etc.) que afectan de manera directa en nuestro entorno, y que está afectando no solo a las personas adultas, sino también a los niños. Desde la infancia se promueve y se establece en los niños el hábito del ejercicio y la práctica del deporte, a medida de su crecimiento se irán acoplando a sus obligaciones sin dejar de lado los buenos hábitos de vida saludable y haciendo uso controlado de lo digital.

De esta manera es donde las instituciones educativas juegan un papel tan importante en la promoción de hábitos saludables, prevención de enfermedades y brindando espacios donde los niños y jóvenes tengan la oportunidad y las herramientas para la práctica de actividad física y deporte. Rué & Serrano (2014) “La escuela es el espacio más idóneo e igualitario para trabajar desde la EF, la promoción de la salud y de hábitos de vida saludables, así como la consecución de valores y favorecer la inclusión de todo el alumnado” (p. 5). Así también este proceso de promover la práctica de actividad física, recreación y deporte en los jóvenes y niños debe ser un trabajo en conjunto con los padres, Lugo (2012) “Los padres de familia deben adoptar una posición reflexiva y participativa en relación a la práctica de hábitos de vida saludable de sus hijos. Y no ser agentes de promoción al sedentarismo, incentivando a sus hijos a tomar conductas inapropiadas” (p. 83). Por el contrario, deben velar por que los niños y jóvenes tengan participación en diferentes campos deportivos y de AF y puedan emplear su tiempo en beneficio de su salud.

## 5. CONCLUSIONES

La EF juega un papel muy importante en la creación de hábitos saludables en los niños y jóvenes, inculcar desde edades tempranas la práctica del deporte, la actividad física y la recreación, desarrollan en los niños y jóvenes unas conductas que llevaran de por vida ayudando a su salud y a prevenir el riesgo de padecer enfermedades no transmisibles.

La enfoque pedagógico de la EF abarca un sin número de métodos y herramientas, no solo brindando la posibilidad de promover hábitos de vida saludable, por otro lado, ayuda a disminuir problemas como el sedentarismo, la depresión, la obesidad y algunas enfermedades que se obtienen debido a la falta de AF, también atiende diferentes problemáticas sociales desde el deporte y la recreación.

La pedagogía de la EF es un pilar fundamental en la vida de las personas, es por ello por lo que las instituciones educativas deben prestar más atención a la importancia que le están dando y a la forma en que están desarrollando las respectivas clases, las instituciones deben llevar un seguimiento, habilitar espacios y escenarios para que los niños y jóvenes tengan la posibilidad de realizar práctica deportiva, AF y recreación. Todo lo que los niños y jóvenes aprendan durante su etapa escolar será de vital importancia en la creación de hábitos y conductas saludables.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alcaldía de Medellín. (2018). Guía de estilos de vida saludables. Colombia, Medellín.

Althoff, T., White, R. W., & Horvitz, E. (2016). Influence of Pokémon Go on physical activity: study and implications. *Journal of medical Internet research*, 18(12), e315.

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

Beltrán, Y., & Domínguez, R. (2010). Percepción del ambiente y niveles de actividad física en niños de un barrio de Cartagena. *Rev. Salud pública*. 12 (5): 744-753  
Recuperado de: <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2010.v12n5/744-753/es>

Bermello, R. (2016). El impacto negativo de las tecnologías en los adolescentes y jóvenes. Cuba. *Revista de ciencias médicas*. LA HABANA. 23(2). Recuperado: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revciemedhab/cmh-2016/cmh163h.pdf>

Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 12(45): 122-137.  
<Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista45/artactividad266.htm>

Branco, A. (2014). El sedentarismo es... Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. University of Toronto. Toronto, Ontario, Canadá. 25(3), 716-720. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00716.pdf>

Celdrán, Valero, & Sánchez (2016). La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF: revista digital de educación física*, (43), 83-96.  
Recuperado de: <https://emasf.webcindario.com/La importancia de la educacion fisica en el sistema educativo.pdf>

Cipaguata, L., & Ramírez, J. (2014). La importancia de la educación física en edades tempranas en el contexto escolar. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2820/TE-18181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Claros, J. A. V., Álvarez, C. V., Cuellar, C. S., & Mora, M. L. A. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 16(1), 202-218.

Congreso de Colombia. (1995). Ley 181 de Enero 18 de 1995. Recuperado de: <https://www.imrds.gov.co/normatividad/ley-181-de-enero-de-1995>

Cortés Lozano, A. (2015). El impacto de la tecnología en el ámbito social y en la desigualdad (The Impact of Technology in the Social Sphere and Inequality). *Inclusión Y Desarrollo*, 2(2), 16-20.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.2.2.2015.16-20>

Díaz, Pérez, Báez, & Conde. (2012). Generalidades sobre promoción y educación para la salud. Universidad de Ciencias Médicas "Carlos J. Finlay". II Hospital Provincial "Manuel Ascunce Domenech". Camagüey, Cuba. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 28(3): 299-308. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v28n3/mgi09312.pdf>

De Diego-Cordero, R., Fernández-García, E., & Romero, B. B. (2017). Uso de las TIC para fomentar estilos de vida saludables en niños/as y adolescentes: el caso del sobrepeso= Use of ICT to promote healthy lifestyles in children and adolescents: the case of overweight. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 8(1), 79-91.

Díez Rico, C. (2017). Inactividad física y sedentarismo en la población española.

Feijoo Fernandez, B. (2015). *La infancia ante las pantallas: análisis del consumo de medios audiovisuales (TV, videojuegos e internet) entre los niños gallegos del último curso de primaria en 2010* (Doctoral dissertation, Psicología evolutiva e comunicación).

Fernández, C. (2019). ¿Por qué América Latina es la región más sedentaria? El tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/salud/por-que-america-latina-es-la-region-mas-sedentaria-269012>

Fernandez-Rio, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.

Flores Martínez, M. E., & Ramírez Elías, A. (2012). Intervenciones dirigidas a disminuir/evitar el sedentarismo en los escolares. *Enfermería universitaria*, 9(4), 45-56. Recuperado en 25 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632012000400005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000400005&lng=es&tlng=es).

Gómez-Arias, R. D. (2018). ¿Qué se ha entendido por salud y enfermedad? *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36. (2) p. 322-328.

Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., Katzmarzyk, P. T., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The lancet*, 380(9838), 219-229.

Lugo, D. (2012). Estrategias para el fortalecimiento de hábitos de vida saludable en el colegio. Universidad Libre de Colombia, Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9149>

Martínez, A. (2016). La promoción de la salud en la Educación Física escolar: situación actual y recomendaciones. *EmásF: revista digital de educación física*, (41), 83-95.

M.E.N. (2010). Serie de lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf)

Montañés, L. S., Catalán, Á. A., Solana, A. A., González, L. G., & Serrano, J. S. (2020). TIEMPO DE USO DIARIO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS DE PANTALLA EN ADOLESCENTES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CURSO ACADÉMICO. *EmásF: revista digital de educación física*, (65), 55-68.

Navarro, León, & Roca. (2017). Calidad de vida en mujeres de edad mediana de La Habana. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 43(2), 1-13.

Norris, E., Hamer, M., & Stamatakis, E. (2016). Active Video Games in Schools and Effects on Physical Activity and Health: A Systematic Review. *The Journal of pediatrics*, 172, 40–46.e5. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.02.001>

OMS. (2018). Actividad física y Sedentarismo. Organización Mundial de la salud. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

OMS. (2018). Tendencias mundiales en la actividad física insuficiente desde 2001 hasta 2016. *The lancet global Health*. Recuperado de: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(18\)30357-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(18)30357-7/fulltext)

OMS. (2019). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. WHO. Recuperado de: [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_inactivity/es/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/es/)

OMS. (2020). La OMS mantiene su firme compromiso con los principios establecidos en el preámbulo de la Constitución. Recuperado de: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution>

Petitti, E. (2014). RECOPIACIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS A DESARROLLAR CON ALUMNOS DE ESCUELA MEDIA. Recuperado de: <http://www.huergo.edu.ar/docs/ed.fisica.pdf>

Rué Rosell, L., & Serrano Alfonso, M. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2014, vol. Monográfico, num. 25, p. 186-191.

Ruiz, J. (2018). Reflexión acerca del concepto de "una salud". *Revista peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 35, 657-662.

Salceda, L. (2016) Prevención de la obesidad mediante el deporte y alimentación saludable en la infancia. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/106612/5671/TFM%20VERSION%20FINAL.PDF?sequence=1>

Sotomayor, L., & Pineda, V. (2014). Actividad física y sedentarismo: Determinantes sociodemográficos, familiares y su impacto en la salud del adolescente. *Revista de salud pública*, 16, 161-172.

Sumpter, D. A., García González, A. J., & Pozo Cruz, J. D. (2015). The relationship between perceived exertion, physical activity and quality of life in older women. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (2), 281-287.

Uguet, S. (2014). Promoción de la actividad física en la escuela. Beneficios sobre la salud. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2582>

UNICEF. (2017). EL ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2017 Niños en un mundo digital. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia diciembre de 2017. Publicado por la División de Comunicaciones de UNICEF 3. United Nations Plaza, New York, NY 10017, EEUU. Recuperado de: <https://www.unicef.org/paraguay/spanish/UN0150440.pdf>

Urrea, P. N., Bernate, J. A., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018). Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación Física Y Ciencia*, 20(2).

Vargas-Santillán, M. D. L., Arana-Gómez, B., García-Hernández, M. D. L., Ruelas-González, M. G., Melguizo-Herrera, E., & Ruiz-Martínez, A. O. (2017). Significado de salud: la vivencia del adulto mayor. *Aquichan*, 17(2), 171-182.

Vidarte, Vélez, & Aduel. (2015). Niveles de sedentarismo en población entre 18 y 60 años: Sincelejo (Colombia). Universidad del Caribe y Universidad Autónoma de Manizales. Colombia. *Salud Uninorte*. Barranquilla (Col.) 2015; 31 (1): 70-77  
Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v31n1/v31n1a09.pdf>

Vidarte Claros, J. A., & Vélez Álvarez, C., & Sandoval Cuellar, C., & Alfonso Mora, M. L. (2011). ACTIVIDAD FÍSICA: ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 16(1), 202-218.[fecha de Consulta 25 de Mayo de 2020].  
ISSN: 0121-7577. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3091/309126695014>

**Fecha de recepción: 26/5/2020**

**Fecha de aceptación: 22/8/2020**

# EmásF