

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 80 de enero-febrero de 2023 - Año 14 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

80





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Daniel Berdejo del Fresno. "Copa de África de futsal-Marruecos 2020: Reflexión y enseñanzas" (Pp 5 a 8).

Andrés Rosa Guillamón. "Cómo aplicar el modelo de responsabilidad personal y social en las programaciones docentes de educación física" (Pp 9 a 29).

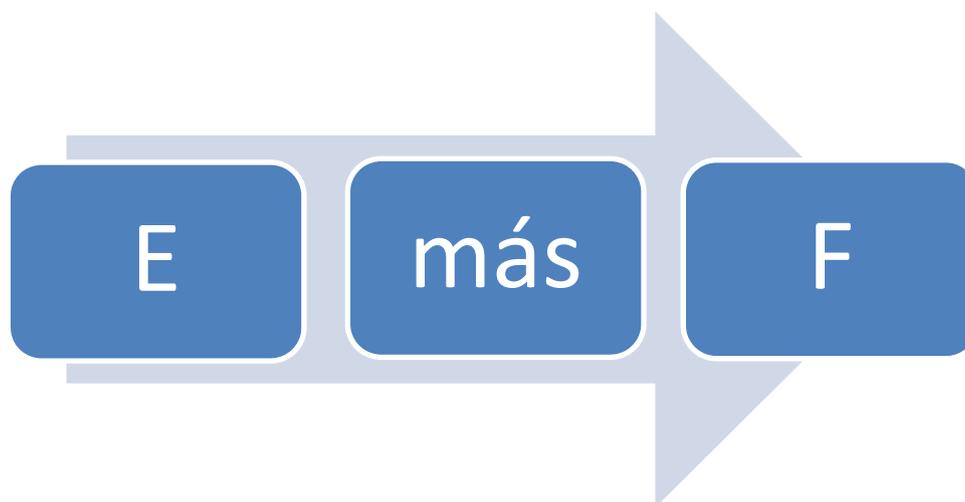
Daniel Bores-García, Raúl Barba-Martín, David Hortigüela-Alcalá y Gustavo González-Calvo. "Enfrentando las barreras para la práctica de actividad física en la población adolescente con bajos recursos económicos: el ejemplo del programa IPAFD" (Pp 30 a 42).

José Daniel Quiroz Varela, Jorge Luis Borja Peña, Sebastián Hernández Lopera y Juan José Cuervo Zapata. "Efecto de una unidad didáctica basada en los juegos tradicionales en las habilidades motrices básicas de locomoción" (Pp 43 a 60).

Luis Enrique Fernández Álvarez, Alejandro Carriedo Cayón y Carmen González González de Mesa. "Diseño de una situación de aprendizaje para 1º de bachiller basada en el diseño, puesta en práctica y valoración de un plan de autoentrenamiento" (Pp 61 a 76).

Víctor Hernández-Beltrán, Víctor A. González-Coto, Luis Felipe Castelli Correia de Campos y José M. Gamonales. "Quidditch: deporte alternativo para la etapa de educación primaria" (Pp 77 a 91).

Catalina Sobarzo-Yáñez, Jacqueline Páez-Herrera y Juan Hurtado-Almonacid. "Concepciones de educación física de calidad: un análisis crítico al contexto chileno" (Pp 92 a 109).



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

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

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

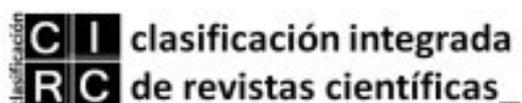
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

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

COPA DE ÁFRICA DE FUTSAL-MARRUECOS 2020: REFLEXIÓN Y ENSEÑANZAS

Allá por finales de noviembre de 2019, durante la semana de Acción de Gracias en la que tenía planificada una ruta de desconexión desde San Francisco a Los Ángeles bajando por la "Highway 1"; recibí unos mensajes de mi amigo Antonio Bores Cerezal, ex preparador físico de la Selección Española de Fútbol Sala, profesor universitario, preparador físico en diferentes clubes de fútbol profesional en multitud de países y ferviente colaborador de esta revista, entre otras muchas cosas. Mi buen amigo me ofrecía la posibilidad de trabajar entre dos meses y tres meses. Un colega suyo entrenador de fútbol sala (también llamado futsal a nivel internacional) buscaba ayudante para trabajar con una selección nacional de futsal. El objetivo: clasificar para el próximo mundial que se celebraría en Lituania en septiembre de 2020. La verdad es que la oportunidad era única, casi un sueño, poder ir a un mundial, rápidamente organicé todo con mi trabajo en los Estados Unidos y me embarqué en esta aventura junto al místico, Julio Fernández Correa.

Destino: Libia. África.

Durante ese periodo de tiempo de preparación estuvimos en Túnez, Marruecos, Túnez de nuevo, Bahréin, vuelta a Túnez y vuelta a Marruecos que es donde se celebraba la Total Futsal África Cup of Nations con tan solo una semana de descanso en España para pasar Navidad con la familia.

Sí, anteriormente he dicho que íbamos a entrenar a la selección nacional de Libia, sin embargo, no pisamos suelo libio en ningún momento y de eso quiero contarles. Sin entrar en política, simplemente diré que Libia estaba (está) inmersa en una especie de guerra civil con muchísimos países involucrados por distintos motivos en diferentes bandos. Así que, con una guerra civil de fondo, preparamos una Copa de África con el objetivo de finalizar entre los 3 primeros y clasificarnos para el mundial de Lituania de 2020 completamente alejados del país. Fallamos. No logramos clasificarnos. Finalizamos cuartos. Perdimos la medalla de bronce y la clasificación en un último partido ante Angola (lo que les convertiría en debutantes en un mundial). Estaba muy enfadado. El sueño se desvaneció. Personalmente una gran decepción. Y tanto la medalla como el mundial se escaparon de nuestras manos. Fue doloroso. Una experiencia deportiva muy dura ya que se esfumó uno de mis sueños y una oportunidad que nunca sabes si volverá a repetirse.

Pero no todo es futsal. En realidad, este deporte no es nada. Esta experiencia me enseñó muchas cosas. Un grupo de personas (jugadores y cuerpo técnico) que representa a su país en guerra y que permanece prácticamente tres meses completos alejados de sus familias. Familias que han dejado atrás sus casas con la constante incertidumbre de saber si estarán bien. Padres, maridos, hijos, nietos a los que les exiges ciertos comportamientos en la pista con el objetivo del mundial de futsal, pero que en sus mentes están sus esposas, hijos, hijas, padres y madres, que están a miles de kilómetros mirando al cielo viendo caer bombas. Jugadores con hijos pequeños que te enseñan vídeos y se escuchan bombardeos de fondo. Y cuando les preguntas, que cómo pueden sonreír y no estar asustados, te responden que sus hijos han nacido y crecido con esos ruidos de fondo (bombardeos) constantes y lo ven y sienten como algo normal. Es su hábitat. Es su adaptación al medio. Estos mismos jugadores que han estado tres meses viviendo en hoteles, entrenando dobles sesiones prácticamente todos los días sin ningún tipo de queja cuando estoy completamente seguro que en sus mentes tendrían otras prioridades, pensamientos, incertidumbres, dudas y posiblemente miedos. ¡Muchos miedos! Miembros del cuerpo técnico que tienen que volver a Libia para ayudar a su familia a mudarse de casa porque la guerra se está acercando a su vivienda y que, en menos de una semana, ese entrenador ya ha regresado y se ha unido a la concentración del equipo. Jugadores que comienzan a tener problemas para conciliar el sueño, y por lo tanto, sus respectivos compañeros de habitación también, porque un familiar ha caído en la guerra. Simplemente

imaginaros e intentad ponerlos en su situación. Para mi es imposible. No soy capaz de pensar como estaría mi cabeza si yo estuviera en su lugar.

Y nosotros, los entrenadores, hablando de futsal.

La Copa de África de Futsal 2020 se celebró en Laayoune (El Aaiún en español), una antigua colonia española. Actualmente, es la ciudad más importante del Sahara Occidental. La autoproclamada República Árabe Saharaui Democrática la considera su capital, pero en la práctica se encuentra ocupada y administrada por Marruecos, como la mayor parte del Sahara Occidental. Debido a que es un territorio en conflicto político, justo una semana antes de la competición, el gobierno de la República de Sudáfrica, retiró a su selección, la cual se encontraba encuadrada en nuestro grupo. Razón: el gobierno sudafricano apoya a la República Árabe Saharaui Democrática y condena la ocupación por parte del Reino de Marruecos. La Confederación de África de Fútbol (CAF) invito a la República de Mauricio a ocupar su lugar. Una vez allí, nos encontramos con un evento privado. La Total Futsal África Cup of Nations-Morocco 2020 era un evento completamente exclusivo y cerrado al público en general. La ciudad estaba tomada por las autoridades y los cuerpos de seguridad marroquíes, la seguridad era extrema, y el futsal, el espectáculo, la competición deportiva, un evento privado como ya he comentado anteriormente. El pabellón estaba lleno todos los días, pero no había acceso público. Todos los espectadores eran invitados de forma oficial. No se promocionó en las escuelas locales. No había gente local asistiendo a los partidos porque estaba prohibido. Nadie podía entrar ni siquiera a los alrededores del recinto deportivo, e incluso, conseguir invitaciones para familiares era una tarea extremadamente ardua. Una vez comenzada la competición, tras el primer partido, la República de Mauricio se retiró de la competición por orden de su gobierno justamente una hora antes del segundo partido, por exactamente la misma razón que lo hizo la República de Sudáfrica.

Guerra, por un lado. Conflicto político, por otro.

El mundial se esfumó al igual que el sueño... pero sin embargo la experiencia fue increíble. Una experiencia de vida que me hizo crecer personalmente. Plantearme muchas cosas sobre lo que es realmente importante en la vida. Valorar lo que tenemos y otros no disponen. Apreciar lo que cada uno de esos jugadores, entrenadores y directivos libios sacrificaron para conseguir un objetivo y hacer feliz a un país entero. Lo dieron todo y no consiguieron nada. Nada deportivamente hablando. Porque

consiguieron mucho. Consiguieron el respeto y admiración de su país, el respeto y admiración de todos los rivales, el respeto y admiración de ese “público” que nos animaba constantemente y sin cesar. Mi respeto y admiración. A través del futsal consiguieron todo eso. Algo mucho más importante que las medallas, las clasificaciones a mundiales o los títulos. Y nosotros, entrenadores, pensando en la clasificación para un mundial de futsal por satisfacer nuestros sueños, alimentar nuestro ego personal, aumentar nuestro currículum y llenar una estantería de medallas y trofeos que recoge polvo cuando al mismo tiempo hay multitud de conflictos bélico-políticos mucho más importantes. Algo para pensar sobre nuestras prioridades en la vida y en el deporte.

La competición de futsal más importante de África llevada a un lugar en conflicto político que provocó que no existiese ningún tipo de interacción con la población local. Ni siquiera con escuelas locales. Ningún niño involucrado. Ninguna jornada de iniciación al futsal. Ninguna feria de futsal por la ciudad. Nada. Absolutamente, nada. No se dejó ningún legado en la ciudad que ayude o inspire a generaciones futuras a practicar fútbol sala o cualquier tipo de deporte. Se desaprovechó una grandísima oportunidad para promocionar nuestro deporte, para aumentar su práctica, su visualización, en definitiva, su crecimiento.

La Total Futsal África Cup of Nations-Morocco 2020, una competición deportiva de alto nivel, donde el rendimiento debería ser lo primordial, me enseñó algo completamente diferente, pero mucho más importante. El deporte es el medio perfecto para unir personas, movilizar sentimientos y emociones, e influir en el comportamiento y actitudes de las personas a través de valores como disciplina, esfuerzo, superación, compañerismo, perseverancia, resiliencia, igualdad, respeto o solidaridad entre otros muchas. Pero a la vez, mal utilizado puede servir para todo lo contrario como vimos en Laayoune. Asegurémonos, que cada evento deportivo en el que participamos u organizamos deja un legado a futuras generaciones, transmite unos valores y mejora la vida de todas las personas alrededor del mismo. El deporte es un arma muy potente, utilicémosla adecuadamente y no perdamos ninguna oportunidad.

Daniel Berdejo del Fresno, PhD
Selección Nacional de Futsal de Arabia Saudí y Bay Area Futsal Club (USA)
daniberdejo@gmail.com



Revista Digital de Educación Física

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

CÓMO APLICAR EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LAS PROGRAMACIONES DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Andrés Rosa Guillamón

Maestro de Educación Física y Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Murcia, España). Email: andres.rosa@um.es

RESUMEN

La Educación Física (EF) se presenta como la materia responsable de trabajar los saberes básicos y las competencias específicas vinculadas a conductas, valores y actitudes que favorezcan la adopción de un estilo de vida activo, saludable y ecosocialmente responsable. El modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) propuesto por Hellison se presenta como un programa formativo basado en la realización de actividad física que puede dar respuesta a las demandas del sistema educativo actual. El objetivo fue analizar el MRPS estableciendo estrategias didácticas concretas y técnicas de modificación de la conducta para su implementación efectiva en las programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje de EF en la educación básica obligatoria.

PALABRAS CLAVE:

Modelos pedagógicos; unidad didáctica; situaciones de aprendizaje; actividad física; valores.

HOW TO APPLY THE PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING PROGRAMS

ABSTRACT

Physical Education (PE) is presented as the subject responsible for working on basic knowledge and specific skills linked to behaviors, values and attitudes that favor the adoption of an active, healthy and eco-socially responsible lifestyle. The model of Personal and Social Responsibility (MRPS) proposed by Hellison is presented as a training program based on physical activity that can respond to the demands of the current educational system. The aim was to analyze the MRPS establishing concrete didactic strategies and behavior modification techniques for its effective implementation in the didactic programs and learning situations of PE in compulsory basic education.

KEYWORD

Pedagogical models; didactic unit; learning situations; physical activity; values.

INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo derivado de la Ley 3/2020 de la Ley 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020) establece entre sus premisas fundamentales la necesidad de garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo pleno de la personalidad del alumnado. En este sentido, en la educación básica obligatoria, el diseño curricular base establece como uno de sus postulados, la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente, autónomo, significativo y reflexivo mediante el desarrollo de las competencias clave establecidas en el Perfil de salida (Real Decreto 217/2022; Real Decreto 243/2022).

En este contexto, diversos autores señalan a la Educación Física (EF) como la materia responsable de trabajar los saberes básicos y las competencias específicas vinculadas a conductas, valores y actitudes que favorezcan la adopción de un estilo de vida activo, responsable y saludable (a nivel físico-motriz, social y ético-moral) (Muñoz, 2022; Pérez-Pueyo et al., 2022).

En relación a esto, la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesta por Haerens et al. (2011) a partir de los modelos pedagógicos representa un excelente enfoque formativo para dar una respuesta a esta premisa, ya que se centra en la necesidad de desarrollar las competencias del alumnado, integrando de manera coherente contexto, métodos de enseñanza, aprendizajes curriculares, necesidades e intereses del alumnado (Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río et al., 2018; Rosa et al., 2021).

Entre los diversos modelos pedagógicos, se encuentra el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), presentado por Hellison en 1978 en su obra *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*, como un programa de EF específicamente diseñado para jóvenes con problemas de conducta y en riesgo de exclusión social (Hellison, 1978).

El programa de Hellison partía de la premisa de que para que una persona se integrase en un contexto y fuese útil para la sociedad debía aprender a ser y a comportarse de manera responsable consigo misma y con los demás. Los objetivos del MRPS se orientaron a prevenir el abandono de la escuela planteando una enseñanza centrada en las personas, que buscaba potenciar el autodesarrollo, la autoconciencia, la educación en valores, la promoción de las relaciones sociales positivas, el desarrollo de una forma de ser y actuar a través de la realización de actividad física (Hellison, 1973, 1985).

A lo largo de la década de los 80 del siglo pasado, Hellison fue consolidando el modelo, planteando una intervención progresiva basada en la formación en valores (véase Figura 1) buscando no solo su aplicación en el área de EF sino su transferencia al contexto social del alumnado (Hellison, 1985, 1995). Dirigido inicialmente a estos jóvenes que podían presentar conductas irresponsables, carencia de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al docente, ausencia de metas a medio y largo plazo, y desinterés por su futuro (Escartí et al., 2006) comenzaba con el nivel I *respeto*, dirigido a la consideración y tolerancia por los derechos y sentimientos de los demás; continuaba por el nivel II *participación*, orientado al esfuerzo y la persistencia; de ahí se pasaba al nivel III *autonomía*, donde se trabajaba la autogestión y la autodeterminación; el siguiente era el nivel IV *ayuda y liderazgo*, para alcanzar objetivos comunes aprendiendo de forma

colaborativa; y, por último, se encontraba el nivel V *transferencia*, en el que se buscaba la mejora del contexto personal y social del individuo mediante la aplicación de conductas adaptadas (Hellison, 2011). La progresión en estos niveles dependía de las necesidades del individuo y su actitud ante las situaciones.



Figura 1. Niveles de responsabilidad (Fuente: elaboración propia).

Desde una perspectiva actual, más allá de la presencia (o no) de conductas irresponsables entre el alumnado (véase Figura 2), se hace necesario entre el profesorado adoptar un modelo pedagógico que sea efectivo para la formación en valores de responsabilidad, ya que tanto escolares de Primaria como adolescentes se encuentran en etapas fundamentales para la adquisición de gran parte de las conductas que terminan configurando (o no) un estilo de vida adaptativo a nivel personal y social durante la adultez (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2022; Merino-Barrero et al., 2017).

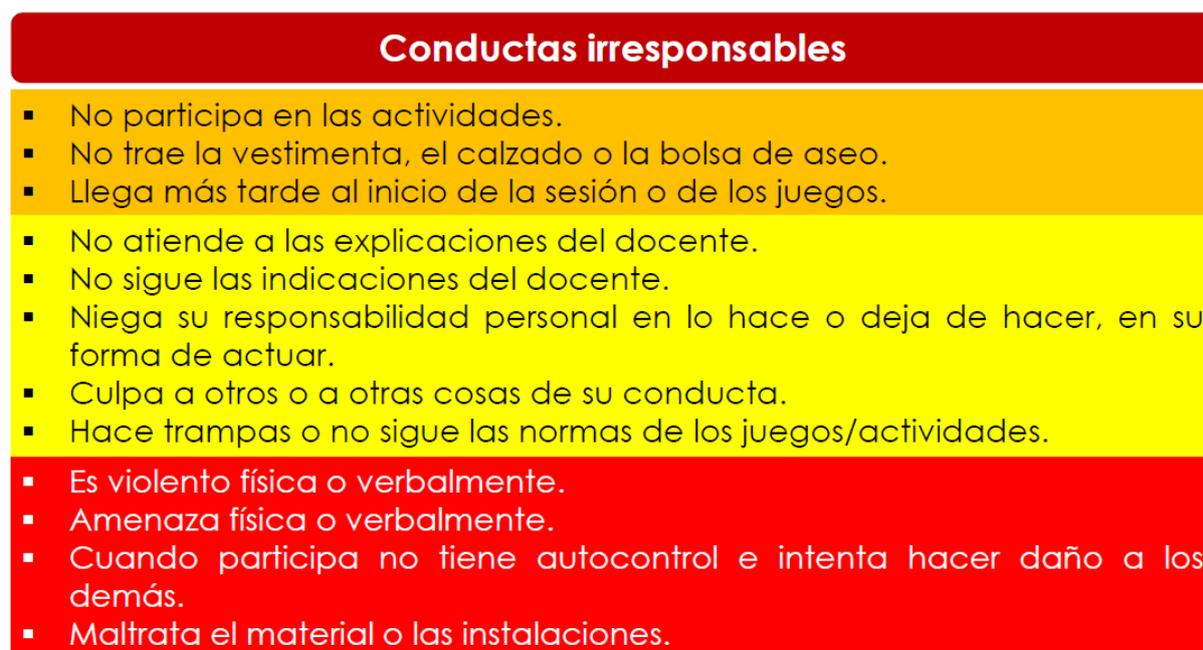


Figura 2. Conductas irresponsables (Fuente: elaboración propia).

En este sentido, los resultados de diversos estudios muestran que el MRPS hibridado con otros modelos, representa una metodología idónea no solo para reconducir estas conductas irresponsables, sino para educar en valores de

responsabilidad en alumnado con conductas socialmente adaptativas, contribuyendo asimismo a la mejora del rendimiento académico (Melero-Cañas et al., 2021), la motivación (Valero-Valenzuela et al., 2020), la condición física (Sánchez-Alcaraz et al., 2021) o la adquisición de hábitos saludables (Melero-Cañas et al., 2021; Melero-Cañas et al., 2021), entre otros aspectos.

A pesar de estos hallazgos que demuestran la validez del MRPS para formar en valores a niños y adolescentes décadas después de su presentación por parte de Donald Hellison, estos mismos autores indican que entre los docentes de EF no se ha extendido todo lo necesario su aplicación práctica en colegios e institutos, debido a las dificultades que encuentran para la aplicación práctica al carecer de orientaciones, si cabe, mucho más concretas (Manzano-Sánchez et al., 2020a; Manzano-Sánchez et al., 2020b).

Es por ello que el objetivo de este trabajo fue analizar el MRPS estableciendo estrategias didácticas concretas y técnicas de modificación de la conducta para su implementación efectiva en las programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje de EF en la educación básica obligatoria, teniendo en cuenta además que se trata de etapas madurativas en las que el estilo de vida aún no se ha adquirido de forma definitiva (Carrillo et al., 2021); por lo que intervención temprana resulta más que necesaria para formar ciudadanos activos, saludables y ecosocialmente responsables, tal y como establece la LOMLOE (2020).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA

Hellison establece unos principios de actuación educativa del MRPS que, posteriormente, concreta de forma definitiva junto a Walsh (Hellison, 1995, 2003; Hellison y Walsh, 2002). Estos principios son los siguientes:

- *Integración.* La acción pedagógica supone la hibridación de la formación en valores para la progresiva adopción de un estilo autónomo, activo, saludable y ecosocialmente responsable con la enseñanza de saberes vinculados al desarrollo de las capacidades físicas (coordinativas, perceptivo-motrices y condicionales), las habilidades y las destrezas motrices (básicas y específicas) en diferentes contextos y situaciones motrices.
- *Empoderamiento.* La acción pedagógica debe favorecer la progresiva adquisición de poder e independencia con la finalidad de protagonizar el cambio hacia una sociedad más igualitaria, equitativa, saludable y proactiva.
- *Relación docente-alumnado.* La acción pedagógica del docente debe evolucionar desde un liderazgo más directivo y persuasivo hacia un liderazgo más participativo y delegador.
- *Transferencia.* La acción pedagógica debe facilitar la puesta en práctica de los valores de responsabilidad en otros contextos más allá de la clase de EF.

1.2. NIVELES DE RESPONSABILIDAD

Hellison (2003, 2011) plantea una estructura de intervención pedagógica basada en cinco niveles (véase Figura 3), donde cuatro de esos niveles son progresivos y uno se puede abordar al final del proceso o de forma transversal.

- *Nivel 0. Responsabilidad básica.* El objetivo principal de este nivel es el reconocimiento por parte de estos estudiantes de sus deberes, así como de las necesidades que presentan. Los componentes de este nivel son dos: a) los valores de responsabilidad personal y b) los valores de responsabilidad social.
- *Nivel I. Respeto por el derecho de los demás a participar y aprender, así como por los sentimientos de los demás.* La finalidad de este nivel es el respeto por la institución educativa y las personas que le dan vida. Los componentes de este nivel son tres: a) el autocontrol y la autorregulación, b) la inclusión y el trabajo dentro de un colectivo, y c) la resolución dialogada de las situaciones y conflictos.
- *Nivel II. Participación activa y esfuerzo.* En este nivel se persigue el compromiso firme, la voluntad e interés por las cuestiones relacionadas con la formación integral y el desarrollo equilibrado de la personalidad. Los componentes de este nivel son tres: a) el esfuerzo, la persistencia y la resiliencia, b) la exploración y la curiosidad por nuevas actividades, y c) la redefinición del éxito y la motivación orientada a la tarea.
- *Nivel III. Autonomía personal.* El objetivo principal en este nivel refiere a la capacidad para integrarse y actuar siguiendo las normas en un contexto determinado. Los componentes de este nivel son tres: a) la motivación intrínseca, el compromiso y el planteamiento de objetivos, b) la reflexión sobre las necesidades y las fortalezas propias, y c) la integridad ante influencias externas negativas y pensamientos recurrentes.
- *Nivel IV. Ayuda a los demás y liderazgo.* El fin de este nivel hace referencia a la adquisición de una conducta prosocial voluntaria e intencionada basada en tres componentes: a) la contribución al grupo, b) el liderazgo de acciones y actividades, y c) la integridad frente a intereses negativos propios o externos.
- *Nivel V. Transferencia a otros contextos.* El objetivo principal en este nivel consiste en aplicar todo lo aprendido en la clase de EF a otros contextos, siendo promotores de un estilo de vida activo, autónomo y ecosocialmente responsable.



Figura 3. Componentes de los niveles de responsabilidad (Fuente: elaboración propia).

2. APLICACIÓN PRÁCTICA

2.1. PLANTEAMIENTO INICIAL

El MRPS se lleva a la práctica en función de las características propias del contexto, la prevalencia de conductas irresponsables entre el alumnado, la experiencia del docente en la administración de esta metodología, y los objetivos educativos establecidos en el currículo. No obstante, esta forma de aplicar el MRPS puede ser compleja para un docente inexperto, ya que puede encontrarse con un grupo de estudiantes con distintas necesidades.

Por ello, otra propuesta podría estar centrada en aplicar el modelo para educar a todo el alumnado en conductas de responsabilidad personal y social, trabajando los cinco niveles en los tres trimestres del curso académico (véase Figura 4). A lo largo de este curso académico se plantearían tres fases correspondientes con los tres trimestres (inicial, de refuerzo y consolidación de conductas). En cada trimestre se trabajarían unas pocas conductas de cada nivel que irían cambiando de un trimestre a otro, pero que mantendrían como nexo de unión el trabajo de los objetivos/componentes propios de cada uno de los niveles. El alumnado que consiguiese alcanzar las conductas en cada trimestre recibiría una valoración como iniciado, medio y avanzado en formación en valores.

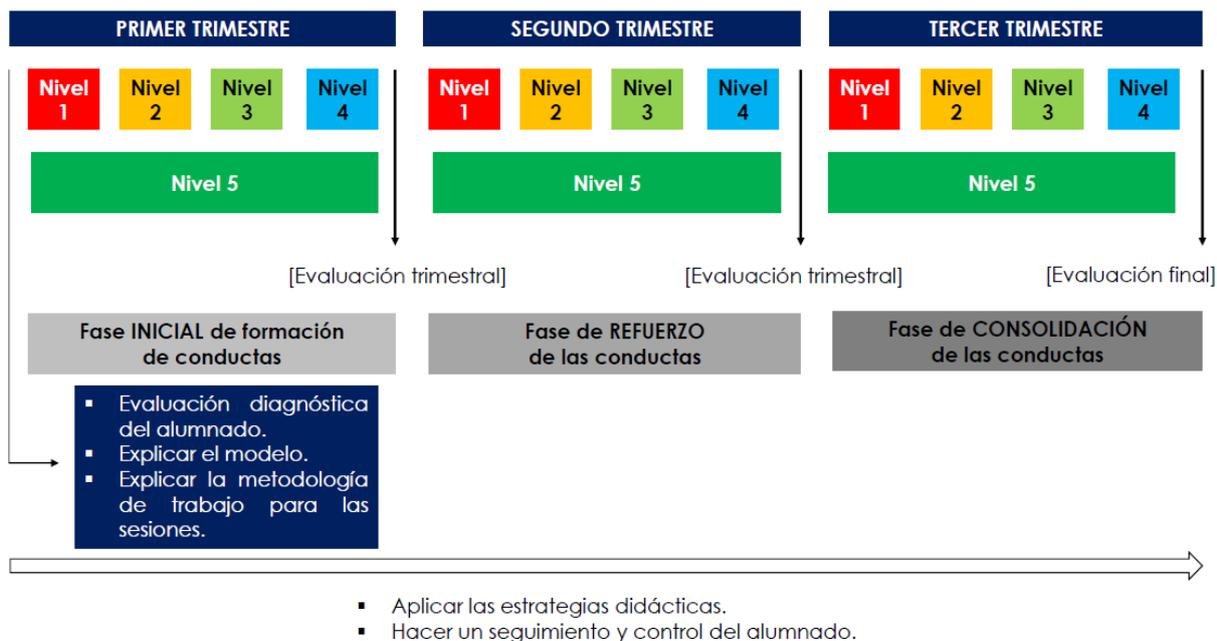


Figura 4. Planificación de la intervención (Fuente: elaboración propia).

Teniendo en cuenta las orientaciones de Manzano-Sánchez et al. (2020b) y Sánchez-Alcaraz et al. (2019), en la aplicación práctica del modelo se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Aplicarlo desde el inicio de curso y en todas las materias.
- Realizar una evaluación inicial diagnóstica del alumnado en todas sus dimensiones (físico-motriz, cognitivo-intelectual, afectivo-emocional, de relación interpersonal e inserción social).
- Explicar cuál es el objetivo y en qué consiste el modelo.
- Tener un panel de responsabilidad en el gimnasio. Si no se dispone, se colocaría en la sala de material (véase Figura 5).

Nivel 0: RESPONSABILIDAD BÁSICA	→ Llevo los útiles de aseo, la ropa y el calzado de EF. → Llego lo antes posible al punto de encuentro para iniciar la clase.
Nivel I: RESPETO	→ Cuido el material y las instalaciones. → Cumpro con las normas marcadas en cada momento. → Escucho al profesor/a cuando habla. → Hablo con mis compañeros sin gritar, menospreciar o insultar.
Nivel II: PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO	→ Me esfuerzo por realizar correctamente las actividades, independientemente de si me gusta o no la tarea o los compañeros/as con los que participo, o si estoy ganando o no.
Nivel III: AUTONOMÍA	→ Hago las actividades sin necesidad de que el profesor/a esté pendiente de mí. → Cumpro lo mejor posible con mi papel.
Nivel IV: AYUDA Y LIDERAZGO	→ Ayudo a otros compañeros/as cuando no saben qué hacer o cómo hacer la actividad.
Nivel V: TRANSFERENCIA	→ Aplico lo que aprendo en las aulas, recreos, en casa, etc.

Figura 5. Panel de responsabilidad para el gimnasio (adaptado de Fernández-Rio, 2014).

- Tener paneles de responsabilidad (véase Figura 6) en todos los espacios del centro en los que el alumnado realice actividades (aulas, biblioteca, sala de informática, comedor, gimnasio, salón de actos, etc.).

<p>NIVEL 0: RESPONSABILIDAD BÁSICA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física:</i> Llego rápidamente al punto de reunión. ▪ <i>Aula:</i> llevo y preparo los materiales para cada clase. ▪ <i>Recreo:</i> cuido el equipamiento y las instalaciones del centro. ▪ <i>Casa:</i> tengo mi habitación ordenada.
<p>NIVEL I: RESPETO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física:</i> escucho y sigo las indicaciones del profesor/a.. ▪ <i>Aula:</i> atiendo a las explicaciones del profesor/a. ▪ <i>Recreo:</i> interacciono y me comunico con otros compañeros/as con amabilidad. ▪ <i>Casa:</i> interacciono y me comunico con mis familiares con amabilidad.
<p>NIVEL II: PARTICIPACIÓN ACTIVA Y ESFUERZO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física:</i> participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Aula:</i> participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Recreo:</i> participo en los recreos activos, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Casa:</i> colaboro en las tareas domésticas.
<p>NIVEL III: AUTONOMÍA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física:</i> participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Aula:</i> participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Recreo:</i> participo en los recreos activos, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Casa:</i> colaboro en las tareas domésticas.
<p>NIVEL IV: AYUDA A LOS DEMÁS Y LIDERAZGO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física:</i> ayudo a los compañeros/as que más lo necesitan. ▪ <i>Aula:</i> ayudo a los compañeros/as que más lo necesitan. ▪ <i>Recreo:</i> ayudo a otros compañeros/as a participar en actividades. ▪ <i>Casa:</i> ayudo a los familiares que más lo necesitan.



Figura 6. Paneles de responsabilidad para los espacios del centro (adaptado de Fernández-Río, 2014).

- Aplicar las estrategias didácticas a lo largo de las unidades didácticas (o situaciones de aprendizaje según se diseñen) según el nivel de trabajar.
- Hacer un seguimiento y control del alumnado en todas las sesiones.
- Realizar una autoevaluación tanto por parte del alumnado como por parte del docente (valoración de la práctica docente).
- El estudiante avanzará de nivel cuando el docente considere, según las puntuaciones registradas en su diario docente, que ha alcanzado las conductas necesarias. Para ello, el docente deberá definir muy bien qué conductas y en qué nivel de logro se deben alcanzar. Esto es relativo y va a depender, sobre todo, del alumnado y del contexto sociocultural. En la tabla 1, se presenta una propuesta.

Tabla 1.
Porcentajes de adquisición de conductas para pasar de nivel.

Porcentaje de valoración en las sesiones de la unidad didáctica	Nivel de responsabilidad
≥ 80% de valoraciones positivas.	Supera el nivel.
50-80% de valoraciones positivas.	Permanece en el nivel.
< 50% de valoraciones positivas.	Desciende de nivel.

Fuente: elaboración propia.

2.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR NIVELES DE RESPONSABILIDAD

A partir de las propuestas de Metzler (2005) y Fernández-Río (2014), se pueden plantear las siguientes estrategias didácticas para abordar el proceso de formación en valores en cada uno de los niveles.

Nivel I. Respeto.

- Explicar al alumnado las normas básicas de convivencia recogidas en el reglamento de régimen interno del centro educativo.
- Establecer un contrato conductual a revisar al final de cada trimestre.
- Informar al alumnado del valor de los recursos materiales e instalaciones del centro.
- Iniciar y finalizar todas las sesiones con un saludo personal.
- Adaptar las normas en las actividades:
 - para evitar o reducir el contacto físico (por ejemplo, en los deportes en los que se pueda producir un contacto como, por ejemplo, el baloncesto, el balonmano, etc. solo se puede robar el móvil interceptándolo en el aire y no directamente de las manos del oponente;
 - con resultados que no dependan exclusivamente de puntuaciones (goles, canastas, eliminados, etc.), sino que puedan incluir acciones de juego limpio (por ejemplo, se restará un punto al equipo donde alguno de sus integrantes no salude a los compañeros/as del equipo rival).
- Elección democrática de equipos siguiendo criterios que favorezcan la equidad, la inclusión o la igualdad (por ejemplo, sexo, competencia motriz percibida, inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o del alumnado inmigrante, entre otros).
- El empleo de modelos pedagógicos tales como la Autoconstrucción de materiales para intentar educar en el valor de los recursos materiales o el modelo Comprensivo de iniciación deportiva para estimular los procesos de reflexión-acción.
- La utilización de técnicas de socialización como, por ejemplo, las dinámicas de grupos (juegos de presentación, rompehielos, de confianza, autoconocimiento), los juegos de roles, la lluvia de ideas corporal o los debates, entre otros.

Nivel II. Participación activa y esfuerzo.

- Adaptar las actividades para facilitar la participación equitativa, la igualdad de oportunidades de éxito y el protagonismo al alumnado mediante:
 - la reducción de los espacios de juego (por ejemplo, dividir la pista polideportiva de 40 x 20m en cuatro pequeños campos para hacer juegos reducidos 3-4 v. 3-4);
 - modificando las normas de los juegos (por ejemplo, antes de lanzar a portería en balonmano, todas las personas del equipo deben haber realizado al menos un pase; o antes de lanzar a canasta, todas las personas del equipo deben haber cruzado al campo contrario);

- incrementar el número de móviles en el juego (por ejemplo, en un partido de mate, introducir como variante el juego con dos balones de gomaespuma);
- realizar las actividades en grupos reducidos, permitiendo los agrupamientos por afinidad para no provocar el rechazo inicial de ciertos estudiantes a participar con otros; iniciar el aprendizaje de nuevas habilidades técnicas en parejas o tríos donde los menos competentes puedan aprender en un entorno de confianza para progresar posteriormente hacia grupos de cuatro o seis personas;
- Aportar refuerzo afectivo concurrente por acciones positivas.
- Graduación de niveles en las actividades adaptándolas al grado de competencia del alumnado, empleando una pedagogía de éxito.
- Emplear distintos estilos de enseñanza: individualizadores como, por ejemplo, el trabajo por grupos; cognitivos, para resolver problemas y afrontar retos que estimulen el interés del alumnado.

Nivel III. Autonomía personal.

- Utilizar modelos pedagógicos tales como la Educación deportiva (donde el alumnado asume el protagonismo en la fase autónoma de la unidad didáctica), el Aprendizaje cooperativo (para desarrollar la responsabilidad personal para la consecución del objetivo grupal a partir de juegos cooperativos o técnicas como el marcador colectivo, los crono-retos, los desafíos cooperativos, desafío y cambio, parejas-comprueban-ejecutan o el PACER) o el Aprendizaje basado en proyectos.
- Emplear diferentes estilos de enseñanza tales como los tradicionales (asignación de tareas), individualizadores (enseñanza modular y la enseñanza programada), participativos (microenseñanza), cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas) y creativos (sinéctica).
- Diseño de actividades a partir de técnicas expresivas (por ejemplo, la lluvia de ideas corporal); empleando aplicaciones digitales para realizar ejercicio físico en horario no lectivo (por ejemplo, Strava o Runtastic), circuitos de habilidades motrices, carreras de orientación o la elaboración de montajes finales o productos finales competenciales.

Nivel IV. Ayuda a los demás y liderazgo.

- Establecer roles de expertos fomentando la participación solidaria, roles de arbitraje y mediación para impartir justicia, o roles organizativos de clase (para sacar y guardar el material, controlar la asistencia, realizar el calentamiento, etc.).
- Utilizar técnicas cooperativas (desafíos cooperativos, puzle de Aronson, grupos de aprendizaje, cabezas numeradas juntas, entre otras) para estimular la interdependencia positiva, la interacción promotora, el procesamiento grupo o las habilidades interpersonales;
- Emplear diversos estilos de enseñanza tales como los participativos (tutoría entre iguales, enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza), los cognitivos y los creativos.

Nivel V. Transferencia a otros contextos.

- Mediante el planteamiento de recreos activos o patios dinámicos, actividades complementarias, o participando en programas de fomento del deporte extraescolar regulados con las administraciones públicas;
- Con estudiantes-responsables de: 1) patrullas ecológicas en los recreos, 2) mediadores/as de conflictos, y 3) organizadores de recreos activos en cursos menores, de jornadas de deporte escolar municipal o de carreras populares municipales;
- Empleando modelos pedagógicos tales como el Aprendizaje servicio, el Aprendizaje basado en proyectos o la Educación aventura.

2.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CONDUCTUAL

Hellison (2003, 2011) recomienda las siguientes estrategias para la formación de conductas de responsabilidad.

- *Sensibilización.* a) Incidir en el nivel específico que se está trabajando al inicio, durante y al final de la sesión, y b) relacionar las situaciones de clase con los valores a adquirir.
- *Principio del acordeón.* Aumentar o reducir el tiempo de juego en función del comportamiento. Se debe evitar la generalización, es decir, la mala conducta de un compañero/a o pequeño grupo no debe afectar siempre al resto.
- *Tiempo muerto.* Cuando el comportamiento general de la clase (o de un grupo que afecta al conjunto del grupo-clase) es negativo, se para la clase para abordar el problema. En un tiempo muerto, todos los estudiantes del grupo deben tener oportunidad de opinar.
- *Roles de ayuda.*
 - *Arbitraje,* se debe formar al alumnado desde el inicio para ejercer de árbitros/as; se pueden establecer árbitros/as en cada unidad didáctica.
 - *Tribunal del deporte,* se pueden establecer jueces o juezas del deporte en cada unidad didáctica.

Por su parte, Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2021) establecen las siguientes estrategias de intervención individual o colectiva.

- *Tiempo fuera.* Se aparta al estudiante o estudiantes causantes de la conducta disruptiva. Se utiliza para que el estudiante reflexione y recupere el control de su actitud. Se debe apartar a un lugar *donde se aburra.* No debemos dejarnos afectar por sus reacciones. No debe servir para eludir responsabilidades (si no quiere hacer una tarea, se puede utilizar la técnica, pero cuando vuelva debe terminar la actividad).
- *Banquillo del diálogo.* Los estudiantes que han tenido un problema se sientan en un banco y hablan hasta resolverlo; cuando han terminado cuentan su decisión al profesor/a para reincorporarse a la clase. A esta estrategia se puede añadir otra definida como *tres vueltas,* en las que los estudiantes que han tenido un problema tienen tres vueltas a la pista polideportiva para

resolverlo; cuando han terminado cuentan su decisión al profesor/a para reincorporarse a la clase.

- *Grupo dirigido v. grupo autónomo.* Consiste en hacer dos grupos, uno que actúa autónomamente y otro que es dirigido por el profesor/a, dando la posibilidad de que se puedan producir cambios de grupo.
- *Cara (gana) o cruz (pierde).* Cuando una situación no pueda ser resuelta mediante el diálogo, se puede optar por solucionarla mediante el lanzamiento de una moneda.
- *Elaborar nuevas normas.* Ante situaciones conflictivas no previstas se pueden implantar o consensuar nuevas normas.
- *Cinco días limpio.* Si un estudiante demuestra respeto (nivel I) y participación (nivel II) durante un periodo de tiempo, podrá ganarse el derecho a participar en un plan personal de trabajo.

A estas estrategias, podemos añadir las siguientes propuestas:

- *Cinco días limpio (modificado) o tres sesiones de EF limpio.* Cuando un estudiante cometa una acción puntual irresponsable, podrá eliminar la consiguiente puntuación negativa si está cinco días o tres sesiones de EF sin cometer otra acción negativa.
- *Trabajo en el aula de convivencia.* Consiste en realizar tareas de formación en valores durante cinco días en el aula de convivencia del centro.
- *Trabajos sociales.* Consiste en aplicar como norma correctora la realización de trabajos sociales dentro del centro como, por ejemplo, participar en la patrulla ecológica, facilitar la movilidad a estudiantes en silla de ruedas, etc.
- *Ignorar la conducta.* Ante una conducta disruptiva del estudiante que busca la llamada de atención, la respuesta consiste en no mirar; no escuchar; no hablar; no hacer ningún gesto ni expresión. Es importante tener claro qué se puede y qué no se puede ignorar, por lo que se debe tener capacidad y seguridad para soportar esta conducta disruptiva.
- *Disco rayado.* Ante una conducta disruptiva reiterada o una demanda de un estudiante o del grupo, la respuesta del profesor/a es negativa, intentando mantener la serenidad y la firmeza. El objetivo es que el alumnado se cansa al obtener siempre la misma respuesta. Por ejemplo: *“Alumnado: profesor, ¡queremos jugar al fútbol! Profesor: ¡bien!, pero primero tenemos que hacer esta actividad. Alumnado: profesor, ¡es lo que más nos gusta! Profesor: a mí también me gusta. Es un deporte fenomenal, pero es necesario que hagamos la actividad. Si se hace bien, jugaremos un recreo al fútbol”.*
- *Sobrecorrección.* Ante un comportamiento no adecuado, se busca la restitución inmediata y efectiva del daño generado. En ocasiones, se obliga a practicar repetidas veces la conducta apropiada.
- *Ley de la abuela.* Consiste en establecer como recompensa la práctica de una actividad que les resulta divertida. La conducta positiva que no se repite habitualmente sirve para que desaparezca la conducta negativa que se produce habitualmente. Es importante conocer los reforzadores adecuados. Las características de estas recompensas deben ser: a) dependientes del docente (es decir, que no puedan acceder a ellas por otras vías); b) nunca

se deben prometer recompensas que no se pueden cumplir; c) deben tener una exigencia progresiva; y d) dirigiendo al alumnado desde estos reforzadores externos hacia la motivación intrínseca.

- *Atención y elogios (feedback emocional positivo)*. Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: a) la mayoría de los comportamientos en la infancia y la adolescencia buscan el reconocimiento del resto de personas del grupo; b) no destacar siempre la conducta negativa del estudiante; c) centrarse en valorar la conducta y no la personalidad (por ejemplo, resulta incorrecto decir, *eres un mal chico*; lo correcto sería, *no ha estado bien cómo le has hablado a tu compañero*; d) elogiar los avances evitando la dependencia; y e) observar el efecto del elogio (algunos estudiantes lo prefieren público, otros privado).
- *Castigos*. Con respecto a esta técnica, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones: a) asegurar que el castigo reduce la conducta disruptiva; b) se debe usar con moderación por el efecto de adaptación; c) se debe combinar con técnicas positivas (que el alumnado conozca por qué conducta debe sustituir la disruptiva y tenga oportunidad de demostrar que lo ha aprendido); d) no se debe retrasar el castigo ante una conducta disruptiva; y e) se debe ser predecible y firme en la adopción de castigos.
- *Método PIGEP* (Funes, 2000). Al alumnado se le puede enseñar esta estrategia para resolver conflictos que consiste en: a) parar unos segundos (no dejarse llevar por el primer impulso); b) identificar el problema (expresar de forma asertiva la opinión y escuchar de forma activa al otro); c) generar ideas para resolverlo, evaluar las ideas expresadas; y d) planificar la puesta en marcha de la posible solución.
- *Técnica del semáforo*. Consiste en asociar el comportamiento momentáneo del estudiante a uno de los colores del semáforo, donde el color verde significa que el comportamiento es positivo, amarillo es peligro y rojo es stop, indicando que su comportamiento tendrá una consecuencia negativa.

2.4. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN

En la Tabla 2 se presenta la estructura de sesión propuesta por Hellison (2003) adaptada a un tiempo de programa de 55 minutos (los tiempos de la sesión son orientativos).

Tabla 2.
Estructura de la sesión.

Toma de conciencia (5'-8').	En este momento de la sesión se realiza una puesta en común, en la que se indica al alumnado las conductas a adquirir y los comportamientos que se deben evitar según el nivel que se esté trabajando. Posteriormente, se indicaría al alumnado los objetivos didácticos y la metodología a emplear.
Responsabilidad en la acción (30'-45')	En esta parte de la sesión se lleva a cabo la formación integral del alumnado en y a través de la práctica física. En este momento se debe procurar la adopción de las estrategias didácticas según el nivel, así como las estrategias de modificación de las conductas en función de las situaciones que se produzcan en la clase.

Encuentro de grupo (3'-5').	El docente hace una valoración del desarrollo de la sesión.
Evaluación (4'-5').	Se trata del momento de autorreflexión, donde los estudiantes reflexionan y evalúan cómo ha sido su responsabilidad durante la misma y la gestión del docente. Para ello, se emplea la técnica del pulgar (hacia arriba es positivo, hacia abajo es negativo y hacia un lado es neutro).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se presenta un ejemplo de una sesión de una unidad didáctica (o situación de aprendizaje según sea su diseño) de goubak para 3.º curso de la ESO, en la que se está trabajando el nivel 2 (*participación activa y esfuerzo*).

Tabla 3.
Ejemplo de una sesión con el modelo.

Curso/grupo: 3.º ESO A Participantes: 28. Fecha: 2.º trimestre. Sesión: 5.	Instalaciones: pista polideportiva (40 x 20m). Material: balones de goubak, petos de colores, aros de rítmica; material autoconstruido (porterías y marcador analógico).					
Modelo: Responsabilidad personal y social y autoconstrucción de materiales.	Técnicas y estrategias: instrucción directa (instructivas) e indagación (participativas y emancipativas).	Estilos: mando directo modificado, asignación de tareas y resolución de problemas.	Estrategias en la práctica: globales.			
Nivel de Responsabilidad: 2. Participación activa y esfuerzo.	Objetivos/Componentes del modelo: a) Participación activa; b) explorar nuevas actividades; c) redefinir el éxito motivación orientada a la tarea (ganar no es lo + importante); y d) persistir en el esfuerzo.					
Estrategias iniciales de modificación de la conducta: a) sensibilización; y b) banquillo del diálogo.						
Estrategias didácticas del modelo: a) adaptar las actividades para incrementar la participación activa; b) incluir sumatorios de puntos por juego limpio; y c) refuerzo de acciones positivas.						
TOMA DE CONCIENCIA (8´)						
<p>1) Información inicial al grupo: saludo a todas las personas del grupo y referencia al nivel a trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conductas a adquirir:</u> a) participar activamente en las actividades; b) esforzarse y persistir en los intentos por realizar las actividades; y c) motivación centrada en aprender. • <u>Comportamientos esperados:</u> a) respetar las normas organizativas; b) respetar a los compañeros/as, docente y recursos didácticos; b) emplear el diálogo; y c) autocontrol. <p>2) Información sobre los objetivos didácticos y actividades a realizar sobre el goubak.</p>						
RESPONSABILIDAD EN LA ACCIÓN (35´)						
Descripción de la tarea	Estrategia didáctica y organizativa					
	Tiempo	Agrupamientos	Espacio de práctica	Materiales	Estrategias UDA *	Variantes
Activación: Movilidad articular dinámica.	2´	Masivo.	Círculo central.		Pasar lista durante el calentamiento.	
Actividad 1: "PELOTA CONGELADORA". Descripción: juego de persecución.	5´	Masivo.	20 x 20m.	Balones de goubak y petos.	Elegir a los que van a pillar con la canción: "Todos cuentan hasta cinco, en la casa de Francisco..."	

Actividad 2: "LOS 5 PASES". Descripción: juego modificado de posesión del móvil.	8'	Grupos 3-4 v. 3-4.	20 x 10m.	Balones de goubak y petos.	Grupos reducidos.	
Actividad 3: "BALÓN TORRE". Descripción: juego de invasión, con colaboración oposición entre dos equipos.	8'	Grupos 7-8 v. 7-8.	20 x 20m.	Balones de goubak , petos y aros de rítmica.	Grupos reducidos.	
Actividad 4: "SITUACIONES 5 V. 5". Descripción: situaciones de competición entre dos equipos.	12'	Grupos 7-8 v. 7-8.	20 x 20m.	Balones de goubak, petos, porterías y marcadores Autoconstruidas.	No variar la organización grupal.	

ENCUENTRO DE GRUPO (3´)

Empleo de una estrategia de metacognición para favorecer la reflexión (escalera de preguntas-respuestas).

- ¿Qué hemos aprendido hoy?
- ¿Cómo lo hemos aprendido?
- ¿Para qué y dónde nos puede servir?
- ¿Qué dificultades hemos tenido?
- ¿Cómo las hemos intentado solucionar?
- ¿Cómo podemos mejorar?
- ...

EVALUACIÓN (3´)

- Con respecto a las conductas y comportamientos que hablamos al inicio de la sesión y que son propios de este nivel:
- ¿Tu actuación ha sido?
- ¿Cómo crees que han cumplido tus compañeros y compañeras?
- ¿Y tú profesor/a?
- ...

RECOGIDA, ASEO Y DESPEDIDA (6´)

Observaciones.

- Acciones positivas:
- Acciones negativas:
- Soluciones adoptadas:

Valoración de la práctica docente.

- Actividades planteadas.
- Estrategias adoptadas.

Fuente: elaboración propia. * Estrategias para intentar reducir las pérdidas de tiempo propuestas en las unidades didácticas activas (Abad y Cañada, 2014).

3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y DE LA PRÁCTICA DE MODELO

3.1. INDICADORES DE EVALUACIÓN

- *Del alumnado.* Con respecto a la valoración del alumnado, en la Tabla 4 se presenta una propuesta de indicadores en función de los niveles de responsabilidad. Estos indicadores son los que se irán evaluando en todas y cada una de las sesiones a lo largo del curso académico.

Tabla 4.
Propuesta de indicadores de evaluación para cada nivel.

Niveles	Indicadores (conductas a evaluar)
Nivel 0. Responsabilidad básica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No molesto a otras personas durante el desplazamiento al vestuario. ▪ Llego al vestuario lo antes posible. ▪ Llevo los útiles de aseo, la ropa y el calzado de EF. ▪ Me desplazo al punto de reunión para iniciar la clase.
Nivel I: Respeto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuido el material y las instalaciones. ▪ Escucho en silencio al profesor/a cuando se dirige a mí o al grupo. ▪ Sigo las indicaciones del profesor/a. ▪ Guardo mi turno de palabra cuando hablo con el profesor/a o con los compañeros/as. ▪ No hablo mal del profesor/a o de los compañeros/as. ▪ Sigo las reglas de las actividades. ▪ Me expreso correctamente, sin menosprecios, gritos, insultos, amenazas o violencia. ▪ Dialogo en situaciones conflictivas o en las que estoy en desacuerdo.
Nivel II: Participación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No protesto ni me quejo por tener que hacer una actividad. ▪ Colaboro en la organización del material siguiendo las indicaciones del profesor/a. ▪ Participo en todas las actividades, aunque no me gusten o no me encuentre en el grupo de mis mejores compañeros/as. ▪ Me esfuerzo por realizar correctamente todas las actividades. ▪ Persisto cuando fallo, no consigo hacer correctamente las actividades o no estoy ganando en el juego.
Nivel III: Autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hago las actividades sin que el profesor/a tenga que estar pendiente de mí. ▪ Cumpro con la función que el profesor/a me haya indicado en la actividad. ▪ Cumpro con el rol o responsabilidad que tenga en las rutinas de clase. ▪ Hago las actividades y cumpro con mi función, aunque otros/as me indiquen lo contrario. ▪ Respeto las normas de convivencia, aunque otros/as me indiquen lo contrario o yo vea que no las cumplen. ▪ Me pongo algún objetivo a cumplir. ▪ Hago una autoevaluación de mis comportamientos.
Nivel IV: Ayuda a los demás.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucho, ayudo y animo a otros compañeros/as que tienen dificultades para realizar las actividades. ▪ Colaboro con otros compañeros/as para realizar las actividades. ▪ Ayudo a resolver diferencias de manera pacífica y democrática. ▪ Asumo la responsabilidad de liderar a otros compañeros/as en la realización de actividades.

<p>Nivel V: Transferencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto a las personas, los entornos y materiales en los que me encuentro. ▪ Realizo tareas o cumplo con mis obligaciones sin necesidad de supervisión. ▪ Si puedo, ayudo a otras personas. ▪ Desempeño roles o funciones donde tenga que dirigir u organizar. ▪ Animo a otras personas a tener conductas adecuadas.
------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

- *De la práctica del modelo.* En relación a la evaluación de la práctica docente y al ajuste del modelo, se podrían establecer indicadores relativos a las siguientes dimensiones (u otras): 1) organización y didáctica (espacios, tiempos, agrupamientos, recursos y materiales didácticos, entre otros); 2) procedimiento e instrumentos de evaluación de las conductas; 3) adaptación de las conductas planteadas al contexto del centro y consecución de las mismas; 4) grado de satisfacción del alumnado y de las familias.

3.2. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para seleccionar los procedimientos e instrumentos de evaluación nos podemos basar en la propuesta de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

- *Procedimientos de evaluación.*
 - *Observación sistemática.* Con este procedimiento es importante tomar información sobre las conductas y comportamientos del alumnado.
 - *Intercambios orales.* Se pueden llevar a cabo con actividades tales como asambleas, diálogos, debates, lluvia de ideas, mesa redonda, pausas de reflexión-acción, etc.

Con ambos procedimientos, es convenientes emplear instrumentos para registrar información como el registro anecdótico, el registro de incidentes críticos, las hojas de observación o el argumentario evaluativo.

- *Instrumentos de evaluación.*
 - *Diario de clase.* Este instrumento permite recoger información sobre lo que se ha trabajado en la sesión, grado de ajuste con lo programado, cambios introducidos, valoración sobre lo que está ocurriendo en la clase, etc.
 - *Registro de incidentes críticos.* Se puede incluir dentro del instrumento anterior. Se compone de diversos elementos: a) fecha y hora de la observación, b) nombre del estudiante o estudiantes, c) contexto (lugar/ambiente) de la acción, d) descripción de lo observado (relato sin juicios ni opiniones personales), y e) interpretación de lo observado (incluyendo por qué se considera importante).
 - *Escalas de evaluación (con varios niveles de logro) y listas de control (con los niveles de sí o no).* Se componen de una serie de conductas a observar. Se pueden emplear diversos tipos en función de la madurez del alumnado. así, en los primeros cursos de la Educación Primaria se pueden emplear escalas gráficas y listas de control. En cambio, en los cursos

finales de Primaria y en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato se pueden emplear escalas numéricas, cualitativas, descriptivas, etc. que faciliten el proceso de reflexión del y con el alumnado.

- *Diario de aprendizaje del estudiante*. Se trata de un registro individual donde cada estudiante recoge su experiencia personal en las sesiones que ha realizado durante la semana. Se emplea para expresar sentimientos, emociones, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades desarrolladas.
- *Dianas de autoevaluación trimestral*. Es un tipo de escala gráfica donde cada radio representa el nivel a evaluar. Estos radios se encuentran graduados en función de las sesiones donde se indica la puntuación del estudiante.

3. CONCLUSIONES

El MRPS es uno de los modelos pedagógicos consolidados en el ámbito de la EF. Su estructura de intervención basada en cinco niveles, con estrategias didácticas concretas y un proceso de seguimiento y evaluación que atiende tanto al alumnado como a la práctica docente, hace que su implementación en las clases de EF pueda ser efectiva tanto en escolares como adolescente. Su carácter, directamente vinculado a la formación en valores, permite la hibridación con cualquier modelo, lo que permite considerarlo como un modelo básico en el ámbito educativo. Cualquier docente interesado en el MRPS necesita recibir formación precisa sobre sus principios, niveles y orientaciones prácticas para una implementación precisa, considerando que debe integrar cuatro aspectos: alumnado, contexto, aprendizajes curriculares y métodos de enseñanza.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abad, B. y Cañada, D. (2014). *Unidades didácticas activas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Instituto de la Mujer. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carrillo, P.J., Rosa, A., Tárraga, P.J., García, E. (2021). Percepción de soledad, felicidad y salud, y calidad de la dieta. El rol moderador del estado ponderal. *Nutr Hosp*, 38(3),458-463. DOI: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.03525>.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. & Chacón, T. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (coord.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.18-32). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.466>.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Prentice- Hall.
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1995, 2003, 2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hellison, D. R. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del estado.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del estado.
- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Manzano-Sánchez, D., Conte-Marín, L., Gómez-López, M., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project in All Participants: Teachers' Views. *Frontiers in Psychology*, 11, 579.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A. y Valero-Valenzuela, A. (2020a). Student and Teacher Perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility Implementation, Academic Performance and Gender Differences in Secondary Education. *Sustainability*, 12(11), 4590.
- Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J. A., Sánchez-Alcaraz, B. J. y Valero-Valenzuela, A. (2020b). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial SL.
- Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2021). Responsabilidad personal y social. En Pérez-Pueyo (coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 122-127). Universidad de León.
- Melero-Cañas, D., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Morales-Baños, V., Valero-Valenzuela, A. (2021). The Seneb's Enigma: Impact of a Hybrid Personal and Social Responsibility and Gamification Model-Based Practice on Motivation and Healthy Habits in Physical Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 3476. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073476>.
- Melero-Cañas, D., Morales-Baños, V., Ardoy, D.N., Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2021). Enhancements in Cognitive Performance and Academic

- Achievement in Adolescents through the Hybridization of an Instructional Model with Gamification in Physical Education. *Sustainability*, 13, 5966. <https://doi.org/10.3390/su13115966>.
- Melero-Cañas, D., Morales-Baños, V., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Valero-Valenzuela, A. (2021). Effects of an Educational Hybrid Physical Education Program on Physical Fitness, Body Composition and Sedentary and Physical Activity Times in Adolescents: The Seneb's Enigma. *Front Psychol. Jan 12;11: 629335*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.629335. PMID: 33510699; PMCID: PMC7835141.
- Merino-Barrero, J., Valero, A. y Belando, N. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmásF*, 49, 60-77.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Muñoz, J.C. (2022). La Educación Física en la LOMLOE. *EmásF*, 13(78), 74-95. Recuperado de <https://emasf.webcindario.com/78.pdf>.
- Pérez-Pueyo, A, Casado, O. M., Hortigüela, D., Vargas, A., Heras, C y Garrote, J. (2022). Nueva ley educativa y nuevo currículo en Educación Física. *EmásF*, 13(78), 5-9. Recuperado de https://emasf.webcindario.com/Editorial_78.pdf.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Rosa, A., Carrillo, P.J., García, E. Moral, J.E. y Gil, P. (2021). Métodos de enseñanza en Educación Física. *Acción Motriz*, 2(27), 46-56.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Cañadas, M., Valero, A., Gómez, A. y Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136 (2), 62-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Ros, E., Alfonso-Asensio, M., Hellín-Martínez, M., Gómez-Mármol, A. (2021). Responsabilidad personal y social y práctica de actividad física en estudiantes. *E-balonmano.com* 17(2), 171-180.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio-García, D., Camerino, O. y Manzano, D. (2020). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08).

Fecha de recepción: 8/10/2022

Fecha de aprobación: 9/12/2022



Revista Digital de Educación Física

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

ENFRENTANDO LAS BARRERAS PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE CON BAJOS RECURSOS ECONÓMICOS: EL EJEMPLO DEL PROGRAMA IPAFD

Daniel Bores-García

Profesor, Universidad Rey Juan Carlos, España
daniel.bores@urjc.es

Raúl Barba-Martín

Profesor, Universidad de León, España
raul.barba@unileon.es

David Hortigüela-Alcalá

Profesor, Universidad de Burgos, España
dhortiguela@ubu.es

Gustavo González-Calvo

Profesor, Universidad de Valladolid, España
gustavo.gonzalez@uva.es

RESUMEN

El acceso a la práctica de actividad física en ocasiones se convierte en algo inviable para determinados colectivos sociales. Normalmente, los que tienen un nivel cultural y económicamente más bajo son los que presentan una mayor problemática. En este artículo se analiza el programa IPAFD (Institutos promotores de la actividad física y del deporte), una iniciativa de la Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid, que puede actuar como facilitadora para la eliminación de algunas de las barreras para la práctica de actividad física entre la población con bajos recursos. Se analizan, desde una visión reflexiva y crítica, variables como la justicia social, la escasez de recursos económicos, la inclusión, la emancipación y la promoción de actividad física. Es fundamental que desde la administración pública se fomenten iniciativas de este tipo con el fin de garantizar la accesibilidad a la práctica de actividad física y deportiva de aquellos que más lo necesitan, otorgando propuestas viables que fomenten la verdadera inclusión.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física; inclusión; equidad; justicia social; administración pública

ADDRESSING BARRIERS TO PHYSICAL ACTIVITY IN LOW-INCOME ADOLESCENT POPULATIONS: THE EXAMPLE OF THE IPAFD PROGRAMME

ABSTRACT

Access to the practice of physical activity sometimes becomes unfeasible for certain social groups. Normally, those with a lower cultural and economic level are those with the greatest problems. This article analyzes the IPAFD program (Institutes for the Promotion of Physical Activity and Sport), an initiative of the General Directorate of Sports of the Community of Madrid, which can act as a facilitator for the elimination of some of the barriers to the practice of physical activity among the population with low resources. From a reflective and critical point of view, variables such as social justice, scarcity of economic resources, inclusion, emancipation and the promotion of physical activity are analyzed. It is essential for the public administration to promote initiatives of this type in order to guarantee accessibility to the practice of physical activity and sports for those who need it most, providing viable proposals that promote true inclusion.

KEYWORD

Physical activity; inclusion; equity; social justice; public administration; public administration.

INTRODUCCIÓN.

Desde hace años, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publica periódicamente una serie de directrices para la práctica de actividad física en los diferentes sectores poblacionales, incluyendo los niños y los adolescentes. Pese a la evidencia científica sobre los beneficios de la práctica de actividad física (Biddle et al., 2019), parece que solo uno de cada cinco adolescentes cumple estas recomendaciones (Kurdaningsih et al., 2016; Guthold et al., 2020). Esta inactividad trae como consecuencia, entre otras muchas, graves problemas de salud en la población. En el caso de España hay un 20,7% de tasa de sobrepeso y un 14,2% de obesidad entre la población menor de edad, produciéndose así un aumento de más del 2% en las últimas dos décadas (Mendoza-Muñoz et al., 2020), quedando así entre uno de los países con mayor incidencia en este aspecto. No obstante, tal y como señalan González-Calvo et al. (2022), el discurso no debe centrarse únicamente en lo meramente biomédico, puesto que la mejora de la salud desde un punto de vista fisiológico y del aspecto físico son solo algunos de los beneficios de la práctica de actividad física. No debe obviarse que la población adolescente está en edad escolar y que, por tanto, la actividad física puede y debe tener una orientación holística que contribuya a la emancipación del individuo (Kirk, 2020), objetivo que demanda contemplar factores que van más allá de lo médico y lo estético, tales como lo social o lo afectivo. En este sentido, es importante comprender la escuela y la asignatura de Educación Física (EF) como un aspecto clave en el desarrollo integral del alumnado, otorgándole la capacidad de mejorar su vida diaria desde múltiples factores y, por tanto, debiendo ampliar su compromiso fuera del aula. No obstante, uno de los principales elementos para que la promoción de la práctica de actividad física y deportiva sea verdaderamente inclusiva y llegue a todos los estratos sociales, es la promoción desde la gestión y administración educativa, promoviendo políticas sociales que garanticen la accesibilidad a toda la sociedad, independientemente de su nivel social, cultural y/o económico. En el presente artículo se pretende mostrar y analizar una iniciativa de la Dirección General de Deportes de la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte de la Comunidad de Madrid, en colaboración con los institutos públicos y las federaciones deportivas de la región, que puede actuar como facilitadora para la eliminación de algunas de las barreras para la práctica de actividad física entre la población con bajos recursos económicos.

1. LA ACTIVIDAD FÍSICA MÁS ALLÁ DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA SOCIAL.

En la sociedad actual, la falta de actividad física es un problema cada vez más extendido. Esta conducta tiene una relación con factores interpersonales, como la motivación (Durán-Vinagre et al., 2021), pero también está muy determinada por factores sociales, como las características socioeconómicas y de jerarquía social (Moreno, 2022). Así, los cambios sociales que se han producido en los últimos años están conduciendo a la población a desarrollar actividades cada vez más sedentarias. El auge de las sociedades digitales, las políticas consumistas, las crisis económica y sanitaria, los horarios laborales, la privatización de espacios públicos o la mayor urbanización de las ciudades son algunas de las causas que están llevando a las personas, cada vez más, a tomar alternativas de ocio alejadas

de la actividad física, con los consecuentes problemas de salud, sociales y afectivos que conllevan.

Por estas razones, dotar de posibilidades de un ocio saludable a la población es una cuestión de justicia (Gerdin et al., 2021; Philpot et al., 2021). Cuando se trata de promocionar la actividad física en la vida diaria de las personas, no se puede olvidar tener en cuenta las situaciones sociales que les afectan y el lugar en el que se desarrollan; ya que estas tienen una gran influencia en las posibilidades y limitaciones a la hora de hacer actividad física (Moreno, 2022; Shelton et al., 2011). En este sentido, aquellas personas con bajos recursos económicos, escasos espacios gratuitos cercanos para practicarla, menores conocimientos sobre los beneficios de la actividad física o mayores cargas personales verán más afectadas sus posibilidades de desarrollo de actividad física (Chen et al., 2017; Eyler et al., 1998; Romero, 2005). Por tanto, ampliar las posibilidades de estas personas hacia la actividad física, teniendo en cuenta los factores sociales que les afectan, se erige como un aspecto de justicia que ayude a esta población con mayores dificultades a mejorar su vida y combatir las consecuencias ocasionadas por causas sociales de desigualdad. En el caso de los y las adolescentes en edad escolar, el desarrollo de actividad física en su día a día puede ser apoyado por las escuelas y la EF.

Para parte del alumnado, las clases de EF son el mayor momento de realización de actividad física y, por tanto, este debe ser un momento de inflexión para tratar de llevar esta actividad fuera de la escuela de una manera prolongada (Abarca-Sos et al., 2015). Dentro de las clases de EF ya existen diferentes propuestas para conectar de forma eficaz el contexto social del alumnado y la asignatura a través del fomento de actividad física. Uno de los modelos más desarrollados en los últimos años es el Aprendizaje-Servicio. A través de una conexión entre el aprendizaje y la labor comunitaria, el alumnado desarrolla su conocimiento a la vez que mejora algún aspecto social de su contexto (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). Estas iniciativas permiten la adquisición de aprendizajes, de una competencia social y ciudadana en el alumnado (Gil Gómez et al., 2015) y de una perspectiva de justicia social (García-Rico et al., 2020; Gerdin et al., 2021; Philpot et al., 2021a, 2021b; Smith et al., 2021), al hacerle reflexionar sobre los beneficios que tiene la actividad física en su día a día y en sus realidades fuera de la escuela, a la vez que les apoyan a actuar en dichos contextos para fomentarla posteriormente. Otro tipo de intervenciones han surgido cuando la escuela y el equipo docente de Educación Física desarrolla actividades extraescolares o mantiene convenios para tratar de promocionar la actividad física fuera del horario escolar (Manrique-Arribas et al., 2011). Este tipo de propuestas son una forma de ampliar el conocimiento hacia la actividad física más allá de las aulas. Estas relaciones tienen como finalidad apoyar al alumnado a que pueda participar y conocer nuevas actividades, que le permitan comprender los beneficios saludables de estas y establecer relaciones socioafectivas para continuar en un futuro de manera autónoma.

En este sentido, resulta beneficioso que la escuela y la asignatura de EF puedan fomentar experiencias activas en el alumnado fuera del centro, a través del establecimiento de relaciones con familias, agentes sociales o instituciones. De esta forma, se puede tratar de disminuir las problemáticas sociales que los y las adolescentes se encuentran cuando tratan de desarrollar actividad física fuera de las escuelas. Por lo tanto, el rol del docente de EF se torna clave en dos sentidos; 1) Fomentar la inclusión en sus clases a través del uso de metodologías activas y

participativas que fomenten la implicación y reflexión del alumnado sobre su práctica; 2) Buscar la transcontextualidad y transferibilidad de los aprendizajes generados en el aula, otorgando así alternativas reales para practicar actividad física y deporte en diversidad de contextos.

2. BAJOS RECURSOS ECONÓMICOS: UNA BARRERA AÑADIDA PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA ESCOLAR ENTRE LOS ADOLESCENTES.

Al tratar la promoción de actividad física en los y las adolescentes es importante tener en cuenta las barreras que se encuentran para poder desarrollarla en su día a día. Algunas de las causas más frecuentes para la inactividad física entre los y las adolescentes son la baja competencia motriz percibida para la práctica avanzada de determinadas disciplinas deportivas (Jodkowska et al., 2015), aspecto que se acrecienta con la diferencia de género, ya que la población femenina acusa más la falta de oferta deportiva adaptada a sus gustos y necesidades (Delfa-DelaMorena et al., 2022); la falta de fuerza de voluntad (Fernández et al., 2017); la dificultad para desplazarse al lugar de práctica y el temor relacionado con este hecho (Vasquez et al., 2021); la falta de apoyo tanto por parte de las propias familias como por parte de las administraciones nacionales, regionales y municipales (Vasquez et al., 2021); una escasez de tiempo libre debido al aumento de las responsabilidades académicas de tareas y estudio con el paso desde la educación primaria a la educación secundaria (Delfa-DelaMorena et al., 2022); y, por supuesto, el factor económico (Martins et al., 2021).

Los y las adolescentes pertenecientes a familias con un nivel socio-educativo y socio-económico bajo sufren aún más las barreras identificadas anteriormente. En el caso concreto de España uno de los sectores poblacionales más sensibles a las crisis económicas y a cualquier tipo de coyuntura negativa son los inmigrantes y las minorías étnicas. En este sentido, el estudio de Marconnot et al. (2019, 2020) realizado con población infantil y juvenil inmigrante en la Comunidad de Madrid (España) muestra algunas de las barreras específicas para la práctica de la actividad física con las que se encuentra este colectivo:

- La diferencia entre sexos, con la tradicional inclinación del sexo masculino hacia deportes mayoritarios como el fútbol y el baloncesto y el del sexo femenino hacia deportes más minoritarios como el voleibol o la gimnasia rítmica. Es evidente que la oferta deportiva favorece a los adolescentes de sexo masculino.
- La carga de responsabilidad académica que aumenta con la transición de la educación primaria a la educación secundaria, unida a una mala gestión del tiempo y un desconocimiento de técnicas de estudio que permitan el mejor aprovechamiento del mismo. Muchos adolescentes, al igual que sus progenitores, aluden a la falta de tiempo para la práctica de actividad física.
- Menor posibilidad de relación social, producida por un desarraigo y una pérdida de su zona de seguridad al llegar a un país extranjero en el caso de los inmigrantes o por la situación familiar en adolescentes con bajos recursos económicos en general.

- Falta de recursos económicos para hacer frente a los costes de equipamiento, fichas federativas, cuotas mensuales o trimestrales al club deportivo, desplazamientos, etc.
- Ausencia de infraestructuras deportivas cercanas al domicilio, más aún en grandes capitales en las que los desplazamientos son más largos y complejos.
- Miedo e inseguridad en los desplazamientos a los lugares de práctica deportiva y en el propio emplazamiento. Muchas familias con bajos recursos económicos trabajan muchas horas al día y no tienen la posibilidad de llevar a sus hijos a las actividades deportivas, por lo que estos deben desplazarse en transporte público o andando, con la inseguridad que esto genera a la familia y al propio adolescente. Este temor se acrecienta en el otoño y el invierno al anochecer antes.

La especificidad de estos factores se debe tener en cuenta cuando se desarrollen programas de promoción de la actividad física dirigidos a esta población con mayores dificultades. Las barreras contextuales de estos adolescentes, causadas por una desigualdad social, deben ser rotas si se pretende conseguir una eficacia en el desarrollo de actividad física para ellos y ellas. En este sentido, suele ser demasiado habitual comprobar cómo en muchas ocasiones se culpabiliza a los adolescentes, incluso a sus familias, de ser sedentarios, de no utilizar la práctica de actividad física en su ocio y tiempo libre y de no participar en actividades deportivas promovidas desde diferentes estamentos. Sin embargo, estos mensajes no siempre están enfocados desde otra visión más reflexiva y crítica (que también real), que analice el coste económico, en ocasiones inasumible, para determinados sectores de la población, la falta de infraestructuras suficientes, la accesibilidad a la mismas o al material necesario para su práctica, o la conciliación inviable para determinadas familias por su inestabilidad o precariedad laboral.

3. INSTITUTOS PROMOTORES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE (IPAFD).

Los Institutos Promotores de la Actividad Física y el Deporte (IPAFD) son los centros públicos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid que han solicitado su adhesión a un programa de promoción deportiva ofertado por la administración regional a través de un convenio de colaboración entre los centros educativos, el propio gobierno de la Comunidad de Madrid y las federaciones deportivas que se acogen al programa. Mediante la coordinación de un profesor funcionario del centro, que habitualmente pertenece al departamento de EF del mismo, se promociona entre todo el alumnado la creación de una serie de escuelas deportivas cuyos entrenadores son enviados por las respectivas federaciones deportivas. Gracias a esta sinergia la administración educativa cumple su función de promoción del deporte entre la población en general y los y las adolescentes en particular, los centros educativos desarrollan la participación de su alumnado en actividades deportivas en el mismo centro y las federaciones deportivas regionales obtienen un acceso sin precedentes a decenas de miles de adolescentes que pueden conocer su deporte y comenzar a practicarlo, lo que redundará en la promoción de su deporte y la posible captación de futuros deportistas que terminarán teniendo licencias federativas y practicando deporte en las competiciones organizadas por cada federación.

Durante el presente curso 2022/2023, 205 centros educativos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid han solicitado entrar en el programa IPAFD, abriendo la puerta a la práctica de actividad física y deportiva a decenas de miles de adolescentes que tendrían dificultades de acceso a la misma sin la presencia del programa. Aunque las barreras para la práctica de actividad física entre la población adolescentes son múltiples y diversas, debido a la temática del presente trabajo nos enfocaremos en aquellas que más repercuten negativamente en los y las adolescentes pertenecientes a familias con bajos recursos económicos.

La escasez de oferta deportiva en el entorno es uno de los principales problemas para la práctica de actividad física entre los y las adolescentes, tal y como señalan Delfa-DelaMorena et al. (2022). En el caso de las adolescentes esta circunstancia se vive con especial intensidad, ya que los deportes predominantes en cualquier club o instalación deportiva están más orientados a un público masculino que a un público femenino. Así pues, es sencillo encontrar una gran oferta de fútbol y baloncesto, pero esta se reduce drásticamente en lo que a otros deportes se refiere. El programa IPAFD oferta en la actualidad 26 modalidades deportivas diferentes, entre las que destacan, por la dificultad de práctica fuera del programa, algunas tan minoritarias como la orientación deportiva, el salvamento, el triatlón, el taekwondo o el tiro con arco. La inclusión en los últimos años en el programa IPAFD de la Federación Madrileña de Patinaje ha abierto la oportunidad de práctica deportiva a cientos de adolescentes que al visto cómo, por fin, se ofertaban actividades atractivas para ellas.

El paso de la etapa de educación primaria a la educación secundaria supone normalmente un aumento en la exigencia técnico-táctica en los deportes, fundamentalmente en aquellos en los que se compite a nivel federativo. Los mismos profesores de EF en secundaria escuchan año tras año los motivos expuestos por los alumnos de los primeros cursos de secundaria para el abandono de la práctica deportiva. Un gran número de ellos reconoce haber practicado algún deporte durante su etapa en primaria, pero uno de los motivos que desencadena la interrupción definitiva de esa práctica es el aumento de la exigencia que algunos no pueden o no quieren asumir. Jodkowska et al. (2015) exponen que las chicas se ven aún más afectadas por este factor, que por supuesto no es único y con frecuencia está unido a otros pero que tiene la desmotivación como base. La manera en la que los entrenadores del programa IPAFD enfocan los entrenamientos huye intencionadamente del afán competitivo y de tecnificación y tiene como objetivo principal el aumento de la adherencia a la práctica de actividad física entre los adolescentes, entendiendo que la enseñanza deportiva debe estar adaptada a todos los niveles, pero con un énfasis especial en la iniciación deportiva y en la inclusión de todos los y las participantes. Se da por hecho que quienes llevan años compitiendo a un cierto nivel ya están involucrados en sus respectivos clubes deportivos, por lo que el perfil de beneficiario del programa es más bien el de iniciación o el de quien busca más el carácter lúdico del deporte que el competitivo.

El día a día de las familias con bajos recursos económicos dificulta en gran medida la disponibilidad de alguno de los progenitores para los traslados al lugar de práctica deportiva por las tardes. En ciudades más o menos grandes, como es el caso de Madrid, las distancias entre los domicilios y los clubes deportivos o instalaciones deportivas suelen ser grandes, a lo que debemos añadir la densidad de tráfico y la dificultad para los adolescentes de moverse solos en transporte

público. Tal y como muestran Vasquez et al. (2021), muchos adolescentes abandonan la práctica deportiva porque no hay nadie en su núcleo familiar que pueda llevarlos a entrenar, o bien porque el lugar en el que se realiza la práctica deportiva genera inseguridad en la familia. El programa IPAFD se desarrolla en las propias instalaciones del instituto, en torno al cual suele vivir la mayor parte del alumnado. El alumno o alumna que se desplaza solo para ir al instituto por la mañana, bien puede hacerlo para ir a los entrenamientos por la tarde. Casi la totalidad del alumnado se desplaza a su centro educativo a pie, lo que además de fomentar el desplazamiento activo con los beneficios que esto supone (Chillón et al., 2017), permite a las familias tener tranquilidad por la seguridad de sus hijos e hijas tanto en el desplazamiento como durante la propia actividad, que siempre estará coordinada y supervisada por un entrenador de la federación deportiva correspondiente. Los coordinadores de los diferentes institutos adheridos al programa reconocen que las familias se sienten tranquilas al saber que sus hijos e hijas van a practicar deporte en un entorno conocido y seguro.

Vasquez et al. (2021) señalan la falta de apoyo desde las instituciones como una de las principales barreras a la práctica deportiva entre los y las adolescentes. El programa IPAFD es precisamente una iniciativa de las propias instituciones (políticas y educativas) que tratan de acercar la posibilidad de práctica deportiva al estudiantado.

Cuando hablamos de población con pocos recursos económicos debemos comprender que la práctica deportiva no es una prioridad en la mayoría de estas familias, puesto que hay otros muchos gastos, tanto fijos como variables, con mayor demanda y nivel de urgencia (Martins et al., 2021). Practicar un deporte determinado lleva multitud de gastos asociados: ropa específica para ese deporte (que en determinadas disciplinas tiene un coste altísimo), las cuotas al club por el pago a entrenadores, instalaciones o mantenimiento, el coste de los desplazamientos a entrenamientos y partidos, la licencia federativa, etc. Este factor económico ya es suficientemente limitante de manera aislada, pero tiene mayor calado cuando se une a otros vistos en los párrafos anteriores, algo que sucede con mucha frecuencia. Una de las características más destacadas del programa IPAFD es el bajo coste de inscripción. El alumno o alumna que quiera participar en el programa deberá abonar tan solo 14 euros por el año entero, pudiendo practicar por este importe hasta dos modalidades deportivas por curso, siempre que no coincidan en día y en hora, por supuesto. Obviamente, no hay mucha oferta deportiva que pueda igualar a esta desde el punto de vista económico. Cualquier club deportivo que desea estar económicamente saneado debe hacer frente a muchos gastos que obligan al cobro de cuotas a sus deportistas, aun teniendo muchos de ellos patrocinios o colaboraciones de los diferentes ayuntamientos o incluso empresas de la zona. Desde las coordinaciones de los centros educativos se promociona la actividad entre el alumnado señalando que por algo más de un euro al mes pueden realizar dos deportes, lo que representa un entrenamiento de una hora o una hora y media cuatro días a la semana (dos días por cada uno de los dos deportes). De esta manera, tal y como lleva haciendo la escuela pública desde que existe, se busca la equidad y la igualdad de oportunidades en todos los aspectos, también en el relativo a las posibilidades de práctica de actividad física y deporte. La experiencia de los centros educativos adheridos al programa no deja lugar a dudas: hay siempre un gran porcentaje de usuarios del programa que pertenecen a estratos socioeconómicos desfavorecidos, siendo los mismos que se benefician de otros programas como el de préstamo de libros de texto (denominado Programa

ACCEDE en la Comunidad de Madrid, por ejemplo), de material informático o de becas de comedor, entre otros. La barrera económica se diluye aquí gracias al compromiso de las instituciones y las federaciones deportivas, que apuestan por la equidad y la ayuda a los más vulnerables, entendiendo que la práctica de actividad física es un derecho y reporta grandes beneficios a nivel físico, social, afectivo y cognitivo.

El reto de programas como este, que buscan incentivar la práctica de la actividad física y del deporte desde una visión inclusiva, igualitaria y emancipadora, son imprescindibles para la verdadera justicia social (Gerdin et al., 2021; Philpot et al., 2021a, 2021b; Smith et al., 2021). Lo que es necesario reflexionar, de manera profunda e intencionada, es acerca de en qué medida las políticas educativas y deportivas públicas se enfocan desde la verdadera inclusión, favoreciendo la participación de los adolescentes cuyos contextos socioeconómicos son más precarios. Desde la EF, al ser una asignatura obligatoria y gratuita, que cursan todos los estudiantes, es preciso conectar con esa realidad emancipadora, autónoma y accesible que debe de ser la práctica de actividad física y deportiva. Para ello, los enfoques metodológicos han de ir más allá de la propia aula, y proyectarse hacia el conocimiento, uso y disfrute del entorno más próximo. En este sentido, la colaboración de las familias se hace imprescindible, ya que el tiempo que los estudiantes pasan fuera del aula es mucho, por lo que otorgar recursos y propuestas concretas para que las familias se impliquen y compartan un ocio activo con sus hijos, es de alta relevancia.

Lo que hay que tener presente es que las barreras actuales para la práctica de actividad física y deportiva existen para determinados colectivos, siendo una realidad que nos afecta a todos y que debemos de hacer frente. El ocio y tiempo libre saludable no puede quedar restringido solamente para aquel que pueda acceder al mismo, por lo que hay que conectar la salud con las posibilidades de cada uno, dando incentivos para que todos disfruten, creen vínculos sociales y tengan proyección y continuidad a lo largo de su vida. No se puede culpabilizar a los estudiantes de su sedentarismo cuando no se les otorga posibilidades reales de una práctica accesible y perdurable en el tiempo.

4. CONCLUSIONES.

La práctica de actividad física es una necesidad para la población en general y para la población adolescente en particular, ya que además de los beneficios físicos conlleva otros muchos beneficios a nivel social, afectivo y cognitivo. Los Institutos Promotores de Actividad Física y Deporte parten de la consciencia sobre los limitantes más comunes a la práctica de actividad física entre los y las adolescentes y ofertan un programa diseñado para sortearlos o, al menos, suavizarlos en la medida de lo posible. La falta de oferta deportiva, la dificultad de desplazamientos, la inseguridad, la falta de tiempo o la falta de recursos económicos son algunas de estas barreras que afectan a todos y todas, pero en especial al alumnado perteneciente a familias con bajos recursos económicos. Esta iniciativa pública puede servir a otras instituciones regionales de España y a otros países a impulsar proyectos de este tipo, basados en un estudio previo de las barreras hacia la práctica de actividad física con el fin de dar respuesta a cada uno de ellos eliminándolos o disminuyendo su impacto. El hecho de que la inscripción anual sea de 14 euros significa, evidentemente, que la administración debe hacer

un gran desembolso presupuestario con este programa, pero una vez más es cuestión de prioridades. ¿Creemos necesario y urgente facilitar la práctica deportiva a aquellas personas que, por diversas razones, se enfrentan diariamente con barreras a veces insalvables? ¿Estamos dispuestos a asumir el esfuerzo que supone acercar el deporte a todos y todas, independientemente de su condición?

Tal y como vienen señalando las leyes educativas desde hace décadas, los centros educativos son vectores de equidad e igualdad de oportunidades. La práctica de actividad física debe ser parte de la vida de los y las adolescentes y deben hacerse todos los esfuerzos posibles para reducir al máximo las barreras percibidas. Identificar cuáles son estas barreras y encontrar entonces estrategias para sortearlas es una misión compartida entre todas las instituciones.

El principal aporte del presente artículo ha sido la presentación del programa IPADF, desde su justificación social y necesidad de inclusión para la totalidad de los estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico. Bajo este pretexto, futuras líneas de investigación podrían estar asociadas a intervenciones concretas, ya sea comparando programas de diferentes Comunidades Autónomas, comprobando la adherencia hacia la práctica que genera en los participantes o incluso analizando variables como el género y las modalidades deportivas en las que se enmarca.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abarca-Sos, A., Julián Clemente, J. A., Murillo, B., Generelo, E., & Zaragoza, J. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (28), 155-159.
- Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., y Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: an updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146–155
- Chen, S., Liu, Y., & Schaben, J. (2017). To Move More and Sit Less: Does Physical Activity/Fitness Knowledge Matter in Youth?, *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 142-151.
- Chillón, P., Villén-Contreras, R., Pulido-Martos, M., & Ruiz, J. R. (2017). Desplazamiento activo al colegio, salud positiva y estrés en niños españoles. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(1), 117–124. <https://doi.org/10.6018/280521>
- Chiva-Bartoll, Ó., & Fernandez-Rio, J. (2021). Aprendizaje Servicio. En Á Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (coords.), *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 227-246). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Delfa-DelaMorena, J.M., Bores-García, D., Solera-Alfonso, A. y Romero-Parra, N. (2022). Barriers to physical activity in spanish children and adolescents: sex and educational stage differences. *Frontiers in Psychology*, 13:910930

- Durán-Vinagre, M. Á., Leador Albano, V. M., Sánchez Herrera, S., & Feu Molina, S. (2021). Motivación y TIC como reguladores de la actividad física en adolescentes: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 785-797.
- Eyler, A. A., Baker, E., Cromer, L., King, A. C., Brownson, R. C., & Donatelle, R. J. (1998). Physical activity and minority women: a qualitative study. *Health Education & Behavior*, 25(5), 640-652.
- Fernández, I., Canet, O., y Giné-Garriga, M. (2017). Assessment of physical activity levels, fitness and perceived barriers to physical activity practice in adolescents: cross-sectional study. *European Journal of Pediatrics*, 176, 57-65. doi: 10.1007/s00431-016-2809-4
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Mordal Moen, K., Linnér, S., Westlie, K., & Larsson, L. (2021). *Social Justice Pedagogies in Health and Physical Education*. London, UK: Routledge.
- Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, O., & Martí Puig, M. (2015). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2).
- González-Calvo, G., Otero-Saborido, F. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Discussion of Obesity and Physical Education: Risks, Implications and Alternatives. *Apunts Educación Física y Deportes*, 148, 10-16. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.02)
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 23-35. doi: 10.1016/S2352-4642(19)30323-2
- Jodkowska, M., Mazur, J., y Oblacińska, A. (2015). Perceived barriers to physical activity among Polish adolescents. *Przegląd Epidemiologiczny*, 69, 169-173
- Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. New York: Routledge.
- Kurdaningsih, S. V., Sudargo, T., y Lusmilasari, L. (2016). Physical activity and sedentary lifestyle towards teenagers' overweight/obesity status. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3, 630-635. doi: 10.18203/2394-6040.ijcmph20160623

- Manrique Arribas, J. C., López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Barba Martín, J. J., & Gea Fernández, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educació física i esports*, 105, 58-66.
- Marconnot, R., Marín-Rojas, A., Delfa-De-la-Morena, J.M., Pérez-Corrales, J., Güeita-Rodríguez, J., Fernández-De-las-Peñas, C. y Palacios-Ceña, D. (2019). Recognition of barriers to physical activity promotion in immigrant children in Spain: a qualitative case study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 431.
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M., et al. (2021). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: an updated systematic review of qualitative studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 4954. doi: 10.3390/ijerph18094954
- Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Pérez-Gómez, J., Muñoz-Bermejo, L., Garcia-Gordillo, M., y Carlos-Vivas, J. (2020). Well-being, obesity and motricity observatory in childhood and youth (WOMO): a study protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2129. doi: 10.3390/ijerph17062129
- Moreno Llamas, A. (2022). Determinantes sociales de la actividad física y el sedentarismo en la población adulta europea (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K., & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662-674.
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Mordal Moen, K., & Westlie, K. (2021). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), 57-75.
- Romero, A. J. (2005). Low-income neighborhood barriers and resources for adolescents' physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 36(3), 253-259.
- Shelton, R. C., McNeill, L. H., Puleo, E., Wolin, K. Y., Emmons, K. M., & Bennett, G. G. (2011). The association between social factors and physical activity among low-income adults living in public housing. *American journal of public health*, 101(11), 2102-2110.
- Smith, W., Philpot, R., Gerdin, G., Schenker, K., Linnér, S., Larsson, L., Mordal Moen, K., & Westlie, K. (2021). School HPE: its mandate, responsibility and role in educating for social cohesion, *Sport, Education and Society*, 26(5), 500-513. DOI: 10.1080/13573322.2020.1742103.

Vasquez, T., Fernandez, A., Haya-Fisher, J., Kim, S., y Beck, A.L. (2021). A qualitative exploration of barriers and facilitators to physical activity among low-income latino adolescents. *Hispanic Health Care International* 19, 86-94. doi:10.1177/1540415320956933

Fecha de recepción: 2/11/2022
Fecha de aceptación: 10/12/2022



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LOS JUEGOS TRADICIONALES EN LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE LOCOMOCIÓN

José Daniel Quiroz Varela

Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte

Email: danielquiroz20014@gmail.com

Jorge Luis Borja Peña

Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte

Email: jorge-b2010@hotmail.com

Sebastián Hernández Lopera

Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte

Email: sebas.lopera1098@gmail.com

Juan José Cuervo Zapata

Docente Universidad de San Buenaventura – Medellín. Magíster en Ciencias de la Educación Email: juan.cuervoz@tau.usbmed.edu.co

RESUMEN

La presente investigación buscó determinar los efectos de una unidad didáctica basada en los juegos tradicionales en las habilidades motrices básicas de locomoción (HMBL) de los niños y niñas del grado tercero de primaria en una Institución Educativa del Municipio de Bello (Antioquia-Colombia). Para lo cual, se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental y se seleccionó un tipo de muestra no probabilística. Además, se implementó un perfil sociodemográfico, una unidad didáctica basada en juegos tradicionales para 12 semanas y “la batería de habilidades motrices básicas de locomoción” propuesta por (González Palacio et al., 2021). Los resultados evidencian que en el análisis pretest -posttest usando la prueba de Wilcoxon, el grupo experimental tuvo resultados estadísticamente significativos ($p < 0.05$) en todas las pruebas, lo cual, es posible inferir que la unidad didáctica basada en juegos tradicionales es una estrategia positiva en el área de educación física para el mejoramiento de las HMBL.

PALABRAS CLAVE:

Habilidades motrices básicas, juegos tradicionales, unidad didáctica, básica primaria, educación física.

EFFECT OF A DIDACTIC UNIT BASED ON TRADITIONAL GAMES ON BASIC MOTOR SKILLS OF LOCOMOTION

ABSTRACT

The present research sought to determine the effects of a didactic unit based on traditional games on the basic motor skills of locomotion (HMBL) of children in the third grade of primary school in an educational institution in the municipality of Bello (Antioquia-Colombia). For this purpose, a quantitative approach was used, with a quasi-experimental design and a non-probabilistic sample was selected, since the intervention was carried out according to the natural conformation of each classroom. In addition, a sociodemographic profile was implemented, a didactic unit based on traditional games for 12 weeks and "the battery of basic motor skills of locomotion" proposed by (González Palacio et al., 2021). The results show that in the pretest-posttest analysis using the Wilcoxon test, the experimental group had statistically significant results ($p < 0.05$) in all tests, which, it is possible to infer that the didactic unit based on traditional games is a positive strategy in the area of physical education for the improvement of HMBL.

KEYWORD

Basic motor skills, traditional games, didactic unit, elementary school, physical education.

INTRODUCCIÓN.

Las habilidades motrices básicas (HMB) son “esquemas y combinaciones de movimientos de diferentes partes del cuerpo y su totalidad, en función de una acción o intencionalidad en un contexto en particular que lo determina”(Cuervo Zapata et al., 2021, p. 162) se pueden abordar y explorar de manera progresiva en niños y niñas entre cuatro y diez años de edad (Goodway et al., 2011), estas tienen un carácter filogenético y ontogenético, donde este último se relaciona con su desarrollo y perfeccionamiento hacia un nivel más maduro, debido a que las experiencias del sujeto con el entorno y diversos materiales sensoriales influyen en su adquisición a temprana edad (Pérez Hernández et al., 2022). Además, las HMB facilitan el “desarrollo de la competencia motriz como eje transversal de una formación integral en el ser humano, propiciando la alfabetización motriz en él”(Pérez Hernández et al., 2022, p. 1142), es decir, son las bases motrices para que los niños y niñas puedan asimilar los rudimentos básicos de movimiento a nivel de manipulación, estabilización y locomoción para posteriormente configurarse como habilidades específicas y complejas.

En cuanto a su clasificación, desde la propuesta de Castañer Balcells & Camerino Foguet, (2013) se trabajan varias habilidades distribuidas en tres grupos, los cuales, son los de estabilización o equilibrio, manipulación y locomoción. La primera hace referencia “al ajuste y precisión del cuerpo en función de una acción o fuerza que lo pueda desestabilizar” (Cuervo Zapata et al., 2021, p. 162), la segunda se ancla desde el control de objetos y asume acciones motrices como la conducción de balones con las manos y pies tanto en la dominancia lateral derecha e izquierda, el lanzamiento y la recepción de diversos elementos deportivos (Carcamo Oyarzun et al., 2022). Finalmente, en tercer lugar, se encuentran las habilidades de locomoción que cuentan con tareas como caminar, marchar, correr, rodar, saltar hacia delante con un pie o ambos pies (Pérez Hernández et al., 2022), donde los estudios anteriores, reportan la importancia de realizar un diagnóstico inicial a partir de instrumentos validados para la población de estudio, a la vez que un análisis posterior de la intervención pedagógica que se hizo como mejora de dichas habilidades para dotar de sentido y significado pedagógico el área de educación física, recreación y deporte (Colombia. Ministerio Educación Nacional, 2022).

Además, con el trabajo de las habilidades motrices básicas en el contexto escolar, se brinda la oportunidad de que el estudiante pueda intervenir en su propio camino, ya que como afirma (Hernández et al., 2004) en estas intervienen todos “los factores motores sensitivos y sensoriales necesarios para la realización adecuada del movimiento, ya que implica, por tanto, un ajuste entre la idea o esquema mental de lo que se desea ejecutar y la acción muscular propiamente dicha” (p. 110). Otro rasgo importante, es que la comprensión de estas habilidades fundamentales desde una función pedagógica y educativa, permite la estructuración o planeación a tiempo de actividades estimulantes enfocadas en el desarrollo cognitivo de los niños, debido a que un movimiento implica un previo procesamiento de tipo cognoscitivo, y esto se debe a “un desarrollo inteligente de elaboración sensorial” (Castañer Balcells & Camerino Foguet, 2013, p. 27).

Por otro lado, el empleo de las HMB en el contexto colombiano ha venido arraigándose, puesto que es un contenido fundamental desde el área de estudio y apunta al mejoramiento de la competencia praxeológica; esta se refleja “cuando

una persona actúa, dispone de sus capacidades y habilidades motrices en relación con comportamientos inteligentes a los cuales otorga una significación en el marco de las condiciones de acción” (Colombia. Ministerio Educación Nacional, 2000, p. 46). De igual manera, desde los estándares básicos de competencia se articula las HMB en sus componentes perceptivo motrices, físico motrices y socio motrices, donde al trabajarlos mediados por el juego “contribuye a que el niño se pueda expresar a partir de las relaciones que establece con su propio cuerpo, con los objetos y con otras personas” (Chaverra et al., 2010, p. 45).

Así mismo, en Colombia se ha evidenciado que hay correlaciones estadísticamente significativas de estas habilidades con el peso y la talla (Cuervo Zapata et al., 2021), en el perfil de salud y desarrollo motor (Chaparro Díaz et al., 2021; Gallego Tobón et al., 2019; González Palacio et al., 2021), y falta un abordaje claro en sus fundamentos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del docente (López Abella & Juanes Giraud, 2021). Por lo tanto, se hace necesario la implementación de intervenciones a partir de juegos, la danza u otras estrategias para el afianzamiento de las HMB puesto que estas son “uno de los principales requisitos para la participación en actividades físicas de forma voluntaria, y poder contar con las competencias motrices que le permitan al individuo desempeñarse en la práctica física” (Carcamo-Oyarzun et al., 2022, p. 310).

Por consiguiente, el presente estudio retoma la valoración de las habilidades motrices básicas de locomoción (HMBL) desde una batería de HMB (González Palacio et al., 2021) para población escolar colombiana, contando en su estudio “criterios de validez y fiabilidad propios del contexto local y como un instrumento de medición de las HMB aplicable a los niños entre 5 y 11 años” (p. 167), anclando la locomoción con 5 pruebas como la marcha, la carrera, el salto adelante, el salto en pie derecho e izquierdo. De igual manera, desde la intervención pedagógica de una unidad didáctica de juegos tradicionales, puesto que motiva positivamente al trabajo en clase siendo un aporte muy positivo para los estudiantes. Más aún, son de vital importancia porque justo en esta etapa de crecimiento y evolución (básica primaria) los niños y niñas aprenden a relacionarse socialmente, conocen su cuerpo, reconocen fortalezas - debilidades y cuentan con habilidades para practicar actividades que mejoren su acervo motor. Como manifiesta Pérez Hernández et al., (2022):

Los juegos o las actividades seleccionadas por el docente deberán de tener como característica favorecer la parte motriz y cognitiva, siempre cuidando que la lógica interna y la interrelación de las partes sea significativa para el estudiante considerando la selección de contenidos o aprendizajes esperados a favorecer durante la planificación es decir que sea una intervención docente intencionada. (p. 1142)

Por tal motivo, el docente que profundice en la mejora de las HMB debe de prepararse para brindar experiencias estimulantes teniendo presente el contexto, diagnóstico inicial de sus estudiantes y que el equipamiento que emplee sea acorde a sus intereses y necesidades, es decir, que presente variedad y recursos creativos para abordar las temáticas; debido a que el entorno inmediato facilita estímulos que suponen “una continua exigencia de adaptación donde los niños tengan que ejercitarse motrizmente y emplear simultáneamente sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas para comprender el mundo que les rodea, crecer y ser más autónomos” (García & Fernández, 2020, p. 33).

Ahora bien, en la actualidad la educación física, recreación y deporte situada como disciplina pedagógica debe extender el hilo conductor con el currículo desde una matriz multifacética, en la cual, se puedan establecer o gestar relaciones de apertura al conocimiento. Además, es necesario que el entorno educativo desde el currículo, la metodología y las actividades implementadas mediadas por el juego, puedan articular desde la teoría y la práctica el respeto a la diversidad de las culturas, garantizando procesos de igualdad entre ellas (Bantulá Janot & Mora Verdeny, 2005).

Además, diferentes estudios demuestran que el rescate y trabajo desde “los juegos tradicionales facilitan encuentros sociales democráticos y fomentan la capacidad reflexiva de los estudiantes” (Lavega et al., 2018, p. 1), así mismo, son prácticas motrices que se enlazan con un enfoque lúdico y permite la formación desde las dimensiones del desarrollo (Valero Valenzuela & Gómez-López, 2008) como la cognitiva, social, afectiva, comunicativa, corporal, estética, espiritual, ética. Más aún, estos juegos al ser incluidos en las clases de Educación Física, Recreación y Deportes también están transversalizados con el contexto, “tanto que no se suele hacer referencia a espacios específicos, y donde el juguete, cuando es necesario para el desarrollo del juego, suele ser un material presente en el entorno transformado para la actividad lúdica”(Almeida & Castro, 2020, p. 105), en otras palabras, favorece el crecimiento a nivel motriz y personal, ya que supone la puesta en marcha de creatividad, control emocional y trabajo cooperativo.

En síntesis, cada niño y niña avanza según las secuencias progresivas implementadas de HMB. Donde el docente debe reconocer dos tipos de secuencias, una que explora desde el “enfoque de cuerpo total”, es decir, ayuda en la descripción del empleo del cuerpo en la realización de una tarea motriz según el alcance madurativo del participante. Y en segundo lugar, hay “un enfoque de componentes” que permite diferenciar los procesos y características de cada segmento corporal por separado en el desempeño de un movimiento o tarea específica (Chang et al., 2020, p. 494). Por tal razón, es importante el conocimiento del contenido de HMB en un marco temporal de preescolar y básica primaria para hacer una retroalimentación apropiada y coherente con el desarrollo del estudiante, sumado a experiencias motrices como la recuperación de los juegos tradicionales, debido a que estos “están asociados a movimientos y permiten al niño conocer su esquema corporal y desarrollar sus posibilidades motrices de equilibrio, fuerza, orientación y control muscular” (Palazón Pedreño, 2015, p. 66). Por lo anterior expuesto, es que el objetivo del presente estudio fue determinar los efectos de una unidad didáctica basada en los juegos tradicionales en las habilidades motrices básicas de locomoción de los niños y niñas del grado tercero de una Institución Educativa del Municipio de Bello (Antioquia-Colombia).

6. MÉTODO

6.1. TIPO DE ESTUDIO

Enfoque cuantitativo, ya que representa una agrupación de procesos de forma progresiva y demostrativa, que se caracteriza porque el orden tiende a ser riguroso partiendo de una idea y revisión de literatura (Polit & Hungler, 2005). Además, porque cuenta con criterios de fiabilidad, con perspectiva de científicista y “emplea la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición

numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (Rivadeneira, 2017, p. 120). De la misma manera, se partió desde un diseño cuasiexperimental en el que fueron tomadas y comparadas las mediciones a partir de un pre-test y pos-test en un grupo experimental con intervención de la unidad didáctica basada en juegos tradicionales y un grupo control no equivalente, al cual, no se le implementó los juegos anteriores.

6.2. PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 64 estudiantes del género masculino (70,3%) y femenino (29,7%) de una Institución Educativa del Municipio de Bello (Antioquia, Colombia) con edades que fluctúan entre 8 y 9 años de edad (md= 9 años) pertenecientes al grado tercero (básica primaria). Se seleccionó un tipo de muestra no probabilística, porque se intervino de acuerdo a su conformación natural de cada salón. Por lo tanto, se estableció un grupo experimental (n=30), conformado por los estudiantes del grado 3°B y un grupo control (n=34) constituido por niños y niñas del grado 3°C.

6.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En primer lugar, se empleó un perfil sociodemográfico a los estudiantes que contó con información del género, la edad, el grado escolar y la vinculación con la práctica de un deporte, su frecuencia y duración del mismo. En segundo lugar, se implementó la batería de Habilidades Motrices Básicas estructurada y validada para población colombiana por González Palacio et al., (2021), retomando solo los indicadores referentes a la habilidad de locomoción como son: la marcha, la carrera, el salto horizontal, en pie derecho e izquierdo con 5 ítems cada uno. Para su valoración, se emplearon los baremos proporcionados por la misma batería, clasificando así cada indicador mencionado en bajo, intermedio o alto según los resultados de cada participante.

Por último, se diseñó y utilizó una unidad didáctica de juegos tradicionales (ver tabla 1) para 12 semanas con 1 hora de intervención cada una.

Tabla 1.
Sesiones de clase unidad didáctica de juegos tradicionales

Sesión de Clase	Parte inicial – Activación saberes	Parte central - Construcción	Parte Final – Aplicación
#1 Cazadoras de ranas	Juego: “Osos y ardillas” para trabajar la activación corporal, mediante nuevas posibilidades motrices (Carrera, saltos).	“Cazadoras de ranas”, los niños están ubicados en todo el espacio que el profesor delimite y cuando asigne un cazador (un niño o él mismo); este deberá atrapar o tocar la espalda de un estudiante e inmediatamente se convertirá en rana, donde solo será rescatada si un amigo pasa por medio de sus piernas o salta encima de él.	Juego “Las cuatro casas” El grupo se dividirá en 4 equipos cada uno en una zona determinada por el profesor (esquina), cuando suene el silbato deberán cambiar de “casa”. Variante: Desplazarse solo saltando a pies juntos, pie derecho o izquierdo.
#2 Me desplazo y reacciono.	El pañuelito, dividimos el grupo en 2, cada niño tendrá asignado un número, el numero dicho por el profe será el encargado de recoger el pañuelito y llevarlo a su zona, como hay 2 equipos, se asignan los mismos	Las sillas: acá dividimos en 2 grupos, cada grupo tendrá su espacio para la realización del ejercicio, nos hacemos en forma de círculo, caminamos en círculos y al apagar la canción cada estudiante se sentará en su silla asignada, los que queden sin sillas serán eliminados.	Juego final Policías y ladrones, este juego consiste en que se divide el grupo en 2, los policías cogen a los ladrones, se rota al capturar a todos los ladrones.

	números en ambos equipos. Variante: Salir en búsqueda del pañuelo saltando en un pie.		
#3 Saltamontes	El gato y el ratón, realizamos un círculo, uno de los niños será el gato y otro será el ratón, tendremos que proteger al ratón y no dejar entrar al gato. Variantes: - El gato y el ratón se persiguen saltando solo en el pie derecho. - Aumentar el número de ratones y gatos.	Saltar a la comba, mientras 2 niños hacen girar la cuerda los otros van a ir saltando al ritmo de la canción (Chinita- chinita).	Rayuela, se hacen varias bases de rayuela con tiza y los juegan en subgrupos de 3-4 niños.
#4 Carrera de Obstáculos	Juegos de guerra de países, consiste en que los participantes tengan nombre de países, el que queda tiene que ponchar a otros países.	Carrera de sacos, acá se hacen 6 equipos, se realiza una carrera con obstáculos. Variantes: - En la mitad del recorrido sale del costal y continúa saltando solo en un pie (derecho o izquierdo).	Ponchado, acá quedan varios niños y ponchan a sus compañeros, al que ponchen se queda sentado hasta que ponchen a todos. Variantes: - Tiene que saltar en pie (derecho o izquierdo) - Tiene que lanzando con el brazo (derecho o izquierdo)
#5 Carrera de topos	Juegos colectivos o ejercicios individuales como puede ser ejercicios como skipping, payasos, tijeras, actividades explosivas para activar el cuerpo.	Juego grupal: Se delimita una línea de salida y llegada, se organizan dos grupos, donde todos los jugadores estarán agachados y el primer participante saltará encima de todos los compañeros, para llegar al final y dar la salida al siguiente. Cero contra pulsero adaptado.	Esta vuelta a la calma se realizará por medio de este juego llamado golosa Realizar un estiramiento completo de tren inferior y superior mejorando así la flexibilidad de la estudiante.
#6 Salto en pista de Aros	Pañuelito saltarán, se organizarán cuatro equipos y un pañuelo en el centro. Cada equipo enumera sus participantes, luego escucharán el número del participante que sale saltando por equipo (pie derecho, izquierdo o pies juntos) en búsqueda de la pañoleta.	Pista de aros: Se ubicarán 6 aros consecutivos de manera vertical. El objetivo es que, si el orientador menciona el número 1, el niño corre por el cono (ubicado en la línea final del otro extremo) y lo coloca en el aro #1. Y así sucesivamente con los demás aros.	Juego de la cadeneta, saltante, este juego se realizará saltando, alternando los pies. - Es perseguir o tocar a los demás compañeros en parejas (si se atrapa otro participante, este se unirá a la pareja, formando una cadeneta).
#7 Competencias de ranas saltarinas	Juego Ponchado grupal: Los estudiantes tendrán puestos diferentes petos de colores. Cuando se mencione un color, todos los integrantes del mismo, tendrán que ponchar en equipo a los demás.	Competencia saltando como ranas. - Saltarán como ranas empleando como transporte dos aros para ir de la línea de salida a la meta.	Juego "A la culebrilla" Dos estudiantes mueven la cuerda en el suelo de manera rastrera, y los demás integrantes al escuchar el silbato tendrán que cruzarla sin ir a tocarla.
#8 Saltando con la cuerda	Juego "Domador de ranas": Los estudiantes se esparcirán por el espacio delimitado, y habrá un domador de ranas, que si las llega a tocar se convierten en ranas (imitan el salto y dicen croac, croac). Se pueden salvar si un compañero salta sobre él.	Salto a la cuerda. Variantes: • Solo con un pie • Alternado los pies • Realizando aplausos mientras realiza un giro	Esta vuelta a la calma se realizará por medio de este juego llamado guerra de países.

#9	Saltar sobre objetos	"Transporte de conos": Los estudiantes transportarán conos de un extremo a otro en relevos, según la indicación del docente (saltando en pie derecho o izquierdo, como cangrejo, gateando).	Carrera de costales Este juego consiste en realizar una carrera larga y devuelta, saltando dentro de un costal. Se hacen dos grupos, el primer equipo en llegar gana.	"Saltamontes y Ranas": 4 integrantes saltarán como saltamontes (con un solo pie, ya sea el izquierdo o derecho), y deberán coger o tocar a sus compañeros; los cuales, éstos se convertirán en ranas.
#10	Saltar con palos, salto el pastor.	Persecución de saltos": Se realizará en parejas, sentados con las piernas extendidas (tocando los tenis del compañero). Habrá un participante sin pareja, este deberá tocar la cabeza de un compañero, para retarlo a que lo persiga y lo atrape. Si en 2 minutos, no logra que lo atrapen; este se queda con el puesto.	- Saltar con ayuda de palos o bastones. - Carrera de relevos.	- Chucha congelada y chucha cadeneta. - Circuito de saltar encima de conos a diferentes alturas.
#11	Salto recreativos	Juego Policías y ladrones con variante de salto cuando estén en la cárcel.	Juego de la cuerda giratoria: Consiste que se realizara un círculo, en la mitad del círculo va a estar un alumno con una cuerda o un objeto largo, donde lo tendrá que girar para eliminar a los compañeros. Los que están en el círculo deben saltar sin ser tocados, el que es tocado sale del círculo y realiza salto a la cuerda (20).	Salto de la cuerda: - Los estudiantes tendrán que saltar 5 veces en la cuerda, para desplazarse al centro y agarrar un balón de fútbol o baloncesto (lanzar al aro o chutar, según la indicación del docente).
#12	Tierra y agua	Juego de quemados: Este juego consiste en ponchar al otro compañero atreves de un balón. El equipo que quede sin ser ponchado será el ganador.	"Tierra, Mar o Aire): El docente "capitán" da la siguiente indicación, si se menciona la palabra tierra (se quedan en el mismo lugar), si dice mar (saltan 1 vez hacia atrás) y aire (saltan 1 vez hacia delante). Pueden estar trotando o realizando un movimiento, mientras se dice la palabra.	Juego de la cadeneta saltante: este juego se realizará saltando, alternando los pies.

6.4. PROCEDIMIENTO

Se tuvo presente la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín – Colombia y la resolución 8430 que "establece que en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar" (Colombia. Ministerio de Salud Nacional, 1993, p. 2). Por consiguiente, se estableció los siguientes criterios de inclusión: niños y niñas pertenecientes al grado tercero de la institución educativa, con la aprobación del consentimiento informado de los acudientes o padres de familia. También, desde los criterios de exclusión se decidieron: la presencia de una limitación física diagnosticada o aspectos psicológicos que obstaculice la ejecución de las pruebas, o por decisión autónoma del estudiante no realiza dichas pruebas.

6.5. ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto a los datos recopilados se empleó una macro en el programa Microsoft Excel 2016 y su análisis se llevó a cabo por medio del programa estadístico SPSS (Versión 23).

7. RESULTADOS

La presente investigación se realizó con 64 estudiantes pertenecientes al grado tercero (básica primaria), de los cuales un (70,3%) fueron de género masculino. En cuanto a la participación en deporte se destaca que el (40,6%) están en fútbol, seguido de baloncesto (23,4%), natación (14,1%), patinaje (9,4%), karate (4,7%), ciclismo (3,1%), y tenis de mesa, bicigrós y buceo con un (1,6%). Así mismo, con relación al pie dominante se encontró que el (76,6%) es con el pie derecho, al igual, se observó que los niños y niñas tienen predominio con la mano derecha (84,4%). En cuanto a la verificación de las variables cuantitativas del perfil sociodemográfico, se encontró en primer lugar la normalidad teniendo como base la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) para el grado Tercero B y Tercero C ($n = 64$), y se localizó que todas tienen distribución no normal ($p < 0,05$), por lo tanto, se emplearon estadísticos descriptivos no paramétricos Mediana y Coeficiente de Variación (CV), desde los cuales, se establece que la mediana de edad de los participantes fue de 9 años ($CV = 0,05$), lo cual, indica homogeneidad en esta variable. Por otro lado, la frecuencia semanal de práctica deportiva la mediana fue de 2 veces por semana ($CV = 0,31$), en otras palabras, se halló una muestra heterogénea; finalmente con relación a la duración de la práctica de entrenamiento se obtuvo una mediana de 120 minutos ($CV = 0,31$), es decir, que indica también una variación estadística en esta variable.

▪ Pre -test habilidades motrices básicas de locomoción grupo control y experimental

Para establecer las diferencias entre el grupo control y experimental en el pretest en las habilidades motrices básicas de locomoción, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro -Wilk y la distribución fue no normal en casi todas las variables, excepto para el total de locomoción; por lo tanto, se utilizaron estadísticos no paramétricos y en este caso la prueba U de Mann- Whitney. Esta arroja para el total de marcha que el valor es 483,000 y ($p = 0,701$) y el total de salto horizontal es 442,500 y ($p = 0,354$), lo que indica que no existe diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las habilidades de marcha y salto horizontal (ver tabla 6).

Por otro lado, la prueba arrojó que existe diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental (Tercero B) y el grupo control (Tercero C), ya que se obtuvo los siguientes resultados en las variables de total correr (valor=273,500, $p = 0,001$), total salto pie derecho (valor=268,500, $p = 0,001$), total salto pie izquierdo (valor=360,500, $p = 0,038$) y en el total de locomoción (valor=364,500, $p = 0,049$), además, se encontró que el grupo control en el pre - test tiene un mejor desempeño en la sumatoria de las pruebas de locomoción ($R = 36,78$) en comparación con el grupo experimental.

Tabla 2.

Resultados prueba U de Mann-Whitney, pre – test habilidades motrices básicas de locomoción

Variable	Grupo	N	Rango promedio	Estadísticos de contraste	
				U de Mann-Whitney	p
Pretest total marcha	Experimental	30	31,60	483,000	0,701
	Control	34	33,29		
Pretest total correr	Experimental	30	24,62	273,500	0,001
	Control	34	39,46		
Pretest total salto horizontal	Experimental	30	34,75	442,500	0,354
	Control	34	30,51		
Pretest total salto pie derecho	Experimental	30	24,45	268,500	0,001
	Control	34	39,60		
Pretest total salto pie izquierdo	Experimental	30	27,52	360,500	0,038
	Control	34	36,90		
Pretest total locomoción	Experimental	30	27,65	364,500	0,049
	Control	34	36,78		

n= 64

Al analizar los baremos del total de la prueba de las habilidades motrices básicas de locomoción (HMBL) planteada por (González Palacio et al., 2021), se halló que en su gran mayoría analizando unidos los grupos; los niños y niñas se ubicaron en el nivel bajo (72%), seguido de intermedio bajo (25%) e intermedio alto (3%) (ver tabla 7), así mismo, no se contó con participantes en el nivel alto o desempeño maduro acorde a la edad y es notorio que el grupo control tuvo un mejor desempeño en las pruebas que el grupo experimental (ver gráfica 1). Lo anterior quiere decir, que es importante sistematizar e implementar pedagógicamente actividades, juegos o programas en función de las HMB ya que son el andamiaje para futuras acciones motrices complejas y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Tabla 3.

Clasificación habilidades motrices básicas de locomoción pre -test

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	46	71,875
Intermedio Bajo	16	25
Intermedio Alto	2	3,125

n=64

- **Diferencias entre el pretest y el postest en las habilidades motrices básicas de locomoción del grupo experimental y control**

Se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, encontrando que el grupo experimental tuvo resultados estadísticamente significativos ($p < 0.05$) en todas las pruebas, lo cual, es posible inferir que la unidad didáctica basada en juegos tradicionales es una estrategia positiva en el área de educación física para el mejoramiento de las HMBL (ver tabla 4). Por otro lado, respecto al grupo control se puede observar que no hubo diferencias significativas en las habilidades de marcha, correr, salto pie derecho e izquierdo ($p > 0.05$), no obstante, la clase de educación física regular orientada a las actividades de la malla curricular propuesta por la institución ayudó en el salto horizontal y en la sumatoria total.

Tabla 4.

Prueba de Wilcoxon pretest y postest HMBL grupo experimental y control

Grupo		Postest total marcha - pretest total marcha	Postest total correr - pretest total correr	Postest total salto h - pretest total salto h	Postest total salto pie d - pretest total salto pie d	Postest total salto pie i - pretest total salto pie i	Postest total locomoción - pretest total locomoción
Experimental	Z	-3,376 ^b	-4,177 ^b	-2,321 ^b	-4,156 ^b	-3,683 ^b	-4,513 ^b
	p	0,001	0,000	0,020	0,000	0,000	0,000
Control	Z	-1,300 ^b	-,750 ^c	-3,221 ^b	-,137 ^b	-1,705 ^b	-2,374 ^b
	p	0,194	0,453	0,001	0,891	0,088	0,018

n=64

- **Diferencias entre el grupo control y experimental en el postest en las habilidades motrices básicas de locomoción**

Se aplicó la prueba de normalidad Shapiro -Wilk y la distribución fue no normal en todas las variables ($p < 0.05$); por esto, se emplearon estadísticos no paramétricos y en este caso la prueba U de Mann-Whitney. En cuanto a los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney (Ver tabla 5), arrojó que el grupo experimental fue mejor en las habilidades de marcha ($R=36,67$), correr ($R=39,08$) y en el sumatoria total de las habilidades ($39,05$) que el grupo control. Además, hubo diferencias estadísticamente significativas en las variables mencionadas ($p < 0.05$). En cuanto las habilidades de salto en pie derecho e izquierdo, aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas, se refleja que el grupo experimental tiene un rango promedio más alto en comparación con el grupo control.

Tabla 5.

Resultados prueba U de Mann-Whitney, posttest habilidades motrices básicas de locomoción

Variable	Grupo	N	Rango promedio	Estadísticos de contraste	
				U de Mann-Whitney	p
Postest total marcha	Experimental	30	36,67	385,000	0,033
	Control	34	28,82		
Postest total correr	Experimental	30	39,08	312,500	0,002
	Control	34	26,69		
Postest total salto horizontal	Experimental	30	31,17	470,000	0,564
	Control	34	33,68		
Postest total salto pie derecho	Experimental	30	35,90	408,000	0,134
	Control	34	29,50		
Postest total salto pie izquierdo	Experimental	30	34,67	445,000	0,357
	Control	34	30,59		
Postest total locomoción	Experimental	30	39,05	313,500	0,007
	Control	34	26,72		

n= 64

Al analizar los baremos del total de la prueba de las habilidades motrices básicas de locomoción (HMBL) en el posttest, se halló que en el grupo experimental se eliminó la clasificación bajo, aumentó la categoría intermedio alto (7%), y aparece la categoría alto (3%) lo cual, significa mejores resultados en comparación con el pretest, debido a la implementación de los juegos tradicionales estructurados para 12 semanas. En cuanto al grupo control, se evidencia que si bien hay una disminución del (33%) en la categoría bajo, todavía se encuentra un (32%) de los estudiantes en esta, lo cual, se infiere que, al no trabajar un programa o estrategia enfocado específicamente en las habilidades motrices básicas de locomoción, los niños pueden permanecer en un patrón elemental a la hora de realizar acciones que implican caminar, correr, saltar y el uso de combinaciones a partir de estas; afectando las fases siguientes del desarrollo motor y la participación en situaciones complejas a nivel deportivo.

8. DISCUSIÓN

En la evaluación (pre - test) de las habilidades motrices básicas de locomoción se encontró que los niños y niñas estaban en un nivel inicial o elemental (Goodway et al., 2006, 2011; Mc Clenaghan & Gallahue, 1985, 2013), es decir, que presentaron falencias en el desarrollo de las pruebas específicas, lo cual, afecta la competencia motriz (Carballo-Fazanes et al., 2022; Roa González et al., 2019; Ruiz Pérez et al., 2007); esto coincide con varios estudios donde se encontraron en un estado bajo e intermedio de desarrollo los indicadores de locomoción: caminar (65,83%), correr (76,66%) y saltar (75,84%) (Caiza López et al., 2022); y en el total de la habilidad de locomoción nivel bajo (54,3%) e intermedio bajo (29,8%) en niños colombianos, indicando que se hace vital la "implementación de actividades específicas y diversas que le permita a los infantes experimentar un bagaje motor

amplio desde estrategias lúdicas” (Cuervo Zapata et al., 2021, p. 163). De igual manera, la investigación propuesta por Nazario et al., (2021) reporta que se ha encontrado un desarrollo motor atípico en esta población estudiada, es decir por debajo de los niveles esperados para la edad y no alcanzan los logros en baterías propuestas como TGMD-2 y MOBAQ respectivamente.

Por otro lado, el empleo de una unidad didáctica fue efectiva dado el incremento de las habilidades motrices básicas en el postest del grupo experimental, convirtiéndose en un apoyo pedagógico al área de educación física. Diferentes investigaciones han reportado resultados similares, donde se ha convertido según la literatura científica en “un proceso que permite a docentes y estudiantes hacer conciencia de los avances en el aprendizaje a partir de la metacognición sistemática” (Pérez Hernández et al., 2022, p. 1144), en otras palabras, permite que el docente pueda programar sus actividades teniendo presente las HMB, sus objetivos, la evaluación y el plan individual de ajustes razonables (PIAR) dando posibles rutas de atención a las dificultades encontradas a nivel motriz en los niños y niñas; posibilitando su participación y estimulación temprana de las mismas en lo bio-psico-social (Guillen Pereira et al., 2019).

De manera similar con el presente estudio, se ha implementado propuestas desde la ludomotricidad en el escenario educativo para el fortalecimiento de una motricidad integral partiendo de las HMB de locomoción, ya que destacan que “en el área de educación física los juegos motores permiten el ejercicio de los esquemas de acción y decisión motriz, de las habilidades y destreza adquiridas” (Pol-Rondón et al., 2021, p. 146) al igual que las capacidades psicomotrices dejando de lado la metodología mecanicista de la eficacia- rendimiento en educación física (Chávez & Valecillos, 2013). Por ejemplo, de manera semejante con la propuesta, se localizó el juego popular la Oca que contó con actividades de manejo de móviles incluyendo las habilidades de locomoción que sirvió “como elemento de evaluación formativa, como recurso didáctico, motivador y globalizador de las habilidades motrices básicas” (Ureña Ortín et al., 2008, p. 36).

Así mismo, las actividades deportivas tanto en deportes individuales como de conjunto permeadas por el juego de HMB incrementan el aprendizaje - rendimiento motor y la motivación (Caiza López et al., 2022; Gómez-Álvarez et al., 2021; Hernández Garay, 2020) y las demás dinámicas escogidas por el docente desde un tinte lúdico como son los juegos tradicionales favorecen “la parte motriz y cognitiva, siempre cuidando que la lógica interna y la interrelación de las partes sea significativa para el estudiante considerando la selección de contenidos o aprendizajes esperados” (Pérez Hernández et al., 2022, p. 1142). Por otro lado, se ha demostrado que el coeficiente motor se aumenta cuando el niño está inmerso en actividades físicas a nivel extracurricular inclusive desde edades en educación preescolar (García-Marin & Fernández-López, 2020).

Finalmente, se halló un estudio reciente que aborda un programa de estimulación motriz que se acerca a una secuencia didáctica de 24 sesiones de 3 veces por semana con 75 minutos de duración cada sesión, cuya intervención fue a través de actividades lúdicas y se evaluó a partir del TGMD-2; donde mejoró significativamente la competencia motriz en los estudiantes del grado tercero y cuarto de primaria, concluyendo “que un programa de estimulación motriz basado en actividades lúdicas de ocho semanas de duración con tres sesiones

semanales, mejora significativamente el nivel de desarrollo motor grueso" (Mera Massri et al., 2022, p. 726).

9. CONCLUSIONES

El estudio evidenció en cuanto al pretest de HMBL, que no existe diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$) entre el grupo experimental y el grupo control en las habilidades de marcha y salto horizontal, además, que el grupo control fue superior en las pruebas de correr, salto en pie derecho e izquierdo y en la sumatoria total. Por otro lado, en cuanto a las diferencias entre el pretest y el postest (Prueba de Wilcoxon) en las habilidades evaluadas del grupo experimental, se encontró resultados estadísticamente significativos ($p<0.05$) en todas las pruebas, lo cual, es posible inferir que la unidad didáctica basada en juegos tradicionales fue un insumo estratégico valioso para el aprendizaje y competencia motriz de los participantes, a la vez, que posibilita al docente verificar de manera temprana las actividades planificadas que dieron resultados positivos para incrementar el nivel y enriquecer aquellas que no obtuvieron los efectos deseados. Finalmente, en el postest de HMBL el grupo experimental estuvo superior en casi todas las pruebas, excepto en la habilidad de salto horizontal según los rangos promedios. Adicionalmente, se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre el grupo experimental y control en las habilidades de marcha, correr y la sumatoria total.

En cuanto a las limitaciones y recomendaciones que presentó el estudio: se encontró (I) la duración de cada sesión de clase fue de 60 minutos, lo cual, se sugiere incrementar ésta para contrastar resultados, (II) es importante ampliar la muestra del estudio y la evaluación de HMBL en otros grados escolares de primaria, (III) se recomienda implementar unidades didácticas basadas en juegos tradicionales como apoyo en las habilidades de manipulación y estabilización; en pro de conocer el repertorio de HMB en los estudiantes, ya que se constituye en un pilar importante para una alfabetización cognitivo-motriz y establecer una motricidad integral.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., & Castro, U. (2020). Los juegos tradicionales y la educación en Canarias: de las propuestas del siglo XIX a las regulaciones autonómicas. *Historia de La Educación*, 38(0), 101. <https://doi.org/10.14201/hedu201938101126>
- Bantulá Janot, J., & Mora Verdeny, J. M. (2005). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Paidotribo. <https://acortar.link/zNqx8u>
- Caiza López, A. J., Mestre Gómez, U., Andino Jaramillo, R. A., & Chela Coyago, O. F. (2022). Desarrollo de habilidades motrices básicas de locomoción en clases educación física para educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3370–3387. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2470
- Carballo-Fazanes, A., Rodríguez-Fernández, J. E., Mohedano-Vázquez, N., Rodríguez-Núñez, A., & Abelairas-Gómez, C. (2022). Competencia motriz y

condición física relacionada con la salud en escolares de Educación Primaria. *Retos*, 46, 218–226. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93906>

Carcamo-Oyarzun, J., Peña-Troncoso, S., & Cumilef-Bustamante, P. (2022). Content validity of the MOBAC Battery for the assessment of the curricular motor skill-related aims in Physical Education. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 309–322. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100309>

Castañer Balcells, M., & Camerino Foguet, O. (2013). *La educación Física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. INDE.

Chang, S. H., Ward, P., & Goodway, J. D. (2020). The effect of a content knowledge teacher professional workshop on enacted pedagogical content knowledge and student learning in a throwing unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 493–508. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743252>

Chaparro Díaz, Y. A., Saavedra Castelblanco, Y., & Caro Cely, W. F. (2021). La irradiación deportiva como potenciador de las habilidades motrices básicas en niños de 5 y 6 años de edad. *Revista Científica UNINCCA*, 22(2), 179–188. <https://acortar.link/1mdCes>

Chaverra, B. E., Gaviria, F. D., Gonzalez, E. V., Uribe, I. D., Díaz, J. B., Padierna, J. C., Martínez, J. D., & Bustamante, S. A. (2010). Estándares Básicos De Competencia Para El Área De Educación Física, Recreación Y Deporte En El Departamento De Antioquia. *Litoimpresos y Servicios Ltda.*, 1, 1–66. <https://acortar.link/Wo2uM9>

Chávez, M., & Valecillos, C. (2013). Estudio diagnóstico sobre la aplicación del juego en la Educación Física: Caso Municipio Torbes, estado Táchira. *Investigación y Postgrado*, 28(1), 165–180. <https://acortar.link/l4ebWJ>

Colombia. Ministerio Educación Nacional. (2000). *Serie lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Ministerio de Educación Física. <https://acortar.link/nADRpX>

Colombia. Ministerio de Salud Nacional. (1993). Resolución N° 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. *Ministerio de Salud*, 1–19. <https://acortar.link/QOT2C>

Colombia. Ministerio Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional. <https://acortar.link/XiG7IU>

Cuervo Zapata, J. J., Zapata Loaiza, L. T., Arias, V. M., Montoya Grisales, N. E., & González Palacio, E. V. (2021). Relación entre las habilidades motrices básicas y el índice de masa corporal en niños y niñas pertenecientes a clubes deportivos. *Revista Digital de Educación Física*, 72, 160–176. <http://emasf.webcindario.com>

Gallego Tobón, C., Gallego Tobón, F., & González Palacio, E. V. (2019). Abordaje de la educación motriz en los preescolares del municipio de Bello-Colombia. *Viref*, 8(2), 65–82. [file:///C:/Users/riled/Downloads/document \(3\).pdf](file:///C:/Users/riled/Downloads/document%20(3).pdf)

- García-Marin, P., & Fernández-López, N. (2020). Asociación de la competencia en las habilidades motrices básicas con las actividades físico-deportivas extracurriculares y el índice de masa corporal en preescolares. *Retos*, 2041(38), 33–39. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.71896>
- García, P., & Fernández, N. (2020). Asociación de la competencia en las habilidades motrices básicas con las actividades físico-deportivas extracurriculares y el índice de masa corporal en preescolares. *Retos*, 38, 33–39. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.71896>
- Gómez-Álvarez, N., Schweppe-Villa, A., Parra-Gatica, A., Cid-Rojas, F., Pavez-Adasme, G., & Hermosilla-Palma, F. (2021). Acute effects of different warm-up strategies on physical performance and motor skills in schoolchildren. *Retos*, 42, 18–26. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V42I0.86525>
- González Palacio, E. V., Montoya, N., Cardona, Y., Marín, J., & Muñoz, B. (2021). Diseño y Validación de una batería de habilidades motrices básicas para niños entre 5 y 11 años. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 165–181. <https://doi.org/https://doi.org/hk2m>
- Goodway, J. D., Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2011). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. McGraw-Hill. <https://acortar.link/f8zLmG>
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2006). Understanding motor development infants, childrens, adolescents, adults. In *Indiana: Jones & Bartlett*.
- Guillen Pereira, L., Rojas Valladares, L., Formoso Mieres, A. A., Contreras Velázquez, L. M., & Estevez Pichs, M. A. (2019). Influence of early stimulation on the sensorimotor development of children aged four to six: A vision from Karate Do. *Retos*, 2041(35), 147–155. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63104>
- Hernández Garay, A. (2020). Juegos Para Desarrollar Las Habilidades Motrices Básicas En Los Niños De 6-7 Años. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 16(77), 162–171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600162&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hernández, J., Curiel, A., Velázquez, R., Castejón, F., López, C., López, A., Maldonado, A., & Martínez, M. (2004). *La evaluación en educación física. Investigar y práctica en el ámbito escolar*. GRAÓ.
- Lavega, P., Prat, Q., Ocariz Granja, U., Serna, J., & Muñoz-Arroyave, V. (2018). Aprendizaje basado en la reflexión sobre la acción a través de los juegos tradicionales. El caso de la pelota sentada. *Cultura y Educacion*, 30(1), 142–176. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1421302>
- López Abella, L. M., & Juanes Giraud, B. Y. (2021). Metodología para evaluar las habilidades motrices básicas en estudiantes de la educación básica

primaria. *Mendive*, 19(3), 743–754. <https://acortar.link/AGgSBX>

Mc Clenaghan, B., & Gallahue, D. (1985). *Los movimientos Fundamentales*. Médica Panamericana.

Mc Clenaghan, B., & Gallahue, D. (2013). Movimientos fundamentales, su desarrollo y rehabilitación. In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Climate Change 2013 - The Physical Science Basis* (Vol. 53, Issue 9, pp. 1–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Mera Massri, E. A., Armijos Armijos, J. C., & Luarte Rocha, C. E. (2022). Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación motriz basado en actividades lúdicas globalizadas, en varones escolares de la ciudad de Valdivia. *Retos*, 43, 719–727. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86575>

Nazario, P. F., Lopes Vieira, J. L., Both, J., Cardoso Amorim, A., Bim, R. H., & Ferreira, L. (2021). Qualidade avaliativa do Test of Gross Motor Development 2: Uma investigação com base na Teoria de Resposta ao Item. *Retos*, 42, 696–704. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86427>

Palazón Pedreño, P. (2015). Recuperar los juegos tradicionales en los niños de 3 años. *Experiencias*, 4(2), 65–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148022>

Pérez Hernández, H. J., Simoni Rosas, C., Fuentes - Rubio, M., & Castillo - Paredes, A. (2022). La Ludomotricidad y Habilidades Motrices Básicas Locomotrices (Caminar, Correr y Saltar). Una propuesta didáctica para la clase de Educación Física en México. *Retos*, 44(2021), 1141–1146. <https://acortar.link/n5slbC>

Pol-Rondón, Y., Durruthy-Rivera, R., & Alejandro Robert-Gómez, D. (2021). Juegos motrices y habilidades motrices básicas. *Revista Especializada En Ciencias de La Cultura Física y Del Deporte.*, 18(49), 143–151. <https://acortar.link/hVqods>

Polít, H., & Hungler, B. (2005). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. McGraw - Hill.

Rivadeneira, E. (2017). Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en ciencias sociales. *In Crescendo*, 8(1), 115. <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n1.11>

Roa González, S. V., Hernández Garay, A., & Valero Inerarity, A. (2019). Actividades físicas para desarrollar las habilidades motrices básicas en niños del programa educa a tu hijo. *Revista Conrado*, 15(69), 386–393. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Ruiz Pérez, L., Mata, E., & Moreno, J. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: estado de la cuestión. *European Journal of Human Movement*, 18(0), 1–17. <https://acortar.link/tkXwwh>

- Ureña Ortín, N., Ureña Villanueva, F., & Alarcón López, F. (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca. *Retos*, 14, 35–42. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i14.35008>
- Valero Valenzuela, A., & Gómez-López, M. (2008). The importance of traditional sports and games in teaching Physical Education in post modern society. *Investigación Educativa*, 12, 131–141. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/hedu201938101126>

Fecha de recepción: 29/11/2022
Fecha de aceptación: 16/12/2022



Revista Digital de Educación Física

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

DISEÑO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA 1º DE BACHILLER BASADA EN EL DISEÑO, PUESTA EN PRÁCTICA Y VALORACIÓN DE UN PLAN DE AUTOENTRENAMIENTO.

Luis Enrique Fernández Álvarez

I.E.S. David Vázquez Martínez (Pola de Laviana. Asturias. España)

Email: enriquefa@educastur.org

Alejandro Carriedo Cayón

Universidad de Oviedo (Asturias. España)

Email: carriedoalejandro@uniovi.es

Carmen González González de Mesa

Universidad de Oviedo (Asturias. España)

Email: gmcarmen@uniovi.es

RESUMEN

Ante la nueva ley educativa, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) una parte importante del profesorado necesita ejemplos prácticos de aplicación de las novedades que propone. La principal es la elaboración de situaciones de aprendizaje que respondan al planteamiento competencial. En esta propuesta planteamos la planificación, puesta en práctica y evaluación de un programa de autoentrenamiento como hilo conductor que permite trabajar los elementos curriculares de 1º de bachiller de Educación Física. Se señalan también los referentes curriculares de otra materia, Anatomía Aplicada, para dejar abierta la posibilidad de un trabajo interdisciplinar como la propia Ley sugiere.

PALABRAS CLAVE:

Educación física; LOMLOE; situación de aprendizaje; programación; autoentrenamiento.

DESIGN OF A LEARNING SITUATION FOR 1ST YEAR OF HIGH SCHOOL BASED ON THE DESIGN, IMPLEMENTATION AND ASSESSMENT OF A SELF-TRAINING PLAN.

ABSTRACT

Before the new educational law, Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies the Organic Law 2/2006, of May 3 of Education (LOMLOE), an important part of the teaching staff needs practical examples of application of the novelties that it proposes. The main one is the development of learning situations that respond to the competency approach. In this proposal we propose the planning, implementation and evaluation of a self-training program as a common thread that allows working on the curricular elements of the 1st high school of Physical Education. The curricular references of another subject, Applied Anatomy, are also indicated to leave open the possibility of an interdisciplinary work as the Law itself suggests.

KEYWORD

Physical education; LOMLOE; learning situation; programming; self-training.

INTRODUCCIÓN.

La estructura curricular que plantea la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE 2020) responde al modelo competencial propuesto por Europa a través de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Como señala Solbes (2021), la estructura del currículo actual parte de los fines, principios generales, principios pedagógicos y los objetivos generales de etapa (OGE) que serán trabajados desde todas las materias a través de las competencias clave (CCC) concretadas por sus descriptores (perfil de salida). Cada materia, para contribuir a las competencias clave y a los OGE, cuenta con las competencias específicas que se concretan en los Criterios de Evaluación (CE) y los saberes básicos.

En el Portal del Sistema Educativo Español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) se define los principales elementos curriculares:

Objetivos: Logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.

Competencias clave: Desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Competencias específicas: Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación: Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

Saberes básicos: Conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

Situaciones de aprendizaje (en adelante SA): Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

Según Pérez-Pueyo et al. (2022), un cambio importante que propone la LOMLOE (2020), desde el nuevo enfoque competencial, se refiere a la concreción didáctica en el aula a través de las situaciones de aprendizaje. Según estos autores,

las SA podrían sustituir a nivel de aula a las unidades didácticas. Se plantean como situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a CCC y competencias específicas, y que contribuyen a su adquisición y desarrollo (RD 217/2022). Se deben conectar los aprendizajes con el contexto y las características del alumnado de manera clara, no estandarizada ni preestablecida de antemano sin contar con sus necesidades, intereses o realidad social.

Para López (2022), el concepto “situación de aprendizaje” no es algo nuevo. Se puede relacionar con la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2006) y con el aprendizaje situado. La teoría de las situaciones didácticas de Brousseau estaba enfocada al aprendizaje de matemáticas. Intentaba cambiar la visión cognitiva dominante en la época basada en el papel del docente como transmisor del conocimiento pasando a un planteamiento en el que el alumno debe buscar las soluciones por cuenta propia, comunicándose y colaborando con sus compañeros y reflexionando sobre el camino seguido. Define el concepto de situación didáctica como aquella que ha sido especialmente construida por el docente para ayudar a su alumnado a adquirir un conocimiento determinado. Se trata de una serie de actividades secuenciadas en las que se presenta un problema que se debe solucionar. En lo referente al otro concepto que podemos relacionar con las SA, el aprendizaje situado (López, Rojas, Llano & Ocampo, 2021), en lugar de que los aprendizajes escolares se presenten como algo ajeno a la realidad del alumnado o a sus intereses, defiende que deben articularse con el entorno cultural local del alumnado para que puedan encontrar un sentido y una utilidad a dichos aprendizajes. Se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky (García, 2020), que señala que las interacciones del aprendiz con el contexto tienen un papel fundamental en el aprendizaje. Además, las situaciones de aprendizaje tienen una fuerte vinculación con el aprendizaje basado en proyectos (Cyrulies & Schamne, 2021), pues este organiza todos sus elementos en torno a un producto final o a una gran pregunta. Podemos concluir, por tanto, que su estructura organizativa es bastante similar.

El objetivo de esta propuesta práctica es plantear una situación de aprendizaje para Educación Física y en la que también podría participar, de forma interdisciplinar, la materia optativa de Anatomía Aplicada. El centro de interés para el alumnado será el programa de entrenamiento físico personal. Siguiendo el planteamiento competencial e inspirado en el método científico, el alumnado planifica su entrenamiento individual basándose en su nivel físico de partida. Posteriormente, lleva a la práctica los ejercicios planteados por ellos mismos y, una vez concluido el programa evalúan su eficacia y reflexionan sobre los errores cometidos y los cambios necesarios para realizar el entrenamiento mejor en el futuro.

1. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

1.1. DATOS IDENTIFICATIVOS:

La situación de aprendizaje que proponemos lleva por título: diseño, puesta en práctica y valoración de un plan de autoentrenamiento. Se desarrollará principal en Educación Física (Ed. Fis.) en 1º de bachiller y se dejará abierta la posibilidad de

que colaboren otras materias como anatomía aplicada o biología, geología y ciencias ambientales.

1.2. DESCRIPCIÓN / CONTEXTO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

La situación de aprendizaje consiste en realizar un plan de autoentrenamiento para 4 semanas que mejore los niveles de partida y sirva de experiencia práctica para aprender a entrenar con autonomía. Para comenzar y poder realizar un plan de entrenamiento personal basado en los fundamentos científicos, es imprescindible partir de la valoración del propio nivel físico. Se plantearán pruebas de valoración de la condición física, de coordinación, de agilidad y de equilibrio. Para la correcta realización de los test el alumnado realiza una grabación de un video tutorial que utiliza el resto del alumnado para realizar las pruebas de forma estandarizada y, como señala el currículo vigente, conocer su nivel de partida comparando sus resultados. Para tener una referencia del nivel físico que tienen se puede realizar una búsqueda de baremos en Internet como el Eurofit, utilizar la plataforma FitBack o revisar artículos científicos. También cuentan con un baremo propio de su centro elaborado con Excel y los datos de las alumnas y alumnos desde el curso 2009/2010. Mediante el cálculo de percentiles al añadir su resultado les señala en qué nivel se encuentran.

Las pruebas se ejecutan de manera autónoma y bajo la supervisión del docente responsable del grupo. Los estudiantes pueden repetir los test libremente y se les informa que los resultados no serían calificados. Carriedo, Fernández-Río, Méndez-Giménez y Cecchini (2022) proponen como alternativa metodológica para la realización de las pruebas la utilización del modelo de educación deportiva de Siedentop (1994). Consiste en la asignación de roles y el reparto de responsabilidades para realizar y registrar las pruebas con mayor autonomía. Los datos registrados fueron trasladados al docente para que los incluyese en la hoja de cálculo utilizada como referencia en el centro. Los resultados se utilizarán para realizar un informe de valoración de la condición física y de la coordinación y agilidad. Una vez realizados los test de condición física y de cualidades motrices, realizarán unas pruebas de valoración de la calidad de movimiento basadas en la batería FMS (Funcional Moment Screen). Tras conocer el punto de partida, establecerán unos objetivos para su plan de autoentrenamiento. Estos objetivos deberán cumplir con las condiciones SMART (específicos, mensurables, alcanzables, relevantes y temporales). Para poder afrontar el entrenamiento de forma eficaz deberán hacer una revisión de la literatura sobre los aspectos básicos teóricos que lo fundamentan. Una vez completadas estas tareas previas, se realizará el diseño del plan para 4 semanas. Se llevará a la práctica en las 2 clases de educación física durante esas cuatro semanas y tendrán que incluir al menos una sesión de entrenamiento para realizar fuera del horario escolar. En cada clase de Ed. Física en la que realicen el plan personal, anotarán las modificaciones entre lo planificado y lo realizado, si incluyen algún ejercicio no previsto, si necesitan cambiar las series, las repeticiones o la intensidad. Al finalizar el auto-entrenamiento, realizarán un informe en el que se valore el trabajo realizado, el cumplimiento de sus objetivos, los cambios realizados y lo que harían si tuviesen que volver a planificar un trabajo similar de nuevo.

1.3. CRONOGRAMA:

Durante el primer trimestre se realizarán las siguientes tareas:

- Tarea 1. Videotutorial de una prueba de valoración física.
- Tarea 2 y 3. Realización de las pruebas de condición física y de cualidades motrices y valoración del nivel físico propio.
- Tarea 4. Realización de una adaptación de las pruebas FMS y análisis de sus resultados.
- Tarea 5. Entrevista grupal para valorar el nivel físico personal y el grupal con la referencia de las promociones desde 2009.

Durante el segundo trimestre se propondrán otras 3 tareas:

- Tarea 6. Objetivos del plan de autoentrenamiento.
- Tarea 7. Investigación sobre los aspectos de teoría del entrenamiento necesarios para realizar el entrenamiento personal.
- Tarea 8. Diseño del plan de autoentrenamiento para 4 semanas.

Finalmente, en el tercer trimestre se realizarán las dos últimas tareas:

- Tarea 9. Puesta en práctica de los entrenamientos.
- Tarea 10. Informe de valoración del entrenamiento realizado.

1.4. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

En el Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias, para la materia de Educación Física nos encontramos con los siguientes elementos curriculares que justifican esta SA (Véase Decreto 60/2022).

Competencia específica 1. Interiorizar el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable, planificando responsable y conscientemente su actividad física a partir de la autoevaluación personal en base a parámetros científicos y evaluables, para satisfacer sus demandas de ocio activo y de bienestar personal, así como conocer posibles salidas profesionales asociadas a la actividad física.

El criterio de evaluación (CE) asociado sería:

1.1. Planificar, elaborar y poner en práctica de manera autónoma un programa personal de actividad física dirigido a la mejora o al mantenimiento de la salud, aplicando los diferentes sistemas de desarrollo de las capacidades físicas implicadas, según las necesidades e intereses individuales y respetando la propia realidad e identidad corporal, evaluando los resultados obtenidos.

Este CE está vinculado a los siguientes descriptores operativos de las competencias clave:

Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)

STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar fenómenos relacionados con la modalidad elegida, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose hipótesis y contrastándolas o comprobándolas mediante la observación, la experimentación y la investigación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y limitaciones de los métodos empleados.

SMTE5. Planea y emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental, y preservar el medio ambiente y los seres vivos, practicando el consumo responsable, aplicando principios de ética y seguridad para crear valor y transformar su entorno de forma sostenible adquiriendo compromisos como ciudadano en el ámbito local y global.

Competencia digital (CD)

CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

CD4. Evalúa riesgos y aplica medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hace un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)

CPSAA1.1 Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.

CPSAA1.2 Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.

CPSAA5. Planifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver problemas con autonomía.

Competencia Emprendedora (CE)

CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para el resto de las personas, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender.

Saberes básicos:

Bloque A. Vida activa y saludable - Salud física: programa personal de actividad física (atendiendo a frecuencia, volumen, intensidad y tipo de actividad). Autoevaluación de las capacidades físicas y coordinativas (como requisito previo a la planificación): técnicas, estrategias y herramientas de medida. Identificación de objetivos (motrices, saludables, de actividad o similares) a alcanzar con un programa de actividad física personal. Evaluación del logro de los objetivos del programa y reorientación de actividades a partir de los resultados. Profesiones vinculadas a la actividad física y la salud. Dietas equilibradas según las características físicas y personales. Herramientas digitales para la gestión de la actividad física. Técnicas básicas de descarga postural y relajación. Musculatura del core (zona media o lumbo-pélvica) para entrenamiento de la fuerza. Identificación de problemas posturales básicos y planificación preventiva de la salud postural en actividades específicas.

Bloque B. Organización y gestión de la actividad física: Autogestión de proyectos personales de carácter motor a todos los niveles (social, motivacional, organizativo o similar).

Bloque C. Resolución de problemas en situaciones motrices: Planificación para el desarrollo de las capacidades físicas básicas: fuerza y resistencia. Sistemas de entrenamiento.

En esta situación de aprendizaje tendría cabida la participación de otras materias. A modo de ejemplo señalamos las competencias específicas de la materia de anatomía aplicada.

Competencia específica 3. Explorar y vivenciar la corporalidad, diseñando propuestas que impliquen una mejora del rendimiento físico y control motor, la capacidad expresiva o la creatividad motriz, para consolidar actitudes de superación y favorecer el desarrollo de su identidad personal, valorando la diversidad cultural como fuente de riqueza.

Competencia específica 4. Analizar críticamente los efectos de determinadas acciones o conductas sobre la salud, basándose en los fundamentos de la biología, la fisiología y la anatomía patológica, para promover y adoptar hábitos saludables que permitan mantener y mejorar la salud individual y colectiva, construyendo entornos más saludables, seguros y en condiciones de igualdad.

1.5. METODOLOGÍA:

A lo largo de toda la SA se utilizará una metodología variada que combine la reproducción de modelos y los estilos más directivos para las ejecuciones básicas y las correcciones con un planteamiento más activo y competencial que utilice el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Para la parte más teórica se utilizará un planteamiento de clase invertida (Flipped classroom) ya que se trabajarán los conceptos básicos fuera del aula y se resolverán las dudas en clase.

1.6. SECUENCIACIÓN DE LA SA EN EDUCACIÓN FÍSICA:

Descripción de la actividad o proceso 1: Videotutorial de una prueba de valoración física.

Utilizando la aplicación Flipgrip u otra similar, cada alumno va a realizar un tutorial sobre una prueba que se puede utilizar para la valoración del rendimiento físico. Necesitarán la colaboración de al menos un compañero para que grabe las imágenes o para que realice el test mientras graba. Deben explicar:

- Origen del test.
- Protocolo: cómo se realiza correctamente y los errores frecuentes a evitar.
- Dónde se utiliza (opsiciones, acceso universitario, etc)
- Sensaciones al realizar el test.
- Recomendaciones

Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son la cámara del móvil o de las tablets del centro para la grabación de imágenes, el material del departamento de EF para poder realizar las pruebas (Cinta métrica, cronómetros, conos, vallas, bancos suecos y balones), Teams de Microsoft donde tendrán las instrucciones de la tarea y Filgrip para editarla y presentarla.

Descripción de la actividad o proceso 2 y 3: Realización de las pruebas de condición física y de cualidades motrices y valoración del nivel físico propio.

Se comenzará con la explicación precisa del protocolo de realización de cada prueba. El alumnado debe comprender la importancia de realizar de forma correcta el test para que pueda ser comparable su resultado con el baremo del centro. Para ello, cuentan con los videotutoriales que han elaborado este curso y en años anteriores. Para realizar los test de condición física y de coordinación motriz se deberán agrupar sin un número fijo de personas. Se ayudarán para que la ejecución sea correcta y para determinar la marca. El docente supervisará la realización y los resultados de las pruebas, por ejemplo, ayudará a registrar tiempos, establecer distancias, etc. Una vez el alumnado haya realizado todas las pruebas, y volcado toda la información obtenida en el documento EXCELL, tendrán que realizar una búsqueda de los conceptos básicos relacionados con la condición física, la coordinación, aspectos estadísticos como lo que es un percentil y para qué se utiliza, etc. Tendrán que anotar el nivel al que corresponden sus marcas en los test y reflexionar sobre los motivos por los que obtienen esos resultados y no otros. Será, del mismo modo, la base sobre la que establecer los objetivos del plan de autoentrenamiento y el volumen e intensidad de los ejercicios en sus sesiones de trabajo práctico.

Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son el material del departamento de Educación Física para poder realizar las pruebas (Cinta métrica, cronómetros, conos, vallas, bancos suecos y balones) y Excel para la realización del cálculo de percentiles.

Descripción de la actividad o proceso 4: Realización de una adaptación de las pruebas FMS (Funcional Moment Screen) y análisis de sus resultados.

Realizar los ejercicios propuestos en la ficha que entregará el profesor y realizarlos en clase para determinar los niveles de calidad del movimiento, de forma principal, y de fuerza, coordinación y flexibilidad, de manera secundaria. Establecer el nivel personal de progresión con ayuda de los compañeros. Reflexionar sobre la calidad de vuestros movimientos en el momento actual: ¿Cómo consideran que son?, ¿Estás mejor o peor de lo que pensaban?, ¿Qué es lo que más les ha costado? y ¿lo qué menos?

Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son el material del departamento de Educación Física para poder realizar las pruebas (colchonetas, picas, cinta métrica, etc) y fichas para la evaluación y el registro de los resultados de los test.

Descripción de la actividad o proceso 5: Realización de una entrevista grupal para valorar el nivel físico personal y grupal:

En clase se realizará una entrevista a toda la clase en la que por turnos, con la moderación del docente, se irán haciendo valoraciones personales sobre diferentes aspectos del nivel físico tanto individual como grupal. Se irán haciendo preguntas referentes a la condición física, a las cualidades motrices (coordinación y agilidad) y a la calidad del movimiento.

Descripción de la actividad o proceso 6: Objetivos del plan de autoentrenamiento.

Lo primero que tendrán que hacer es buscar información sobre los objetivos SMART (específicos, mensurables, alcanzables, relevantes y temporales).

Una vez entendido este concepto, tendrán que aplicarlo al plan personal que diseñarán en la siguiente tarea.

¿Qué objetivos te planteas para el plan de autoentrenamiento? Son:

- Específicos/ concretos
- Mensurables/ medibles
- Alcanzables/ Realistas
- Relevantes/ adaptados a las necesidades propias
- Temporales/ centrados en cuatro semanas.

Justificar y argumentar los motivos por los que consideran que cumplen estas condiciones.

Una referencia a su disposición será Fitback (2022). Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son: Microsoft Teams (instrucciones de la tarea) e Internet (para la búsqueda de información).

Descripción de la actividad o proceso 7: Búsqueda de información sobre los conceptos básicos de teoría del entrenamiento necesarios para realizar el autoentrenamiento.

La tarea consiste en buscar información y seleccionar la más pertinente para aplicarla al diseño de un entrenamiento personal. Los conceptos que se deben explicar son:

- Entrenamiento.
- Adaptación del organismo al ejercicio.
- Carga.
- Volumen.
- Intensidad.
- Principios del entrenamiento.
- Condición física.
- Capacidades físicas básicas.
- Flexibilidad.
- Fuerza.
- Velocidad.
- Resistencia.

Se realiza un mapa conceptual para sintetizar la información.

El trabajo se realiza en soporte digital y tendrá portada, índice y bibliografía.

Como en la tarea anterior, los recursos que se van a utilizar para esta tarea son: Teams de Microsoft para las instrucciones de la tarea e Internet para la búsqueda de información. Por ejemplo, podrán consultar la web, Apps para crear mapas conceptuales, de Educación 3.0 (2022).

Descripción de la actividad o proceso 8: Diseño del plan de autoentrenamiento para 4 semanas.

Una vez que se conocen los principios y cómo estructurar el entrenamiento y el estado de forma inicial, en esta tarea van a preparar una planificación individualizada.

Para las clases de las 4 semanas hay que establecer la rutina diaria, indicando todos los días que se haga ejercicio lo siguiente:

- Objetivo del/los ejercicio/s (aeróbico, trabajo de fuerza, trabajo de coordinación, trabajo de flexibilidad... cada uno concreta en función de lo que haga)
- Descripción de los ejercicios (cómo se realizan o bien hacer un dibujo explicativo)
- Musculatura trabajada (concretar grupos musculares por ejercicios)
- Volumen de la sesión (en tiempo estimado)
- Intensidad media (en Frecuencia Cardiaca de Trabajo estimada)
- Otras observaciones (todo aquello que creas importante señalar)

Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son Teams de Microsoft donde tendrán las instrucciones de la tarea, para la búsqueda de los ejercicios acudirán a Internet, bibliografía especializada o personas que les asesoren y para la realización del plan de autoentrenamiento pueden elegir la realización manual o digital (uso del procesador de textos).

Descripción de la actividad o proceso 9: Puesta en práctica de los entrenamientos.

Realización durante 4 semanas (8 clases) de los entrenamientos que cada alumno/a ha diseñado para él mismo. El profesor supervisará el desarrollo de los entrenamientos y resolverá las dudas que puedan tener sobre la ejecución correcta de los ejercicios.

Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son el material del departamento de EF para poder realizar los ejercicios de entrenamiento (colchonetas, trx, gomas elásticas, etc) o aportado por el alumnado (mancuernas o botellas lastradas, por ejemplo).

Descripción de la actividad o proceso 10: Informe de valoración del autoentrenamiento realizado.

Para la realización de la valoración de su entrenamiento tendrán que realizar un informe que responda a las siguientes cuestiones:

- Analiza la planificación de tus entrenamientos: ¿Qué cambios has realizado? ¿Qué fallos has detectado?
- Valora la intensidad con la que has entrenado ¿Cómo la definirías (baja / media / alta / muy alta) ¿Has controlado la intensidad? ¿Cómo?
- Valora el volumen (cantidad de trabajo) ¿Has hecho muchos ejercicios? ¿Has aprovechado bien el tiempo?
- Principios del entrenamiento: ¿Qué principios has cumplido y cuáles no has tenido en cuenta?
- ¿El entrenamiento se adaptó a tus necesidades? ¿Por qué?
- Autonomía ¿Has trabajado bien sin control directo? ¿Te gusta trabajar de forma independiente?
- Opinión personal sobre el trabajo de autoentrenamiento.
- ¿Qué valoración global hacer de tu trabajo? ¿Por qué?

Los recursos que se van a utilizar para esta tarea son Teams de Microsoft donde tendrán las instrucciones de la tarea y realizarán la entrega de la misma. Para la realización del informe que valore su plan de autoentrenamiento pueden elegir la realización manual o digital (uso del procesador de textos).

1.7. EVALUACIÓN:

Para la evaluación de esta SA se utilizarán las siguientes actividades e instrumentos:

Tabla 1.

Actividades e instrumentos de evaluación que se utilizan en esta SA.

<u>Actividades de evaluación:</u>	<u>Instrumentos:</u>
1- Realización de un videotutorial explicando la correcta realización de una prueba de valoración física.	1- Rúbrica.
2- Trabajo de valoración del nivel de las cualidades motrices.	2- Escala de valoración.
3- Trabajo de valoración del nivel de la condición física.	3- Escala de valoración.
4- Ficha de análisis de resultados pruebas FMS	4- Diana de evaluación.
5- Entrevista grupal valoración nivel físico personal y grupal.	5- Rúbrica.
6- Objetivos del plan de entrenamiento.	6-Lista de verificación.
7- Trabajo sobre aspectos básicos de teoría del entrenamiento.	7- Escala de valoración.
8- Entrega del plan de autoentrenamiento.	8-Escala de valoración.
9-Realización de los entrenamientos	9-Rúbrica (autoevaluación y heteroevaluación).
10-Informe de valoración del autoentrenamiento.	10- Escala de valoración (autoevaluación).

En las actividades de evaluación 2,3,4,5,9 y 10 está presente la autoevaluación ya que el alumnado debe reflexionar sobre su nivel físico y sobre el entrenamiento realizado. Los instrumentos utilizados son de heteroevaluación y corren a cargo del docente. En la tarea 9, el alumnado recibe por email la rúbrica para valorar su trabajo que es enviada por el cuaderno del profesor digital Additio. El docente también utiliza la misma rúbrica para valorar a cada alumno/a. Si hay una diferencia significativa entre ambas apreciaciones se analizan los motivos y se intenta llegar a un consenso. En la 10 también se envía la rúbrica y las valoraciones llegan al cuaderno del profesor digital. Para obtener la calificación del alumnado, tanto parcial como final, se hace la media aritmética de todas las notas de todos los instrumentos utilizados. No debemos olvidarnos de la importancia del Feedback y la evaluación formativa. En 1º de bachiller, al aplicar una metodología menos directiva, permite al docente centrarse más en dar retroinformación constante de los aspectos a mejorar, de las ejecuciones correctas y de la forma de alcanzar los aprendizajes.

2. REFLEXIONES FINALES.

La LOMLOE (2020) se basa en los siguientes referentes que hemos tenido en cuenta en esta propuesta de aplicación práctica.

El planteamiento de esta SA se ajusta perfectamente a la heterogeneidad del alumnado, en la línea del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Elizondo (2022) define el DUA como "un marco educativo que guía el diseño de métodos, materiales y entornos flexibles que minimizan las barreras al aprendizaje". En esta propuesta, cada persona realiza una valoración de su nivel físico y una propuesta de mejora adaptada a sus posibilidades y con el objetivo de salud. Incluso si en el grupo hay algún alumno o alumna con diversidad funcional realiza las pruebas de valoración acordes a sus características y planifica su autoentrenamiento partiendo de su nivel y de sus posibilidades reales de mejora.

Otro de los referentes de esta Ley educativa son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). El objetivo 3 (ODS 3), Salud y Bienestar, es "garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades" y conecta, por tanto, plenamente con la Educación Física y con esta SA. Del mismo modo el ODS 4, Educación para todos, al tratarse del contexto escolar es otro referente fundamental ya que supone "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Siguiendo las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2018) un referente fundamental en la educación actual son las competencias clave. En esta SA, se trabajan la Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM), Competencia digital (CD), Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) y la Competencia Emprendedora (CE). Para ello, se utilizan estrategias metodológicas que motivan y resultan interesantes para todo el alumnado. Las tareas propuestas animan a la participación y a afrontar retos o desafíos. Se genera, por tanto, un aprendizaje significativo, estimulando la educación emocional, las funciones cognitivas y que favorecen un buen clima en el aula. Las tareas de aprendizaje pretenden ser útiles para el alumnado generando un estilo de vida activo. El plan de entrenamiento personal tiene una clara transferencia para su día a día y al llevarlo a la práctica mejoran su salud (Pereyra, 2020). Las actividades físicas y deportivas constituyen una forma muy extendida de participación en la sociedad y favorece el conocimiento del mundo que les rodea.

Ante los cambios educativos es lógico un periodo de desorientación. Esta propuesta intenta ayudar a entender la aplicación de la Ley vigente para ir asimilando las novedades y llevándolas a la práctica.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Brousseau, G. (2006). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.

Carriedo, A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Cecchini, J. A. (2022). Test de condición física: Modelo tradicional versus modelo de educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 22(86), 269-284.

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.

Cyrulies, E., & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25.

Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias. BOPA núm 169, 1 de septiembre de 2022

Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Journal of neuroeducation= revista de neuroeducación= revista de neuroeducació*, 3(1), 99-108.

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21 <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

Educación 3.0 (2022) Apps para crear mapas conceptuales. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/apps-para-crear-mapas-conceptuales/>.

Fitback (2022). ¿Sabes cómo fijar tus objetivos de ejercicio de forma eficaz? Recuperado el 26 de octubre de 2022 de <https://www.fitbackeurope.eu/es-es/crear-un-informe/-como-fijar-objetivos-de-ejercicio>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm 340, de 30 de diciembre de 2020.

López Esparrell, J. M. (2022). Situaciones de aprendizaje. Recuperado el 26 de octubre de 2022 de <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/ellocodelamochila/lomloe/situaciones-de-aprendizaje/#:~:text=El%20concepto%20%E2%80%9Csituaci%C3%B3n%20de%20aprendizaje,y%20con%20el%20aprendizaje%20situado.>

López, L. F. Á., Rojas, A. L. D., Llano, M. E., & Ocampo, N. A. L. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España (2021). Portal del Sistema Educativo Español. Recuperado el 26 de octubre de 2022 de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/inicio.html>.

Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Berrocal, O. C., Bernardino, C. H., & Álvarez, I. H. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (463 (3), 41-58. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1073](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1073)

Pereyra, E. (2020). Influencia de la motivación en la actividad física, el deporte y la salud. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol.5 (200). <https://doi.org/10.32351/rca.v5.200>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm 76, de 30 de marzo de 2022.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Solbes, R. (2021). Los nuevos elementos curriculares de la LOMLOE. Recuperado el 26 de octubre de 2022 de <https://raulsolbes.com/2021/11/10/los-nuevos-elementos-curriculares-de-la-lomloe/>

Fecha de recepción: 9/11/2022
Fecha de aceptación: 19/12/2022



Revista Digital de Educación Física

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

QUIDDITCH: DEPORTE ALTERNATIVO PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Víctor Hernández-Beltrán

Universidad de Extremadura

Email: vhernandpw@alumnos.unex.es

Víctor A. González-Coto

Universidad de Extremadura

Email: vgonzalevr@alumnos.unex.es

Luis Felipe Castelli Correia de Campos

Universidad del Bio Bio

pfluisfelipe@gmail.com / icastelli@ubiobio.cl

José M. Gamonales

Universidad de Extremadura

Universidad Francisco de Vitoria

Email: martingamonales@unex.es / josemartin.gamonales@ufv.es

RESUMEN

Los continuos cambios que se está produciendo en el sistema educativo español exige a los maestros innovar en los procesos metodológicos. Por ello, los docentes deben buscar nuevas propuestas motrices en la etapa de Educación Primaria con la finalidad de motivar al alumnado durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Siendo, los Deportes Alternativos las herramientas fundamentales para desarrollar los objetivos propuestos por el maestro en Educación Física. Por tanto, el presente documento tiene como objetivo dar a conocer el Quidditch como herramienta para la asignatura de Educación Física, así como su normativa, puesto que está en pleno auge. Dicha modalidad, surge del deporte ficticio practicado por los personajes de la novela de Harry Potter. Posteriormente, fue adaptado a la vida real y, con la creación de la Asociación Internacional de Quidditch, se han desarrollado diferentes competiciones a nivel internacional y nacional. Además, debido a su reciente creación, los docentes están empleando este Deporte Alternativo en las clases de Educación Física, como herramienta para desarrollar nuevas habilidades motrices, así como la adquisición de nuevos valores y actitudes positivas.

PALABRAS CLAVE: Actividad física; deporte; educación primaria; valores; herramienta.

QUIDDITCH: ALTERNATIVE SPORT FOR STAGE OF PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The continuous changes that are taking place in the Spanish educational system require teachers to innovate in the methodological processes. Therefore, teachers must seek new motor proposals at the level of Primary Education to motivate students during the Teaching-Learning process. Alternative Sports being the fundamental tools to develop the objectives proposed by the teacher in Physical Education. Therefore, this document aims to publicize Quidditch as a tool for the Physical Education subject, as well as its regulations, since it is in full swing. This modality arises from the fictional sport practiced by the characters in the Harry Potter novel. Subsequently, it was adapted to real life and, with the creation of the International Quidditch Association, different competitions have been developed at the international and national level. Also, due to its recent creation, teachers are using this Alternative Sport in Physical Education classes, as a tool to develop new motor skills, as well as the acquisition of new values and positive attitudes.

KEYWORD

Physical activity, sport, primary education, values; tool.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, la educación se encuentra en un proceso de cambio hacia modelos pedagógicos más innovadores, alejándose de esta forma de un modelo de enseñanza tradicional (Pérez-Pueyo et al., 2020). A través de estos nuevos modelos innovadores, se pretende adaptar y mejorar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (en adelante, E-A), existentes a las nuevas necesidades del alumnado (Trujillo-Sáez et al., 2020). Por tanto, el docente debe ser capaz de introducir nuevas metodologías, nuevos materiales, e, incluso, nuevas modalidades deportivas al alumnado para favorecer su pleno desarrollo académico (Peire & Estrada, 2015), puesto que el uso de la metodología comprensiva en el aula aumenta la motivación del alumnado hacia la práctica físico-deportiva (Hernández-Beltrán et al., 2021).

La asignatura de Educación Física (en adelante, Ed. Fís), al ser una materia principalmente deportiva, se va a llevar a cabo en un lugar destinado específico, como un pabellón, sala de gimnasia, o, aula deportiva. En el desarrollo de las sesiones, se pueden desarrollar diferentes tipos de metodologías en función de las necesidades y objetivos definidos por el docente, entre ellas se puede encontrar: "*Flipped classroom*". Esta metodología consiste en desarrollar unos objetivos propuestos por el docente mediante el visionado por parte del alumnado de una serie de contenidos que se van a utilizar como herramientas en la siguiente sesión. Para ello, el alumnado debe llevar a cabo una comprensión previa de los contenidos, y, posteriormente, junto con el docente resolverán las dudas surgidas (Pozuelo Cegarra, 2020). Además, esta presentación de los contenidos se puede llevar a cabo a través de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (en adelante, TIC), siendo de esta forma más familiar y conocido para el alumnado. Además, las herramientas TIC juegan un papel fundamental en la asignatura de Ed. Fís (Victoria-González, 2020). De la misma forma, en el aula de Ed. Fís., se desarrollan nuevas metodologías centradas en la aplicación de modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje del alumnado, y orientados a la formación por competencias, apartando de esta forma modelos de enseñanza más tradicionales centrados en la evaluación del rendimiento físico del alumnado (León-Díaz et al., 2020).

Por otro lado, en relación con el uso de nuevos materiales en el aula, se encuentran los Deportes Alternativos (en adelante, DA). A través de dichas modalidades deportivas se pueden trabajar diferentes contenidos de forma progresiva (Fierro et al., 2017). Por ello, los docentes de la asignatura de Ed. Fís., deben trabajar en el aula estos contenidos a través de nuevas herramientas, como los DA, puesto que permiten aumentar la motivación del alumnado por el proceso de E-A (Hernández-Beltrán et al., 2021; Robles-Rodríguez & Robles-Rodríguez, 2021).

Para Barbero (2000), los DA son:

Contenidos nuevos que entran en la Ed. Fís., con gran fuerza y que suponen un enfoque más vivencial y cercano a los intereses del alumnado, presentándolos como nueva opción para ofrecer una Ed. Fís. innovadora tanto en los contenidos como en la manera de impartirlo (p. 1).

Posteriormente, Ortí (2004) presenta el concepto de DA como modificaciones o adaptaciones que han sufrido los deportes hasta entonces convencionales, como

el fútbol o el hockey. Además, incluye de la misma forma como DA a los juegos populares (petanca, indiaka o frisbee). Según Burga (2013), los DA son: "*el conjunto de prácticas deportivas que trasladan expresiones simbólicas de otras culturas y de esta manera aportan ideas a los practicantes deportivos sobre la forma de ejecutar las prácticas corporales en relación con otras personas*".

Finalmente, una de las definiciones más recientes de los DA, los entienden como deportes no convencionales o poco conocidos que utilizan materiales alternativos para su práctica mediante la modificación o adaptación de su reglamento, cuya objetivo principal es el aumentar el disfrute y la participación del alumnado hacia la práctica físico-deportiva (Hernández-Beltrán et al., 2021).

Además, a través de la implementación de los DA en el aula de Ed. Fis., se pueden presentar nuevas situaciones motrices para el alumnado, debido al desconocimiento de la existencia de dichas modalidades deportivas. Además, son situaciones motivantes para los alumnos al presentarles nuevas situaciones de aprendizaje, fomentando el aspecto recreativo y lúdico frente al competitivo (Jiménez, 2010; Requena, 2008). De la misma forma, los DA sirven como herramienta para desarrollar el trabajo colaborativo, fomentar la igualdad de oportunidades y aumentar la motivación por el aprendizaje (Robles-Rodríguez, 2009), así como fomentar las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Hernández-Beltrán et al., 2022a). Además, a través de la práctica de los DA en el aula, el alumnado va a desarrollar un mejor autoconcepto, y les va a permitir ofrecer o presentar nuevas posibilidades de resolución de problemas mediante el fomento de la creatividad (Sancho Tejo, 2021).

Por ello, tomando como referencia la metodología utilizada en la enseñanza de los juegos populares o tradicionales, los docentes deben desarrollar estos DA en el aula a través de metodologías flexibles, dinámicas y motivantes para aumentar la atención del alumnado (Hernández-Beltrán et al., 2022a). Los puntos fuertes de los DA son su facilidad de implementación en el aula, y permite atender de forma individualizada al alumnado en función de su ritmo de aprendizaje (Peire & Estrada, 2015). Por otro lado, a través del fomento de los DA en el aula de Ed. Fis., los docentes se encuentran con la necesidad de implementar nuevas metodologías en sus clases cuyo principal objetivo es aumentar la participación activa del alumnado (Navarro Ardoy et al., 2017), alejándose de esta forma de los modelos de enseñanza tradicionales (Pérez López et al., 2019). Por tanto, los docentes, a través del uso de metodologías activas, como la metodología comprensiva y el aprendizaje basado en problemas, deben presentar al alumnado nuevos contenidos, con el objetivo de aumentar la motivación y el interés por el proceso de E-A.

Actualmente, se llevan a cabo diferentes DA alternativos en el aula debido a la gran cantidad de beneficios que presentan en el alumnado, como el "*Flag football*" (Requena, 2008), el "*Goubak*" (Manso et al., 2019), el "*Ultimate*" (Escobar, 2020), o el "*Unihoc*" (Hernández-Beltrán et al., 2021).

Por ello, debido a la importancia que presentan los DA en el aula, en el presente documento se da a conocer los antecedentes y normativas del Quidditch como DA. De esta forma, se pretende dotar a los docentes de nuevas herramientas para desarrollar en el aula con la finalidad de aumentar la motivación del alumnado por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. QUIDDITCH.

El *Quidditch* es una práctica físico-deportiva mixta que surge fruto de la saga literaria de Harry Potter (Sanguiao, 2021), resultado de una combinación de diferentes modalidades deportivas, como son el "Dodgeball" y el "Rugby-tag", siendo el lanzamiento del balón y el robo de cintas ubicadas en la cintura de los jugadores, una de las características principales de esta modalidad (Cohen & Peachey, 2015).

La adaptación de este deporte a la vida real se produjo por primera vez en 2005 en Estados Unidos (Pennington et al., 2017). Sin embargo, no fue hasta 2010, con la creación de la Asociación Internacional de Quidditch, y su posterior organización de la Copa del Mundo, en la cual compitieron un total de 96 equipos, donde se visibilizó y mostró al mundo. Posteriormente, en 2014, se organizó un evento donde se enfrentaban equipos provenientes de 7 países. Dos años más tarde, la Copa del Mundo marcó un antes y un después en este deporte puesto participaron un número de 21 equipos provenientes de 5 continentes distintos, siendo Australia la Campeona del Mundo. Actualmente, la Asociación está formada por un total de 30 miembros nacionales (IQA, 2022).

En España, al ser un deporte de creación reciente, se ha expandido de manera notable por todo el territorio, y existe un número de 13 clubes a nivel nacional. Debido a la gran afluencia de equipos, se han organizado diferentes ediciones de la Copa de España de Quidditch, celebrándose la primera en el año 2016, en la localidad de Rivas-Vaciamadrid (Madrid, España). Posteriormente, se han llevado a cabo diferentes ediciones de dicha competición. Por ejemplo: en 2019, se desarrolló la última competición donde participaron un total de 11 equipos.

Actualmente, esta modalidad deportiva está empezando a implantarse en las clases de Ed. Fis., puesto es considerado un DA y poco conocido. Además, es un deporte de invasión, cooperativo, y de contacto, donde dos equipos diferenciados en un espacio común compiten por un mismo objetivo, ganar (Hughes & Bartlett, 2002). Además, debido a la amplitud del terreno de juego y el objetivo principal del juego que es robar la *Snitch* al equipo contrario, es necesario que los jugadores presenten una buena capacidad aeróbica. De la misma forma, predominan acciones de alta intensidad con momentos en los cuales predomina una intensidad baja. Por ello, es un deporte donde se necesita una buena preparación física de los jugadores para llevar a cabo su práctica sin producirse lesiones.

2. MÉTODO.

Los DA al igual que el resto de los contenidos, son de vital importancia en el aula de Ed. Fis., puesto que a través de ellos se consigue aumentar la motivación del alumnado por estas modalidades deportivas (Hernández-Beltrán et al., 2021). Además, permiten el desarrollo integral del alumnado a través de su práctica (Olivares Márquez, 2018). Por ello, en este trabajo se lleva a cabo una recopilación a cerca del concepto de DA y su evolución en el tiempo. Posteriormente, se recogen los aspectos básicos de juego del *Quidditch*, y se recoge la importancia de fomentar la práctica de los DA en el aula de Ed. Fis. Para ello, primeramente, se

llevó a cabo un proceso de revisión de los diferentes documentos relacionados con el Quidditch en el ámbito de la educación, y, en especial, en la Educación física.

Posteriormente, y, tras observar la cantidad de beneficios que se obtienen mediante la implementación de los DA en el aula, se lleva a cabo una recopilación de los puntos más importantes de la normativa de juego del Quidditch, así como se realiza una propuesta de intervención en el aula, mediante el desarrollo de tareas, a través de una progresión didáctica. Por tanto, el objetivo de este trabajo es dar visibilidad a la modalidad deportiva, y a la normativa de juego del *Quidditch*, así como proponer adaptaciones para los Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE), y, desarrollar una propuesta de sesiones para el desarrollo del Quidditch en la etapa de Educación Primaria (en adelante, Ed. Prim.), y, concretamente, para el ciclo superior, de los 10 a los 12 años.

3. REGLAMENTO.

Tomando como referencia el reglamento elaborado por la Asociación Internacional de Quidditch (2020), los resultados obtenidos de la investigación han sido clasificados en *función* de diferentes aspectos: *Terreno de juego, Equipamiento, Jugadores, Reglas de juego, Tiempo muerto y Sanciones*.

3.1. TERRENO DE JUEGO.

El *Quidditch* se juega en un terreno de césped, ya sea natural o artificial, cuya longitud se sitúa en los 33 metros de ancho y los 66 metros de longitud. Además, en los extremos del terreno de juego se sitúan una serie de aros a diferentes alturas, en los cuales se debe introducir la pelota con la finalidad de obtener 10 puntos.

Además, con la finalidad de hacer el campo de juego más amplio y seguro, se establece una zona externa, en el cual no está permitido lanzar el balón. Igualmente, dicha zona está reservada para aquellos jugadores que hayan recibido una amonestación, penalización o en caso de lesión o sustitución.

3.2. EQUIPAMIENTO.

El *Quidditch* es uno de los DA en los que es necesario el uso de recurso materiales para poder realizar su práctica. En el terreno de juego se ubican tres aros en cada una de las mitades del campo. Cada uno de ellos estará ubicado a diferentes alturas (1m, 1,40m y 2m), estando separados por una distancia de 2,34m. Además, cada uno de los jugadores deberá llevar una escoba entre sus piernas durante todo el desarrollo del partido.

Por otro lado, existen tres tipos de balones o pelotas durante el partido:

- La Quaffle:
 - Debe ser un balón de voleibol.
 - Debe estar ligeramente deshinchado para facilitar su agarre con únicamente una mano.

- Solamente puede ser trasladado por los cazadores o guardianes durante el partido.
- Puede ser lanzado e introducido en los aros por cualquiera de sus lados, siendo 10 los puntos otorgados en caso de conseguir un tanto.
- Las Bludgers:
 - Habrá tres de estas pelotas durante el juego.
 - Deben ser balones esféricos, los cuales se puedan agarrar con una sola mano por los jugadores.
- La Snitch:
 - Es una pelota de tenis convencional metida en un calcetín.
 - Esta pelota junto con el calcetín se debe colocar en la parte trasera del pantalón, asemejándose a una cola. Debe estar visible durante todo el partido, puesto los jugadores del equipo contrario deben tener opción de arrebatársela.

3.3. JUGADORES.

Un equipo, puede estar formado por hasta un límite de 21 jugadores, de los cuales, únicamente siete pueden estar en el campo durante el partido. Dependiendo de la posición de juego y la función de los jugadores, estos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Los cazadores:
 - Se identifican por una cinta blanca en la cabeza.
 - Son los encargados de mover la quaffle y anotar los puntos
 - Debe haber tres cazadores por equipo en el campo.
 - En el caso de que un cazador sea alcanzado por una bludger mientras tiene en su poder la quaffle, este debe dejarla caer, desmontarse de su escoba y posteriormente tocar uno de los aros antes de poder volver a participar en el juego.
- Los golpeadores:
 - Se identifican con una cinta negra.
 - Son los encargados de neutralizar a los oponentes lanzando bludgers.
 - Debe haber dos golpeadores por equipo.
- El buscador:
 - Se identifican con una cinta amarilla.
 - Su función en el juego es alcanzar la snitch durante el juego.
 - Únicamente se permite un buscador por equipo.
 - Los buscadores pueden abandonar el terreno de juego para buscar la snitch.

- El guardián:
 - Su principal objetivo es impedir que los oponentes lancen o pasen la quaffle a través de los aros de su equipo.

No obstante, aquellos jugadores que han sido penalizados por realizar alguna infracción cuentan oficialmente como jugador de campo, aunque no tengan permitido participar en el juego durante su penalización. Además, se ha incluido una normativa de juego en función del género de los participantes. Esta regla consiste en que únicamente puede haber en el campo un máximo de cuatro jugadores del mismo género.

3.4. REGLAS DE JUEGO.

El partido se inicia con todos los jugadores bajados de sus escobas, y con los balones alineados en el centro del terreno de juego. El árbitro, una vez comprueba que todos los jugadores están en sus puestos, ¡da la señal de "*Brooms up!*", siendo esta la señal de inicio del partido. Una vez comenzado el partido, presenta una duración de entre 20 y 50 minutos, en función del tiempo que tarde el equipo en robar la Snitch al rival.

El juego se caracteriza por presentar un objetivo principal, siendo este el robo de la Snitch al equipo contrario. En este momento, se le otorgarán 30 puntos en el marcador. Por otro lado, los jugadores deben marcar el mayor número de goles con la finalidad de sumar puntos en el marcador, puesto por cada gol encajado, recibirán 10 puntos.

La *Snitch* se caracteriza por ir alojada en un calcetín en la parte trasera del jugador, esta debe ser arrebatada por los buscadores del equipo contrario, siendo este momento, el cual marcará el final de partido. Por el contrario, el equipo ganador no será el que consiga arrebatarse la *Snitch*, sino el que mayor número de puntos presente en el marcador. En caso de empate, tras el robo de la Snitch, se disputará la prórroga del partido que tendrá una duración de 5 minutos.

Al ser categorizado como un deporte de contacto, los placajes están permitidos durante el desarrollo del partido, siempre y cuando se lleven a cabo por encima de las rodillas, y por debajo de los hombros. Además, los placajes únicamente se pueden realizar entre deportistas que realicen su juego en las mismas posiciones, y siempre que porten un balón en el momento del bloqueo.

Por último, en caso de realizarse una jugada ilegal durante el juego, el árbitro pitará dos veces con la finalidad de parar el partido. Cada jugador debe dejar en el suelo tanto su escoba como el balón, de esta forma, los árbitros conocerán la situación en la cual se encontraba cada jugador.

3.5. TIEMPO MUERTO.

Los equipos únicamente dispondrán de un tiempo muerto durante el partido, pudiéndose solicitar a través de dos formas:

- Cuando el juego está detenido.

- Y/o cuando la intensidad del juego es baja, y el partido se encuentra dentro de los primeros 17 minutos de juego.

3.6. SANCIONES.

Durante el juego, se pueden producir gran cantidad de impactos y golpes entre los jugadores. Por lo tanto, los árbitros del juego deben ser los encargados de regular y realizar las amonestaciones debidas durante el partido, con la finalidad de hacer el deporte lo más seguro posible. Durante el juego se pueden presentar las siguientes penalizaciones:

- Tarjeta azul: esta tarjeta no conlleva amonestación, únicamente se utiliza como aviso. Por el contrario, la tarjeta amarilla si conlleva acumulación, y puede ser utilizada en el mismo caso que la tarjeta azul.
- Tarjeta verde: el jugador que ha sido amonestado debe permanecer un minuto en la zona de penalización durante un minuto, o en caso contrario, hasta que el equipo rival marque un gol.
- Tarjeta negra: el jugador debe abandonar la zona de juego directamente, puesto ha sido expulsado. Además, el jugador sustituto debe permanecer durante dos minutos en la zona de penalización.
- Tarjeta roja: se produce por una acumulación de dos tarjetas amarillas.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR EL QUIDDITCH EN LA ASIGNATURA DE ED. FÍS.

Con el objetivo de insertar la modalidad en las clases de Ed. Fís., el docente podrá realizar adaptaciones en las diferentes estructuras relacionadas con el juego sin perder su característica y finalidad.

La primera adaptación puede estar relacionada con la superficie y las dimensiones del juego. Para ello, será fundamental conocer las características y capacidades físicas del alumnado. Por otro lado, la práctica se puede realizar en cualquier superficie, siempre que no afecte la seguridad para el desarrollo del juego. Además, el tamaño de la cancha se puede ajustar según el número de jugadores. Cabe destacar, la importancia de la presencia de jugadores para la sustitución puesto que el deporte tiene una alta exigencia física para los jugadores.

En cuanto a los aros (objetivo), el docente puede fabricarlos con diferentes materiales que tenga a su disposición, así como adaptar sus alturas, cantidad y distancia entre ellos, haciendo más motivante la práctica según el nivel del alumnado.

En relación con los implementos, se sugiere que la escoba pueda ser reemplazada por bastones, periódicos y otros materiales reciclados elaborados por los propios estudiantes. También, pueden utilizarse globos de diferentes texturas y tamaños, pero con sus específicas identificaciones (Quaffle, Bludgers y Snitch). Durante la presentación del juego y dependiendo de la etapa educativa, se pueden ir añadiendo los diferentes tipos de globos (y sus funciones), en base a la comprensión del juego.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS DA.

El Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE) presentan dificultad a la hora de comprender y conocer los contenidos propios de su etapa educativa (Tierra-Orta & Castillo-Algarra, 2009). Estos alumnos se caracterizan por presentar algún tipo de discapacidad física o cognitiva, y, por ende, dificultades en el proceso de E-A, alumnos con trastornos de conducta, y, alumnos con altas capacidades (Hernández-Beltrán et al 2022b). Esta diversidad de alumnado debe verse desde un punto de vista positivo, puesto que permiten favorecer el desarrollo integral del alumnado (Gamonales, 2016), así como para fomentar la inclusión en el aula (Hernández-Beltrán et al., 2020).

Los DA son modalidades que permiten la inclusión de cualquier alumno, independientemente de sus capacidades o características. Por tanto, esto conllevará a una plena inclusión de los ACNEAE en las clases de Ed. Fís. (Abellán & Sáez-Gallego, 2017). Además, los docentes deberán llevar a cabo adaptaciones curriculares para los alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo con el objetivo de adaptar a las necesidades y capacidades del alumnado los objetivos propuestos por el docente al inicio de la programación (Hernández-Beltrán et al., 2021). Para ello, algunas de las adaptaciones que se proponen para aumentar la participación de los ACNEAE son:

- Registrar y evaluar desde un punto de vista externo, todas las tareas realizadas, y, proponer cambios y mejoras a los compañeros a la hora de realizar las diferentes tareas.
- Proponer variantes en los ejercicios, y que tomen el mando en ciertos momentos de la sesión de Ed. Fís.
- Ayudar en la toma de decisiones a los compañeros.

En el caso, de que el alumnado presente algún tipo de discapacidad, se deben llevar a cabo adaptaciones en función de la normativa y el uso del material, adaptando su uso y juego al alumno que presenta la discapacidad (Block & Obruniskov, 2007). De esta forma, los alumnos sin discapacidad vivenciarán la problemática a la cual se encuentran las personas con discapacidad a la hora de realizar actividad física (Valencia-Peris et al., 2020). Por ejemplo, se puede emplear una silla de ruedas para simular una persona con movilidad reducida, o, utilizar un antifaz para vivenciar las dificultades de movimiento de una persona con ceguera o discapacidad visual.

6. PROPUESTA DE SESIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL QUIDDITCH EN EL AULA DE ED. FÍS.

A continuación, a modo de ejemplo, en la Tabla 1, se muestra una propuesta de sesiones para desarrollar el Quidditch en el aula de Ed. Fís., en la etapa de Ed. Prim., y, concretamente, en el nivel superior, de los 10 a los 12 años.

Tabla 1.

Temporalización de las sesiones relacionadas con el Quidditch.

N.º	Nombre de la sesión	Objetivo/s para desarrollar en el alumnado
1	¿Qué es el Quidditch?	Descubrir la historia del Quidditch. Conocer las principales normas de juego de esta modalidad
2	“Coge la escoba, y, ¿a volar!”	Aprender los principales movimientos que se pueden desarrollar en el Quidditch durante el juego. Trabajar habilidades motrices como los saltos, desplazamientos, o, fomentar el trabajo cooperativo.
3	“¿Con qué jugamos?”	Presentar los diferentes móviles que se pueden emplear en el juego, así como practicar con cada uno de ellos.
4	“¿Quiénes somos?”	Conocer las diferentes posiciones y funciones que se pueden desempeñar en el juego. Practicar los movimientos, como las fintas o los saltos durante el juego, y, añadiendo la escoba.
5	“Juguemos”	Vivenciar en una situación de juego real, todo lo aprendido previamente. Disfrutar practicando el Quidditch en un ambiente de juego real.

Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES.

Los DA están presentando un gran interés en los maestros de Ed. Fís., debido a la gran cantidad de beneficios que se obtienen debido a su práctica físico-deportiva. Además, los docentes deben presentar al alumnado nuevos contenidos con la finalidad de aumentar los niveles de motivación a los alumnos en sus clases, y, desarrollar la consecución de los objetivos propuestos. De la misma forma, los docentes deben desarrollar en sus clases metodologías novedosas como el aprendizaje comprensivo o la gamificación, incluyendo el juego como elemento fundamental en sus clases.

Debido a la gran implicación física necesaria para practicar esta modalidad deportiva, los docentes deben llevar a cabo una buena planificación y diseño de las sesiones de Ed. Fís., con el objetivo de evitar las lesiones del alumnado. Para ello, será fundamental tener claro cuáles son las normas que rigen el juego del Quidditch. Además, los docentes de la Ed. Fís., deberán incorporar a sus programaciones didácticas la enseñanza de los primeros auxilios. Por tanto, los maestros de Ed. Prim. deben promover una implicación activa tanto motrizmente como cognitivamente por parte de los estudiantes. Para ello, deben presentar las actividades de forma progresivas, y comenzar por los niveles básicos para terminar en niveles más complejos relacionados con dicha modalidad.

Por último, cabe destacar la escasa literatura relacionada con el Quidditch. Siendo, necesario aumentar el conocimiento acerca de esta modalidad deportiva, así como conocer las características de los jugadores en función de sus posiciones y funciones dentro del juego. Igualmente, al ser una modalidad deportiva poco conocida, se recomienda llevar a cabo trabajos de divulgación con la finalidad de darla a conocer. De la misma forma, es importante conocer los beneficios que conlleva la práctica de este deporte en las clases de Ed. Fís.

8. AGRADECIMIENTOS.

Trabajo desarrollado dentro del Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo (GOERD) de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Todos los autores han contribuido en la realización del manuscrito y certifican que no ha sido publicado ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista.

9. FINANCIACIÓN.

Este trabajo ha sido parcialmente subvencionado por la Ayuda a los Grupos de Investigación (GR21149), de la Junta de Extremadura (Consejería de Empleo e Infraestructuras); con la aportación de la Unión Europea a través de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER). Además, el autor José M. Gamonales es beneficiario de una Ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Campo de Conocimiento: Biomédico (Ref. de la Ayuda: MS-18).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abellán, J., & Sáez-Gallego, N. (2017). Los para-deportes como contenido de Educación Física en Primaria: El ejemplo de la Boccia. *Didacticae*, (2), 134-142. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.134-142>
- Barbero, J. C. (2000). Los juegos y deportes alternativos en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, (22), 1-3.
- Burga, M. L. (2013). Un acercamiento a lo alternativo en la educación física escolar. *10o Congreso Argentino y 5o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, 1-7.
- Block, M. & Obruniskova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Cohen, A., & Peachey, J. W. (2015). Quidditch: Impacting and benefiting participants in a non-fictional manner. *Journal of Sport and Social Issues*, 39(6), 521-544. <https://doi.org/10.1177/0193723514561549>
- Escobar, W. (2020). El Ultimate como deporte alternativo escolar: una propuesta pedagógica desde el enfoque de la ética del cuidado. *Revista de Actividad Física y Desarrollo Humano*, 11, 1-14.
- Fierro, S., Haro, A., & García, V. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (6), 40. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>

Gamonales, J. M. (2016). La Educación Física como herramienta de inclusión. *PublicacionesDidácticas*, 70(1), 26–33.

Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Unihoc como deporte alternativo en el ámbito educativo. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (15), 105–118. <http://dx.doi.org/10.33776/rev.%20e-motion.v0i16.5193>

Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J.M. (2022a). Propuesta de Unidad Didáctica para la Educación Física: "El circo en la escuela como herramienta de inclusión". *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 13(74), 98-123.

Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J.M. (2020). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: "Conociendo los deportes para personas con discapacidad visual." *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1(2), 77. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.5031>

Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., Luna-González, J., & Gamonales, J. M. (2022b). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: "Conociendo los deportes para personas con Parálisis Cerebral." *Campo Abierto*, 41(1), 35–50. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.41.1.35>

Hughes, M. D., & Bartlett, R. M. (2002). The use of performance indicators in performance analysis. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 739–754. <https://doi.org/10.1080/026404102320675602>

IQA, International Quidditch Asociación (2020). IQA Rulebook 2022. Retrieved February 6, 2022, from What is Quidditch website: <https://static1.squarespace.com/static/5e19b26c5920f22934dbe5c3/t/5ff7a4d0a2797a40499784bf/1610065105106/2020-2022+QA+Amendments+QA+format.pdf>

IQA, International Quidditch Asociación (2022). International Quidditch Association. Retrieved February 6, 2022, from What is Quidditch website: <https://iqasport.org/what-is-quidditch>

Jiménez, J. (2010). Los juegos y deportes alternativos en educación física. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 67, 142–151.

León-Díaz, Ó., Arijá-Mediavilla, A., Fernando-Martínez, L., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 587–594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>

Manso, V., Fraile-García, J., Pérez, Á., Hortigüela, D., & Hernando, A. (2019). Goubak como deporte alternativo para las clases de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (65), 75–77.

Navarro-Ardoy, D., Martínez-Campillo, R., & Pérez-López, I. J. (2017). El enigma de las

- 3 efes: Fortaleza , fidelidad y felicidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (419), 73–85.
- Olivares-Márquez, A. (2018). *Personas con altas capacidades intelectuales y la práctica de los juegos y deportes alternativos. Programa de intervención*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona, España: INDE.
- Peire, T., & Estrada, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *E-Balonmano Com*, 11(2), 223–224.
- Pennington, R., Cooper, A., Edmond, E., Faulkner, A., Reidy, M.J., & Davies, P.S. (2017). Injuries in quidditch: a descriptive epidemiological study. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 12(5), 833. <https://doi.org/10.26603/001c.28225>
- Pérez-López, I., Rivera-García, E., & Trigueros-Cervantes, C. (2019). 12 +1. Sentimientos del alumnado universitario de Educación Física frente a una propuesta de gamificación: "Game of thrones: la ira de los dragones." Movimiento: *Revista de Educação Física*, 25, e25038. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88031>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo. Modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), 47–66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pozuelo-Cegarra, J. M. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped classroom. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (29), 681–701.
- Requena, Ó. (2008). Juegos alternativos en educación física: flag football. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 4(3), 1–10.
- Robles-Rodríguez, A., & Robles-Rodríguez, J. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (39), 78–83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Robles-Rodríguez, J. (2009). Tchoukball. Un deporte de equipo novedoso: propuesta de aplicación en Secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2(16), 75–79. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i16.34979>
- Sancho-Tejo, A. I. (2021). *La iniciación deportiva a través de los deportes alternativos, aplicados desde el modelo comprensivo*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

- Sanguiao, G. (2021). Lo alternativo de los deportes alternativos. Hacia una propuesta de definición. *Revista del Departamento de Educación Física. Educación Física, Experiencias e Investigaciones*, 10(9), 1-14.
- Tierra-Orta, J., & Castillo-Algarra, J. (2009). Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Wanceulen Educación Física Digital*, (5), 52-67.
- Trujillo-Sáez, F., Segura-Robles, A., & González-Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 7(10), 49-60.
- Valencia-Peris, A., Minguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 597-604.
- Victoria-González, C. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (71), 67-83. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1453>

Fecha de recepción: 4/4/2022
Fecha de aceptación: 21/12/2022



Revista Digital de Educación Física

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

CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL CONTEXTO CHILENO

Catalina Sobarzo-Yáñez

Estudiante Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
catalina.sobarzo.y@mail.pucv.cl

Jacqueline Páez-Herrera

Profesora Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
jacqueline.paez@pucv.cl

Juan Hurtado-Almonacid

Profesor Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
juan.hurtado@pucv.cl

RESUMEN

La educación de calidad ha estado en el centro múltiples discusiones, reformas y políticas públicas. Sin embargo, este concepto, al tener un carácter polisémico, es complejo. Las características que implican una educación de calidad dependen fuertemente de quien la define como tal. En este sentido, las distintas concepciones existentes vinculadas a este concepto pueden llegar a ser los lineamientos por los que profesores y profesoras se guían para realizar su labor docente. De esta forma, este texto pretende, a través de una investigación documental, analizar las relaciones entre las concepciones que existen de educación de calidad y educación física de calidad y así contextualizar sus influencias en las concepciones de educación física de calidad en el contexto chileno, desde una mirada de dispositivos de control curricular.

PALABRAS CLAVE:

Educación física; educación de calidad; Educación Física de calidad; políticas educativas.

CONCEPTIONS OF QUALITY PHYSICAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE CHILEAN CONTEXT

ABSTRACT

Quality education has been at the center of multiple discussions, reforms and public policies. However, this concept, having a polysemic character, is complex. The characteristics that imply a quality education strongly depends on who defines it as such. In that sense, the different existing conceptions linked to this concept can become the guidelines by which teachers are guided to carry out their teaching work. In this way, this text intends, through documentary research, to analyze the relationships between the conceptions that exist of quality education and quality physical education and thus contextualize their influences on the conceptions of quality physical education in the Chilean context from a look of curricular control devices.

KEYWORD:

Physical education; quality education; quality physical education; educational policies.

1. INTRODUCCIÓN.

La educación de calidad es un concepto que en la actualidad es centro de discusión y debate público en el mundo entero, pues es uno de los factores de mayor interés para las sociedades en la construcción de políticas públicas (Ávila-Gomez, 2016). Chile no se escapa de esta realidad, siendo un tema controversial debido a las diversas visiones y definiciones que se tienen por este concepto (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015).

El año 2015 la ONU aprueba la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, planteando 17 objetivos en pro de la mejora de la población, basados principalmente en los mayores problemas actuales de la población mundial, como la eliminación del hambre, igualdad de género, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, entre otros. Uno de los objetivos es la educación de calidad, aseverando incluso que esta es un factor de movilidad social, contribuyendo a escapar del ciclo de pobreza, y al mismo tiempo a reducir desigualdades y lograr igualdad de género (UNESCO, 2016). No obstante, este concepto puede ser entendido, definido y aplicado de diversas formas, unas muy distintas de otras. En este sentido, se puede señalar que el concepto de calidad es polisémico, y está determinado por una serie de factores.

Para Braslavsky (2006), una educación de calidad en el siglo actual se compone de diez factores, agrupados principalmente en factores sociales, valóricos y de recursos. Dentro de los componentes se hace énfasis en la pertinencia que debe tener la educación de una persona con su propio contexto, así como también en el valor que debieran recibir de la sociedad, tanto la educación como los profesores y profesoras. Del mismo modo, también indica que los directores de establecimientos educativos deben ser altamente competentes y comprometidos al momento de gestionar un establecimiento educacional.

También, menciona la importancia de mantener buenas relaciones entre todos los agentes educativos, mantener alianzas entre las escuelas y otros agentes, principalmente la familia. Finalmente, señala que factores netamente influyentes en el aula de clases, como el seguir un currículo pertinente al contexto, tener una cantidad y disponibilidad de materiales educativos adecuada para una mayor dinamización entre estudiantes, y pluralidad de estrategias didácticas, aseverando que es inservible poseer recursos si estas estrategias no son buenas y variadas.

Por otro lado, Rodríguez (2010), plantea desde una perspectiva histórico cultural que, actualmente, el concepto de calidad educativa ha construido su significación a partir del neoliberalismo, siendo visto como un conjunto de especificaciones normativas que deben ser logradas, y que pueden ser medidas objetivamente.

En este sentido, la evaluación y el aseguramiento de calidad son actualmente tendencia global, pero su implementación es distinta dependiendo del país. En Chile, la mejora de la calidad de la educación ha sido un principio que ha dirigido y orientado las reformas impuestas desde la década de los 80 (Prieto, 2019). Durante esta década se implementaron políticas privatizadoras del sistema educacional con el fin de una mejora de este mismo, como la descentralización de

la educación pública (municipalización), comienzo de la financiación basada en el subsidio por alumno, desregulación de la profesión docente y reforma curricular (Muñoz y Redondo, 2013).

Posteriormente, la década de los 90 se caracterizó por un gran aumento del gasto público en educación, modificación de los reglamentos de derechos y obligaciones de los docentes a través del Estatuto Docente, la consolidación del SIMCE como sistema de medición de aprendizaje nacional y las primeras participaciones de Chile en las pruebas internacionales de habilidades y aprendizaje SIALS y TIMSS (Bassi y Urzúa, 2010). En tanto, a estas pruebas internacionales, se suma la evaluación PISA, que mide el rendimiento de adolescentes de 15 años en las áreas de matemática, ciencias y lectura (Fernandez-Cano, 2016).

Los bajos resultados obtenidos en estas pruebas internacionales estandarizadas, en comparación con los países desarrollados, marcan una preocupación constante por avanzar hacia una educación de calidad, confirmando incluso el enorme desafío por mejorar la educación hacia esos estándares (Bassi y Urzúa, 2010; Prieto, 2019). Por otro lado, las brechas existentes entre la educación que reciben los estudiantes de establecimientos educacionales municipales y privados ha causado un descontento social (Vanni y Bravo, 2010) a tal magnitud que han llevado a dos grandes movilizaciones sociales en los años 2006 y 2011 exigiendo una educación de calidad.

Por tanto, el sistema educacional chileno ha girado en torno a una serie de reformas que permitan subsanar aquellas necesidades y/o debilidades identificadas en el párrafo anterior. Dentro de las principales reformas educativas de los últimos 10 años y que han apuntado a la calidad de educación, destacan:

La ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad del Sistema Educativo, cuyo propósito es asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, creando el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad el cual comprenderá, entre otras cosas, procesos de autoevaluación, evaluación externa e inspección (MINEDUC, 2011).

Además, la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, que sustenta la idea de mejorar el desempeño profesional de los docentes a través de diversos procesos como la profundización de sus conocimientos y desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (MINEDUC, 2016). Ya en el año 2015 surge la ley 20.845 de Inclusión Escolar que introdujo una serie de cambios en el sistema escolar, dentro de los cuales se puede señalar un sistema basado en la gratuidad y la inclusión en los procesos de admisión, y el fin del financiamiento compartido y prohibición al lucro en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2015).

Junto con esto, se ha puesto un gran énfasis en mejorar la Formación Inicial Docente (FID) debido al rol fundamental que cumplen los profesores en el desarrollo de una educación de calidad (MINEDUC, 2016). Con el fin de potenciar la tarea que tienen las universidades en la formación de profesores, se crean instrumentos para que cumplan con esta labor.

Por un lado, están los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, que establecen los desempeños que deben tener adquiridos los profesores y profesoras una vez finalizada su formación. Sumado a esto están los Criterios para la Acreditación de Carreras y Programa de Pedagogía, los cuales definen y evalúan dimensiones y criterios que las universidades y carreras deben cumplir para que impartan programas con altos estándares de calidad, asegurando el cumplimiento del perfil de egreso.

Finalmente, están los Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente, que establecen el marco mínimo común que todas las universidades deben cumplir para una implementación institucional y curricular óptima, siendo coherentes con los requerimientos de calidad actuales y según las necesidades del sistema escolar (MINEDUC, 2016).

Sin embargo, el concepto de calidad en el que se basan estas reformas ha sido fuertemente cuestionado y criticado debido a su énfasis en el resultado más que en el proceso, dejando al mismo tiempo al Estado como un ente vigilante y controlador (Nanjari, 2015). Desde esta perspectiva, nace la interrogante de cómo sería una Educación Física de calidad y cómo se vería afectada por lo mencionado anteriormente.

A partir de una contextualización internacional, la primera vez que se hace alusión a una Educación Física de Calidad (en adelante EFC), fue con la publicación de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, posicionando la Educación Física y el deporte como un derecho fundamental para todos y todas (UNESCO, 1978). A partir de entonces, esta organización se ha empeñado en generar orientaciones en torno a una Educación Física de calidad, destacando el valor que tiene esta dentro del currículo educativo (López de D´Amico, 2019).

Desde un escenario actual, la UNESCO (2015), plantea que un currículum de Educación Física de Calidad promueve la competencia motriz para estructurar el pensamiento, expresar sentimientos y enriquecer la comprensión. También, que a través de la competición y la cooperación, los alumnos pueden asimilar el papel que cumplen las reglas estructuradas, las convenciones, los valores, el juego limpio y valoran las exigencias y los beneficios del trabajo en equipo. Durante estas experiencias de aprendizaje, se exponen valores claros y coherentes al igual que se refuerza el comportamiento pro social a través de la participación y el rendimiento.

Por otro lado, López de D´Amico, King, Antala, Benn, Dinold y Holzweg, (2018) elaboraron un estudio en el que se pretendía compartir diversas perspectivas acerca de la EFC de profesores de todo el mundo. Los puntos principales que se obtuvieron como respuesta fue que un currículo de calidad debe comprender tiempo para la clase de Educación Física, salud y un estilo de vida saludable, contenidos diversos, calidad educativa y programa de Educación Física inclusivo. Los autores plantean que esto debe ir apoyado por cuatro elementos esenciales; un docente de Educación Física de calidad, instalaciones y equipamiento de calidad, políticas de calidad del estado e investigación científica de calidad.

Con respecto a Chile, como se ha mencionado anteriormente, diversas reformas educacionales se han instaurado con el propósito de tener una educación de calidad. La Educación Física en específico, se ha visto influenciada por diversos instrumentos que son parte de dichas políticas públicas, dentro de las cuales se encuentran: los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física, los cuales “entregan una orientación acerca de los conocimientos y habilidades necesarias que debería manejar el egresado de Pedagogía para enseñar esta disciplina, sobre la base del criterio de expertos” (MINEDUC, 2014, p. 7). Asimismo, se crean Bases Curriculares, las cuales “indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y alumnas del país, estableciendo Objetivos de Aprendizaje que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los y las estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza” (MINEDUC, 2016, p. 13).

Junto con lo anterior, a partir del año 2010 se empieza a implementar por primera vez el SIMCE de Educación Física en niños de 8vo básico (Rodríguez-Rodríguez, 2016), el cual tiene el objetivo de evaluar la condición física e índice de masa corporal (IMC) de aquellos estudiantes que lo rinden (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

En este sentido, se hace necesario analizar, desde una perspectiva crítica la concepción existente sobre la calidad en Educación Física en Chile, los principales rasgos que la caracterizan y cómo las reformas educativas implementadas en la última década han influido en esta idea de calidad en la disciplina.

2. METODOLOGÍA.

Para dar cuerpo a este documento, se recurre a la investigación documental, que según Santiago, Rincón, Martínez y Balderas, (2013), consiste en detectar, obtener y consultar una serie de fuentes bibliográficas para extraer y recopilar la información necesaria para cumplir los propósitos de la investigación. De esta forma, se han consultado artículos científicos y fuentes normativas que permitirán establecer la relación entre educación de calidad, Educación Física de calidad y Educación Física en Chile.

3. LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO TEMA ACTUAL.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el concepto de calidad tiene múltiples usos y significados (Vaillant y Rodríguez, 2018), pudiendo ser un concepto con connotaciones muy distintas dependiendo de quien emita su definición. Su carácter polisémico provoca estos distintos posicionamientos, llegando incluso a significados opuestos. Si lo relacionamos al contexto educativo, Vásquez (2013), señala que

(...) la palabra Calidad es de uso reciente y dado que está expresada en un sistema de normas construidos por el hombre, referidos a su formación, como ser individual y como ser social, intervienen además dimensiones como la

ideológica o la economicista que expresan intereses, algunos nobles otros no tan nobles (p. 70).

Al respecto, en la década de los 90 y hasta el día de hoy, el concepto calidad ha sido el principal impulsor de las políticas educativas en la mayoría de los países (Prieto y Manso, 2018). Estos cambios, han sido elaborados en base a una definición del concepto de calidad que se ha visto influenciado por los distintos organismos internacionales que de alguna u otra forma se relacionan con el ámbito educacional.

En este sentido, Prieto y Manso (2018), en busca de los discursos con respecto a educación de calidad por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) y Banco Mundial, plantean inicialmente, que la OCDE no tiene una definición concreta de educación de calidad, sin embargo, usan este concepto reiteradamente. A pesar de ello, este organismo se ha posicionado como una entidad especialista en políticas educativas y evaluación de la calidad de la educación, en particular después de implementar el Programme for International Student Assessment (PISA) en el año 2000.

En este sentido, los autores antes mencionados indican que la concepción de calidad que posee la OCDE se relaciona, por un lado, con el concepto de equidad, aunque ambas definiciones aún se encuentran en ambigüedad. Por otro lado, se emplea como medio para llegar a otros fines, dentro de los cuales se pueden encontrar el bienestar y calidad de vida, mejor conexión social, mejor desempeño y resultados académicos, eficiencia económica, futuro desempeño de los estudiantes en el mundo globalizado y, finalmente, el desarrollo y crecimiento económico.

Siguiendo con esta idea, los mismos autores plantean que el Banco Mundial, al igual que la OCDE, no posee dentro de sus documentos una definición clara de lo que entienden por educación de calidad. Sin embargo, este organismo tiende a relacionar educación de calidad con crecimiento económico y, al mismo tiempo, le da importancia a la evaluación de esta calidad.

Se entiende entonces, que ambos organismos internacionales hacen un uso indefinido y diverso del concepto y que, pese a ello, influyen en las políticas educativas nacionales de muchos países. En tal sentido, es posible apreciar que en el concepto de calidad en educación, de ambos organismos, se observa relación directamente proporcional, entre mejora de la calidad educativa y aumento de los parámetros económicos de diferentes países.

Por otro lado, Vaillant y Rodríguez (2018), indican las perspectivas manifestadas sobre la calidad de la educación por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante OEI) y de la UNESCO. Por su parte, la OEI manifiesta su preocupación por la mejora de la calidad de la educación en la región, aseverando que es una de sus grandes debilidades. Junto con esto, destacan que para esta mejora, es clave el rol que cumplen profesores y profesoras dentro del aula, al igual que la importancia del liderazgo educacional.

Desde una perspectiva mucho más holística y en busca de todos los indicadores que puedan influir en la problemática, la UNESCO enfatiza en que la educación, para que sea de calidad, no solo debe centrarse en que los y las estudiantes permanezcan dentro del sistema escolar, es decir, mantener la matrícula, sino que también se desarrollen en un ambiente propicio para el aprendizaje.

También, como se ha mencionado anteriormente, este organismo publicó en el año 2016 la Agenda de Desarrollo Sostenible, la cual incluye diversos objetivos, entre ellos, el de educación de calidad. En este, se mencionan diversas acciones, dentro de las cuales la que más destaca es el aumento de la oferta de profesores y profesoras calificadas, ya que, desde su perspectiva, es la base para llegar al resto de metas.

Dada las perspectivas y discursos de estos organismos internacionales, es posible apreciar que la OCDE y Banco Mundial poseen una perspectiva que enlaza la mejora de la calidad de la educación como canal para lograr un mayor desarrollo económico de los países. Por otro lado, la UNESCO y la OEI poseen una perspectiva de educación de calidad llevada a lo social, e incluso, la UNESCO posee una perspectiva mucho más integral y holística del concepto.

No obstante a lo anterior, estos organismos tienen en común que sus lineamientos o sugerencias “se han establecido como lenguaje hegemónico para la mayoría de países” (Herrera, 2017, p. 43), lo que ha generado que muchos países de América Latina basen sus políticas educativas en este discurso, como por ejemplo, un mayor control durante la Formación Inicial Docente y durante el mismo ejercicio de la profesión en cuanto al cumplimiento de estándares y poseer ciertas competencias respectivamente en el caso de Chile.

En la misma perspectiva, Fiszbein (2015), indica que en América Latina la mejora de la educación es fundamental para lograr la integración de estos países al resto del mundo. Un desafío difícil, puesto que como el mismo autor menciona, las brechas existentes entre los niños, niñas y jóvenes de la región con los del resto del mundo son gigantes, pero también hay que tomar en cuenta que dentro de los mismos países de la región existen grandes brechas entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos.

Adicionalmente y desde una perspectiva económica, plantea principios fundamentales de una educación de calidad, dentro de los cuales se encuentran la inversión temprana, la excelencia docente, estándares y evaluación, innovaciones educativas y, finalmente, financiamiento sustentable. Como se ha observado en otras perspectivas, el rol docente es una vez más mencionado como clave en la mejora de la educación, aspecto que suele ser mencionado constantemente independiente de la mirada que tenga el autor sobre lo que es una educación de calidad.

En esta línea, y como hemos mencionado anteriormente, Herrera (2017) señala que diversas reformas educativas se han visto influenciadas por lineamientos internacionales, las cuales se han basado principalmente en cambios en el sistema escolar y en la formación de profesores y profesoras. Señala también, que

específicamente en América Latina las reformas fueron realizadas “bajo los parámetros trazados por los discursos hegemónicos” (p. 50). Siendo más enfática aún, menciona que esto provocó resistencia por parte de la población de distintos países en rechazo a estas políticas, dentro de los cuales, se encuentra Chile.

El trasfondo de estas reformas, basadas en parámetros globalizadores, como también por el énfasis que se le da a las evaluaciones estandarizadas tanto nacional como internacionalmente, ha sido protagonista de diversas discusiones y problemáticas por parte de profesionales del área que ven la educación de calidad como un concepto mucho más complejo.

Para Braslavsky (2006), una educación de calidad debería considerar todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante, tanto externos al establecimiento como internos. Dentro de ellos, se destacan aspectos como; las fortalezas tanto éticas como disciplinares de los involucrados en el establecimiento al igual que su capacidad de liderazgo, pertinencia en el actuar pedagógico considerando lineamientos internos y externos del establecimiento, y eficacia al momento de utilizar los recursos y materiales disponibles.

Por otro lado, Gento, González, Palomares y Orden, (2018), mencionan que para que un establecimiento educacional sea de calidad, este debe ser eficaz en el uso de recursos disponibles y tener tanto procesos como resultados apropiados a su propio contexto, siendo el mismo establecimiento quien proponga sus parámetros de calidad. Además, con respecto a las evaluaciones estandarizadas, los mismos autores mencionan que “la exclusiva utilización de estándares externos para evaluar la calidad de una institución educativa, sin la aceptación explícita por la propia institución, no parece la vía de actuación más apropiada” (p. 26).

Adicionalmente, y dando énfasis principalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje, Botero, Alarcón, Palomino y Jiménez, (2017) señalan que, si bien la cultura globalizada le exige a los y las estudiantes que sean competentes en diversos aspectos relacionados a lo social, educativo, cultural, entre otros, es necesario que dentro del contexto educacional se desarrolle el pensamiento crítico. Este, permite que los y las estudiantes se beneficien en diversos aspectos, puesto que favorece el aprendizaje autónomo y profundo, aparte de facilitar la elaboración de opiniones críticas. Asimismo, mencionan la importancia que tiene desarrollar estas capacidades en los y las estudiantes, puesto que cambia su disposición a aprender y, junto con esto, se sienten más motivados y motivadas.

A partir de esta revisión, es posible apreciar que comúnmente se menciona el concepto de calidad relacionado a educación como si tuviera un significado único y de aceptación pública, no obstante, posee múltiples perspectivas y significados por parte de distintos sectores relacionados a la educación.

Del mismo modo, se evidencia cómo el discurso de los organismos internacionales permea en los sistemas educativos nacionales de múltiples países, puesto que sus recomendaciones son tomadas como el discurso hegemónico al que se debe aspirar. Esto ha provocado que los Estados aumenten los dispositivos de control para regular los procesos de los sistemas educativos, llevando incluso a

crisis de identidad (Orozco, Olaya y Villate, 2009) por parte de los establecimientos educacionales que deben adaptarse a estos.

Si bien estas perspectivas pueden enriquecer el proceso de una mejora de la calidad educativa en muchos aspectos, el mayor descontento se provoca cuando estos pasan a ser protagonistas, siendo incluso el único fin que buscan los sistemas educativos, protegiéndose en un discurso de calidad basado en resultados y no en una educación integral y contextualizada.

4. RASGOS DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD.

Al igual que el concepto de educación de calidad, la Educación Física de Calidad (en adelante EFC), es un concepto que no posee una definición única, debido a que posee un carácter polisémico (Nanjari, 2015). Por lo tanto, en la actualidad las cuestiones referidas a cómo alcanzarla son controversiales debido a las diversas visiones y paradigmas que existen de Educación Física (del Val-Martín, Sebastiani & Blázquez, 2021).

En este sentido, muchos autores han planteado su visión de EFC, incluyendo entre estas, aspectos referidos al currículo, a las estrategias didácticas, a los recursos, a la formación docente, entre otros.

Por su parte, Yan, Ahmed, Wong, Huang, D`Amico, Dinold & Branislav, (2017), plantea que cuando se hace referencia a una EFC, se habla de excelencia por parte de los establecimientos educacionales en cuanto al cumplimiento del currículum, desarrollo de políticas, uso de recursos y asuntos relacionados a género e igualdad dentro del aula. También, entiende la calidad en el contexto educativo como la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y alentador para cada estudiante.

A su vez, para Carreiro (2017), la Educación Física debe ser un "proceso racional, sistematizado e intencional de hacer accesible a todos los niños y jóvenes, que frecuentan la institución escolar, el conjunto transitorio de conocimientos, hábitos, valores, actitudes y capacidades que constituyen el patrimonio de la cultura del movimiento" (p. 7). Al mismo tiempo, menciona la gran importancia que posee la formación inicial y continua de los profesores y profesoras para la mejora de la calidad de la Educación Física.

Desde otra perspectiva, del Val-Martín et al. (2021) a través de una revisión a la literatura, pudieron concluir que una EFC es la que consigue los objetivos previamente propuestos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo relevantes las metodologías, las cuales deben ser contextualizadas a la situación, es decir, respetando la individualidad de cada alumno. Creando así, un ambiente en el cual cada estudiante pueda adquirir competencias que les favorezcan la creación de hábitos relacionados a la actividad física.

Y desde una visión un tanto más crítica, López-D´Amico (2019) plantea que para que este proceso avance hacia la EFC, se debe tener una mirada holística, tomando en cuenta características esenciales puesto que es un proceso que "no

está restringido al desarrollo curricular o métodos de formación, también se relaciona con la construcción del ambiente, políticas, formación y desarrollo del personal” (p. 33).

A partir de las definiciones anteriormente mencionadas, podemos dar cuenta del énfasis que se le da al rol de los profesores y profesoras de la especialidad en este proceso al igual que a su formación ya sea inicial o continua.

Por otro lado, organismos internacionales (UNESCO, 2015; OCDE, 2019) han tratado el tema de la EFC a través de documentos guías que, desde una visión global, tienen la intención de ser revisados por los responsables de políticas educativas en sus respectivos países.

Por su parte, la UNESCO publicó el año 2015 el documento Educación Física de Calidad: Guía para los Responsables Políticos, el cual pretende orientar a los países en el desarrollo de políticas relacionadas a la EFC. Ante todo, plantea que el currículo debe asegurar un enfoque inclusivo de la enseñanza, basándose en temas como el género, estudiantes con discapacidad y grupos minoritarios, al igual que la enseñanza de valores que sean trascendentes para toda la vida.

Adicionalmente, menciona los aspectos que debe poseer una EFC, siendo estos parte de una caracterización de carácter holístico, abarcando todas las variables posibles que podrían influenciar en una clase de Educación Física. Estas características son:

- Flexibilidad curricular: refiriéndose a los procesos que ocurren dentro de la clase, específicamente a las decisiones que toma el profesor o profesora para educar. Con la idea de educar en diversidad, debe existir un aprendizaje transversal en todos sus sentidos. Junto a esto, se debe asegurar la adquisición por parte de los estudiantes de competencias relacionadas a lo social, trabajo cooperativo, resolución de problemas y autonomía.
- Alianzas comunitarias: refiriéndose a la importancia de la creación de alianzas con otras entidades fuera del contexto escolar como lo son con clubes deportivos, otras escuelas, entre otras, para vivenciar instancias de aprendizaje adicionales basadas en la realización de actividad física.
- Seguimiento y garantía de la calidad: los sistemas educativos deben poseer sistemas de seguimiento y calidad, aparte de sistemas de apoyo para profesores y profesoras.
- Formación del profesorado, suministro y desarrollo: se debe revisar los sistemas de formación inicial docente con la idea de realizar las mejoras necesarias para formar educadores adecuadamente calificados.
- Instalaciones, equipos y recursos: los establecimientos deben poseer los recursos necesarios para que todas y todos los estudiantes reciban una educación acorde al currículum. También se debe proporcionar servicios e instalaciones oportunas para la realización de actividades tanto interiores como exteriores.

Podemos dar cuenta que las características mencionadas anteriormente toman en cuenta aspectos relacionados con lo más global hasta lo más específico de una clase como también lo externo a ella, para lograr una EFC.

Desde otra perspectiva, la OCDE publicó en el año 2019 el documento *Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030*. Esta revisión compara los currículos de Educación Física de distintos países (18 en total) e identifica los principales desafíos pendientes para hacer de la Educación Física una asignatura dinámica e inclusiva. El documento señala que la Educación Física es un pilar fundamental en una educación holística que prepara a sus estudiantes para enfrentar la vida una vez superen la educación escolar.

Adicionalmente, señala que la Educación Física, implementada de manera óptima, posee muchos beneficios para los y las estudiantes que van más allá de la mejora de la condición física, como por ejemplo; beneficios asociados a la salud mental y efectos positivos en lo cognitivo y social. Siendo aún más específicos, nombran ejemplos:

- Efectos positivos en lo psicológico, afectivo y salud mental: aumento del autoestima, autoeficacia y disminución de síntomas relacionados a la depresión y ansiedad.
- Efectos relacionados a lo social: enseñanza de valores basados en la cooperación, compañerismo, relación con otros, respeto hacia compañeros y profesores, integración, juego limpio, entre otros. Creación de un sentido de pertenencia, empoderamiento y desarrollo de actitudes positivas ante procesos escolares.
- Efectos cognitivos: estimulación de efectos cognitivos como la solución de problemas, creatividad, memoria, entre otros. También, crea compromiso cognitivo en procesos como la motivación por aprender, compromiso emocional como el disfrute del aprendizaje y compromiso conductual como aprender a ocupar cierto tiempo en una tarea.
- Efectos en el estilo de vida saludable: estimula el compromiso de los estudiantes a crear y mantener hábitos relacionados a la actividad física que permanecerán en el tiempo y que les traerán los beneficios a la salud que la actividad física brinda.

Si bien ambos organismos internacionales poseen una documentación completa y con un gran sustento teórico, las intenciones que tienen son distintas. La UNESCO por su parte, pretende guiar a los responsables políticos hacia una educación integral e inclusiva de la Educación Física. Por el otro, la OCDE, pretende más bien que los y las estudiantes sean personas competentes en el mundo actual más allá de una preocupación por su educación en sí.

A pesar de las definiciones de EFC y documentos analizados en párrafos anteriores, actualmente se ha mantenido una visión de Educación Física por parte de los responsables del currículo y de algunos profesores que prioriza la condición física de los estudiantes por encima de los otros aspectos de la motricidad humana, basándose principalmente en el hecho de que en los últimos años el sobrepeso y la obesidad han aumentado en niños en edad escolar (Carreiro, 2017).

Esta idea predominante dificulta que la EFC sea desarrollada de la mejor forma, puesto que muchas veces el enfoque solo en la condición física limita y reduce las posibilidades de creación de estrategias didácticas que permitan una educación inclusiva y diversa para todos y todas las estudiantes. Esto permea también en los estilos de enseñanza de los profesores, que al estar en busca de la constante mejora de la condición física, basan sus clases en un estilo de enseñanza de mando directo (Abusleme, Hurtado y Páez, 2020).

5. EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN CHILE. UNA MIRADA DESDE DISPOSITIVOS DE CONTROL CURRICULAR.

En América Latina, principalmente en Chile, la implementación de dispositivos de control constituye un ejemplo claro de las políticas educacionales basadas en estándares. Su implementación logra generar la idea de que existe una relación directa entre la calidad de la educación, el buen desempeño académico y los resultados en las diferentes evaluaciones (Taborda y Posada, 2014). Esta política basada en estándares, determina uno de los pilares que contribuirán a fortalecer la formación de profesores y profesoras en Chile, y por consecuencia la calidad de la educación (Páez y Hurtado, 2019).

Para Barber y Mourshed (2008), la calidad de los sistemas educativos en el mundo depende en alta medida de la calidad de los profesores y profesoras. Asimismo, indican que la selección de docentes que se encuentran en el primer tercio de graduados de su generación es una característica esencial y común de los sistemas educativos con alto desempeño. En este contexto, en Chile Flández, González, Vargas, Leiva, Lobos y Negrón, (2019) señalan que la calidad de la educación sólo mejorará si basa la enseñanza en profesores y profesoras altamente calificados. De esta forma, la implementación de la Política Educativa en Chile, coloca especial énfasis en la Formación Inicial Docente. Asimismo, Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, (2012) señalan que un elemento esencial y clave en el aprendizaje escolar, es la calidad de la formación docente, aspecto en el cual se han incrementado los esfuerzos para mejorar la calidad. En este escenario nacional, la disciplina de Educación Física no es ajena. En este sentido para el año 2021 el Ministerio de Educación (MINEDUC) publica los nuevos estándares pedagógicos y disciplinares para Educación Física, afirmando que surgen con el propósito de asegurar al país la preparación de futuros profesores con las capacidades necesarias para apoyar a una población estudiantil diversa y heterogénea, así como también contribuir con el logro de aprendizajes complejos y desafiantes.

De este modo, los estándares pedagógicos y disciplinares para Educación Física, definen los conocimientos propios de la disciplina y el saber didáctico de la especialidad que los egresados deben manejar al momento de la implementación de la enseñanza. No obstante a lo anterior, estos nuevos estándares consideran un foco más amplio que implica: comprender que el ser humano es diverso, complejo y relacional; la corporeidad con un significado subjetivo y que se construye con y ante los otros; la motricidad humana como capacidad de los individuos que permiten manifestar el mundo interno y relacional; el lenguaje como fuente de expresión, creatividad, autonomía e identidad de niños, niñas y jóvenes. De este modo, estos estándares según MINEDUC (2021) se han formulado a partir de una

comprensión sistémica, multidimensional e integral de las diferentes manifestaciones de la motricidad humana. En este sentido es posible apreciar, que la concepción de calidad señalada en los estándares hace alusión a una Educación Física holística y contextualizada, que espera de los futuros docentes de la especialidad, una comprensión profunda de los contextos en los cuales intervienen, con el propósito de responder de manera adecuada a las necesidades de niños y niñas de sus respectivas comunidades educativas.

De manera complementaria, y respondiendo a la política basada en estándares existentes en Chile, se ha renovado el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Para el MINEDUC (2021), este marco tiene como propósito fortalecer la trayectoria docente de los profesores en Chile, y otorgar una mirada compartida con respecto a conocimientos, habilidades y disposiciones que posee un profesor efectivo en el sistema escolar. A su vez, es interesante observar que su actualización se fundamenta en el desempeño docentes destacados que ejercen en una diversidad de contextos, en las interacciones pedagógicas con alto énfasis en el pensamiento crítico y creativo, prácticas de evaluación con propósitos formativos, la promoción del bienestar subjetivo, la formación ciudadana y el establecimiento de relaciones afectivas que favorezcan el clima positivo del aula (MINEDUC, 2021). No obstante, los dominios y la descripción de los estándares señalados en el Marco para la Buena Enseñanza constituyen una mirada transversal al conjunto de disciplinas, y en ninguna medida específica para la Educación Física.

En este sentido, si bien la literatura reporta esfuerzos por avanzar en la determinación de la calidad de la Educación Física por medio de evaluaciones sobre el conocimiento disciplinar que poseen estudiantes en formación de Educación Física en Chile (Orb, Sotomayor, Urzúa, Contardo, Salazar, Galindo, González, González, Vitoria, Flández y Negrón, 2021) o por medio del Sistema de Medición de Educación Física (SIMCE) aplicado a estudiantes de octavo básico cuyo propósito fue evaluar la condición física de escolares, atribuyendo en palabras de Rodríguez (2016), una cierta responsabilidad epidemiológica a la disciplina.

6. CONCLUSIÓN.

Se concluye, que se hace necesario avanzar en un consenso que permita establecer dónde está el foco de una Educación Física de Calidad, y cuáles serán aquellos aspectos necesarios de considerar para otorgar esta etiqueta a la disciplina. Actualmente, el discurso nacional está puesto en la práctica pedagógica de los profesores y profesoras en Chile, no obstante, el campo de acción disciplinar de la Educación Física es sumamente diferente al resto de las disciplinas del currículum, por lo cual se hace indispensable ir más allá de los lineamientos que establecen los dispositivos antes señalados, y considerar de la forma más concreta posible la esencia de la disciplina.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abusleme, R., Hurtado, J., & Páez, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad

- educativa en educación física. *Emasf: revista digital de Educación Física*, 64, 49-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/673963>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). How the World's Best – Performing School System Come Out on Top. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bassi, M., & Urzúa, S. (2010). Educación en Chile: el desafío está en la calidad. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-en-Chile-El-desaf%C3%ADo-est%C3%A1-en-la-calidad.pdf>
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D. & Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. Recuperado de: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660816>
- Carreiro, F. (2017). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física?. *Gimnasyum*, 2(2). Recuperado de: <https://journal.onlineeducation.center/api-oas/v1/articles/sa-l595f0f5b1905f/export-pdf/que-es-una-ensenanza-de-calidad-en-educacion-fisica-2289>
- Del Val Martín, P., Sebastiani Obrador, E., & Blázquez-Sánchez, D. (2021). ¿ Qué es y cómo se mide la calidad en Educación Física? Una revisión de literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(2), 300-320. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7181>
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056005.pdf>
- Flández, J., González, M., Vargas, R., Leiva, R., Lobos, M., & Negrón, M. (2019). Saber disciplinario en la formación inicial docente. El caso de los estudiantes de último año de carreras de Pedagogía en Educación Física y Deportes en Chile. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), e108. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e108>
- Fiszbein, A. (2015). Hacia una educación de calidad para todos. *Inter-American Dialogue*. Recuperado de: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Hacia-una-educaci%C3%B3n-de-calidad-para-todos-El-d%C3%A1logo-1.pdf>

- Gento, S., González, R., Palomares, A. & Orden, V. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(1), 25-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248462>
- Herrera, G. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 41-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1646>
- López de D'Amico, R., King Ya Ho, W., Antala, B., Benn, T., Dinold, M., & Holzweg, M. (2018). Compartiendo perspectivas globales acerca de la Educación Física de calidad. Recuperado de: <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/1056>
- López de D'Amico, R. (2019). Educación Física de calidad: ¿De dónde surge este planteamiento?. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 33-45. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp33-45>
- Ministerio de Educación. (2011). Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ministerio de Educación. (2014). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física. Recuperado de: https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.845 de Inclusión Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Ministerio de Educación. (2016). Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente. Recuperado de: http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en Educación Física y Salud. Recuperado de: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Moreno, A., Gamboa, R. & Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00411.pdf>

- Muñoz, P., & Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista de la CEPAL*, (109), 107-123. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11573>
- Nanjarí Miranda, R. (2015). La interacción para mejorar la calidad de la educación física. *Revista Educación Las Américas*, 1(1), 31-39. Recuperado de: <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/51>
- OCDE. (2019). Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030.
- Orb, M. G., Sotomayor, E. M., Urzúa, M. F., Contardo, R. L., Salazar, C. M., Galindo, H. T., González, M. L., González, A. B., Vitoria, C. R. V., Flandez, J., & Negrón, M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para valorar la calidad de la formación de profesores de Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 312-319. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243285>
- Orozco, J. C., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?: Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*, (51), 161-181. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23979/0052_0103000036.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Páez, J. D. C., & Hurtado, J. (2019). Situación de los estándares orientadores pedagógicos en educación física como dispositivo de control. *EmásF: revista digital de educación física*, 61, 124-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7133742>
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- Prieto, M., & Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 114-135. Recuperado de: <http://digital.casalini.it/9788491487203>
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>
- Rodríguez Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*. Recuperado de: <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/6190>

- Santiago, L., Rincón, L. Martínez, Y. y Balderas, E. (2013). Métodos de investigación I. Investigación Documental, guía práctica. México: Universidad Autónoma de Veracruz. Recuperado de: https://www.academia.edu/3752017/Investigaci%C3%B3n_documental-Gu%C3%ADa_pr%C3%A1ctica?auto=download
- Taborda, M. A., & Posada, R. E. O. (2014). Las reformas como dispositivos de cambios curriculares. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 70-80. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/21341>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes?. *Calidad en la educación*, (43), 103-135. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art04.pdf>
- UNESCO. (1978). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22805/20786429>
- UNESCO. (2015). Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos. Obtenido de: <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/e-teams/quality-physical-education-qpe-policy-project/documents/educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-de-calidad-efc-gu%C3%ADa>
- UNESCO. (2016). Objetivo 4. Educación de calidad: ¿Por qué es importante?. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 136-154. Recuperado de: <http://digital.casalini.it/9788491487203>
- Vanni, X., & Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2945>
- Yan Ho, W. K., Ahmed, D., Wong, B., Huang, F., de D'Amico, R., Dinold, M., & Branislav, A. (2017). Quality physical education and global concern—ways ahead and future development. *Actividad Física y Ciencias/Physical Activity and Science*, 8(1). Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/4980>

Fecha de recepción: 27/8/2022

Fecha de aceptación: 4/1/2023

EmásF