

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 81 de marzo-abril de 2023 - Año 14 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. José Ignacio Alonso Roque. “La cultura que se juega: tradición y modernidad para una educación física etnomotriz”. (Pp 5 a 9)

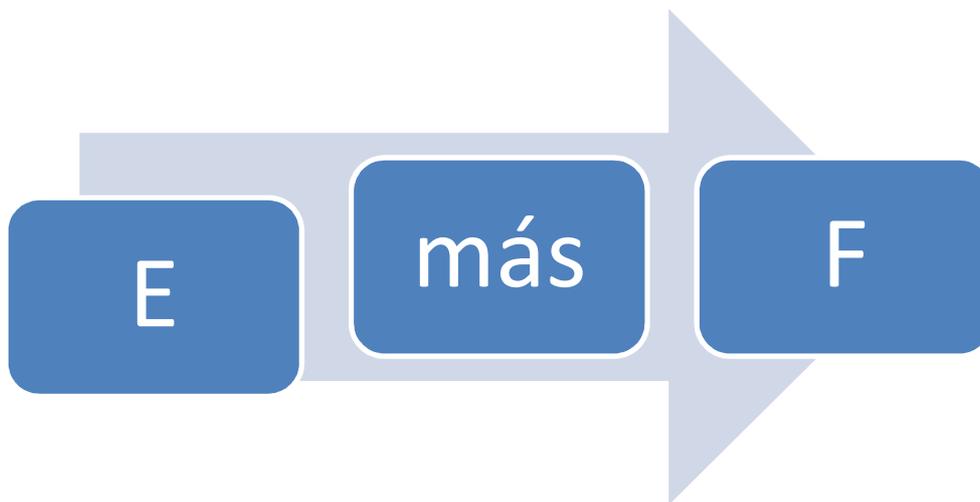
Víctor Hernández-Beltrán, Luisa Gámez-Calvo, Víctor A. González-Coto y José M. Gamonales. “Unidad didáctica para la asignatura de educación física: Quidditch - deporte alternativo inclusivo”. (Pp 10 a 31)

José Rafael Prado Pérez y Luis Albarrán. “La educación física en la sociedad contemporánea”. (Pp 32 a 45)

Fernando Maureira Cid, Belén Lagos Urzúa, Sebastián Contreras Contreras, Carlo Solarí Cerda, Catalina Espinoza Neira, Victoria Urrutia de la Paz, Josefa Cabello Parra y Gustavo Maureira Roldan. “Relación de la dinamometría manual con la capacidad viso-perceptivo-motriz y memoria en estudiantes de educación física”. (Pp 46 a 56)

Jordi Brasó, Marta Pérez y Meritxell Arderiu. “Recuperando la memoria histórica familiar en educación física: los juegos populares de los abuel@s”. (Pp 57 a 68)

Erik Kremer y Sofía Rubinstein. “La inclusión en la gimnasia artística. Un relato de experiencia a partir de la participación de una alumna con Síndrome de Down”. (Pp 69 a 85)



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



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

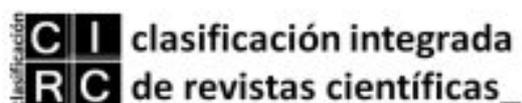
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](#). 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

LA CULTURA QUE SE JUEGA: TRADICIÓN Y MODERNIDAD PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA ETNOMOTRIZ

No existe una mayor muestra de intensas emociones que el hecho de proponer un juego. Cuando decimos “vamos a jugar a...”, comienza una historia motriz compartida, un reto, la diversión, la convivencia, el riesgo de perder, la alegría de ganar y la incertidumbre de lo que pasará durante ese instante en el que nos podemos convertir en otras personas, tener un rol de guardián, policía o saltador de comba. Dependerá de la persona a la que nos dirijamos. Siempre será un escenario en el que mostrarnos lo que somos, con toda nuestra personalidad, nuestras experiencias previas y nuestras preferencias.

Para edades más tempranas, el juego se convierte en una oportunidad más de explorar el entorno y comunicarse con sus iguales. Para una niña/o de Educación primaria se convierte en un reto con reglas y normas que permiten que se pueda repetir la experiencia una y otra vez, disfrutando del placer de compartir la experiencia. En Educación secundaria suele ir asociado a un encuentro motor con reglas ajustadas a las características deportivas que busca la simetría en las condiciones del juego y, generalmente, la comparación de resultados. Para un adulto, la reacción ante la propuesta de jugar va a venir determinada por todo el bagaje previo, las experiencias lúdicas y los contextos sociales y culturales. No hay mayor muestra de la humanización del juego que el propio hecho de ver cómo poco a poco se va adecuando al momento vital y al contexto social en el que estemos. En toda esta evolución los juegos y deportes tradicionales tienen una presencia muy importante, pero que ha ido menguando hasta hace poco tiempo.

La aparición de diversas formas lúdicas asociadas a las diferentes etapas del ser humano, casi confinaron al juego tradicional, un tipo de juego en el que la motricidad, las relaciones sociales, afectividades y tomas de decisión se conjugaba con un papel de convivencia y aprendizaje. Los juegos tradicionales muestran un doble valor respecto a la motricidad que ponen en juego y a la herencia cultural y social que sostienen. Son muchos los estudios que investigan el origen de las propias raíces culturales y que se mueven para que su patrimonio cultural no desaparezca en la memoria de nuestros mayores. Conocer sobre los juegos tradicionales es saber sobre la propia cultura. Es poder interpretar algo más sobre la sociedad donde nos encontramos.

Rescatar los juegos populares como producción social y cultural de una comunidad es esencial para comprendernos. El juego, como creación cultural, forma parte de una identidad y del patrimonio cultural de una comunidad. Pero ¿qué es lo que nos hace proteger el patrimonio cultural o más específicamente el lúdico? La preservación de los juegos populares es esencial para comprendernos y valorar al otro. Es en el juego popular donde nos acercamos a las costumbres, usos, creencias, idioma..., permitiendo convivir mediante un mismo idioma universal como es el juego. Les damos el derecho a nuestros niños y jóvenes a conocer el patrimonio cultural del que forman parte. Los juegos como rescate cultural, hacen partícipe a las personas en la producción de cultura, partiendo de un saber popular. De este saber de las personas se recupera la comunicación y la vida comunitaria, por tener una característica muy importante como es la de involucrar a las distintas generaciones en una misma actividad, desde diferentes roles.

A pesar de todo, los juegos populares y tradicionales han sufrido desvalorización y se están perdiendo poco a poco en algunos contextos. Los adultos ya no enseñan sus juegos y las ciudades no son los lugares más adecuados para la práctica. Es esencial el rescate del juego popular y tradicional, para un desarrollo mayor del individuo, una mejor comunicación entre padres e hijos y una producción-conservación cultural dinámica. La situación sociocultural no es la misma que permitió a muchas personas jugar en la calle durante horas con los amigos o bien acercarse a la orilla de un río para practicar diferentes juegos. No se trata de volver a conseguir eso, ya que es imposible y el momento es diferente. No buscamos una visión romántica de vuelta a un pasado que “siempre fue mejor”. Se trata de darles la oportunidad de conocer un patrimonio cultural enormemente rico, de reconocer el derecho de nuestros jóvenes a conocer. En este sentido pocos conocimientos vienen de la mano de la motricidad, y es que no hay forma de conocer por completo un juego tradicional si no es mediante la puesta en marcha de la motricidad de la persona, sus emociones, decisiones, relaciones sociales y factores orgánicos. En estos términos se mueven numerosos autores, denotando una clara propensión hacia la recuperación de juegos perdidos o casi perdidos, como una seña de identidad (que no de diferenciación absurda).

Comprendemos la importancia que diferentes leyes educativas le dan al conocimiento, por parte de los alumnos, de sus raíces culturales e históricas. Desde la Educación física, el contenido de juegos populares y tradicionales consigue la implicación de diferentes componentes de la cadena educativa, como pueden ser los padres, abuelos, el entorno social y la comunidad donde se vive. El conocimiento de estos contenidos por parte de los profesionales de la Educación física (y futuros), posibilita analizar y clasificar de la manera más eficaz los juegos en cada lugar y poder aplicarlos con efectividad, logrando evitar la desaparición en cada lugar y desarrollando contenidos de gran valor motriz, lúdico, emocional y cultural, además de un mayor conocimiento de sus costumbres y tradiciones.

Dentro de la enseñanza de la Educación física los juegos populares tradicionales son considerados como elemento transversal y como recurso para el acercamiento a la riqueza y diversidad culturales. La cultura popular está sumamente ligada a la enseñanza, y es por ello, que dentro del área de Educación física se debe considerar su gran valor educativo. Estos juegos son la esencia de nuestra vida en sociedad, la convivencia, puesto que para practicarlos hay que hacerlo en grupo, hay que decidir y pactar las normas, hay que ponerse de acuerdo en la elección de los jugadores,... Preparan para la vida adulta, puesto que desarrollan el lenguaje y la comunicación, la sociabilidad, las conductas motrices, el respeto por unas normas compartidas por todos. Contribuyen al desarrollo afectivo y cognitivo. Desarrollan de forma natural valores y actitudes favorecedoras para la vida adulta y la vida en sociedad a través de la cooperación y solidaridad, resistencia a la frustración, ayudan a descubrir al otro aceptándolo y respetándolo,...

Con las recientes (y tal vez demasiado seguidas) leyes educativas se retoma este elemento cultural para incorporarlo al currículo como un recurso lúdico debido a la cantidad de cualidades tanto físicas, motrices y afectivas que llevan consigo. Por su interés didáctico, su fácil aplicación y su capacidad para motivar a nuestro alumnado se entiende como un buen recurso. Además, debido a la incorporación de estudiantes extranjeros cada año a nuestro sistema educativo, nos sirve como un vínculo, un puente intercultural cuya piedra angular es el juego tradicional, y también de unión (el juego en sí como elemento universal común a todos los países), con lo cual podemos acercarnos a la interculturalidad, así como la educación en valores. Es decir, tendremos la visión etnomotriz que Pierre Parlebas ya indicaba acertadamente hace más de treinta años como uno de los grandes potenciales de la motricidad lúdica.

Desde el punto de vista competencial se puede apreciar como las competencias culturales y artísticas hacen alusión a su utilización mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. Apreciamos y comprendemos el hecho cultural y su diversidad, lo hacemos mediante el reconocimiento de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las

actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.

La enseñanza de juegos y deportes tradicionales en la formación del profesorado otorga la oportunidad de profundizar en las raíces de nuestra cultura y de nuestro saber popular. Si conseguimos rescatar de la quema estos juegos, estamos evitando morir culturalmente. Una forma de evitar que esto suceda es dar a nuestros futuros profesionales conocimientos sobre esta materia que les permita realizar su labor dentro de los términos de rescate cultural. Además, este tipo de manifestaciones culturales serán de utilidad porque pueden desarrollar otros aspectos de la persona, como hemos comprobado anteriormente (posibilidades motrices, expresividad, socialización, resolución de problemas motores, habilidades específicas, preparación para otros juegos,...). La comprensión de los fenómenos que han llevado a una transformación de las formas de juego en España, por ejemplo, puede ser considerada como una forma de conocimiento de la sociedad en la que se vive y por ende de las personas que viven en ella. Este conocimiento puede hacer partícipe activo al profesional en el lugar donde realiza su actividad, conociendo a fondo el lugar donde trabaja y las posibilidades culturales y educativas que le brinda. Es un contenido para conocernos mejor como comunidad y como parte integrante de una sociedad tan variada como es la española, dándose la posibilidad de viajar por las diferentes culturas que forman nuestro país y conociendo a fondo las raíces de la propia comunidad a través del fenómeno lúdico tradicional.

El ser humano tiene un impulso interno que nos hace participar en el juego. Los niños pequeños y los cachorros de animales son un claro ejemplo. Al principio será un juego solitario, luego con objetos, seguidamente aceptamos jugar con otras personas para finalmente compartir, competir y divertirnos. Muchos de los juegos nacieron espontáneamente gracias a esta conducta lúdica del ser humano que nos lleva a explorar el entorno y a buscar posibilidades nuevas de diversión.

El hombre, como muchos animales, muestra una clara necesidad de movimiento, que será sobre todo lúdico. Una vez que el hombre adoptó la bipedestación nos vimos con una facilidad extraordinaria para explorar nuestro entorno, mediante las primeras formas de juego más simple (Lavega, 2000). Unido a la diversión innata que busca el ser humano, se le podría añadir la necesidad de conocer los patrones de movimiento fundamentales que les permitieran sobrevivir en entornos hostiles, siendo el juego un instrumento de gran validez para el aprendizaje de esas "artes" de supervivencia. La evolución del hombre ha dado con una serie de actividades en las que dominar tareas habituales de su vida se ha convertido en juego que, además, permite conocer para valorar, comprender para compartir y jugar para experimentar.

Los juegos y deportes tradicionales constituyen una herencia social y cultural de gran valor educativo. La riqueza motriz, expresada en variedad de relaciones y diversidad de experiencias, permite obtener un gran abanico de opciones relacionales, decisionales y materiales. Si todo esto lo unimos a la cultura local, usos y costumbres, espacios de juego, géneros y objetos de juego, es cuando llegamos a la perspectiva etnomotriz (Parlebas, 2001). Los juegos tradicionales permiten, bajo esta forma etnomotriz, transmitir valores, códigos sociales y significados culturales que se juegan. No necesitamos *gamificar* un juego tradicional para transmitir todo su potencial etnomotriz, ya es en sí mismo una gamificación de contenidos sociales y culturales.

Dar la oportunidad de que nuestros más pequeños y jóvenes conozcan estos juegos en su completa visión etnomotriz permitirá la promoción de valores universales a través de un lenguaje también universal. Es clave que tratemos, por tanto, al juego tradicional como algo mucho más grande que una tarea motriz. Los docentes tenemos la responsabilidad, toda vez que la transmisión generacional de esta cultura que se juega se va perdiendo, de permitir disfrutar de este tesoro motor a las generaciones venideras. Tenemos la tarea de ver este patrimonio inmaterial de la UNESCO con todo su potencial de conocimiento, convivencia e inclusión. Son muchas las acciones que diversos grupos de investigación, redes de profesores e investigadores, universidades y entidades europeas, como la Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales (www.jugage.com), vienen desarrollando. Proyectos inclusivos, de convivencia y de puente entre las diversas culturas europeas, se han desarrollado marcando hitos importantes y demostrando que cuando la cultura se juega, todos entendemos ese idioma, lo mismo que cuando le decimos a una niña/o que vamos a jugar a...

José Ignacio Alonso Roque
Facultad de Educación
Universidad de Murcia (España)
Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales
jjalonso@um.es

REFERENCIAS

- Lavega, P. (2000) Juegos y deportes populares tradicionales. Ed. INDE, Barcelona.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Ed. Paidotribo. Barcelona.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA: QUIDDITCH - DEPORTE ALTERNATIVO INCLUSIVO

Víctor Hernández-Beltrán*

Email: vhernandpw@alumnos.unex.es

Luisa Gámez-Calvo*

Email: lgamezna@alumnos.unex.es

Víctor A. González-Coto*

Email: vgonzalevr@alumnos.unex.es

José M. Gamonales* **

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

*Universidad de Extremadura

**Universidad Francisco de Vitoria

RESUMEN

Los Deportes Alternativos son aquellas modalidades físico-deportivas no convencionales que utilizan materiales alternativos para su práctica, y, además, llevan a cabo modificaciones en su reglamento con la finalidad de aumentar el disfrute y la motivación de los alumnos hacia la práctica físico-deportiva, así como la inclusión. Actualmente, la educación se encuentra en un proceso de evolución hacia modelos de enseñanza más pedagógicos e innovadores, alejándose de esta forma de un estilo de enseñanza más tradicional. Por ello, debido a la gran cantidad de beneficios que se pueden alcanzar a través de los Deportes Alternativos, en este trabajo se desarrolla una Unidad Didáctica para el curso de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, titulada: “El Quidditch como deporte alternativo inclusivo”. Esta propuesta está orientada como herramienta de soporte y ayuda para los futuros docentes, e incluye tanto las adaptaciones curriculares como las orientaciones básicas para poder llevarla a cabo. Puesto que la asignatura de Educación física debe estar abierta y ser accesible para todo el alumnado, ya que en ella deben desarrollarse hábitos de vida saludable, fomentar la capacidad expresiva, transmitir valores y actitudes positivas, y, desarrollar la competencia motriz. Algunos de los beneficios que se pueden alcanzar con los Deportes Alternativos, son el desarrollo de nuevas posibilidades educativas, desarrollo de habilidades motoras, o el desarrollo de valores sociales como: igualdad, cooperación, trabajo en equipo, participación de todos, coeducación o respeto a los compañeros. Por último, es recomendable realizar diferentes propuestas de unidad didáctica para otros niveles educativos con la finalidad de favorecer las competencias clave.

PALABRAS CLAVE: Educación; deporte alternativo; educación secundaria; inclusión.

DIDACTIC UNIT FOR THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION: QUIDDITCH - INCLUSIVE ALTERNATIVE SPORT

ABSTRACT

Alternative Sports are those non-conventional physical-sports modalities that use alternative materials for their practice, and, in addition, carry out modifications in their rules to increase the enjoyment and motivation of students towards physical-sports practice, as well as inclusion. Currently, education is in an evolution process towards pedagogical and innovative teaching models, thus moving away from a more traditional teaching style. Therefore, due to the large number of benefits that can be achieved through Alternative Sports, this study aims to develop a proposal for a Didactic Unit for Physical Education: "Quidditch as an inclusive alternative sport". This proposal is oriented as a support and help tool for future teachers and includes both, curricular adaptations, and basic guidelines to be able to carry it out. The Physical Education field must be open and accessible to all students, since it must develop healthy lifestyle habits, promote expressive capacity, transmit positive values and attitudes, and develop motor skills. Some of the benefits that can be achieved with Alternative Sports are the development of new educational possibilities, motor skills, or social values such as: equality, cooperation, teamwork, equal participation of all, coeducation, or respect for others. Finally, it is advisable to make different proposals for teaching units for other educational levels to promote key skills.

KEYWORD:

Education; alternative sport; secondary education; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN.

Los Deportes Alternativos (en adelante, DA), son actividades físico-deportivas que emplean nuevos recursos materiales (Fierro-Suero et al., 2017), y llevan a cabo modificaciones en sus reglamentos con la finalidad de aumentar el disfrute y la motivación de los participantes (Hernández-Beltrán et al., 2021a). Además, son herramientas que fomentan los hábitos deportivos en la sociedad, puesto que permiten aumentar las actitudes de recreación, cooperación y comunicación entre sus participantes, dejando en un segundo plano la competición, como sucede en los deportes convencionales (Carrillo et al., 2016). A su vez, los DA son modalidades deportivas que fomentan la cooperación, la inclusión y la igualdad, puesto que puede ser practicado por cualquier persona independientemente de sus capacidades (González-Coto et al., 2022). Sin embargo, no gozan de una gran masa de deportistas en la población mundial, y, no suelen ser enseñados a los alumnos en los centros educativos por ser disciplinas totalmente desconocidas (López-Sánchez et al., 2020; Robles-Rodríguez & Robles-Rodríguez, 2021), como consecuencia de la falta de formación específica en DA de los docentes. Por ello, los DA deben desempeñar un papel fundamental en el currículo de Educación Física (adelante, Ed. Fís.) (Rodríguez et al., 2016), con la finalidad de promover y recuperar los juegos populares de las regiones, y, fomentar la práctica deportiva (Ríos et al., 2018).

La inclusión de los DA en el aula de Ed. Fís. surge a partir de la insistencia, por parte de algunos autores, en el desarrollo de nuevas modalidades deportivas con el objetivo de solucionar, o, complementar, las necesidades de las Leyes Educativas vigentes (Fierro-Suero et al., 2017). Pues, la educación se encuentra en un proceso de evolución hacia modelos de enseñanza más pedagógicos e innovadores, alejándose de esta forma de un estilo de enseñanza más tradicional. Este proceso se consigue mediante la implementación de nuevos materiales, metodologías, o en este caso, la enseñanza de nuevas modalidades como los DA (Peire & Estrada, 2015). Por ello, el docente es el encargado de adaptar y mejorar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (en adelante, E-A), existentes con la finalidad de adecuar los objetivos a las nuevas necesidades educativas (Trujillo-Sáez et al., 2020). Por tanto, la utilización de los DA en el aula de Ed. Fís. ofrece múltiples posibilidades de E-A, así como una serie de ventajas y beneficios tanto para los alumnos como para los docentes (Barbero, 2000; Peire & Estrada, 2015):

- Los grupos iniciales muestran un nivel más homogéneo a diferencia de los deportes convencionales, cuyo nivel inicial de los alumnos es más dispar.
- Tiene una finalidad de diversión y de cooperación, alejándose de los aspectos competitivos.
- Facilidad de adaptación de las normas básicas de juego.
- Permite implementar nuevas metodologías en el aula, como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas.

Otros beneficios que se pueden desarrollar con los DA en el aula de Ed. Fís., son el desarrollo de nuevas posibilidades educativas, desarrollo de habilidades motoras, o el desarrollo de valores sociales como: trabajo en equipo, participación de todos o coeducación (Aramburu-Rivera & Vilchez-Sampi, 2020), así como permite el fomento de la igualdad, la cooperación y la tolerancia hacia el resto de

los compañeros (González-Coto et al., 2023). Además, permiten la mejora de la motivación por el proceso de E-A, la participación, y, el clima de aula consiguiendo un enfoque hacia la tarea (López Belmonte et al., 2019). Algunos de los DA más utilizados en el contexto educativo son: 360 Ball, Baloncodo, Balonmano Mediterráneo, Bape.Ball, Baseket, Bijbol, Colpbol, Datchball, Unihoc, Goubak, Indiaka, Inter-Crosse, Jugger, Kinball, La Rosquilla, Muggle Quidditch, Pinfuvote Botebol, Ringo Pica, Ringo-Red, Spiribol, Tchoukball y Ultimate (Martínez-Hita, 2018). Por ello, en este trabajo se desarrolla una Unidad Didáctica (en adelante, UD), para el curso de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), titulada: “*El Quidditch como deporte alternativo inclusivo*”, con la finalidad de dar a conocer uno de los DA más motivante para los alumnos. Por otro lado, esta propuesta está orientada como herramienta de soporte y ayuda para los futuros docentes, puesto que se desarrollan actividades vinculadas con el Quidditch como un DA novedoso e inclusivo, consiguiendo así salir de la monotonía y desarrollar una educación integral en los alumnos.

2. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA: “QUIDDITCH - DEPORTE ALTERNATIVO INCLUSIVO”.

2.1. JUSTIFICACIÓN-DESCRIPCIÓN.

Con el objetivo de que los alumnos conozcan la existencia de diferentes DA, así como el desarrollo del Quidditch, se lleva a cabo una propuesta de UD llamada “*El Quidditch como deporte alternativo inclusivo*”, sirviéndole a los docentes como herramienta para desarrollar los objetivos propuestos. Además, el Quidditch es una práctica físico-deportiva mixta e inclusiva 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 (IQA, 2022). Por ello, se pretende salir de la monotonía y de las actividades tradicionales que se desarrollan en las clases de Ed. Fís. Para el desarrollo de la UD, se ha tenido en cuenta la normativa vigente que regula la educación en la etapa de ESO:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE).
- 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).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (en adelante, RD 1105/2014).
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión

del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas (en adelante, Orden ECD/1361/2015).

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (en adelante, Orden ECD/65/2015).

2.2. OBJETIVOS.

Según el RD 1105/2014, los objetivos son: *“los referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de E-A intencionalmente planificadas de principio a fin”* (p.5). Además, la asignatura de Ed. Fís. tiene como finalidad desarrollar en las personas su competencia motriz, vinculado sobre todo con la conducta motora. De la misma forma, los alumnos deben conocer y aceptar el funcionamiento de su propio cuerpo, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporal. Por ello, los Objetivos Didácticos (en adelante, OD) deben estar relacionados con el trabajo cooperativo, presentando una evolución a lo largo del tiempo y deben estar contextualizados con la temática. En esta UD, algunos de los OD que se pueden desarrollar son los siguientes:

- Dar a conocer la oferta de deportes alternativos existentes.
- Desarrollar la participación y motivación del alumnado.
- Fomentar el trabajo en equipo y colaborativo entre los compañeros.
- Desarrollar hábitos de vida saludable.
- Promover actitudes de respeto y empatía.
- Fomentar actitudes positivas hacia los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE).

2.3. CONTENIDOS.

Según Gamonales & Campos-Galán (2017), los contenidos se entienden como herramientas que sirven como ayuda y soporte a los alumnos con la finalidad de desarrollar los objetivos propuestos por el docente. Por ello, los Contenidos que se pueden utilizar para desarrollar los OD son:

- Conocimiento del origen y normas de juego del Quidditch.
- Trabajo específico de diferentes acciones motrices, como los desplazamientos, fintas y/o lanzamientos.
- Aprendizaje de gestos técnico-tácticos del Quidditch con la finalidad de marcar un tanto al equipo contrario.
- Respeto y cuidado del material.
- Aceptación de las limitaciones de los compañeros, así como respetar los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en el aula.
- Actitudes pasivas hacia los ACNEAE.

2.4. COMPETENCIAS CLAVE.

Según el RD 1105/2014, las Competencias Clave son: *“la capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”* (p.5). Algunas de las Competencias Clave que se exponen a continuación son a modo de ejemplo en esta propuesta de UD, y cada docente debe establecer sus propias competencias en función de los objetivos propuestos al inicio del proceso de E-A, y las características de sus alumnos. Por ello, el profesor debe diseñar y llevar a cabo actividades integradas con la finalidad de que el alumnado sea capaz de resolver cualquier situación problemática en la realidad cotidiana (Gamonaes & Campos-Galán, 2017; Hernández-Beltrán et al., 2020). A su vez, el docente debe diseñar actividades innovadoras que permitan al alumno la consecución de varias Competencias Clave al mismo tiempo.

- Competencia Lingüística (en adelante, CL).
- Competencia Matemática y competencia básica en Ciencias y Tecnología (en adelante, CMCT).
- Competencia Digital (en adelante, CD).
- Aprender a Aprender (en adelante, AA).
- Competencias Sociales y Cívicas (en adelante, CSC).
- Sentido de Iniciativa y Espíritu emprendedor (en adelante, SIE).

2.5 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Las Inteligencias Múltiples se entienden como aquel conjunto de capacidades que presentan todos los sujetos y que les permite la resolución eficiente de problemas surgidos a lo largo de su vida (Posso-Pacheco et al., 2021). Según Gardner (1999), los estudiantes presentan estas inteligencias en mayor o menor grado, siendo indispensable su desarrollo puesto afectan directamente a su aprendizaje. Por tanto, el docente debe ser el responsable de atender a las necesidades y requerimientos de cada alumno con el objetivo de desarrollarlas en cada uno de ellos. A modo de ejemplo, en esta UD se van a trabajar las siguientes inteligencias múltiples:

- Inteligencia Lingüística (en adelante, IL): relacionada con la capacidad de comunicarse con los demás.
- Inteligencia Lógica-Matemática (en adelante, IL-M): puesto será necesario para la resolución de problemas matemáticos en los cuales habrá que usar el razonamiento y la lógica.
- Inteligencia Espacial (en adelante, IE): permite observar y comprender el mundo de los objetos, así como sus diferentes perspectivas.
- Inteligencia Corporal-Cinestésica (en adelante, IC-C): capacidad propia de la expresión corporal, puesto los alumnos deben comprender su propio cuerpo y los diferentes segmentos corporales.
- Inteligencia Intrapersonal (en adelante, Intra): capacidad para entenderse a uno mismo.

- **Inteligencia Interpersonal (en adelante, IInter):** capacidad para detectar los problemas de los demás, así como facilitar la comunicación con los demás

2.6. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES.

Los Estándares de Aprendizaje Evaluables (en adelante, EAE) se pueden definir como:

Los referentes que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada una de las asignaturas. Estos deben ser observables y medibles permitiendo graduar el rendimiento o logro alcanzado por los alumnos (RD 1105/2014, p.6).

Además, deben ser adaptables y cambiantes a las necesidades educativas que presenten los alumnos, puesto que no todos presentan los mismos resultados en el proceso de E-A.

2.7. METODOLOGÍA DIDÁCTICA.

Según Gamonales & Campos-Galán (2017), la metodología se define como el conjunto de estrategias o herramientas que el docente utiliza durante el desarrollo de las clases con la finalidad de favorecer a los alumnos la adquisición de los objetivos propuestos y contribuir al pleno desarrollo de su proceso de E-A. El docente tiene que ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica y debe introducir en el proceso de E-A instrumentos que le ayuden a desarrollar su formación en relación con los alumnos (Hernández-Beltrán et al., 2022a). Además, debe despertar en el alumnado la motivación necesaria que permita una mayor participación en las clases de Ed. Fís., y el interés por la práctica físico-deportiva en general (Robles-Rodríguez & Robles-Rodríguez, 2021). Por tanto, la metodología está vinculada a la innovación didáctica. Siendo, los DA herramientas fundamentales para crear metodologías activas e inclusivas.

Por otro lado, el docente es el máximo responsable en el aula y debe actuar como guía en las diferentes actividades propuestas, prestando atención a las rutinas establecidas. Para ello, debe emplear una metodología activa, permitiendo a los alumnos una máxima participación durante las clases, y haciéndoles de esta forma participe de su propio proceso de E-A (Gamonales & Campos-Galán, 2017). Por consiguiente, las actividades deben adecuarse al nivel inicial que presenten los alumnos, siendo necesario realizar una evaluación inicial de la UD con la finalidad de conocer el nivel de partida del alumnado. También, las actividades deben secuenciarse desde conceptos globales a conceptos más específicos y complejos.

A modo de ejemplo, se recomienda llevar a cabo una metodología activa y comprensiva basada en el descubrimiento guiado y resolución de problemas, puesto que se lleva a cabo la presentación de un deporte poco conocido por los alumnos. Por ello, son ellos mismos los que deben ir resolviendo las diferentes situaciones técnico-tácticas que se les presenten. Además, las posibilidades de aplicación de las metodologías activas e inclusivas son múltiples como pueden ser adaptadas al contexto, al contenido, al alumnado y al docente (León-Díaz et al., 2020). Es decir, este tipo de metodologías busca que todos los alumnos trabajen de forma grupal y cooperativa para conseguir el mismo fin sin necesidad de competir

(Martín-Arranz, 2019). Por tanto, para utilizar este tipo de contenidos en el aula de Ed. Fís., se deben tener en cuenta ciertos aspectos fundamentales (Monjas, 2006):

- Integrar tanto la técnica como la táctica en el proceso de E-A.
- Plantear tareas asequibles y adaptadas al nivel de los alumnos.
- Planificar y organizar las clases en grupos reducidos y mixtos.
- Asignar diferentes roles a los alumnos con la finalidad de hacerles partícipes del proceso de E-A.

Del mismo modo, el docente debe prestar atención a la evolución de los alumnos en el proceso de E-A, siendo necesario usar el feedback durante las clases teórico-prácticas. Por ello, se recomienda dar el feedback de forma individual y en positivo con la finalidad de aumentar la motivación de los alumnos, así como hacerles saber que aumentan sus conocimientos relacionando la nueva información proporcionada por el docente con la que ya posee (Fernández & González-Peño, 2019). Además, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC), está en continuo auge y desarrollo en el ámbito educativo. Por ello, el docente debe ser capaz de incluir las TIC en el desarrollo de sus clases, puesto a través de ellas, se favorece el aprendizaje autónomo del alumnado, y aumenta la motivación del alumnado hacia el aprendizaje (Martínez-Baena & Chafer-Antolí, 2019).

2.8. CRONOGRAMA

En la Tabla 1, se muestra el cronograma de las sesiones de la UD. Además, se exponen los objetivos propuestos para cada una de ellas y el espacio dónde se van a desarrollar las sesiones teórico-prácticas.

Tabla 1.
Cronograma de las sesiones.

Nº	Nombre de la sesión	Objetivos	Espacio
1	Conoce el Quidditch	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los diferentes DA existentes. - Analizar la historia y equipos existentes del Quidditch. - Aprender la normativa básica del Quidditch. 	Aula convencional o aula de Ed. Fís.
2	Preparación del torneo	<ul style="list-style-type: none"> - Formar los equipos para el torneo. - Elegir un equipo al que representarán. - Crear indumentarias y escobas personalizadas. 	Aula convencional o Aula de Ed. Fís.
3	Aprende a desplazarte	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a manejarse con la escoba. Desplazamientos activos por la pista. 	Aula de Ed. Fís.
4	Cambio de roles	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los tipos de jugadores que existen en el juego del Quidditch, así como la función de cada uno de ellos. - Practicar la función de los diferentes jugadores. 	Aula de Ed. Fís.
5	¡¡Es hora de robar!!	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la función de la Snitch, y su importancia en el juego. - Trabajar diferentes habilidades motrices. 	Aula de Ed. Fís.

6	Inicio del torneo	- Desarrollar las diferentes fases del torneo.	Aula de Ed. Fís.
7	Finalización del torneo	- Finalizar la competición entre los diferentes equipos. - Llevar a cabo la ceremonia de premios.	Aula de Ed. Fís.

Fuente: Elaboración propia.

2.9. RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS.

Los recursos y materiales didácticos se entienden como aquellas herramientas o estrategias que el docente lleva a cabo durante el desarrollo de sus clases con la finalidad de garantizar la calidad en el proceso de E-A (Gamonalés & Campos-Galán, 2017; Hernández-Beltrán et al., 2022b). Además, a través de los DA se dan a conocer materiales alternativos y novedosos poco conocidos por parte de los estudiantes, así como actividades o juegos que no requieren instalaciones convencionales para su desarrollo. Por tanto, para un buen desarrollo de la UD y de las clases, el docente debe ser el responsable de la planificación de los materiales y recursos a necesitar. Para ello, se recomienda seguir la propuesta realizada por Gamonalés & Campos-Galán (2017):

- Diseño y planificación previa de las actividades.
- Contactar con los recursos pertenecientes a la comunidad educativa que vayan a ser utilizados (espaciales o personales).
- Concretar los detalles de la/s actividad/es que se vayan a desarrollar.
- Desarrollar la/s actividad/es.
- Evaluar el desarrollo de la/s actividad/es y de los diferentes recursos que se hayan utilizado.

2.10. EVALUACIÓN.

La evaluación se entiende como un proceso cuya finalidad es mejorar los procesos de E-A para que el alumnado conozca su evolución en torno a la adquisición de conocimientos. Por ello, los docentes deben llevar a cabo una Evaluación Formativa y Compartida, en la cual el principal protagonista es el alumnado (Gallardo-Fuentes et al., 2018; Gómez & Quesada, 2017). Por tanto, la evaluación formativa se lleva a cabo para conocer los diferentes aciertos y errores que se producen a lo largo del proceso de E-A tanto por parte del docente, como por el alumnado. Por otro lado, el proceso de evaluación compartida supone la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas como la autoevaluación o la evaluación entre iguales.

El docente debe utilizar diferentes instrumentos de evaluación como listas de control o diario del profesor donde recogerá los aspectos más importantes de las clases, sirviéndole como apoyo y ayuda para el control de los alumnos (Tabla 2). Además, el docente debe llevar a cabo una evaluación de su proceso de E-A, con la finalidad de conocer los puntos fuertes y débiles de sus clases (Tabla 3).

Tabla 2.
Lista de control.

Nombre del alumno: Ítem	Curso:		
	Sí	No	A veces
Presenta una buena actitud, participa y fomenta la fluidez a la hora del desarrollo de las actividades.			
Respeto las normas de convivencia y a los compañeros			
Muestra interés por los contenidos trabajos en la clase.			
Participa en la recogida de material, así como lo cuida y comparte con los compañeros.			
Acepta el rol designado por parte del profesor.			
Realización de las acciones motrices.			
Fuente: Elaboración propia.			

Tabla 3.
Autoevaluación del docente.

Nombre de la UD:		
Ítem	Sí/No	Observaciones
¿Ha despertado interés en los alumnos?		
¿Los objetivos planteados son acorde a la temática?		
¿Los contenidos planteados son acorde a la temática?		
¿Se ha realizado la evaluación de forma correcta?		
¿Se han realizado adaptaciones? ¿Han sido adecuadas?		
¿Las actividades planteadas cumplen con las demandas educativas?		
¿Han surgido problemas con las actividades? ¿Se han resuelto de manera positiva?		
¿He explicado bien las tareas? ¿Los alumnos han presentado dudas?		
¿Ha sido adecuada la atención individualizada a los alumnos en las actividades?		
¿Se ha utilizado el feedback de forma correcta?		
Fuente: Elaboración propia.		

En la Tabla 4, se muestran los Criterios de evaluación establecidos para la UD, así como las Competencias clave, los EAE y las Inteligencias múltiples en función del RD 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la etapa de ESO.

Tabla 4.
Aspectos de la evaluación.

Criterios de evaluación de la UD	Momento de la evaluación	Instrumento	EAE	Competencias clave	Inteligencias múltiples	Porcentaje
Conoce los diferentes deportes para personas con discapacidad	Inicial	Preguntas iniciales	1.1	CL	IL	10%
Presta atención a las explicaciones y muestra interés			1.2	CMCT	IL-M	
			3.1	CD	IE	
Respeto a los compañeros con o sin discapacidad			3.3	AA	IC-C	
			3.4	CSC	IIntra	
Conoce las limitaciones de las			5.2	SIE	IInter	
			6.1			
			6.2			
			6.3			
			8.1			

personas con discapacidad							
Resuelve los problemas que se le presenten en las actividades	Formativa	Listas de control (Tabla 2)					40%
Presenta buena actitud							
Adapta su ejecución motriz a las diferentes adaptaciones							
Desarrollo de las habilidades motrices							
Participa activamente en las clases e independiente de su nivel motriz							
Respeto el turno de palabra y sigue la dinámica de la clase							
Acepta el rol designado							
Reconoce y describe las barreras de las personas con discapacidad	Final	Diario de clase					35%
Presenta a los compañeros la información reclamada							
Orden y claridad en las explicaciones							
Uso correcto en las expresiones y del vocabulario							
Realizan las habilidades motrices aprendidas en clase							
Criterios de evaluación fijos	Momento de la evaluación	Instrumento	EAE	Competencias clave	Inteligencias múltiples	Porcentaje	
Respeto las normas de aula.	Formativa	Diario del profesor	1.1	CL CMCT CD AA CSC SIE	IL IL-M IE IC-C Intra Inter	15%	
Presenta buena actitud durante las clases.			1.2				
Cuida el material, y participa en la recogida.			3.1				
Resuelve situaciones y problemas surgidos en el aula de forma autónoma.			3.3				
			3.4				
			5.2				
			6.1				
			6.2				
			6.3				
			8.1				
			8.2				
			8.3				

Respetar las ideas de los compañeros.						
Respetar el turno de palabra de los compañeros.						
Indumentaria adecuada para las clases de Ed. Fís.						
Participa de forma activa durante las clases.						
Reflexiona y resuelve problemas de forma autónoma.						
Fuente: Elaboración propia.						

2.11. INTERDISCIPLINARIEDAD.

La interdisciplinariedad es el trabajo conjunto que se debe realizar entre los docentes de diferentes asignaturas (Gamonales & Campos-Galán, 2017). Por ello, es necesario unificar y adecuar los objetivos y contenidos de cada materia con la finalidad de realizar un trabajo colaborativo entre todos los profesores. A modo de ejemplo, en esta UD se puede trabajar la interdisciplinariedad con diferentes asignaturas como:

- Lengua Castellana y Literatura, mediante la corrección de expresiones de los alumnos. Para ello, se debe fomentar el lenguaje inclusivo en el aula.
- Matemáticas o Física, mediante el cálculo de distancias, trayectorias o velocidades de los lanzamientos.
- Geografía, para la localización de cada uno de los equipos y sus diferentes sedes en el mapa.
- Ciencias Naturales, valoración de la actividad física como factor contribuyente a la salud y bienestar.

Por tanto, debido a la interdisciplinariedad en las aulas, se está fomentando la participación conjunta de todos los docentes de un centro educativo, aumentando así la calidad educativa.

2.12. ELEMENTOS TRANSVERSALES.

Los Elementos Transversales son aquellos elementos que se desarrollan durante las clases de Ed. Fís. con la finalidad de hacerlas más enriquecedoras para los alumnos (Gamonales & Campos-Galán, 2017). Además de los diferentes elementos transversales, se deben fomentar diferentes valores y actitudes positivas hacia diferentes colectivos.

- Trabajo en equipo.
- Educación cívica y respeto de las normas.
- Comunicación audiovisual y el fomento de las TIC.

- Hábitos de vida saludable
- Igualdad entre hombres y mujeres.
- Condena a cualquier tipo de violencia.
- Educación para la salud.
- Empatía hacia sus compañeros y hacia las personas con discapacidad.

2.13. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La inclusión educativa, en este caso la atención a la diversidad, está adquiriendo un alto grado de importancia en nuestra sociedad, puesto que todo el alumnado sin importar de sus habilidades, capacidades o aptitudes tiene derecho a una educación de calidad (Ainscow, 2017). Por ello, el docente de Ed. Fís., debe mostrar una actitud positiva y esté formado en técnicas de inclusión (Hernández-Vázquez et al., 2017). Por el contrario, no todos los centros educativos ni los docentes, dispone de los recursos y herramientas necesarias para conseguir la plena inclusión en las aulas (Valencia-Peris et al., 2020). Además, la inclusión de personas con o sin discapacidad en las aulas presenta una gran cantidad de beneficios para el resto de alumnos y docentes en aspectos físicos, cognitivos, emocionales, afectivos y actitudinales (Fernández & González-Peño, 2019). Por tanto, algunas de las estrategias básicas e inclusivas para trabajar con ACNEAE durante el juego del Quidditch son:

- Diseñar y desarrollar actividades lúdicas mixtas de cooperación y auto-reto sobre la competición tanto de forma individual como grupal.
- Utilizar diferentes materiales, con un alto grado de innovación para las clases de Ed. Fís. Para ello, se recomienda crear las escobas con material reciclado.
- Dar feedback públicamente sobre las capacidades personales del estudiante con la finalidad de reforzar la autoestima del alumnado.
- Asignar al estudiante que tenga mayor capacidad de adquisición de destreza sobre el Quidditch, el rol de colaborador, con la finalidad de vigilar, dirigir y/o supervisar el proceso de E-A.
- Proponer variaciones o nuevas tareas, así como dar la alternativa de mando en algún momento de la sesión a los alumnos.

Además, las estrategias de inclusión para emplear en el aula de Ed. Fís. dependerá de las características de los alumnos. En caso de tener un estudiante con discapacidad, será con asistencia, el uso de material adaptado y cambio de normativas en el juego para poder participar con el resto de los discentes. Por ello, se debe motivar a realizar cualquier tipo de actividad y, luego, todo lo que no puede realizar, puede ser sustituido a través de asistencia física o material adaptado (Ozols, 2009). Por consiguiente, la Ed. Fís. se considera una herramienta fundamental para los docentes a través de la cual se favorece la inclusión del ACNEAE que necesitan de apoyo educativo (Flores-Aguilar, 2019). Estos alumnos pueden necesitar apoyo educativo con la finalidad de desarrollar los objetivos propuestos por el docente. El profesor debe otorgar a estos alumnos un rol diferente y hacerles participe de la sesión de forma activa y paralelamente a los compañeros. Por ello, las estrategias para la inclusión en la asignatura de Ed. Fís. de ACNEAE deben partir

del movimiento fundamentado de la educación para todos, puesto que la enseñanza es un derecho inalienable de todos los seres humanos (Romero-Ibarra et al., 2020).

2.14. DESARROLLO DE LAS SESIONES.

La asignatura de Ed. Fís. es una de las materias que más debe aprovechar el tiempo con la finalidad de desarrollar al máximo posible las habilidades motrices de los diferentes alumnos. Por ello, el docente debe ser capaz de que los alumnos adquieran habilidades y conocimiento indiferentemente del momento o situación en la cual se encuentren. Por tanto, siguiendo la estructura de sesión propuesta por Hernández-Beltrán et al. (2021b), en la presente UD se han desarrollado las diferentes sesiones con la finalidad de ofrecerle al docente una correcta organización en sus clases, con el objetivo de establecer una correcta ejecución de las diferentes actividades.

Tabla 5.

UD: El Quidditch como deporte alternativo inclusivo	SESIÓN: Conoce el Quidditch	NÚMERO: 1
ENCUENTRO: El docente irá al aula convencional.		
IDA: Al realizarse la sesión en el aula convencional, el alumnado no deberá desplazarse.		
COMPARTIR EL PROYECTO: AYER: Se hará un breve recordatorio de la UD anterior. HOY: El docente realizará una explicación sobre los contenidos que se van a trabajar en la UD, así como lo que se va a trabajar en la sesión.		
PUESTA EN MARCHA: BÚSQUEDA: Los alumnos buscarán en los ordenadores información relacionada con los DA, y, los diferentes tipos que hay. R: Se les ayudará a buscar, en caso de que no encuentren la información requerida. GUIAR: Una vez buscada la información demandada, se realizará una puesta en común sobre todo lo encontrada. Además, se hará una pequeña recopilación sobre los elementos más importantes a respetar en el juego.		
ASEO: No habrá aseo como consecuencia de la falta de actividad motriz.		
PUESTA EN COMÚN: Se llevará a cabo un debate sobre lo tratado durante la sesión. Los alumnos deberán proponer actividades que fomenten la inclusión de los compañeros con discapacidad para la práctica de actividad física.		
MATERIAL: Ordenadores personales para la búsqueda de información. Cuadernos y bolígrafos para hacer la recopilación de los factores más importantes de la reglamentación del Quidditch.		
VUELTA: Al realizarse la sesión en el aula convencional, no existe vuelta.		
Fuente: Elaboración propia.		

Tabla 6.

UD: El Quidditch como deporte alternativo inclusivo	SESIÓN: Preparación del torneo	NÚMERO: 2
ENCUENTRO: La sesión se podrá desarrollar en el aula convencional o en el aula de Ed. Fís. (pabellón).		
IDA: En función de la elección del docente, será el alumnado quien se desplace, o, es el docente quien irá al aula convencional para el desarrollo de la clase.		
COMPARTIR EL PROYECTO: AYER: Se llevará a cabo una pequeña reflexión sobre la importancia de respetar las normas de juego, así como aceptar nuestras propias limitaciones a la hora de practicar una modalidad deportiva. HOY: Se explicarán los objetivos de la sesión, así como la estructura que se va a seguir durante la sesión.		
PUESTA EN MARCHA: BÚSQUEDA: Los alumnos formarán grupos de trabajo, posteriormente deberán elegir todos los elementos propios del equipo (escudo, nombre, indumentaria, etc.) R: El docente ayudará al alumnado en caso de que no sean capaces de desarrollar la actividad GUIAR: Una vez confeccionada toda la información, y, creada la indumentaria los diferentes		

equipos serán presentados a los compañeros.
ASEO: No habrá aseo como consecuencia de la falta de actividad motriz.
PUESTA EN COMÚN: Se llevará a cabo un pequeño debate sobre la importancia de la inclusión en el deporte, así como conocer los principales hábitos de vida saludable.
MATERIAL: Cada alumno dispondrá del material que necesite para el desarrollo de la indumentaria.
VUELTA: Si la sesión de ha llevado a cabo en el aula específica de Ed. Fís. el docente aprovechará este momento para recordar la importancia del respeto de las normas de convivencia para no molestar al resto de compañeros que se encuentren en clase.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.

UD: El Quidditch como deporte alternativo inclusivo	SESIÓN: Aprende a desplazarte	NÚMERO: 3
ENCUENTRO: Se recogerá a todo el alumnado en el aula convencional. Estos estarán preparados en fila con la bolsa de aseo para así evitar perder tiempo de actividad motriz. Además, se comprobará que todos los discentes lleven su indumentaria, así como los implementos necesarios para la práctica del Quidditch (escoba o Quaffle).		
IDA: El desplazamiento se hará en fila india por la derecha para evitar entorpecer al resto de compañeros que estén por el centro educativo.		
COMPARTIR EL PROYECTO: AYER: Se hará un breve recordatorio de los equipos formados el día anterior. HOY: Se realizará una breve explicación sobre los contenidos a trabajar en el día de hoy, y, se hará un breve recordatorio sobre la normativa de juego, y, en especial sobre los desplazamientos, puesto que será lo que se va a trabajar en la sesión.		
PUESTA EN MARCHA: GUIAR: Se realizará una actividad previa a la acción motriz que será dirigida por el docente para llevar a cabo un correcto calentamiento. EXPERIMENTAR: El alumnado experimentará sensaciones con el uso de los materiales. BÚSQUEDA: El alumnado deberá ser capaz de seleccionar qué tipo de desplazamiento es el correcto en función de la situación a la que se encuentre. R: El docente estará pendiente en todo momento del alumnado, para, en el caso de no ser capaz de resolver una situación ofrecerle ayuda.		
ACTIVIDAD MOTRIZ: El alumnado será la primera vez que experimente con el material, para ello se le propondrán diferentes situaciones las cuales debe resolver mediante desplazamientos. <ul style="list-style-type: none"> - ¡¡Qué suba la temperatura!!: Todo el alumnado realizará desplazamientos activos por la pista, indagando en las diferentes posibilidades de uso de la escoba durante la práctica. - ¡¡Incrementamos la dificultad!!: Esta actividad será una variación de la anterior. Poco a poco el docente irá introduciendo estreñimientos durante la tarea (reducción del espacio de juego, obstáculos distribuidos por la pista, introducción de la Quaffle, etc.). - ¡¡Rápido, que vienen!!: Esta actividad se realizará de forma individual, en parejas, tríos, en función de las necesidades y objetivos propuestos por el docente. El objetivo principal de la actividad es desplazarse con la escoba, agarrados de la mano en caso de formar grupos, y, intentar pillar al máximo número de compañeros. 		
ASEO: Los alumnos deberán asearse en el baño antes de la vuelta al aula convencional, fomentando así hábitos de vida saludable e higiene.		
PUESTA EN COMÚN: Este momento se va a emplear para resolver dudas o conflictos surgidos durante la sesión. Además, se puede desarrollar un juego de vuelta a la calma.		
MATERIAL: Escobas, Quaffle, conos, colchonetas y bancos suizos.		
VUELTA: Se volverá al aula convencional en silencio una vez que todos los alumnos se hayan aseado. Los alumnos deberán comunicarse a través de lengua de signos o gestos corporales, con la finalidad de no realizar ruido y molestar a los demás compañeros que se encuentran en clase.		
Fuente: Elaboración propia.		

Tabla 8.

UD: El Quidditch como deporte alternativo inclusivo	SESIÓN: Cambio de roles	NÚMERO: 4
ENCUENTRO: El docente irá a recoger a todo el alumnado al aula convencional.		
IDA: El alumnado se desplazará hasta el aula de Ed. Fís. en silencio. Para ello, deben comunicarse únicamente empleando los signos que han aprendido para comunicarse.		
COMPARTIR EL PROYECTO: AYER: Se hará una pequeña reflexión sobre la importancia de los desplazamientos en el Quidditch para conseguir evitar al oponente. HOY: Se realizará una explicación sobre los objetivos que se van a trabajar durante la clase.		

PUESTA EN MARCHA: EXPERIMENTAR: El alumnado deberá experimentar y conocer las características de cada una de las posiciones de juego, y, desarrollar movimientos específicos de cada una de ellas. R: En caso de duda, el docente será el encargado de establecer diferentes movimientos a los jugadores en función de su posición.
ACTIVIDAD MOTRIZ: Para el desarrollo de la actividad motriz, e, involucrar a todo el alumnado en el juego, se van a desarrollar una serie de actividades: <ul style="list-style-type: none"> - “Nos lo pasamos”: por parejas, todo el alumnado debe pasarse la “Quaffle” en diferentes situaciones. El docente será el encargado de dirigir los pases, así como de definir el número de integrantes por grupos. Y deben ir pasándose el Quaffle entre todos, antes de que el docente toque el silbato y tengan que formarse otros grupos. - “Lanza!!”: el docente colocará una serie de aros distribuidos por la pista, cada pareja debe lanzar la Quaffle y acertar en el aro, con la finalidad de conseguir puntos. - “Cuidado que vienen”: se formarán pequeños grupos, unos serán los atacantes y otros los defensores. Deberán pasarse la Quaffle sin que se la robe el equipo contrario. Para ello, deben desarrollar las habilidades de desplazamientos y lanzamientos previamente trabajadas. Además, el docente puede intervenir durante el juego empleando el término “STOP”, tras ello, todos los jugadores se deberán parar en el sitio, y, el equipo que tenga la Quaffle deberá marcar un punto sin moverse, únicamente mediante el uso de pases y lanzamientos.
ASEO: El alumnado se desplazará hasta el aseo una vez finalizada la actividad motriz, y, el docente aprovechará este momento para recordar la importancia del cuidado corporal y hábitos de vida saludable.
PUESTA EN COMÚN: Al término de la clase, se desarrollará una asamblea en la cual se van a poner en común las sensaciones percibidas en función de la posición de juego, así como explicar qué características y objetivos tiene cada uno de ellos.
MATERIAL: Todo el alumnado participará en la recogida del material (escobas, conos, Quaffle, colchonetas, etc.), y, será ordenador en el almacén por un alumno designado por el docente.
VUELTA: Todo el alumnado volverá en fila india a clase sin molestar al resto de compañeros.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.

UD: El Quidditch como deporte alternativo inclusivo	SESIÓN: ¡¡Es hora de robar!!	NÚMERO: 5
ENCUENTRO: El docente irá a buscar al grupo-clase para desplazarse con ellos hasta el aula de Ed. Fís.		
IDA: Este trayecto se realizará en silencio, y, el docente aprovechará este momento para pasar lista y comprobar que no falte ningún alumno. Además, revisará que todos lleven el neceser para el momento del aseo.		
COMPARTIR EL PROYECTO: AYER: Se recordarán las diferentes habilidades trabajadas en las sesiones anteriores. HOY: Se explicará la importancia de la Snitch durante el juego, así como		
PUESTA EN MARCHA: GUIAR: El docente establecerá una serie de normas para cada una de las actividades, así como unos patrones de juego básicos para favorecer las dinámicas de juego. BÚSQUEDA: Cada grupo deberá indagar y buscar estrategias para conseguir robar la Snitch al equipo contrario. R: El docente podrá indicar a cada equipo estrategias para conseguir el objetivo.		
ACTIVIDAD MOTRIZ: <ul style="list-style-type: none"> - Búscalos!: Previo a la clase, el docente esconderá una Snitch repartidas por el patio del colegio. El alumno que lo encuentre deberá regresar hasta el lugar indicado al inicio de la clase y dársela al maestro. El resto de los alumnos tiene la posibilidad de robárselo. - A por ellos!: En varios grupos, cada uno dispondrá de una Snitch que será portada por el capitán de cada equipo. El resto de los equipos deben ser capaces de robársela. - ¡¡Esto es real!: Esta actividad será una modificación de la anterior. El docente incorporará un Quaffle al juego. Por tanto, los equipos se encontrarán ante una situación de juego real. Para finalizar la sesión, y, como actividad de vuelta a la calma. El equipo que mayor número veces haya robado la Snitch durante la clase, podrán decidir qué baile realizan el resto de los compañeros. Para ello, dispondrán de 2-3' para inventárselo y mostrárselo al resto.		
ASEO: Todo el alumnado llevará a cabo un momento de aseo.		
PUESTA EN COMÚN: Previo al regreso al aula convencional, el docente los reunirá, y, expondrán las diferentes estrategias que han utilizado para conseguir robar la Snitch al equipo contrario.		
MATERIAL: Snitch y escobas.		
VUELTA: El grupo-clase volverá de forma ordenada al aula convencional sin hacer ruido.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.

UD: El Quidditch como deporte alternativo inclusivo	SESIÓN: Inicio del torneo y Finalización del torneo	NÚMERO: 6 y 7
ENCUENTRO: El docente irá a por el alumnado a la clase convencional. Este debe comprobar que todos dispongan de la indumentaria correcta para poder comenzar el torneo, puesto que cada equipo deberá llevar una equipación personalizada.		
IDA: Se desplazarán hasta el aula de Ed. Fís. recordando la importancia de cumplir las normas de convivencia, con la finalidad de no molestar al resto de compañeros.		
COMPARTIR EL PROYECTO: AYER: Se hará una reflexión sobre las diferentes habilidades aprendidas en las sesiones anteriores. Además, se recordarán las diferentes posiciones existentes. HOY: Se realizarán los diferentes equipos, y, se explicarán las normas para llevar a cabo el torneo.		
PUESTA EN MARCHA: GUIAR: El docente explicará las normas básicas de juego, y, son los propios alumnos los que organicen la competición. Además, uno de ellos será nombrado árbitro para garantizar que se cumplen las normas de juego.		
ACTIVIDAD MOTRIZ: Se llevará a cabo una breve actividad para favorecer el calentamiento del alumnado, y, posteriormente, se comenzarán los partidos del torneo.		
ASEO: Tras finalizar los diferentes partidos, todos deberán asearse.		
PUESTA EN COMÚN: Finalizada la clase, se pondrán en común las impresiones de cada uno de los equipos, así como se solucionarán aquellas situaciones problemáticas que hayan podido surgir durante el juego. Además, será un alumno el encargado de actuar de moderador durante la resolución del conflicto. Tras el término de la última sesión (sesión 7), se entregará un regalo simbólico al equipo ganador.		
MATERIAL: Aros, Escobas, Snitch, Quaffle.		
VUELTA: Se volverá de forma ordenada y calmada al aula convencional.		
Fuente: Elaboración propia.		

3. CONCLUSIONES.

La Ed. Fís., es una asignatura de gran interés científico debido a la gran cantidad de beneficios que presenta en los estudiantes y en los docentes, puesto permite el desarrollo de competencias e inteligencias múltiples en los docentes.

A través de los DA, los docentes presentan a los alumnos nuevas modalidades deportivas poco conocidas, como puede ser el Quidditch. Por tanto, esto les permite aumentar la motivación de los alumnos frente al proceso de E-A. De la misma forma, los profesores deben desarrollar en sus clases nuevas metodologías y estilos de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, o la gamificación tomando como eje principal de las sesiones el juego.

Además, mediante el juego, el docente debe ser capaz de sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la inclusión de los ACNEAE en las aulas de Ed. Fís., así como dar a conocer los diferentes tipos de deportes existentes destinados para las personas con discapacidad. Por ello, el profesor debe presentar una actitud positiva hacia este colectivo, puesto actúa como pilar fundamental a la hora de fomentar la inclusión en el aula.

Por último, se debe favorecer un clima positivo y motivador en el aula de Ed. Fís. mediante el cual ningún alumno con o sin discapacidad se sienta desplazado de los demás compañeros.

4. AGRADECIMIENTOS Y FUENTE DE FINANCIACIÓN.

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.



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).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

Aramburu-Rivera, E. L., & Vilchez-Sampi, J. D. (2020). *Los juegos y deportes alternativos: una revisión teórica*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Peruana Unión] UPeU. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/3883>

Barbero, J. C. (2000). Los juegos y deportes alternativos en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deporte*, 5(22), 1-3.

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>

Carrillo, A., Granados, O., & Jiménez-Gómez, S. (2016). Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 6(2), 183-198.

Fernández, D., & González-Peño, A. (2019). El feedback en Educación Física. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers*, (377), 19-22. <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.003>

Fierro-Suero, S., Haro, A., & García, V. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (6), 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>

Flores-Aguilar, G. (2019). ¿Jugamos al Súper Mario Bros? Descripción de una

- experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación, Deporte y Recreación*, (36), 529–534. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67816>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M., & Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación Inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55–77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gamonales, J. M., & Campos-Galán, S. (2017). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Conociendo los Deportes Paralímpicos. *Publicaciones Didácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 84(7), 314–327.
- Gardner, H. (1999). *Diseño de la Instrucción: Teorías y Modelos: un Nuevo Paradigma de la Teoría de la Instrucción*. España: Alfaguara Ediciones.
- Gómez, M. Á., & Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9–30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- González-Coto, V., Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., & Gamonales, J. M. (2022). RinGol: deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo. *Viref. Revista de Educación Física*, 11(4), 119–131.
- González-Coto, V. A., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., & Feu, S. (2023). El Quidditch como herramienta para la asignatura de Educación Física. *Revisión sistemática. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (47), 994–1007. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96732>
- 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*, (15), 77–101. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.5031>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021a). 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. (2021b). Evolución de las sesiones de educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 73(6), 1–14.
- Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Luna-González, J., & Gamonales, J. M. (2022a). Propuesta de unidad didáctica para Educación Física: “la orientación deportiva como herramienta de inclusión para los alumnos con TDAH.” *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (19). <https://doi.org/10.33776/remo.vi19.7220>

- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2022b). 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-Vázquez, F. J., Labrador-Roca, V., Niort, J., Berbel, G., & Trullols, M. (2017). Respuestas del profesorado de Educación Física ante conflictos con alumnado con discapacidad intelectual y física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 123–127. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.39861>
- IQA - International Quidditch Association (2022). *International Quidditch Association*. Retrieved February 6, 2022, from What is Quidditch website: <https://iqasport.org/what-is-quidditch>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 1-112.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-64.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868 a 122953
- León-Díaz, Ó., Arija-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.ezproxy.unex.es/10.47197/retos.v38i38.77671>
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Fuentes Cabrera, A., & Vicente Bujez, M. R. (2019). Los juegos populares como recurso didáctico para la mejora de hábitos de vida saludables en la era digital. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 266–272. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67812>
- López-Sánchez, R., Sánchez-Sánchez, F., Sánchez-Plaza, D., Sánchez-Hernández, F., & Gonzalez-Rodríguez, L. (2020). Un nuevo deporte alternativo: el brokenball. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 11(62), 8–26.
- Martín-Arranz, O. (2019). *Tchoukball desde la metodología comprensiva*. Universidad de Valladolid.
- Martínez-Baena, A., & Chafer-Antolí, A. (2019). Qué hacen los buenos profesores de Educación Física en la universidad. Un estudio de casos. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 533–551.
- Martínez-Hita, F.J. (2018). Nuevos deportes para una educación física. *Lecturas: Educación Física y Deporte*, 23(243), 1-10.
- Monjas, R. (2006). *La iniciación deportiva desde un modelo comprensivo*. Buenos

Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 9 de julio de 2015, núm. 163, pp. 56936-56962.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

Ozols, M.A. (2009). La inclusión en las clases de Educación Física regular. *Lecturas: Educación Física y Deporte*, 14(132), 1-1.

Peire, T., & Estrada, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *E-Baloramno 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>

Posso-Pacheco, R., Villareal-Arias, S., Marcillo-Ñacato, J., Carrera-Toapanta, P., & Morales-Pérez, N. (2021). Inteligencias múltiples como estrategia para la Educación Física: una intervención didáctica durante la pandemia. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología de la Cultura Física*, 17(1), 120-131.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero, núm. 3, pp.169-546.

Ríos, Y., Navarro, R., Arufe, V., & Pérez, J. A. (2018). Evaluación de un programa de actividad física mediante juegos populares en escolares de Educación Primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 108-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59093>

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>

Rodríguez, J. E., Pazos, J. M., & Palacios, J. (2016). La promoción de juegos y deportes populares y tradicionales: de los centros educativos al servicio municipal de deportes. El caso de Boiro. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (412), 79-92. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i412.176>

- Romero-Ibarra, O., Peley-Bracho, R., & Troya-Morejón, I. (2020). Estrategias para la inclusión en el área de educación física de estudiantes con discapacidad. *Polo del Conocimiento*, 9(5), 900-917.
- 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.
- 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., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 597-604. <https://doi-org.ezproxy.unex.es/10.47197/retos.v37i37.74180>

Fecha de recepción: 4/4/2022
Fecha de aceptación: 8/1/2023



Revista Digital de Educación Física

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

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

José Rafael Prado Pérez

Vicerrector Decano Núcleo Universitario Valle del Mocoetjes
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela
Jrpp@ula.ve

Luis Albarrán

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte
Universidad de Los Andes
Mérida – Venezuela
Luisalbarran2@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo está orientado a visualizar la educación física en el contexto de la sociedad contemporánea, por lo que se hará énfasis en el impacto positivo que la educación física tiene en las personas. Se realizó una revisión documental de distintos enfoques y concepciones de la educación física analizando su evolución desde diversas perspectivas, tomando en cuenta el objeto de estudio, el método que lo orientó fue el hermenéutico-dialéctico. Se llega a la conclusión de que la Educación Física es un elemento importante para la calidad de vida del ser humano, se contempla como una manifestación de la construcción histórica, social y cultural en torno al cuerpo que se aplica en el ámbito educativo. De esta manera, la Educación Física, como educación, puede considerarse como una actividad escolar que se conforma con unos rasgos epistémicos de una actividad científica, ya que busca iniciar en los niños y jóvenes, conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la cultura corporal, el desarrollo de hábitos saludables, regulares y continuados, así como el placer de sentirse bien con el propio cuerpo, contribuyendo a la vez a la mejora de la autoestima.

PALABRAS CLAVE:

Educación física; movimiento; actividad física; sociedad; educación.

PHYSICAL EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT

This article is oriented to visualize physical education in the context of contemporary society, so emphasis will be placed on the positive impact that physical education has on people. A documentary review of different approaches and conceptions of physical education was carried out, analyzing its evolution from different perspectives, taking into account the object of study, the method that guided it was the hermeneutic-dialectical one. It is concluded that Physical Education It is an important element for the quality of life of the human being, it is considered as a manifestation of the historical, social and cultural construction around the body that is applied in the educational field. In this way, Physical Education, as education, can be considered as a school activity that conforms to some epistemic features of a scientific activity, since it seeks to initiate in children and young people, knowledge, skills and attitudes related to body culture, the development of healthy, regular and continuous habits, as well as the pleasure of feeling good about one's own body, contributing at the same time to improving self-esteem.

KEYWORD

Physical education; movement; physical activity; society; education.

INTRODUCCIÓN.

La educación física puede realizarse como disfrute y en tiempo libre, o bien dentro de ella practicarse el deporte a nivel de competencias con reglas ya establecidas para su práctica o como actividades físicas para ejercitarse. En los dos casos, la educación física en nuestra sociedad aporta a cualquier persona, salud tanto física como mental, en la parte física ayuda a mantener la salud, recuperarla o mejorar algunas deficiencias en esta área, además es una forma de canalizar la energía corporal. Ayuda a desarrollar cualidades físicas como: agilidad, coordinación, flexibilidad, resistencia, mejora la función del sistema cardiaco y respiratorio, entre otras.

En el área mental, la educación física, fomenta valores como la disciplina, la perseverancia, el esfuerzo, la cooperación y el trabajo en equipo, permite a la persona proponerse nuevas metas y superar sus propios límites, trabajando también la comunicación y las emociones. Es así tan válido para nuestros días que, cuando practicamos actividades en la educación física, trotamos o caminamos, sentimos que nuestro cuerpo es más ligero y nuestra mente más despierta y dispuesta. Es por ello que en este artículo pretendamos dar una valoración a la educación física en la actualidad ya que como todo organismo viviente, el ser humano necesita estar en movimiento.

1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Para dar una visión global, hemos creído oportuno plasmar algunas definiciones de referencia pero que, de no aparecer, podrían limitar la coherencia del presente artículo.

A continuación, se relacionan aquellas definiciones que consideramos de interés siendo suficientemente ilustrativa para introducir el tema que nos ocupa sin querer con ello caer en una visión rígida o reduccionista, intentando ofrecer una suma de significados desde distintos enfoques, hasta llegar a las definiciones actuales que se refieren a la Educación Física.

“La Educación Física es la ciencia del movimiento” (Le Boulch, 1979, p.90).

“La Educación Física es la pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas, 1987, p.54).

“Un campo de conocimientos teóricos prácticos y tecnológicos, cuyos ejes centrales son la descripción, interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza aprendizaje de conductas motrices que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración tanto de los aspectos perceptivo motrices como los de orden afectivo social y cognitivo” (Pérez, 1992, p.35).

“La educación física es una acción educativa concebida por medio del movimiento, cuyo efecto se extiende a las esferas psicológica, social y moral de la persona”. (Torres, 1999,p.127).

“La Educación Física es una parte de la formación del ser humano que

tiende al mejoramiento integral de la mente, cuerpo y espíritu, a través de actividades físicas racionalmente planificadas para ser aplicadas progresivamente en todos los ciclos del hombre”. (Rodríguez, 2013, p.65).

“La Educación Física es un proceso activo que contribuye al crecimiento personal del hombre y al desarrollo de sus potencialidades de forma armónica para observar y transformar su realidad física mediante la aplicación de la voluntad, la razón y la emoción. (Albarrán y otros, 2015, p.89).

“La Educación Física, como ciencia pedagógica, posee los propios principios que favorecen el pensamiento de cada clase como un encuentro donde previamente se han adecuado las estrategias respetando aspectos fisiológicos, psicológicos, metodológicos y didácticos”. (Pereira y Contreras, 2022, p.180)

Vemos cómo las diversas definiciones, descripciones y aproximaciones se corresponden a distintas concepciones teóricas en distintos momentos de la sociedad. Estas diversas visiones de una misma realidad en constante evolución enriquecen y complementan un concepto global que, probablemente, incluiría todos los aspectos de cada una de las definiciones. Así, podemos entender que el concepto de la Educación Física va evolucionando con las nuevas perspectivas y corrientes del pensamiento que la van enriqueciendo constantemente.

Desde un punto de vista institucional, la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015), en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, reconoce que “la Educación Física es un derecho fundamental para todos los individuos, enfatizando su papel esencial en la educación permanente dentro del sistema global de educación” (p.13).

En este sentido, se puede mencionar el documento Educación Física de Calidad Guía para los Responsables Políticos (UNESCO 2015), en este documento se plasma el establecimiento de nuevas orientaciones para la Educación Física, consideramos de interés colocarlo en este artículo para completar este espacio dedicado al concepto de la Educación Física. A continuación, presentamos un resumen del mismo:

- La Educación Física es imprescindible en la educación de todas las personas.
- La Educación Física aporta aprendizajes que, mediante la actividad física, favorece a la educación integral de la persona.
- Las experiencias que proporciona la Educación Física son insustituibles y hacen descubrir al alumno el valor y las posibilidades de su propio cuerpo.
- Forma parte necesaria de la educación integral de la persona.
- A través de la conducta motriz, la persona puede intervenir en su entorno.
- El alumnado es el centro de la acción educativa y cada realidad individual debe ser tenida en cuenta.
- El educador es un intermediario entre el alumno y la relación de éste con su entorno (la educación como sistema dinámico).

En este orden de ideas se puede delimitar claramente el sentido educativo de la educación física, alejándose de enfoques exclusivamente procedimentales como venía ocurriendo. Así, se defiende que a través de la Educación Física el estudiante aprende a conocer su cuerpo y a usar de forma responsable las posibilidades de movimiento; asimilando conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos que favorezcan un incremento de su salud y su calidad de vida, sin obviar las repercusiones en los ámbitos de la relación social e interpersonal y de crecimiento individual a través de la motricidad.

2. FINES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Para introducirnos en el análisis de los fines de la Educación Física, consideramos oportuno detenernos de manera sintética en las propuestas existentes sobre las finalidades propias de la materia.

Como apunta Ríos (2015), “los fines de la Educación Física se han expresado a lo largo de la historia más reciente de una forma poco concreta, bastante alejada del rigor científico” (p.210). Ya se ha evidenciado en el precedente recorrido histórico que los educadores han sido los últimos en intervenir en la materia, hasta ese momento en manos, primero, del mundo militar y, posteriormente, del ámbito de la medicina y la higiene. Ello ha determinado las distintas formulaciones que se han realizado de las finalidades de la Educación Física.

Prado (2014) insiste en la complejidad en cuanto a los propósitos de la Educación Física, concluyendo que sus metas son “el desarrollo individual, la adaptación al ambiente y la interacción social” (p.15)

El autor hace también referencia a las diversas y múltiples formulaciones que han tenido las finalidades de la materia, pero, lejos de considerarlo un inconveniente, lo valora como parte de la riqueza de la misma materia. No obstante, dentro de esa diversidad halla puntos comunes. Sintetiza estas finalidades en tres áreas:

- Finalidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas: desarrollo de la condición biológica;
- Finalidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades motrices como instrumento básico de su adaptación al medio tanto físico como social;
- Finalidades relacionadas con otros ámbitos de la personalidad: cognitivo, afectivo y moral-social.

Uno de los fines más actuales de la educación física como lo plantea Lifeder (2022) es “promover las habilidades interpersonales esenciales para relaciones significativas y satisfactorias en la familia, la escuela, la recreación, el trabajo y los contextos comunitarios” (p.1), además se debe motivar el comportamiento grupal e individual mediante la generación de entornos de aprendizaje que fomentan la interacción social positiva.

3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Para proseguir este análisis conceptual, creemos en este momento necesario ofrecer una visión (aunque sea a grandes rasgos) de la situación actual de la Educación Física. No tanto en lo teórico conceptual, que ya ha sido desarrollado anteriormente, sino desde una perspectiva más pragmática, refiriéndonos concretamente a su desarrollo en la realidad escolar, contexto en el cual se enmarca el presente artículo.

Para iniciar este apartado citamos a Parlebas, uno de los autores que ha realizado a lo largo de sus diferentes trabajos un diagnóstico de la crisis en la Educación Física. Donde detecta una situación conflictiva que denomina como caos de la desorientación:

“La Educación Física del siglo XX está en una encrucijada. La diversidad, la riqueza de nuevas teorías, opuestas unas a otras, es deslumbrante; el amontonamiento de nuevos hechos empíricos sin lugar fijo es aplastante” (Parlebas, 2008, p.110).

Dos son los puntos principales en los que el autor basa su diagnóstico crítico:

- La emergencia de una exigencia científica como fundamento de la disciplina.
- La diversificación y difusión de las prácticas corporales.

La desaparición progresiva de métodos únicos a los que los profesionales de la Educación Física se favorecían desde sus directrices estrictas, han dado paso a una diversificación en las formas de actuar, más allá de encasillamientos en una concepción determinada.

Esta desaparición de los métodos estrictos y rígidos del pasado considera que debe ser sustituida por la adopción de un marco científico de referencia que permita estructurar y justificar la actuación docente actual.

“De nada sirve acumular centenares de técnicas y procedimientos didácticos si no conseguimos darles un sentimiento fundamental en el marco de la Educación Física” (Parlebas, 2008, p.5).

Ríos (2015), se muestra de acuerdo en que “uno de los desencadenantes de la crisis es la falta de identidad de la Educación Física, que la ha mantenido fuera de lo que denomina normalización académica” (p.88).

En esta misma línea de reflexión, Prado (2014) resume esta situación crítica concretándola en los siguientes puntos:

- Falta de tradición científica de la disciplina.
- Inexistencia de un corpus doctrinal plenamente consensuado por la comunidad científica de la Educación Física.
- Ausencia de delimitación del campo y ámbitos de actuación de la Educación Física.

- Confusión generalizada de los objetivos y los contenidos.
- Falta de una terminología aceptada universalmente.

En este sentido, vemos que existe una disparidad epistemológica, que se hace evidente cuando hemos intentado sintetizar la diversidad en el planteamiento de las tendencias actuales, en referencia a la fundamentación científica de la Educación Física, según las diferentes aportaciones.

Paralelamente a lo descrito anteriormente, el aumento de la calidad de vida inherente a la sociedad del bienestar ha producido cada vez más un incremento del número de practicantes de actividades físicas, así como la aparición de nuevas y numerosas modalidades físico deportivas al alcance de los ciudadanos.

Si tomamos como referente el análisis social realizado por Guerrero (2014), se puede constatar que “el cambio cultural que se ha desarrollado en la sociedad actual ha favorecido en una nueva concepción del cuerpo, que aparece como un valor cultural de gran importancia en las sociedades desarrolladas” (p.85). Un valor que también se expresa de diversas formas, pasando desde una concepción de la práctica física estrechamente vinculada a modelos estéticos, a la preservación de la salud o, simplemente, a la ocupación del tiempo libre como forma de ocio y disfrute. Este valor social en alza se ha visto correspondido por una industria y una política de servicios que ha multiplicado enormemente la oferta.

Ello ha producido una diversificación de las prácticas corporales materializada en concepciones diversas en muchos casos yuxtapuestas, haciéndose evidente la gran cantidad de técnicas y métodos en función de cada uno de los ámbitos de la vida social: el educativo, de ocio, la reeducación y la competición deportiva.

Esta diversidad de métodos, técnicas y formas supone un enriquecimiento de la práctica, pero puede llevar al profesional de la Educación Física a cierta confusión en el momento de intervenir, de hacer una elección en función del ámbito de su actividad.

Si sumamos a esta diversificación la ausencia de un marco teórico de referencia general, la desorientación de los profesionales es todavía mayor, dado que cada corriente, cada técnica, dispone de sus propios medios teóricos justificativos centrados en su propia praxis, para acreditar su supremacía sobre el resto de las técnicas y formas de intervención. Esta diversificación se hace también evidente, en consecuencia, en los planes de formación de formadores.

Pero, no obstante, como plantea Ríos (2015), “esta situación de crisis posiblemente carezca de connotaciones negativas ya que se trata de una crisis de crecimiento” (p.214); y por ello insiste en que la Educación Física debiera incluir cualquier método que apoye el desarrollo de la materia desde el punto de vista educativo, alejándose de visiones reduccionistas.

Esta situación descrita hasta el momento sin duda tiene sus repercusiones en las propias titulaciones universitarias. Si algunos autores, como Vizuet (2012), consideran que “la denominación de la licenciatura en Actividad Física y Deporte supone el principio del fin de la Educación Física como disciplina educativa, ya que

aporta más incertidumbre a la ya confusa identidad de la disciplina” (p.29), otros autores, como Pastor (2013), defienden la nueva denominación, ya que consideran que “se ajusta más a esta realidad plural y que abre nuevos ámbitos de intervención más allá de los puramente educativos” (p.46), incluso llegando a solicitar a las universidades una actualización en su denominación, que los acerque a una realidad cada vez más variable y flexible.

Pero el conflicto abarca otros aspectos, en cuanto a su consolidación como área en el actual sistema educativo, Albarrán y otros (2015) aportan un marco de reflexión dirigido a la escasa consideración académica de la materia, a pesar de su reconocimiento oficial como área educativa, basado en:

- La herencia histórica dualista que ha excluido a la Educación Física de su componente educativo, identificándola aun actualmente y de manera mayoritaria por parte de la comunidad escolar como clase de deporte.
- La utilización política de la materia, que ha favorecido la creación de una imagen rígida y militarista de la asignatura que todavía, en cierto modo, persiste.

Ambas circunstancias, según Amat (2016), “influyen todavía en una situación de cierta inferioridad del área respecto al resto, la cual puede dar lugar a un currículum oculto que provoca una baja consideración de la materia” (p.126), constatada por los estudios Rodríguez (2013). Para compensar esta situación, algunos docentes justificarán una progresiva teorización e intelectualización de la materia, dejando en un segundo plano los contenidos procedimentales.

Otra reacción situará a la Educación Física como materia utilitarista al servicio de los aprendizajes tradicionales, con lo cual se constata de nuevo la fragilidad de su situación en el sistema escolar. Una tercera reacción ante esta situación defenderá la Educación Física como medio recreativo y hedonista, que proporciona descanso de las asignaturas conceptuales. Por último, como respuesta a la visión antiacadémica de la asignatura, podemos encontrar aquellos centros cuyo objetivo es formar equipos deportivos de elite como medio de prestigio escolar.

Ante esta situación, que en absoluto es generalizable, el reto de la Educación Física se sitúa en defender sus valores educativos intrínsecos. Se trata de conseguir su coexistencia en igualdad de condiciones reales con el resto de las materias del currículum.

Llegados a este momento, creemos interesante, para cerrar el marco referencia de la situación actual de la Educación Física, centrar la atención en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte presentada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015), que apunta las líneas de futuro que debe seguir nuestra área y que aporta nuevas vías de reflexión.

A continuación, realizamos una síntesis de los aspectos más destacados de este extenso documento:

- La Educación Física es un derecho universal y fundamental de todas las personas.
- La Educación Física es un proceso de educación, sea por vías formales o no formales, ya que promueve una educación efectiva para la salud y una ocupación saludable del tiempo libre y del ocio, además de desarrollar valores sociales y estilos de vida activos.
- Es un medio de aprendizaje y desarrollo de actividades motoras en todas las franjas de edad del ser humano, utilizando actividades físicas en forma de ejercicios gimnásticos, juegos, danzas, deportes, actividades de aventura, relajamiento y otras opciones de ocio activo, pero siempre con propósitos educativos e interactuando en el medio cultural y natural.
- El medio específico de la Educación Física son todas aquellas actividades físicas con fines educativos, en sus posibles formas de expresión, reconocidas en todos los tiempos.
- La Educación Física es un componente prioritario del proceso de la educación, ya sea dentro o fuera del ambiente escolar, por constituirse en la mejor opción de experiencias corporales para todas las personas independientemente de sus características individuales.
- La Educación Física, por su contribución al desarrollo psicomotor de la persona, principalmente en la población infantil y adolescente, debe ser disciplina obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, asegurándose un currículo longitudinal.
- La Educación Física como Educación para la Salud, el ocio y como un medio de promoción cultural y de respeto a las distintas realidades sociales y culturales.
- Debe asegurarse la Educación Física como un medio de promoción del deporte, acorde con su dimensión sociocultural y su potencial humanístico, defendiendo un deporte educacional y un deporte de ocio y tiempo libre.
- La Educación Física debe contribuir a la cultura de la paz, la cooperación internacional y la protección del medio ambiente.

Actualmente como manifiestan Ortiz y otros (2019) “se destacan las modificaciones planteadas por los sistemas educativos con la intención de querer dar respuesta a las nuevas exigencias de formación, así como a las necesidades surgidas por las transformaciones sociales, tanto a nivel familiar como laboral del siglo XXI”. Por lo tanto las instituciones educativas se encuentran involucradas en cambios que están orientados hacia modelos educativos de calidad y de excelencia, en donde los estudiantes deben ser el eje central de un proceso pertinente de enseñanza-aprendizaje.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE HOY Y DEL FUTURO.

Valdría la pena señalar lo indicado por Prado (2014) que “ya están a la puerta las exigencias de una educación que se relacione con las necesidades de la sociedad, esa educación comienza por considerar dos aspectos principales, el primero de ellos tiene que ver con la formación que reciban los docentes” (p.37). Ya

se tiene precisión del papel del docente en el desarrollo de un país, al efecto, Albarrán y otros (2015) expresan “el valor del docente al considerarlo la piedra angular del desarrollo de la educación” (p.28), más aún, los autores señalan la necesidad de educar para la globalización lo cual viene a significar una educación amplia, integral, que le dé al ciudadano la oportunidad de dirigir su propio destino en conjunción con los otros y sobre todo que se forme como un ser crítico, amplio y consciente de sus realidades, obligaciones y de las necesidades que tiene, frente a la sociedad del futuro y del presente, de entender la educación como acompañante permanente de su paso por la vida.

Ha sido expresada reiteradamente la importancia del docente para el desarrollo de un país, pero además de lo señalado anteriormente, es de la actuación de ese docente, que va a depender el éxito o fracaso de cualquier política o plan educativo, ya que en él, se centra el papel fundamental de hacer cumplir los objetivos que en las políticas o planes estén trazados, al respecto Albarrán y otros (ob.cit) afirman que:

Si no se dispone de maestros bien preparados, permanentemente actualizados, conscientes de su responsabilidad y de la trascendencia de su labor, creativos, motivados y comprometidos con su trabajo, es muy difícil, casi imposible, que el país pueda tener un buen sistema escolar como fundamento de todo el sistema educativo. (p. 56).

Uno de los elementos más exigidos y nombrados como parte fundamental de la condición de docentes, está en la autoestima, vale decir en la conciencia que este tenga de su rol y de la importancia que el mismo reviste para la sociedad.

Dentro de esta condición y más allá del perfil que la normativa señala, está la preparación que los mismos deben tener para enfrentar el reto planteado, en ese sentido son especialmente ilustrativas las definiciones que plantea Morín (2000) en relación con los saberes que necesita desarrollar para que la sociedad esté en condiciones de enfrentar las exigencias que los nuevos tiempos le están planteándose a quienes se dedican a la noble labor de educar.

Uno de estos saberes planteados por Morín es el “principio de un conocimiento pertinente” (p. 39) fundamentado en la globalidad, sin dejar a un lado los contextos más próximos y considerando las partes y el todo en una sola visión, no más el conocimiento de forma fragmentada.

Unidad y diversidad de todo lo humano, estudiado en sus aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturales, históricos y sociales. Este es otro de los saberes, útil para enfrentar la desintegración de esa compleja condición humana con una educación que le sea pertinente, de acuerdo a este autor al “enseñar la condición humana” (p. 59).

A partir de este nuevo siglo XXI se le reafirman al ser humano necesidades y problemas a resolver que le son comunes a todos los seres en la faz de la tierra, de ahí el saber de la “identidad terrenal” (Morín ob cit, p. 67).

Sin la comprensión del ser humano no sería posible la vida, “enseñar la comprensión” (Morín ob cit, p. 99), como medio y fin de la comunicación y base

firme de una educación para la paz con la cual enfrentar la incomunicación, el desajuste social y las incongruencias que a diario son observadas.

Como cierre de estos planteamientos, Morín señala que el papel rector en una educación para hoy y el futuro, está en educar con base en la “ética del género humano” (p. 113), imprescindible atención a una antro-po-ética que considere al carácter ternario de la condición humana: individuo, sociedad y especie.

Esta es la vía más apropiada para garantizar una educación que se aleje cada vez más de la educación para la individualidad en función de contenidos estáticos, no relevantes, no conscientes y no cooperativos. En este sentido, la educación física en un futuro, debe estar encaminada a la preparación para el trabajo cooperativo, solidario y disciplinario, una formación que permita integrarse en un equipo cooperativo y polivalente. Como expresa Rodríguez (2022), la capacitación para el docente, es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para el profesor día a día y es de suma importancia que este cuente con las herramientas necesarias para poder darles solución.

Esto implica, según Palacios y Perozo (2020) que “en la enseñanza de la educación física se deben integrar el deporte, la recreación, el juego y la adquisición de habilidades motrices básicas como contenidos que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje y proporcionan a los estudiantes herramientas teóricas y conceptuales” estos deben ser necesarios en la formación porque les permitirá a los futuros docentes concebir el conocimiento como algo para ofrecer oportunidades de crear y reconstruir, desde el área de la educación física.

Desde el pensamiento teórico se ha de abordar el problema, si se quiere atender a las necesidades que está demandando y demandará la sociedad actual, con una formación teórico-práctica que los capacite para planificar, actuar y reflexionar sobre los procesos de la educación física. En un proceso dialéctico que mira hacia adentro, hacia nuestro pensamiento como docentes, y hacia fuera para transformar la situación en la que se encuentra la educación física en el contexto educativo.

La integración de la educación física en la vida escolar y social, supone entonces un cambio de pensamiento y de contenido en el área entre los que podemos mencionar: evitar la competitividad, respetando la identidad, singularidad y diversidad, es decir, esta debe tener una función de ayudar al desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes.

Los elementos señalados anteriormente, configuran la formación que debe recibir el docente de educación física, sólo así estará en condiciones de asumir su papel en el sistema educativo. Se justifica además, en este docente, el enriquecimiento y entrenamiento de su interioridad y de los procesos que sostienen su actuación en condiciones de calidad, pertinencia y congruencia con el rol que ocupa para darle el sentido de relevancia al área de educación física en la sociedad contemporánea.

5. CONCLUSIONES

Está ampliamente difundido y aceptado que la Educación Física es un elemento importante para la calidad de vida del ser humano. En la actualidad, debido a la visión más integradora de la educación y a los cambios en la cultura corporal y a la importancia que la sociedad le está dando a esta, se contempla como una manifestación de la construcción histórica, social y cultural en torno al cuerpo que se aplica en el ámbito educativo.

De esta manera, la Educación Física, como educación, puede considerarse como una actividad escolar que se conforma con unos rasgos epistémicos de una actividad científica, ya que busca iniciar en los niños y jóvenes, conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la cultura corporal.

La visión de este enfoque, debe ser considerada bajo una concepción Humanista, que apunta hacia el hombre para conocer sus necesidades y facilitarle su crecimiento personal, en esta concepción el hombre es un ser humano ubicado en un contexto social, biológico, político, cultural y espiritual, capaz de fijar ciertas posiciones utilizando sus potencialidades psicológicas, biológicas, intelectuales y sociales para resolver los problemas que como humano lo afectan.

Es por ello, que la Educación Física debe intervenir desde la diversidad de los cuerpos y los movimientos y no desde un “cuerpo-molde” (orgánico) donde todos, para lograr evolucionar (físicamente), deben lograr imitarlo e igualarlo.

Se trata, por consiguiente, de un nivel de individualización de la enseñanza que contemple la necesidad del educando de cara a su progreso. En este sentido la Educación Física, se siente en el deber de realizar una serie de aportes que ayuden en la búsqueda de la identidad de la misma en la escuela, debido a que esta, se encuentra bajo una posición más humanística y encaminada hacia un enfoque integral.

Es por ello, que sería importante que el profesorado que atiende a la Educación Física sea consciente de la significación de su nivel de implicación, y que éste va a condicionar de manera directa el progreso en las capacidades básicas de los estudiantes, así como los niveles de desarrollo personal y social.

Por ende, el abordaje de la Educación Física, debe ser entendido desde una perspectiva integral, una concepción holística del individuo, igualmente debe ser sistemático, progresivo y humanista. Debe procurar independiente del compromiso específico de cada individuo, compensar sus limitaciones a partir del desarrollo y promoción de sus potencialidades.

En el área de la Educación Física hay que partir entonces del principio de que todas las personas, independientemente de sus necesidades, tienen una dimensión creativa para ser descubierta, que valorará positivamente las ejecución progresiva de las actividades. Esta valoración ha de hacerse en función a las posibilidades, competencias y sensibilidades, potenciando la dimensión creativa y divergente de los mismos y nunca comparando ni estableciendo competitividad, por tal razón, la Educación Física en la escuela tiene una función de gran importancia para ayudar a las personas en su desarrollo físico, sexual, afectivo, social, moral, lenguaje y cognitivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albarrán, L y otros (2015) *Mi Educación Física. Educación Física para la Discapacidad*. Editorial Académica española. Alemania.
- Amat, M. (2016) *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Editorial laboratorio Educativo. España
- Guerrero, K. (2014). *La Educación Física: Fundamentación teórica y pedagógica*. Barcelona: INDE. España.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós. Argentina
- Lifeder (2022). *Objetivos de la educación física*. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/objetivos-educacion-fisica/>.
- Morín, E (2000). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Ediciones UNESCO – IESALC. Caracas.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015), *la Carta Internacional de la Educación Física, Actividad física y el Deporte*. Recuperado de <http://goo.gl/aYUz7Q>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015), *Educación Física de Calidad Guía para los Responsables Políticos*. Recuperado de <http://goo.gl/ugfOsl>
- Ortíz, D., Cid M., Puiggali J. y Zagalaz M. (2019). *Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) 47-53 Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63038/40398>
- Palacios C., Perozo S. (2020). *La formación didáctica en educación física del docente de básica primaria en escuelas colombiana*. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación v.4 n.15 La Paz dic. Pp 277-289 Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15_a10.pdf
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2008) *Juegos, Deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Editorial Paidotribo
- Pastor, J.L. (2013) *Sobre la identidad profesional en la actividad física*. Madrid: Consejo General de Colegios de Profesores y Licenciados en Educación Física.
- Pereira, A. y Contreras, J. (2022) *Retrospectiva de la concepción de didáctica y su implicación en la Educación Física como área de aprendizaje en primaria*. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica Volumen 4 Número 7* 168-187

Pérez, R. (1992). *Aproximación epistemológica y especificidad de la didáctica de la Educación Física*. En Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (pp. 45-54). Universidad de Castilla La Mancha.

Prado, J (2014) *La complejidad y el desarrollo humano en la discapacidad. Reflexiones*. Consejo de Publicaciones ULA

Ríos, M. (2015). *Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de Educación Física*. Huelva: Universidad de Huelva.

Rodríguez, R. (2013) *Curriculum prescrito y curriculum en la acción del área de educación física*. Tesis doctoral no publicada

Rodríguez, H. (2022). *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>

Torres, J. A. (1999). *La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Vizueté, M. (2012). *Bases teóricas de la Educación Física*. Madrid: Pila España

Fecha de recepción: 12/11/2022

Fecha de aceptación: 23/1/23



Revista Digital de Educación Física

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

RELACIÓN DE LA DINAMOMETRÍA MANUAL CON LA CAPACIDAD VISO-PERCEPTIVO-MOTRIZ Y MEMORIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fernando Maureira Cid

Docente Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
Email: maureirafernando@yahoo.es

**Belén Lagos Urzúa, Sebastián Contreras Contreras, Carlo Solari Cerda,
Catalina Espinoza Neira, Victoria Urrutia de la Paz, Josefa Cabello Parra y
Gustavo Maureira Roldan**

Estudiantes Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

RESUMEN

Existen numerosos estudios que relacionan las cualidades físicas y práctica de ejercicio físico con variables cognitivas como la atención, memoria, planificación, resolución de problemas, etc. Los objetivos de la presente investigación fueron: a) caracterizar la fuerza prensil, la capacidad viso-perceptivo-motriz, la organización perceptual y la memoria visual de estudiantes de Educación Física; b) relacionar la fuerza prensil con las variables cognitivas. La muestra estuvo constituida por 91 estudiantes de Educación Física de una Universidad de Santiago de Chile. Se aplicó la prueba de cubos WAIS IV y la figura compleja de Rey, además de evaluar la fuerza prensil con un dinamómetro manual. Los resultados muestran una media de $45,7 \pm 8,0$ puntos en la prueba de cubos WAIS (de un total de 58), sin diferencias entre damas y varones. En la prueba compleja de Rey se logró una media de $21,5 \pm 6,5$ puntos (de un total de 36) sin diferencia entre damas y varones. Finalmente, la fuerza prensil en mujeres se relaciona con los resultados de la Figura compleja de Rey y cubos de WAIS. En varones sólo se encontró una relación entre fuerza prensil de la mano derecha y puntaje en la figura de Rey. Se concluye que existe una relación baja y media entre fuerza prensil y variables cognitivas en la muestra evaluada.

PALABRAS CLAVE: Dinamometría; capacidad visoconstructiva; resolución de problemas; educación física.

RELATIONSHIP OF MANUAL DYNAMOMETRY WITH VISO-PERCEPTUAL-MOTOR CAPACITY AND MEMORY IN PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

There are numerous studies that relate the physical qualities and practice of physical exercise with cognitive variables such as attention, memory, planning, problem solving, etc. The objectives of the present research were: a) characterize prehensile strength, viso-perceptual-motor capacity, perceptual organization and visual memory of PE students; b) relate prehensile strength with cognitive variables. The sample consisted of 91 physical education students from a University of Santiago de Chile. The WAIS IV bucket test and the complex Rey figure were applied, in addition to evaluating the prehensile force with a manual dynamometer. The results show an average of 45.7 8.0 points in the WAIS cubes test (of a total of 58), without differences between ladies and men. In the complex Rey test an average of 21.5 6.5 points (of a total of 36) was achieved with no difference between ladies and men. Finally, prehensile strength in women is related to the results of the complex King Figure and WAIS cubes. In males only a relationship was found between prehensile force of the right hand and score in the figure of Rey. We conclude that there is a low and medium relationship between prehensile force and cognitive variables in the evaluated sample.

KEYWORD

Dynamometry; visoconstructive ability; problem solving; physical education.

INTRODUCCIÓN

La dinamometría manual es un parámetro que mide la fuerza muscular estática máxima y que sirve como estimador de la condición física del individuo (García et al., 2017). Esta se ha relacionado con parámetros antropométricos en adultos mayores (Duran et al., 2017) y en adultos trabajadores (Casilla et al., 2021), con menor riesgo cardiovascular (Ramírez y Pinilla, 2016), con el peso, talla y salto vertical en estudiantes universitarios (Fuentealba et al., 2020), con el estado nutricional en adultos (Gachette Lauwers, 2018), etc.

En Chile existen pocos estudios de medición de la fuerza de presión (Romero et al., 2019). Un estudio de Mancilla et al. (2016) evaluó a 1.047 adultos mayores entre 60 y 91 años. Gómez et al. (2018) evaluaron a 4.604 estudiantes de ambos sexos con edades entre 6 y 17,9 años de la Región del Maule, midiendo la fuerza de presión de la mano derecha e izquierda. Romero et al. (2019) midió la fuerza prensil en 901 adultos de ambos sexos con edades entre 20 y 70 años. Bobadilla et al. (2019) evaluaron la fuerza prensil de 457 estudiantes con edades entre 14 y 19 años, encontrando relaciones negativas y bajas con el rendimiento escolar.

La literatura presenta variadas investigaciones que relacionan la condición física con diversas funciones cognitivas como la capacidad aeróbica (Maureira y Flores, 2017, Wang et al., 2015) y de igual forma diversos estudios muestran los efectos positivos de la práctica de ejercicio físico sobre la atención (Altenburg et al., 2016, Ferreyra et al., 2011, Gerard et al., 2018, Guillamón et al., 2019, Iuliano et al., 2015), memoria de trabajo (Hawkes et al., 2014, Orozco et al., 2016) e inhibición de la interferencia (Browne et al., 2016, Reigal & Hernández, 2014). Sin embargo, existen muchos menos estudios que relacionen las funciones cerebrales con la fuerza (Maureira et al., 2019).

En base a los antecedentes expuestos es que surgen los objetivos de la presente investigación: a) caracterizar la fuerza prensil, la capacidad visoperceptivo-motriz, la organización perceptual y la memoria visual de estudiantes de Educación Física de Chile; b) relacionar la fuerza prensil con las variables cognitivas.

1. METODOLOGÍA

1.1. MUESTRA

De tipo no probabilística intencionada. Estuvo constituida por 91 estudiantes de Educación Física de una Universidad de Santiago de Chile. La edad mínima fue de 18 y la máxima de 36 años, con una media de $21,9 \pm 2,8$. Del total, 37 fueron mujeres (40,7%) y 54 fueron hombres (59,3%). 25 cursaban primer año de la carrera (27,5%), 9 cursaban segundo año (9,9%), 16 cursaban tercer año (17,6%), 21 cursaban cuarto año (23,1%) y 20 cursaban quinto año (22,0%). 12 estudiantes declararon no practicar ningún deporte en forma regular (13,2%) y 79 dijeron si hacerlo (86,8%). Todos los/as integrantes declararon no consumir medicamentos antidepresivos o ansiolíticos, ni haber estado en tratamiento psicológico durante el último año.

1.2 INSTRUMENTOS

Se aplicó una encuesta sociodemográfica donde se recolectó información sobre la edad, sexo y curso de la muestra. Para la valoración de la fuerza prensil se utilizó un dinamómetro manual Baseline Model 12-0286. Se aplicó la prueba de cubos WAIS IV (Weschler, 2008) que consta de nueve cubos de 2,5x2,5x2,5 cm. y 10 láminas con figuras de complejidad creciente que el/la evaluado/a armar con los cubos. Esta prueba evalúa la capacidad viso-perceptivo-motriz (Maureira & Flores, 2016). También se aplicó la prueba Figura compleja de Rey creada en 1941 (Rey, 2003) que evalúa la organización perceptual y la memoria visual, mediante la reproducción de una figura, valorando la capacidad de organización y planificación de estrategias para la resolución de problemas y la capacidad visoconstructiva (Maureira y Flores, 2016).

1.3 PROCEDIMIENTO

El/la evaluado/a estuvo sentado/a en una sala con iluminación y temperatura adecuada. En primer lugar, el/la estudiante llenó la encuesta sociodemográfica, y luego se aplicó la prueba de cubos WAIS, donde el evaluador muestra una lámina y arma la figura de ejemplo, explicando la forma de ejecución de la prueba. Luego se muestra al evaluado la 1ª lámina y se le pide que forme la figura con los cubos, registrando el tiempo de ejecución. Desde la lámina 1 a la 6 la figura se construye con cuatro cubos y el tiempo máximo de ejecución es de 60 segundos. Desde la lámina 7 a la 10 la figura se construye con los nueve cubos y el tiempo máximo de ejecución es de 120 segundos. Se asignan puntajes según tiempos de ejecución, con un máximo de 58 puntos totales en la prueba. Si el/la evaluado/a excede el tiempo de ejecución para una lámina no se le asigna puntaje.

La segunda prueba fue la figura compleja de Rey. Aquí el evaluador le entregó la lámina de la figura y una hoja en blanco para que el/la estudiante copiará la imagen, registrando el tiempo de ejecución, tras lo cual ambas hojas fueron retiradas. Tres minutos después se le entregó una nueva hoja en blanco al evaluado y se solicitó que dibujará la figura de memoria, registrando el tiempo de ejecución.

Finalmente, se aplicó la prueba de dinamometría manual cada evaluado estuvo de pie, con los hombros aducidos y sin rotación, codo flexionado en 90°, antebrazo y muñeca en posición neutral. En esta posición presionaron el dinamómetro con la mayor fuerza posible durante 3 segundos. Se realizaron dos intentos con la mano derecha y dos con la mano izquierda, registrando el mejor resultado para cada mano (O'Driscoll, Horri, Ness, Cahalan, Richards y An, 1992).

Durante el presente estudio se respetaron los principios éticos para las investigaciones médicas con seres humanos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). Para participar en la presente investigación todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado.

1.4 ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS versión 25.0 para Windows. Se aplicó estadística descriptiva (con medias y desviaciones estándar). También se realizaron pruebas de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS) que entregó una distribución normal de las variables ($p > 0,05$), por lo cual se procedió a utilizar estadística paramétrica como pruebas t para muestras independientes comparando los puntajes de los instrumentos según sexo de la muestra. También se utilizaron pruebas de correlación de Pearson para relacionar los resultados de la fuerza de prensión y las variables cognitivas. Se consideró significativo valores $p < 0,05$.

2. RESULTADOS

En la tabla 1 se observan los tiempos de resolución de cada lámina de la prueba de cubos de WAIS, donde se muestra que la lámina 2 presenta el menor tiempo de resolución ($6,3 \pm 2,0$), seguida de la lámina 4 ($9,1 \pm 2,9$). Por el contrario, la lámina 9 presenta el mayor tiempo de resolución ($72,8 \pm 27,5$), seguida de la lámina 8 ($63,9 \pm 28,8$). Las pruebas t para muestras independientes no muestran diferencias significativas en ninguna lámina de la prueba al comparar los tiempos de resolución de damas y varones ($p < 0,05$). En relación con la resolución de cada lámina en el tiempo establecido, es posible notar que el 100% de los/as participantes resolvieron correctamente la lámina 2, 3 y 4. La lámina 9 posee el menor porcentaje de resolución correcta con un 78,9%.

Tabla 1.

Tiempos de resolución (en segundos) de cada lámina de la prueba de cubos de WAIS.

Lámina	Tiempo mínimo	Tiempo máximo	Tiempo medio	Porcentaje de resolución
Nº 1	4,0	59,0	$10,9 \pm 7,3$	98,9%
Nº 2	3,0	13,0	$6,3 \pm 2,0$	100%
Nº 3	5,0	25,6	$11,0 \pm 3,4$	100%
Nº 4	4,0	20,0	$9,1 \pm 2,9$	100%
Nº 5	6,0	120,0	$19,4 \pm 16,2$	96,7%
Nº 6	5,0	60,0	$21,8 \pm 15,2$	93,3%
Nº 7	21,0	116,0	$58,2 \pm 30,9$	81,1%
Nº 8	21,0	120,0	$63,9 \pm 28,8$	91,1%
Nº 9	26,0	120,0	$72,8 \pm 27,5$	78,9%
Nº 10	12,0	120,0	$41,4 \pm 25,2$	93,3%

La prueba de cubos de WAIS posee un puntaje máximo de 58, el mínimo obtenido por la muestra fue de 16 puntos, un máximo de 57 puntos con una media de $45,7 \pm 8,0$. No existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos en la prueba de cubos entre damas y varones ($p = 0,614$) o entre aquellos/as que practican algún deporte regularmente y los/as que no ($p = 0,158$). Cinco estudiantes obtuvieron 30 o menos puntos (5,6%), 17 estudiantes lograron entre 31 y 40 puntos (18,9%), 41 estudiantes lograron entre 41 y 50 puntos (45,5%) y 27 estudiantes

obtuvieron 51 o más puntos (30,0%). En la tabla 2 se presentan los puntajes para los principales percentiles de la prueba de cubos.

Tabla 2

Percentiles de las puntuaciones totales de la prueba de cubos WAIS en la muestra.

Percentil	Total
95	55,00
90	53,90
75	51,25
50	48,00
25	40,75
10	37,10
5	27,55

La figura compleja de Rey etapa de copiado presentó un tiempo mínimo de 69 segundos (1:09 minutos) y un tiempo máximo de 442 segundos (7:22 minutos), con una media de $192,6 \pm 75,2$ segundos. La etapa de dibujo de la figura de memoria presentó tiempo mínimo de 72 segundos (1:12 minutos) y un tiempo máximo de 345 segundos (5:45 minutos), con una media de $143,2 \pm 52,3$ segundos. El puntaje mínimo de la copia de la figura compleja de Rey de memoria fue 5 puntos, un máximo de 33 puntos (de un máximo de 36), con una media de $21,5 \pm 6,5$. Entre damas y varones no existen diferencias significativas en el tiempo de copiado ($p=0,356$), copiado de memoria ($p=0,863$) o puntaje de la prueba ($p=0,189$). Tampoco se observó diferencias entre aquellos/as que practican algún deporte regularmente y los/as que no en el tiempo de copiado ($p=0,799$), copiado de memoria ($p=0,703$) o puntaje de la prueba ($p=0,756$).

Cinco estudiantes obtuvieron 10 o menos puntos (5,5%), 33 estudiantes alcanzaron entre 11 y 20 puntos (36,3%), 46 estudiantes lograron entre 21 y 30 puntos (50,5%) y siete estudiantes obtuvieron 31 o más puntos (7,7%). En la tabla 3 se presentan los puntajes para los principales percentiles de la prueba de la figura compleja de Rey.

Tabla 3

Percentiles de las puntuaciones totales de la prueba Figura compleja de Rey en la muestra.

Percentil	Puntaje
95	31,0
90	30,0
75	26,0
50	22,0
25	16,0
10	13,0
5	8,6

En la tabla 4 se presentan los resultados de la dinamometría manual del total y según el sexo de la muestra. El valor mínimo alcanzado con la mano derecha por los hombres fue de 22,8 kilos y la máxima fue de 61,0 kilos. En el caso de las mujeres

el mínimo fue de 17,0 kilos y el máximo fue de 55,7 kilos. En el caso de la mano izquierda, el valor mínimo logrado por los hombres fue de 20,6 kilos y el máximo fue de 56,3 kilos. En el caso de las mujeres el mínimo fue de 15,0 kilos y el máximo de 53,7 kilos. Como era de esperarse los hombres poseen mejores resultados en ambas manos ($p=0,000$). Las mujeres presentan más fuerza en la mano derecha ($p=0,001$). Misma situación que ocurre con los hombres ($p=0,000$). En la tabla 5 se presentan los puntajes para los principales percentiles de la prueba de dinamometría manual en la muestra.

Tabla 4

Presión manual según sexo de los/as estudiantes de Educación Física.

Lámina			Mujeres	Hombres	Valor p
Presión (kilos)	mano	derecha	31,9±9,2	44,3±8,8	0,000**
Presión (kilos)	mano	izquierda	30,2±8,8	42,1±8,3	0,000**
Valor p			0,001**	0,000**	

**diferencia significativa al nivel 0,01

Tabla 5

Percentiles de las puntuaciones totales de la dinamometría manual.

Percentil	Mujeres mano derecha	Mujeres mano izquierda	Hombres mano derecha	Hombres mano izquierda
95	55,16	50,64	57,79	53,95
90	43,82	42,47	55,48	52,64
75	36,90	35,75	50,57	48,50
50	30,30	28,55	44,45	42,40
25	25,75	24,52	38,80	36,77
10	20,96	20,51	33,74	28,66
5	17,36	16,10	24,92	25,48

En las tablas 6 se presentan las correlaciones de Pearson entre los valores de la dinamometría manual derecha e izquierda y los puntajes de los cubos de WAIS y la figura compleja de Rey según el sexo de la muestra. En las mujeres una mayor fuerza isométrica de la mano derecha se relaciona con menor tiempo de copiado ($r=-0,431$; $r^2=0,19$) y menor tiempo de copiado de memoria de la figura compleja de Rey ($r=-0,463$; $r^2=0,21$). Además, una mayor fuerza isométrica de la mano izquierda se relaciona con un mayor puntaje en la prueba de cubos de WAIS ($r=0,372$; $r^2=0,14$) y un menor tiempo de copiado ($r=-0,345$; $r^2=0,12$) y menor tiempo de copiado de memoria de la figura compleja de Rey ($r=-0,446$; $r^2=0,20$). En el caso de los hombres, sólo se encontró una relación positiva y baja entre la fuerza isométrica de la mano derecha y el puntaje en la figura compleja de Rey ($r=0,279$; $r^2=0,08$).

Tabla 6

Correlaciones de los puntajes obtenidos en la prueba de cubos WAIS, Figura compleja de Rey y dinamometría manual de estudiantes de Educación Física.

	Dinamometría derecha mujeres	Dinamometría izquierda mujeres	Dinamometría derecha hombres	Dinamometría izquierda hombres
Puntaje cubos WAIS	0,270	0,372*	-0,001	-0,048
Tiempo copiado figura de Rey	-0,431**	-0,345*	-0,202	-0,222
Tiempo memoria figura de Rey	-0,463**	-0,446**	0,141	0,194
Puntaje memoria figura de Rey	0,074	0,167	0,279*	0,197

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados de la fuerza prensil en varones fueron de 44,45 kilos para la mano derechas y 42,40 kilos para la mano izquierda en el percentil 50. Las damas obtuvieron 30,3 kilos en la mano derecha y 28,55 en la mano izquierda en el percentil 50. Estos resultados están por debajo de los resultados reportados por Romero et al. (2019) con valores de 51 kilos en el percentil 50 (P50) de varones y 30 kilos en el P50 de damas para edades entre 20 y 24 años. Lo anterior podría explicarse por la falta de ejercicio físico que han experimentado los participantes del estudio debido a los dos años de pandemia que ha mermado fuertemente la práctica de ejercicio y la condición física de la población en general (Villaquirán et al., 2020).

La fuerza prensil se relaciona en forma inversa con los tiempos de copia de la figura de Rey, es decir, mayores niveles de fuerza conllevan menores tiempos de copia. La habilidad para realizar un dibujo corresponde a un ámbito de la motricidad fina (Bécquer, 1999), la cual necesita desarrollo de fuerza en los músculos de la mano para los movimientos finos de esta. Lo anterior podría explicar porque los/as participantes con mayores niveles de fuerza prensil utilizaron menos tiempo para los dibujos, los cuales no presentan grandes dificultades técnicas (ya que son figuras geométricas) pero si necesitan un buen desarrollo de motricidad fina para su ejecución en velocidad.

La fuerza prensil también se relacionó con los puntajes de capacidad visoperceptivo-motriz (cubos de WAIS). Esto puede explicarse por la relación de altos niveles de cualidades físicas con funciones cognitivas y ejecutivas se produce debido a que la practica continua de ejercicio que ayuda a mejorar la circulación sanguínea cerebral y aumenta la producción de factores de crecimiento neuronal que permiten procesos como la sinaptogénesis, permitiendo la plasticidad cerebral, proceso fundamental para la memoria y aprendizaje (Kandel et al., 2013, Maureira, 2021, Squire et al., 2008).

En relación con los resultados obtenidos en la prueba de cubos de WAIS no se observaron diferencias según sexo, con un P50 de 48 puntos, sin encontrar referencias en la literatura de puntajes de esta prueba en población chilena. Los

puntajes obtenidos en la figura compleja de Rey no presentan diferencias entre damas y varones, con un valor de 22 puntos para el P50, siendo similares a los presentados por Millán (2013) con 21 puntos para el P50 en adultos.

Se concluye que los puntajes de la prueba de cubos de WAIS se encuentran en un nivel medio-alto, sin diferencias entre damas y varones. Los puntajes de la figura compleja de Rey alcanzaron un nivel medio-bajo, nuevamente sin diferencias según sexo. Como era de esperarse la fuerza prensil fue mayor en hombres, con valores mayores en la mano derecha. Se encontraron relaciones negativas y bajas entre la dinamometría y tiempos de copiado y memoria de la figura de Rey en mujeres, y una relación positiva y baja entre la fuerza prensil de la mano derecha y el puntaje en la figura de Rey en hombres.

Se recomienda replicar esta investigación con muestras de estudiantes de Educación Física de otras universidades y diversas carreras de educación superior. También sería interesante relacionar otras variables de condición física con la capacidad viso-perceptivo-motriz, la organización perceptual y la memoria visual.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Altenburg, T., Chinapaw, M. & Singh, A. (2016). Effects of one versus two bouts of moderate intensity physical activity on selective attention during a school morning in Dutch primary school-children: A randomized controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(10), 820-824.
- Bécquer, G. (1999). *Desarrollo de la motricidad en la actividad programada de Educación Física en la educación preescolar*. Tesis de Doctorado. I. S P Enrique José Varona. La Habana.
- Bobadilla, A., Quintriqueo, F., Soto, J., Toledo, C. & Maureira, F. (2019). Relación de la capacidad aeróbica, fuerza prensil y potencia de salto con la memoria de trabajo y rendimiento académico de estudiantes de secundaria de Santiago de Chile. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10(58), 63-74.
- Browne, R., Costa, E., Sales, M., Fonteles, A., Moraes, J. & Barros, J. (2016). Acute effect of vigorous aerobic exercise on the inhibitory control in adolescents. *Rev Paul Pediatr*, 34(2), 154-161
- Casillas, J., Reséndez, O., Cisneros, D., López, D. & González, K. (2021). Medición de fuerza manual mediante dinamometría isométrica como indicador de salud en trabajadores de la Región Madero. *Ergonomía, Investigación y Desarrollo*, 3(1), 18-34. <https://doi.org/10.29393/EID3-2EVEG100012>
- Duran, S., Fuentes, J. & Vásquez, A. (2017). Dinamometría, masa muscular y masa grasa braquial en adultos mayores autovalentes. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 23(4), 1-7.
- Ferreyra, J., Morales, M., Sosa, A., Mottura, E. & Figueroa, C. (2011). Efecto agudo y crónico del ejercicio físico sobre la percepciónatención en jóvenes universitarios. *Calidad de Vida UFLO*, 3(6), 103-136.

- Fuentealba, C., Gundel, R., Naiman, R., Salinas, L., Tillería, M. & Fuentealba, S. (2020). *Relación entre la fuerza de prensión manual y otros componentes asociados a la condición física saludable en estudiantes universitarios*. Tesis de pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Gachette, R. & Lauwers, T. (2018). Grip & pinch strength in relation to anthropometric data in adults. *Orthopedic Research & Physiotherapy*, 4, 039. <https://dx.doi.org/10.24966/ORP-2052/100039>
- García, M., González, M., Romero, J., Prado, C., López, N., Villarino, A. & Marrodán, M. (2017). Referencias para dinamometría manual en función de la estatura en edad pediátrica y adolescente. *Nutr. Clín. Diet. Hosp.*, 37(4), 135-139. <https://doi.org/10.12873/374glopez>
- Gerard, K., Salicetti, A., Moncada, J. & Solano, L. (2018). Mejora del equilibrio, atención y concentración después de un programa de entrenamiento exergame en la persona adulta mayor. *Retos*, 33, 102-105. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.43574>
- Gómez, R., Andruske, C., Arruda, M., Sullá, J., Pacheco, J., Urra, C. & Cossio, M. (2018). Normative data for handgrip strength in children and adolescents in the Maule Region, Chile: Evaluation based on chronological and biological age. *PLoS One*, 13(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201033>
- Guillamón, A., García, E. & Carrillo, P. (2019). Relación entre capacidad aeróbica y el nivel de atención en escolares de primaria. *Retos*, 35, 36-41 <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60729>
- Hawkes, T., Manselle, W. & Woollacott, M. (2014). Cross-sectional comparison of executive attention function in normally aging long-term tai chi, meditation, and aerobic fitness practitioners versus sedentary adults. *J Altern Complement Med*, 20(3), 178-184
- Iuliano, E., di Cagno, A., Aquino, G., Fiorilli, G., Mignogna, P., Calcagno, G., et al. (2015). Effects of different types of physical activity on the cognitive functions and attention in older people: A randomized controlled study. *Experimental Gerontology*, 70, 105-110.
- Kandel, E., Schwartz, J., Jessel, T., Siegelbaum, S. & Hudspeth, A. (2013). *Principles of neural science*. McGraw- Hill.
- Mancilla, S., Ramos, F. & Morales, B. (2016). Fuerza de prensión manual según edad, género y condición funcional en adultos mayores Chilenos entre 60 y 91 años. *Rev Med Chile*, 144, 598-603. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000500007>
- Maureira, F. (2021). *Neuroeducación física: aprendizaje-memoria, factores de crecimiento y ejercicio físico*. Bubok Publishing.
- Maureira, F. & Flores, E. (2016). *Principios de Neuropsicobiología*. Obra propia.

- Maureira, F. & Flores, E. (2017). Efectos del ejercicio físico sobre la atención: una revisión de los últimos años. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 18(1),73-83.
- Maureira, F., Bravo, P., Aguilera, N., Bahamondes, V. y Véliz, C. (2019). Relación de la composición corporal, las cualidades físicas y funciones cognitivas en estudiantes de educación física. *Retos*, 36, 103-106. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67496>
- Millán, R. (2013). *Manual abreviado del rey: test de copia y reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Universidad Viña del Mar.
- Orozco, G., Anaya, M., Vite, J. & García, M. (2016). Cognición, actividades de la vida diaria y variables psicológicas en mujeres adultas mayores practicantes de Tai Chi Chuan. *Retos*, 30, 222-225
- O'Driscoll, S., Horri, E., Ness, R., Cahalan, T., Richards, R. & An, K. (1992). The relationship between wrist position, grasp size and grip strength. *J Hand Surg Am*, 17(1), 169-177.
- Ramírez, R. & Pinilla, J. (2016). *Asociación de la fuerza prensil y factores de riesgo cardiovascular en estudiantes sedentarios de una institución universitaria*. Memoria de pregrado, Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Reigal, R. & Hernández, A. (2014). Efectos de un programa cognitivo-motriz sobre la función ejecutiva en una muestra de personas mayores. *RYCIDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(37), 206-220
- Rey, A. (2003). *Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. TEA ediciones
- Romero, C., Mahn, J., Cavada, G. Daza, R., Ulloa, V. & Antúnez, M. (2019). Estandarización de la fuerza de presión manual en adultos chilenos sanos mayores de 20 años. *Rev Med Chile*, 147, 741-750. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000600741>
- Squire, L., Berg, D., Bloom, F., du Lac, S., Ghosh, A. & Spitzer, N. (2008). *Fundamental neuroscience*. Elseiver.
- Villaquirán, A., Ramos, O., Jácome, S. & Meza, M. (2020) Actividad física y ejercicio en tiempos de COVID-19. *Rev CES Med, Especial COVID-19*, 51-58.
- Wang, C., Liang, W., Tseng, P., Muggleton, N., Juan, C. & Tsai, C. (2015). The relationship between aerobic fitness and neural oscillations during visuo-spatial attention in young adults. *Experimental Brain Research*, 233(4), 1069-1078.
- Weschler, D. (2008). *WAIS-IV: Weschler adult intelligence scale*. Pearson.

Fecha de recepción: 13/1/2023
Fecha de aceptación: 29/1/2023



Revista Digital de Educación Física

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

RECUPERANDO LA MEMORIA HISTÓRICA FAMILIAR EN EDUCACIÓN FÍSICA: LOS JUEGOS POPULARES DE LOS ABUEL@S.

Jordi Brasó

Profesor. Universidad de Barcelona. Espanya
Email: jbrasorius@ub.edu

Marta Pérez

Profesora. Departament d'Educació. Espanya
mpere458@xtec.cat

Meritxell Arderiu

Profesora. Departament d'Educació. Espanya.
meritxell.arderiu@ub.edu

RESUMEN

El mundo líquido de Bauman, tecnologizado y con cambios constantes del siglo XXI hace olvidar un pasado (lúdico) pedagógico bien significativo y con un gran valor educativo. Con esta idea, la aportación que se presenta, dirigida a un grupo-clase de ciclos formativos de formación profesional de enseñanza y animación sociodeportiva, tiene como objetivo analizar y mostrar las prácticas lúdicas de nuestros antepasados. Concretamente se propuso diseñar todo un conjunto de vídeos consistentes en grabaciones a abuelos y abuelas que explicaban tres juegos que practicaban cuando eran jóvenes. La metodología, por lo tanto, se basó en todo un proceso de análisis de entrevistas y clasificación de las aportaciones. Los instrumentos principales utilizados fueron los propios teléfonos móviles, aparatos de filmación, y las aplicaciones de Google G suite, Google Sites y Google Sheets. Después de todo un proceso de edición, y como resultado, se plasmó en una página web de acceso abierto disponible en: <https://sites.google.com/asesport.cat/jocsavuiisempre> y con una clasificación de las características de estos juegos, en función de su lógica interna. La finalidad era además de recuperar este pasado, que cualquier usuario pudiese filtrar los juegos en función de diferentes criterios.

PALABRAS CLAVE:

Educación; educación física; pedagogía; memoria histórica; juegos populares

RECOVERING THE FAMILY HISTORICAL MEMORY IN PHYSICAL EDUCATION: THE POPULAR GAMES OF THE GRANDPARENTS

ABSTRACT

Bauman's liquid, technological and constantly changing world of the 21st century makes us forget a very significant (playful) pedagogical past with great educational value. With this idea, the contribution that is presented, aimed at a group-class of training cycles of professional training in teaching and socio-sports animation, aims to analyze and show the playful practices of our ancestors. Specifically, he set out to design a whole set of videos consisting of recordings of grandparents and grandparents who explained three games they played when they were young. The methodology, therefore, was based on a whole process of analysis of interviews and classification of contributions. The main instruments used were the mobile phones themselves, filming devices, and the Google G suite, Google Sites and Google Sheets applications. After a whole editing process, and as a result, it was reflected in an open access web page available at: <https://sites.google.com/asesport.cat/jocsavuiisempre> and with a classification of the characteristics of these games, according to its internal logic. The purpose was, in addition to recovering this past, that any user could filter the games based on different criteria.

KEYWORD

Education; physical education; pedagogy; historical memory; popular games

1. INTRODUCCIÓN.

La velocidad y los cambios constantes son dos elementos característicos de este siglo XXI. Bauman ya habló de estos tiempos líquidos y de la incertidumbre como elemento que aparece integrado en la sociedad actual. Así, los avances, inventos y aplicaciones aparecen en multitud y rápidamente, pero en un poco período de tiempo muy a menudo dejan de funcionar. Pasa lo mismo con el juego. La industrialización como diría Benjamin (Brasó, García, 2020) hace en este sentido cambiar la concepción de juego y juguete, y se emancipa de la familia. Y en este siglo XXI esta afirmación se hace aun más intensa.

Si bien es cierto que el ser humano tiene que adaptarse a este momento -de hecho, como diría Wagensberg (2003), los seres vivos que no se adaptan ya no existen-, también lo es que el elemento cultural y la memoria histórica, un hecho diferencial de la especie humana, queda en entredicho. Así, ante estos avances que permiten una perfecta adaptación: hogares confortables, transportes eficientes, medicamentos ante las enfermedades, comunicaciones instantáneas e universales... nos encontramos que hay un elemento que se va perdiendo y olvidando: la memoria histórica. La historia, la cultura, la tradición y las costumbres se van perdiendo y olvidando y, la única manera de evitar tal consecuencia es el ser consciente de este hecho y promover acciones para paliar el olvido desde diferentes ámbitos: educativos, museístico, social, etc.

En el ámbito cultural, este paradigma de cambios constante va dejando la cultura y la tradición olvidados. Y una parte de la cultura es el juego. Su práctica, cada vez más digital, en red, con comunicaciones a partir de la pantalla, y que se ha acentuado con la pandemia (Brasó, 2021), hacer que haya todo un conjunto de elementos lúdicos de nuestros antepasados que vayan quedando en el olvido (Brasó, Arderiu, 2021; Brasó, Collell, 2016; Brasó, Torrebadella, 2014, 2015, 2019). La transmisión de los juegos en la infancia en las calles ha desaparecido y la juventud no es que no quiera jugar a juegos antiguos, es que no los conoce ya que se ha perdido el traspaso intergeneracional de conocimiento lúdico. La infancia ya no se reúne en las ciudades y pueblos para jugar y, los juegos que conocen los adolescentes no se transmiten a los más pequeños; simplemente porque lo digital ha eliminado estas agrupaciones juveniles y los juegos callejeros. Les propuestas de folkloristas como Joan Amades parece que son el último reducto del juego de generaciones pasadas.

La propuesta que se presenta se relaciona con esta ausencia de tradición en este siglo XXI, la necesidad de recuperarla y el poder de los abuelos y abuelas para conseguir este objetivo. De hecho, ya habido diferentes experiencias y propuestas para recuperar este pasado (Casanova, 2015; Criach, Prat, Turró, 2022; Cruz, 2009; Giráldez, 2014; Rodríguez, 2016).

Se centra en el ámbito educativo y se relaciona con los juegos populares. Por ello el objetivo va en la línea de recuperar una parte de la historia de los ascendentes, en concreto los juegos que jugaban los abuelos y abuelas. Es una experiencia que se llevó a cabo un ciclo formativo de grado superior de enseñanza y animación sociodeportiva, concretamente en el *módulo 6: Actividades de ocio y tiempo libre*. La ubicación de la propuesta es en Catalunya, concretamente en Sabadell y la realizaron un conjunto de 26 estudiantes. La metodología para la recogida de datos fue vivencial, relacionada con la investigación-acción (Brasó,

Escriu, 2021; Brasó, Torrebadella, 2016; Padierna, González, 2013) y se utilizaron diferentes recursos, de filmación, edición... para plasmar y organizar la información obtenida en una página web. La propuesta finalizó con un análisis de la lógica interna (Parlebas, 2008; Torrebadella, Brasó, 2014) de dichas prácticas lúdicas y la posibilidad de seleccionar los juegos según diferentes indicadores: lógica interna, edad del participante que relató sus juegos, localidad y país de nacimiento.

Los resultados mostraron que experiencias de esta tipología permiten recuperar un pasado que se va perdiendo generación tras generación, y más significativamente a pleno s. XXI, en un mundo digital. El uso de las nuevas tecnologías sería una herramienta para evitar este olvido. Además, para el alumnado, el análisis de los juegos les permitió conocer y recuperar unas prácticas, de sus ascendientes que, evidentemente, ya habían hecho su camino hacia la papelera de la historia. Por lo tanto, se cumplía con el objetivo planteado al inicio relacionado con el hecho de recuperar parte de la historia de los ascendientes.

2. MÉTODO.

2.1. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN

El objetivo de la propuesta fue el de diseñar un repertorio de juegos, motrices y no motrices, practicados por los abuelos y abuelas del alumnado. Concretamente, se buscó recoger tres juegos de los ascendientes, preferentemente los abuelos y abuelas, a partir de la grabación en los dispositivos móviles con la finalidad de descubrir y recuperar estas prácticas lúdicas.

Con ello se pretende, como objetivos secundarios: recuperar la memoria histórico-lúdica a partir de las entrevistas con la gente mayor. Asimismo, se pretende concienciar al alumnado sobre la pérdida y olvido de una tradición a partir de los nuevos avances y la multitud de conocimiento y estímulos generados en este siglo XXI.

A la vez, los objetivos miran hacia al futuro, con una idea de promover un mundo mejor, una educación de calidad, con una ciudadanía humana, democrática, sensible y crítica. Con esta idea, la propuesta a desarrollar ayuda a trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Se promueve así la búsqueda de una Educación de calidad (ODS 4) y la Educación para la Paz, la Justicia y las Instituciones sólidas (ODS 16). La propuesta incita, en esta tesitura, a ofrecer momentos de reflexión sobre la paz, las injusticias y ofrece debates en torno a soluciones futuras, y presentes, para hacer del mundo un espacio de convivencia y de respeto.

Tabla 1:

Objetivos de Desarrollo Sostenibles tratados e hitos correspondientes de la Agenda 2030, de la UNESCO

Objetivos Agenda 2030	Hitos
<p>Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo</p> 	<p>1.4. Garantizar que todos los hombres y mujeres, en particular las personas pobres y vulnerables, tengan los mismos derechos en los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, propiedad y control de las tierras y otros bienes, herencia, recursos naturales, nuevas tecnologías apropiadas y servicios financieros, incluidas las microfinanzas.</p>
<p>Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos</p> 	<p>4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.</p> <p>4.7 Para 2030, garantizar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, a través, entre otros, de la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no-violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible</p>
<p>Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas</p> 	<p>5.5 Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres, y por la igualdad de oportunidades de liderazgo en todos los ámbitos de toma de decisiones en la vida política, económica y pública.</p>

Los objetivos se relacionan con el proyecto en la medida en que se busca un modelo de educación de calidad y crítica social (ODS 4) y también se reflexiona en torno a las desigualdades (ODS 5) y la pobreza (ODS 1) durante la historia [Tabla 1]. Todo esto debe servir para hacer un mundo mejor y, por eso se ayuda a cumplir la Agenda 2030.

Se pretende, y es clave, potenciar competencias relacionadas con el convivir y habitar con el mundo se convierten en claves. De este modo el conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana son los ejes principales de la aportación. Todo ello iría con la idea de pensar y comunicar, tener iniciativa, convivir y habitar en el mundo.

El hecho de que el alumnado tuviera que ir a buscar y entrevistar a sus abuelos y abuelas para su posterior sensibilización y análisis significó una nueva manera de ver y reflexionar en torno a la vida, de tiempos pasados, de tiempos presentes y de cómo podríamos ser como ciudadanos.

En la propuesta, para clasificar los juegos se partió del modelo relacionado con la lógica interna de Pierre Parlebas (2008) que ha sido tratada en diferentes ocasiones en diferentes investigaciones (Andújar, Brasó, 2017; Lavega, 2003; Torredadella, Brasó, 2014). Asimismo, se añadió un elemento clave como fue el hecho de proponer prácticas o juegos motrices y no motrices, partiendo de propuestas metodológicas ya validadas (Brasó, Collell, 2016; Brasó, Torredadella, 2015)

2.2. SUJETOS

La propuesta va dirigida en este primer plano piloto al alumnado de ciclos formativos de grado superior de Enseñanza y animación sociodeportiva. De todas formas, se pretende transferir al ámbito escolar de la Educación Secundaria Obligatoria. Los sujetos de la experiencia fueron 27 (24 hombres y 3 mujeres), de edad entre 18 y 49 años de segundo curso del ciclo formativo de grado superior de la familia de actividades físicas y deportivas (Arderiu, Brasó, 2021; Brasó, Arderiu, 2022).

2.3. MATERIAL Y RECURSOS

La propuesta no implicaba ningún tipo de coste económico. En cuanto a los recursos necesarios, las grabaciones con los teléfonos móviles fueron la principal herramienta que se utilizó. Asimismo, las apps de ediciones de vídeos —inShot, Vivavideo— fueron utilizadas para realizar los tratamientos correspondientes, para unificar el formato de las grabaciones y para hacer amena la visualización.

Finalmente, las aplicaciones de Google G suite: Drive, Classroom, Hoja de Cálculo y Sites se utilizaron para realizar el seguimiento, plasmar la información, almacenar los vídeos, realizar las clasificaciones lúdicas correspondientes y ordenar las grabaciones para el público.

2.4. PROCEDIMIENTO

La experiencia educativa tuvo lugar en un ciclo formativo de grado superior de enseñanza y animación sociodeportiva, en la ciudad de Sabadell (Barcelona). Participaron 27 sujetos de segundo curso.

La agrupación del alumnado fue diversa. Inicialmente el trabajo fue individual para realizar las grabaciones correspondientes a las personas mayores. También fue individual para editar los vídeos, subirlos a la página web y clasificarlos.

Las exposiciones en clase y críticas del propio alumnado y las figuras docentes fueron de utilidad para valorar la calidad de los vídeos, de las preguntas y, en definitiva, la claridad para plasmar los juegos antiguos en la actualidad.

Se establecieron unas indicaciones para hacer las grabaciones:

- Volumen y sonido aceptables
- Enfoque y fondo de pantalla pertinentes
- Al inicio del vídeo tenía que visualizarse el nombre del juego, el nombre de la persona entrevistada, el nombre del entrevistador, la edad.
- Tenía que aparecer también el logo del Instituto

Con todo ello y la filmación había que editar el vídeo y subirlo a una página web -Google Sites-. Asimismo, cada uno de los tres juegos tenían que ser clasificados, en una hoja de cálculo, según su lógica interna. Se añadió a la propuesta de Pierre Parlebas y utilizada para la clasificación de las tareas motrices un indicador sobre si el juego era de mesa o no (Brasó, Arderiu, 2021; Brasó, Torreadella, 2015, 2016; Collell, Brasó, 2016; Parlebas, 1998).

Además, se tenía que incluir en la hoja de cálculo, el lugar de origen del abuelo o abuela, la edad del relator, etc., Todo ello se plasmó también en la página web y sería pública y permitiría crear una base de datos de multitud de juegos, en este caso 83. Para este análisis y clasificación de los juegos analizados hay infinidad de taxonomías y clasificaciones.

Por todo ello, cada práctica se clasificó en los siguientes indicadores:

- Juego motriz o no motriz
- Juego con incertidumbre o sin incertidumbre
- Juego con compañeros o juego sin compañeros
- Juego con adversarios o sin adversarios

Posteriormente hubo un proceso de revisión para que los juegos estuviesen bien adjuntados y maquetados en la página web y un proceso de edición y filtraje de los datos en la hoja de cálculo

La duración de la actividad fue de 4 meses, iniciándose con la presentación, el diseño de la página web y las filmaciones y pasando por la edición y clasificación de vídeos y finalizando con la reflexión y exposición final del producto [Tabla 2]

Tabla 2.

Cronograma de las fases del proyecto

Título	Descripción	Temporalidad
Presentación	Se detalla la propuesta al alumnado y se explican las condiciones de grabación	1a semana de febrero
Página web	Se diseña la página web para colgar los vídeos	2a-4a semana febrero
Filmaciones	Se van llevando a cabo las filmaciones con los 3 juegos que la gente mayor debe explicar	2a semana de febrero y mes de marzo
Ediciones	Se edita el vídeo con los parámetros estipulados	1a semana de abril
Clasificaciones	Se clasifican los vídeos partiendo del modelo de lógica interna de Pierre Parlebas para las prácticas motrices. También se incluyen otros elementos de análisis	2a-3a semana de abril
Reflexiones	Se reflexiona y se exponen los vídeos y los juegos	3a-4a abril
Clausura	Se muestra el producto final a todo el profesorado y alumnado	Mayo

3. RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron satisfactoriamente. Así, el diseño de un repertorio de juegos practicados por los ascendentes, como objetivo del trabajo, se cumplió con el diseño y creación de una página web. Con toda la información aportada por el alumnado, la visualización y la reflexión al aula, a partir de las filmaciones, se cumplieron también los objetivos secundarios relacionados con la concienciación para recuperar la historia lúdica, la tradición.

A modo de concreción, se diseñó una página web con todos los vídeos editados, detallando los datos de entrevistador y entrevistado.

Asimismo, se diseñó la hoja de cálculo a modo de base de datos para poder buscar cada elemento lúdico en función de los criterios detallados como el lugar de origen del abuelo o abuela, la edad del relator, y la tipología de juego en función de su lógica interna.

El resultado se encuentra disponible en:
<https://sites.google.com/asesport.cat/jocsavuiisempre>
<https://sites.google.com/xtec.cat/jocsavisavies/llistat-de-jocs>

A modo de ejemplificación se muestran capturas de pantalla del resultado obtenido [figuras 1,2,3,4]:

Figuras 1, 2, 3, 4:

Capturas de pantalla de la página web diseñada con el repertorio de juegos y la base de datos correspondiente.



4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La recuperación de la memoria histórica es un hecho esencial para no perder la tradición ni la identidad como habitantes de una sociedad. La experiencia además permitió despertar en el alumnado el interés por juegos desconocidos y que aparecieron en las conversaciones entre alumnado y sus ascendentes. Por lo tanto, además, de recuperar la historia (Brasó, 2017), es clave que los jóvenes comprendan su importancia.

A la vez, es significativo comprender que las imágenes, los vídeos y las grabaciones son instrumentos útiles, más allá de los libros y artículos, para hacer este tipo de recuperación pedagógica.

5. REFERENCIAS

Andújar, I.; Brasó, J. (2017) La lógica interna en Los Juegos de niños (1560) de Peter Brueghel. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 426-441. Disponible en: <https://doi.org/10.5232/ricyde2017.05008>

Arderiu, M. & Brasó, J. (2021). Organizaciones y transformaciones curriculares. El Ciclo formativo en Enseñanza y animación sociodeportiva (Cataluña). *Acción motriz*, 29, 53-70. Disponible en: <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/192>

- Brasó, J. & Arderiu (2022). Prácticas externas y formación profesional. Familia de actividades físicas y deportivas (External internships and vocational training. Family of physical and sports activities). *Retos*, 46, 68-75. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v46.91590>
- Brasó, J. & Collell, X. (2016) El joc popular de la xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 9(2), p. 82-105, <https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/311704>
- Brasó, J. & Torrebadella, X. (2015). Anàlisi i classificació dels jocs de la infància de Joan Amades en funció de la seva lògica interna i del gènere dels practicants (1674-1947). *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 18-42. Disponible a: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/11933/14713> ISSN: 1886-1946
- Brasó, J. (2017). Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Social and Education History*, 6(3), 226–260. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2717>
- Brasó, J. (2021). Un nou món per construir, una nova societat per descobrir. *Temps d'Educació*, 61, p. 305-307.
- Brasó, J., Arderiu, M. (2021). Las cometas. De la memoria histórica al trabajo competencial en educación física. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(2), 1–24. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.232363>
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2015). Anàlisi i classificació dels jocs de la infància de Joan Amades en funció de la seva lògica interna i del gènere dels practicants (1674-1947). *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 18–42. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2822>
- Brasó, J.; Arderiu, M. (2021). Las cometas. De la memoria histórica al trabajo competencial en educación física. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(2), 1–24. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.232363>
- Brasó, J.; Collell, X. (2016). El joc popular de la xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 82-105. Disponible a: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/16097>
- Brasó, J.; Escriu, S. (2021). La inclusión a partir de la autogestión en el aula: una experiencia del ciclo formativo de grado superior de la familia de actividades físicas y deportivas a partir de una gymkhana de animación entre el alumnado de educación primaria y personas con necesidades educativas especiales. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.44040>
- Brasó, J.; Garcia, J. (2020) Juegos y juguetes libres. La filosofía y obsesión de Walter Benjamin. *El futuro del pasado*, 11, 441-455.

- Brasó, J.; Torrebadella, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació*, 47, 191-212. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio47/default.asp?articulo=1031&modo=abstract>
- Brasó, J.; Torrebadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 21-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200002>
- Brasó, J.; Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71).
- Brasó, J.; Torrebadella, X. (2019) El juego popular de las cuatro esquinas:30 variantes para recuperar su uso en la educación del siglo xxi. *Historia de la Educación*, 38, 155-177.
- Casanova, G. (2015). Proyecto 'Queridos abuelos'. *La Gaveta : revista digital del CEP de Santa Cruz de Tenerife*, 21,19-23.
- Collell, X., y Brasó, J. (2016). El joc popular de la xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 82-105. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2926>
- Criach, Q., Prat, M. & Turró, M. (2022) Cuéntame la historia de tus abuelos: Ciencias sociales, matemáticas y lengua en el grado de Educación Primaria. *Didacticae*, 11, 172-187. doi: <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.172-187>
- Cruz Díaz, M.R. (2009). Vocabulario intergeneracional. Un intercambio de mayores y alumnado en las aulas. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 247-268.
- Giráldez, A. (2014). *La canción infantil en la memoria de los abuelos* [trabajo de fin de grado]. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5061>
- Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Padierna, J.; González, E. (2013) *La metodología experiencial en la Educación Superior. Itinerario educativo*, 27(62), 151-168
- Parlebas, P. (1998). Jeux d'enfants d'après Jacques Stella te culture ludique au xvii siècle. En M. Pastoureau, A quoi joue-t-on? *Pratiques et usages des jeux et des jouets à travers les âges. Festival d'Histoire de Montbrison*, 26 septembre, 1er et 2 octobre 1998(pp. 321-354). Comité historique du Centre-Est.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Rodríguez, J. (2016). Biopoder y etnobotánica: Experiencias del proyecto aula 'El saber de los abuelos' en la construcción de escenarios educativos para hacer las paces. *Revista Temas*, 3(10), 31-47.
- Torrebadella, X., & Brasó, J. (2014). El juego del marro: Análisis de la lógica interna y posibilidades educativas. *Tándem: didáctica de la educación física*, 45, 75-79.
- Wagensberg, J. (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.

Fecha de recepción: 16/12/2022

Fecha de aceptación: 6/2/2023



Revista Digital de Educación Física

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

LA INCLUSIÓN EN LA GIMNASIA ARTÍSTICA. UN RELATO DE EXPERIENCIA A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN DE UNA ALUMNA CON SÍNDROME DE DOWN

Erik Kremer

Magister en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar Social
(Universidad de León)
Email: kremererik2@gmail.com

Sofía Rubinstein

Magister en Ciencias del Movimiento Humano (ESEF-UFGRS)
Profesora, Facultad de Educación Física, IUACJ. Montevideo, Uruguay.
Email: srubinstein@iuacj.edu.uy

RESUMEN

Este artículo describe la participación e inclusión de una alumna con Síndrome de Down en una escuela de gimnasia artística de la ciudad de Montevideo, a partir del desarrollo de una primera experiencia de trabajo llevada adelante durante 10 meses. La evaluación de la misma muestra que un trabajo en conjunto con todos los actores institucionales, entre los que se incluyen las compañeras de clase, colabora para alcanzar los objetivos propuestos centrados en promover un ambiente de participación propicio para la inclusión; fomentar el aprendizaje de las habilidades gimnásticas de la alumna en situación de discapacidad en equidad de condiciones que el resto del grupo, así como fomentar su autonomía en las instancias de clases. Durante el transcurso del año, los docentes utilizaron diferentes estrategias y formas de comunicación para la enseñanza de los contenidos, a través de un proceso inductivo que los fue guiando en los diferentes abordajes empleados. En el artículo se realiza un recorrido histórico por las concepciones de la discapacidad que permiten entenderla desde un modelo social, con un enfoque basado en el entorno y no en el sujeto.

PALABRAS CLAVE:

Discapacidad; Síndrome de Down; gimnasia artística; inclusión.

INCLUSION IN ARTISTIC GYMNASTICS. AN EXPERIENCE BASED ON THE PARTICIPATION OF A STUDENT WITH DOWN SYNDROME

ABSTRACT

This article describes the participation and inclusion of a student with Down syndrome in an artistic gymnastics school in the city of Montevideo, based on the development of a first work experience carried out during 10 months. The evaluation of this experience shows that a joint work with all institutional actors, including classmates, collaborates to achieve the proposed objectives focused on promoting a participatory environment conducive to inclusion; fostering the learning of gymnastics skills of the disabled student on equal terms with the rest of the group, as well as promoting her autonomy in class. During the course of the year, the teachers used different strategies and forms of communication for teaching the contents, through an inductive process that guided them in the different approaches used. The article provides a historical overview of the conceptions of disability that allow it to be understood from a social model, with an approach based on the environment and not on the subject.

KEYWORD:

Disability; Down Syndrome; artistic gymnastics; inclusion

INTRODUCCIÓN.

La discapacidad no es un fenómeno reciente, por el contrario, es posible ubicarla con el surgimiento de la humanidad y es vasta la literatura científica que hace referencia a la situación de esta población a lo largo de la historia (Delgado-Carrillo et al., 2019). Principalmente, en las últimas dos décadas, dejó de enfocarse únicamente en la condición de salud personal de un sujeto, y se tiene en cuenta la interacción del mismo con el ambiente que lo rodea.

Para Polonio de Dios (2015), el mundo de la discapacidad es una realidad que presenta dos caras de una misma moneda: a) una personal, individual que no es generalizada, sino presente en algunas personas que las hace ser vistas por el resto como “diferentes” y b) una cara social, en el entendido que la discapacidad es un hecho social, un “problema fastidioso y lastimoso”, que genera etiquetas.

A lo largo de la historia, la sociedad ubicó a la persona en situación de discapacidad en la periferia y en una posición de subordinación y desventaja en relación al resto (Muñoz, 2018). El surgimiento de movilizaciones y transformaciones sociales, junto a la legislación vigente, dieron paso a nuevas conceptualizaciones (Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, 2001 y Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CDPD, 2006), ampliamente utilizadas y difundidas a nivel mundial que introducen otra mirada de las personas en situación de discapacidad.

Sin embargo y a pesar del aumento de la visibilidad del tema en la agenda pública y de los avances en el reconocimiento jurídico de sus derechos, la situación en América Latina se caracteriza por una profunda desigualdad, que se materializa en grandes brechas socioeconómicas que colocan a este grupo de la población en una condición de mayor vulnerabilidad social (Stang, 2011).

Atravesados por la práctica profesional y por el interés puesto en generar espacios de inclusión verdaderos en el campo disciplinar de la Educación Física, en este artículo se presenta una experiencia de trabajo llevada adelante en clases de gimnasia artística. Para ello, primero se realiza un recorrido teórico por los paradigmas, modelos y concepciones de discapacidad y de inclusión, para en un segundo momento, dar paso al relato de experiencia enmarcado en la teoría.

1. ALGUNOS APUNTOS TEÓRICOS PARA ENCUADRAR LA TEMÁTICA.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), más de 1000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, constituyéndose en un 15% de la población mundial. La discapacidad afecta de manera desproporcionada a las poblaciones vulnerables y es más común en las mujeres, personas mayores, niños y adultos que son pobres (Delgado-Carrillo et al., 2019). En Uruguay, el porcentaje de población en situación de discapacidad alcanza el 15,8% de acuerdo a los datos que surgen del último Censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y publicados en 2012.

Desde la antigüedad, la discapacidad se ha definido a partir de la dualidad ente normalidad y anormalidad. Dicha concepción está implícita en los modelos discursivos que se plantean para comprenderla (Uribe et al., 2016). Para delimitar el

concepto usado en la actualidad surge la necesidad de revisar la historia y analizar sus cambios, la cual está unida al devenir que ha experimentado el colectivo de personas en situación de discapacidad (Polonio de Dios, 2015).

El recorrido histórico de la discapacidad parte del rechazo, la persecución y la compasión, hasta llegar en las últimas décadas al reconocimiento de sus derechos, posibilidades y necesidades de inclusión social (Polonio de Dios, 2015). Durante siglos, las personas en situación de discapacidad han vivido en una dualidad: excluidos de la categoría de la humanidad y, por otro lado, concebidas a sí mismas como personas humanas que deben luchar por ganar su espacio y su dignidad (Muñoz, 2018). Se enfrentan a continuos retos impuestos por el entorno que deben sobrepasar para interactuar, construir sus experiencias de vida y constituirse como sujetos.

1.1. PARADIGMAS Y MODELOS DE LA DISCAPACIDAD.

Los cambios producidos en las concepciones de la discapacidad y en la percepción de la misma, están íntimamente ligados a diferentes enfoques (paradigmas y modelos), algunos de los cuales siguen vigentes hasta el día de hoy. Para poder delimitar tales concepciones y hacer un recorrido histórico de los mismos que clarifique el tema, se recurrió fundamentalmente a los aportes teóricos publicados por Palacios (2008) y Polonio de Dios (2015). De esta manera, se desarrollan los paradigmas de prescindencia, de la rehabilitación y de la autonomía personal.

El paradigma de la prescindencia es el que se ubica más lejano en el tiempo. Considera a las personas en situación de discapacidad innecesarias porque no contribuyen a la comunidad, son una carga para los padres y el tratamiento tenía como objetivo el potencial de utilidad social de la persona, con el foco puesto en consideraciones utilitarias y económicas. Las causas que producen la discapacidad son de carácter religioso, producto de dioses enojados por comportamientos de los progenitores y como consecuencia, la sociedad debe prescindir de esas personas a través de políticas eugenésicas o apartándolas del espacio social compartido, ya que pueden acarrear desgracias para sí mismos y los demás (Palacios, 2008; Polonio de Dios, 2015).

Dentro de este paradigma encontramos dos modelos, el eugenésico y el de la marginación. El modelo eugenésico se ubica en la antigüedad clásica (Grecia y Roma). Las personas que al momento del nacimiento se alejaban de los parámetros de perfección corporal venerados por los griegos, eran vistos como desgraciados y se utilizaba la práctica del infanticidio. Había una salvedad en las deficiencias adquiridas por heridas de guerra; en estos casos no existía tal estigmatización (Palacios, 2008).

El modelo de la marginación tiene como principal característica la exclusión por dos motivos: la subestimación a las personas en situación de discapacidad, el temor hacia ellas al considerarlas objeto de maleficios y la advertencia de un peligro por venir. Durante la Edad Media, las personas en situación de discapacidad eran marginadas al igual que los mendigos y los pobres, encontrándose a la merced de la caridad y la diversión (Palacios, 2008; Polonio de Dios, 2015).

Más cercano en la historia se encuentra el paradigma de la rehabilitación propio del siglo XX. Aunque su origen se sitúa en la Época Moderna (siglo XV, Europa Occidental), su consolidación se ubica a principios del siglo XX luego de la primera guerra mundial, y se fortalece aún más después de la segunda. Las causas atribuidas a la discapacidad ya no son religiosas sino científicas, y no se hace referencia a las personas consideradas con discapacidad como inútiles, en la medida que dentro de lo posible puedan ser recuperadas (Nuñez y Santos, 2019; Ruiz, 2002; Uribe et al., 2016).

En este paradigma prevalece la intervención médico-profesional sobre los intereses y expectativas de las personas, y se habla de un modelo de atención especializada. La educación especial se constituye en una herramienta fundamental en el proceso de “recuperación” de niños y adolescentes, a través de un abordaje educativo que los separa de acuerdo al tipo de deficiencia en establecimientos exclusivos.

La literatura sobre el tema hace referencia también a un modelo médico que subyace en el paradigma de la rehabilitación, poniendo el énfasis en la patología de la discapacidad, como un problema únicamente personal producto de una alteración de la salud. Se observa como campo principal de intervención a la rehabilitación física, psíquica o sensorial, mediante el diseño de programas y la intervención de especialistas con el fin de adaptar o “normalizar” a las personas con tales condiciones, que se convierten en sujetos pasivos de atención médica (Nuñez y Santos, 2019, Rubinstein, 2012, Toboso-Martín, 2013).

Su mirada, centrada exclusivamente en el aspecto de la patología abstrae a la discapacidad de todo acontecimiento social-cultural, limitando su análisis de relaciones socio-históricas de la cual forma parte (Mareño y Masuero, 2010).

El paradigma de la autonomía personal demanda profundos cambios en la forma en que la sociedad ha comprendido históricamente a la discapacidad, así como también en la manera en cómo se asumen las propias personas que se encuentran en esa situación. En esta línea de pensamiento, es el ambiente el que “discapacita” y genera la exclusión y el núcleo del problema no está en la deficiencia o la falta de destreza de la persona sino en el entorno que es donde se generan las diferencias, desigualdades y la exclusión (Nuñez y Santos, 2019; Ruiz, 2002; Toboso-Martín, 2013; Urrego y Urrego, 2007). Es por ello que los cambios se sitúan en el medio social que rodea a la persona y la mirada no se coloca en la discapacidad como tal.

Dentro de este paradigma, es posible encontrar al modelo social que emerge a finales de la década del '70 del siglo pasado en Estados Unidos, producto del movimiento llamado “Movimiento de vida independiente”, que reivindicaba los principios de independencia, autosuficiencia y la discapacidad como problema social. En este modelo, la discapacidad no es un hecho individual, sino que está conformada por factores sociales, que restringen o impiden a las personas con diversidad funcional vivir una vida en sociedad (Mareño y Masuero, 2010; Nuñez y Santos, 2019).

Se pone énfasis en la inclusión y la aceptación de las diferencias. El objetivo no es negar la deficiencia, sino que las personas en situación de discapacidad puedan usufructuar de los mismos servicios que todos los miembros y aportar a la

sociedad. No es la persona la que se adapta al modelo estándar y al entorno (de acuerdo paradigma de la rehabilitación y al modelo integrador), sino que es el ambiente el que debe adaptarse a las necesidades de todos sus miembros (Pappous, 2007). En otras palabras, la discapacidad es originada por las limitaciones que presenta la sociedad para ofrecer servicios que tengan en cuenta los requerimientos de funcionamiento (físico, psíquico, sensorial e intelectual) de todas las personas y es entendida como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos.

1.2. HACIA UN CONCEPTO MÁS INTEGRAL DE LA DISCAPACIDAD.

La transición del modelo médico al modelo social tuvo consecuencias en las Clasificaciones Internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y supuso un cambio en la mirada de la discapacidad, -desde una visión centrada en el individuo a una perspectiva más integral de las características del sujeto, del entorno y sus relaciones-. La primera de ellas es de 1980 y plantea una relación causal entre la deficiencia, la discapacidad y la minusvalía. Esta clasificación fue muy criticada por entender que los tres ámbitos son consecuencia de la enfermedad (Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías, CIDDM-OMS, 1980).

En el año 2001, la OMS adoptó una nueva clasificación llamada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), que brinda un lenguaje unificado y estandarizado y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud. La CIF está basada en la combinación del modelo médico y el modelo social. Con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, la clasificación utiliza un enfoque “biopsicosocial”, proporcionando una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social.

En la CIF, la discapacidad es vista como un término genérico que abarca las deficiencias, restricciones en la actividad y limitaciones en la participación. El funcionamiento y la discapacidad son entendidas como una interacción dinámica entre los estados de salud, ya sean enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc., y los factores contextuales, tanto los factores personales como los ambientales (OMS, 2001).

Enmarcada en el modelo social, se encuentra la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada en el año 2006, con consecuencias directas para las personas en situación de discapacidad; como la visibilidad de este colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de las Naciones Unidas y el contar con una herramienta jurídica vinculante para los Estados miembros (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2006).

Para la Convención, las personas en situación de discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (CDPD, 2006, p. 4).

La situación de discapacidad tiene origen en la condición de salud de una persona (modelo médico), pero no se puede hablar de ésta en un sentido abstracto como algo que porte una persona, sino que es producida por la interacción con su entorno (modelo social). Mientras mayores sean las barreras (físicas, actitudinales, de la comunicación y de acceso a la información), más se incrementa la discapacidad; la perspectiva se traslada del eje personal al social (Bagnato, 2017; OMS, 2006). Desde esta posición, las barreras pueden constituirse en obstáculos para la inclusión de las personas en situación de discapacidad, pudiendo ser de diferente magnitud dependiendo del entorno en el que se encuentren los sujetos.

1.3. INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD.

La inclusión puede entenderse como una filosofía y un proyecto de amplio espectro que aglutina a toda la comunidad en una línea de actuación común (Barrio de la Puente, 2009). No es sólo ofrecer oportunidades de admisión a diferentes contextos a las personas en situación de discapacidad, sino que implica una verdadera transformación del entorno que les permita estar y participar en las actividades de diversas instituciones. Esto implica apoyar a la persona para que se sienta parte y trabajar con la población que integra el contexto en pro de la inclusión.

Felipe y Garoz (2014) señalan que este enfoque debe favorecer el diseño de programas y medidas que desarrollen actitudes positivas y favorecedoras hacia las personas en situación de discapacidad. Cuando se habla de inclusión las acciones no se dirigen hacia la persona sino a cambiar el ambiente removiendo obstáculos que representan el principal factor de discapacidad. Por lo tanto, será necesario armar, rearmar y adecuar el entorno para atender a la diversidad presente en los sujetos (Sosa, 2009).

En el ámbito de la Educación Física inclusiva el profesor se convierte en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo de sus alumnos en un contexto donde todos participan. Se promueve la toma de decisiones de los estudiantes por cuenta propia en relación a sus aprendizajes y la colaboración entre todos los integrantes del grupo (Barrio de la Puente, 2009). Castillo (2016) remarca la importancia del docente cuando se hace referencia a la inclusión, resaltando su actitud y señalándola como primordial para poder alcanzarla. Pero para lograr una verdadera inclusión se requiere la participación del resto de los integrantes de una institución.

Trabajar en propuestas inclusivas, implica involucrarse más allá del campo disciplinar en el que se encuentre y romper paradigmas. En palabras de Castillo (2016), se precisa una actitud activa, involucrarse con acciones para que otros colegas vean el compromiso que hay detrás y se puedan unir a esta línea de acción. Falco (2020, p. 55) agrega que tener un enfoque inclusivo en las clases “es comprender que todos somos distintos y que esa diversidad es la que en definitiva enriquece al proceso de enseñanza”.

A su vez, incluir al alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física colabora con los mismos principios ideológicos y pedagógicos de la educación inclusiva. Dirigida a mejorar las dimensiones tanto físicas, cognitivas, emocionales y afectivas, la Educación Física debe llegar a todos los alumnos por

igual, evitando privar de sus beneficios a quienes presentan alguna discapacidad (Lleixa y Ríos, 2020).

La participación mantenida en actividades físico-deportivas inclusivas genera cambios en las percepciones con relación a la discapacidad de todo el colectivo involucrado. Sumado a ello, las personas en situación de discapacidad valoran más los cambios sociales, psicológicos y emocionales que obtienen de la práctica deportiva, por sobre los beneficios físicos que esta les pueda traer (Camargo y Forero, 2016).

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

En este apartado se describe la experiencia de trabajo llevada adelante durante 11 meses, en una escuela de gimnasia artística ubicada en el barrio de Carrasco, en Montevideo, Uruguay, donde concurren niñas de entre 10 y 12 años de edad. En febrero del año 2017 ingresó a este grupo una niña, que para los efectos de este artículo se llama Olivia, con Síndrome de Down (SD). Olivia asistió al grupo con una frecuencia de tres veces por semana (desde marzo hasta diciembre). Esta fue la primera experiencia que el equipo docente tuvo en el trabajo con niños en situación de discapacidad. Ante la llegada de Olivia, los dos profesores a cargo del grupo se propusieron como objetivos:

- fomentar el aprendizaje por parte de Olivia de las habilidades gimnásticas en equidad de condiciones que el resto del grupo;
- fomentar la autonomía de Olivia durante las clases;
- promover un ambiente de participación propicio para la inclusión, en conjunto con todos los alumnos y actores de la institución.

El proceso de inclusión, estuvo a cargo del equipo docente de las clases a las que asistía Olivia, pero sin dudas involucró a todos los actores institucionales en el entendido que para promover una verdadera inclusión, todo el entorno tiene que comprometerse y participar activamente (Booth y Ainscow, 2015; Plancarte, 2017). La experiencia se divide en tres fases:

- febrero: adquisición de conocimientos sobre la deficiencia (Síndrome de Down) por parte de los profesores y todo el colectivo de la institución a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema y contacto con colegas en el campo de la Educación Física que ya tuvieron experiencias para aportar;
- marzo-octubre: desarrollo de las clases con Olivia en el marco de la asistencia a clases. Diseño y planificación de actividades específicas;
- noviembre-diciembre: finalización de la experiencia; evaluación final.

2.1. PRIMERA FASE: PREPARACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE TRABAJO.

En el mes de febrero, el equipo de profesores tomó conocimiento de la inclusión a partir de marzo de Olivia al grupo de gimnasia artística y centró el trabajo en la búsqueda de material bibliográfico que permitió adquirir conocimientos sobre el Síndrome de Down y sus principales características.

El SD es un trastorno genético debido a una copia adicional total o parcial del cromosoma 21. Se caracteriza por una discapacidad intelectual, acompañada de alteraciones físicas y fisiológicas (Quizhpe et al., 2010). En palabras de Chiva et al. (2015), no existe un consenso médico para establecer categorías dentro de las personas con SD. Sin embargo, se reconoce que existen diferentes grados y, por tanto, cada individuo puede tener unas características en concreto y éstas pueden estar más o menos desarrolladas.

Los seres humanos poseen 46 cromosomas en el núcleo de cada una de sus células; aportados de igual manera por el óvulo y el espermatozoide durante la concepción (23 cada uno). Es justamente una alteración en la cantidad de cromosomas lo que produce el SD y se clasifica en tres tipos (Quizhpe et al., 2010).

- **Trisomía libre o simple:** se observa la presencia de 47 cromosomas en todas las células en lugar de 46. El cromosoma extra se encuentra en el par 21. La incidencia es del 95% de los casos.
- **Translocación:** el cromosoma 21 tiene un cromosoma extra que se rompe y su brazo se adhiere al extremo roto de otro cromosoma, posiblemente el 14 o el 22. Esta forma aparece asociada al SD hereditario y se produce en aproximadamente un 3,5% de los casos.
- **Mosaicismo:** en las primeras divisiones celulares ocurre un error cromosómico y aparece una mezcla de células normales (46 cromosomas) y células trisómicas (47 cromosomas). Solo un 1,5 % de los casos de Síndrome de Down surge de esta manera.

Las características físicas y fisiológicas de las personas con SD tienen un amplio grado de variabilidad. Algunas de ellas son: reducido tono muscular (hipotonía), hiperlaxitud ligamentosa, inestabilidad atlantoaxial, cardiopatías congénitas, cierta tendencia a la obesidad, entre otras (Quizhpe et al., 2010). Si bien estas particularidades son relevantes considerarlas en las clases de Educación Física, especialmente la inestabilidad atlanto-axial, “no determinan a un sujeto”, así como no lo hicieron con Olivia.

Sumado a ello, cada alumno en situación de discapacidad posee características diferentes, las cuales deben ser tenidas en cuenta al igual que sus potencialidades, necesidades y ritmos para aprender. De esta manera, se intenta que los profesores diseñen estrategias y propuestas que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje, buscando el mayor grado de interacción y participación de los estudiantes, sin dejar de lado las necesidades propias de cada uno (Falco, 2020; González y Macías, 2018).

En esta primera fase, también se buscó el contacto con colegas para conocer sus experiencias de trabajo con alumnos con discapacidad, especialmente Síndrome de Down en el marco de la Educación Física. Esto permitió aprender de las mismas y perder “un poco el temor” que subyacía en todos los integrantes del equipo. El miedo a lo desconocido, a equivocarse, a no saber cómo diseñar propuestas inclusivas con variadas estrategias pedagógicas y didácticas, ha sido estudiado por diversos autores (Block, 2017; Fernandes et al., 2019; Solís y García, 2021) en la medida que son obstáculos para la inclusión.

2.2. SEGUNDA FASE: EL DÍA A DÍA EN LAS CLASES DE GIMNASIA ARTÍSTICA.

En el mes de marzo Olivia comienza a concurrir a las clases. Sin dudas, muchas emociones fueron registradas por los profesores y otros funcionarios de la institución el día que Olivia llegó por primera vez. Emociones dominadas principalmente por la inseguridad, el miedo y la preocupación, ya que nunca antes había asistido un alumno en situación de discapacidad. Aparecía desconfianza acerca de si lo planificado serviría, incertidumbre sobre si sería necesaria una constante atención y la inquietud de si los gustos e intereses de Olivia estarían reflejados en la planificación. Entonces, se planificaron detalladamente las propuestas de forma que Olivia pudiera intervenir en cada una de las clases junto a sus compañeras. Para ello, se realizó una búsqueda de actividades que propiciarán una mayor participación para ella y la mayor inclusión posible en cada clase.

Quedó al descubierto en ese momento la falta de preparación por parte de los docentes, de identificar las diferencias que hay entre todos los alumnos y tomarlas como elementos que sirvan para potenciar su quehacer dentro de las clases (Ledesma, 2017). En este sentido, se acompaña la idea de Romero y Laureti (2006), cuando explican que el docente comprometido debe partir siempre de una reflexión sobre su tarea, pues esto le permitirá convertir sus intenciones en propósitos y acciones.

La formación de los docentes, es señalada por varios autores como una barrera para alcanzar una adecuada inclusión. Se incluyen aquí los aspectos didácticos, las estrategias metodológicas, las formas de evaluación (Bermúdez y Navarrete, 2020, Valdes y Monereo, 2012). Pero también la formación y la experiencia docente con personas en situación de discapacidad, tiene efectos positivos en las concepciones y actitudes hacia la inclusión. En esta línea, Bermúdez y Navarrete (2020) explican que al dejar de considerar a la discapacidad como un problema, trastorno o déficit y tener en cuenta el ambiente e interacciones que allí suceden, se modifican las concepciones de inclusión y los equipos de docentes en diferentes contextos trabajan abiertamente para promoverla y fortalecerla.

Cuando Olivia ingresó a la institución, los docentes recibieron un informe médico con el diagnóstico, la descripción de hipotonía, de hiperlaxitud generalizada y la inestabilidad atlantoaxial debido a una laxitud ligamentosa de la articulación que junta las dos primeras vértebras cervicales: atlas (C1) y axis (C2) (Diehl, 2008, Quizphe et al., 2010). Esta última característica obligaba a los docentes de Educación Física a tener recaudos en las actividades propuestas, en los materiales utilizados y las características metodológicas a utilizar.

Se evitaba por ejemplo que Olivia realizara volteretas en colchonetas duras. Se cambió la forma de comunicarse con los alumnos, pasando a utilizar un lenguaje acompañado por gestos. Sumado a ello, la utilización del recurso de la imitación para la enseñanza de los contenidos, fue muy bien recibido por Olivia ya que esto le permitió una mayor comprensión de las consignas, pero también fue beneficioso para el resto del grupo. Algunas de las estrategias se pensaron primeramente como adecuaciones curriculares y metodológicas orientadas por el principio de atención a la diversidad (Munster, 2013), facilitando apoyos especiales cuando Olivia los requería.

Sin embargo, en varias oportunidades el equipo docente observó que estaba planificando en el marco de los diseños universales de aprendizaje (DUA); comprendiéndose como una estrategia didáctica, de manera que la enseñanza y el aprendizaje pueda llegar a todos los alumnos de una manera equitativa (Díez y Sánchez, 2015), con rutas alternativas de aprendizaje, identificación de barreras para el aprendizaje y la participación y entornos de aprendizaje adaptables.

Durante las clases, se notaba a Olivia más desorientada y perdida cuando las metodologías de trabajo incluían el trabajo en equipo (ya sea en pequeños grupos o en parejas) y la resolución de problemas. Lo mismo pasaba al momento de realizar las rotaciones de aparatos que implicaba en los alumnos autonomía e independencia. Por el contrario, la participación de Olivia mejoraba, cuando se utilizaba la fila como forma organizativa para esperar el turno y los alumnos realizaban de manera individual los ejercicios. Al observar a sus compañeros ejecutarlos antes, le permitía ver y anticipar el movimiento que tenía que realizar, y le generaba mucha seguridad. Además, este tipo de organización en las clases, fomentaba la buena cohesión del grupo, en dónde todos ayudan, cooperan y disfrutan de las actividades propuestas (Rodríguez et al., 2016).

Teniendo en cuenta esta realidad, los profesores realizaron modificaciones para facilitar la puesta en práctica de diferentes actividades y juegos motrices, de modo que estos sean accesibles para todos y efectivizar los procesos inclusivos. Se tuvo en cuenta explicar pausadamente los ejercicios para que todos pudieran comprender las tareas a realizar, se utilizó un lenguaje más comprensivo para garantizar la buena comunicación y se promovió un ambiente de aceptación durante las clases.

De esta manera, se buscó que los profesores diseñaran estrategias y propuestas que permitieran personalizar las experiencias de aprendizaje, buscando el mayor grado de interacción y participación de las niñas, sin dejar de lado las necesidades propias de cada una (Falco, 2020; González y Macías, 2018).

En el caso de Olivia, se dejó que ella se desarrollara con espontaneidad y libertad; constantemente era impulsada a que siguiera participando de la forma en que lo hacía. Estos cambios adoptados al momento de dar las clases, sin duda la ayudaron a sentirse más cómoda y segura. Pero también, estas ayudas metodológicas llevadas adelante por los profesores, les sirvieron de igual manera a las demás compañeras. En este sentido, se comparte la idea de Rodríguez et al. (2016), cuando explican que el profesorado, al utilizar diversos aspectos metodológicos enfocados a los distintos niveles y formas de aprendizaje presentes en una clase, pueden personalizar los procesos de enseñanza y así atender de manera adecuada a los alumnos en situación de discapacidad.

Toda la institución se involucró en la participación de Olivia en las clases de gimnasia artística y la búsqueda por generar un espacio inclusivo no se limitó al gimnasio y a los docentes de Educación Física. Siempre se la veía acompañada por alguien que la orientaba en donde dejar sus pertenencias, le preguntaban cómo estaba o incluso simplemente conversaban con ella. Esto hizo más amena la inclusión de Olivia al grupo y muestra que las personas que no forman parte -en este caso de la clase-, pueden involucrarse en el proceso inclusivo y limitar las barreras que obstaculizan la inclusión (Crisol, 2019).

El compañerismo es señalado por González-Gil et al. (2019), como uno de los facilitadores más destacados y resulta central para alcanzar cambios reales en las mejoras educativas en clave de inclusión. Esto no hace referencia solo a los profesores, sino también al personal no docente como una pieza esencial en el transcurrir del día a día de las personas en situación de discapacidad.

Sumado a ello, desde el comienzo hubo una adecuada aceptación por parte de las compañeras de clase, lo que facilitó la inclusión de Olivia en todas las actividades. Ofrecieron ayuda y acompañamiento en todos los casos en que fue necesario, y se involucraron con responsabilidad en la participación e inclusión (Chauca y Rosero, 2021).

En esta línea, las actitudes que muestran los alumnos sin discapacidad frente a la inclusión son determinantes para favorecer los procesos inclusivos, pudiendo constituirse en facilitadores u obstáculos para el éxito del mismo (Xafopoulos et al., 2009).

2.3. TERCERA FASE: LLEGANDO AL FINAL DE LA EXPERIENCIA.

Olivia continuó asistiendo a clases, superándose, aprendiendo nuevos elementos en los aparatos, a la vez de vencer sus miedos. Al final del año, participó junto a sus compañeras de una competencia en la que ejecutó las habilidades gimnásticas aprendidas durante las clases. La participación de Olivia en esta actividad, es otra muestra de que acciones encadenadas por parte del colectivo involucrado favorecen los procesos inclusivos.

Finalizado el año en que Olivia asistió a las clases, se puede decir que los profesores lograron realizar una adecuada inclusión. Inclusión no solo por parte de los docentes, sino también por el resto de los actores institucionales y por sus compañeras de clase, ya que sin ellas no habría sido posible. Se rescatan aquí los aportes Plancarte (2017) sobre la relevancia de la cultura inclusiva institucional para fomentar procesos inclusivos.

Los profesores, lograron crear un ambiente adecuado para Olivia, en el que se intentó atender y adaptarse a sus particularidades, así como a sus intereses, inquietudes, gustos y miedos, a través de estrategias y propuestas que suprimieran o minimizaran los obstáculos, utilizando también apoyos específicos en determinadas situaciones.

3. CONSIDERACIONES FINALES.

El objetivo de este artículo fue presentar una experiencia de trabajo enmarcada en el proceso de inclusión de una niña con Síndrome de Down en clases de gimnasia artística, que implicó desafíos para todos los actores involucrados, especialmente para los profesores de Educación Física a cargo de las propuestas.

Durante el año, se buscó minimizar o eliminar las barreras que pudieran convertirse en obstáculos para el logro de los objetivos propuestos. Es por ello, que se utilizaron múltiples estrategias y acciones que permitieron enseñar las distintas

habilidades de la gimnasia artística, entendiendo las diferencias como condiciones propias de los seres humanos.

Al nunca haber asistido antes un alumno en situación de discapacidad, los docentes no estaban preparados para que Olivia participara de igual a igual con las demás compañeras. Fueron los profesores mediante sus propios intereses que buscaron ayuda y formas de acercar sus contenidos a cualquier estudiante que pudiera asistir a sus clases. Como sucede en muchos casos, es el profesorado quien debe informarse, formarse y prepararse de cara a la inclusión y necesariamente tiene que sentirse acompañado y respaldado por las políticas de gestión institucionales.

Dar respuesta a la diversidad implicó entender a la discapacidad desde un modelo social y alejarse de los modelos tradicionales de enseñanza, en donde todos los estudiantes realizan lo mismo, aprenden de la misma manera y en el mismo momento. Personalizar experiencias de aprendizajes comunes de los contenidos enseñados, buscando la interacción de los alumnos, permitió que Olivia viviera a su manera la corporeidad y la construcción de su identidad corporal y que los docentes fueran una guía en ese camino.

Si bien al momento de planificar las actividades se tuvo en cuenta el diagnóstico escrito en el informe médico de Olivia, y se evitaron aquellas actividades que pudieran generar lesiones o estuvieran contraindicadas, todos los actores involucrados entendieron que la discapacidad es una construcción social que excede el aspecto médico o de salud de una persona. Esto facilitó la inclusión de Olivia a las clases, la disposición para la inclusión de todos los actores institucionales y entre los que se incluyen sus compañeras.

Resulta entonces primordial generar un ambiente adecuado en el que no se reflejen las diferencias físicas e intelectuales de los alumnos. Se debe trabajar en contextos que promuevan la cooperación, el respeto y la empatía, y así lograr entre todos que los aprendizajes promovidos en las clases alcancen a todos los alumnos respetando su diversidad y de esta manera lograr una efectiva inclusión.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. 10.1590/0104-4060.51050

Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia un Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.

Bermúdez, M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

Block, M. E., Kwon, E. H. y Healy, S. (2017). Preparing future physical educators for inclusion: Changing the physical education teacher training program. *Journal of the Brazilian Society for Adapted Motor Activity*, 17(1), 9-12. 10.36311/2674-8681.2016.v17n1.02.p9

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Camargo, D. y Forero, C. (2016). La inclusión deportiva en Colombia: Una mirada desde los actores. Estudio de caso. *Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 6(2), 143-165.
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Chauca, M. y Rosero, E. (2021). Prácticas inclusivas en la educación física en estudiantes de básica media. *Unian des Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 8(3), 433-447.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Delgado-Carillo, M. J., Chávez-Prado, J. E. y Sancan-Moreira, M. T. (2019). Importancia de la evaluación clínica en la discapacidad. *Dom. Cien.*, 5(3), 71-87. 10.23857/dc.v5i3.925
- Diehl, R. M. (2008). *Jogando com as Diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência*. (2. a ed.). Phorte editora.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Falco, C. (2020). *La Educación Física inclusiva*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor.
- Felipe, C. y Garoz I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura*, 10(9), 199-210. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163036902003.pdf>
- Fernandes, M. M., Costa-Filho, R. A. y laochite, R. T. (2019). Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 25(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González, I. y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con el alumnado con discapacidad. *Retos*, 33, 118-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056>

- Instituto Nacional de Estadística Uruguay (2012). *Censos 2011*. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/censos-2011>
- Ledesma, M. A. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art06.pdf>
- Lleixa, T. y Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 49-68. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.76978>
- Mareño, M. y Masuero, F. (2010). La discapacitación social del "diferente". *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 4(1), 95-105. https://www.researchgate.net/publication/43601482_La_discapacitacion_social_del_diferente
- Munster, M. A. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama*, 14(2), 27-34. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612>
- Muñoz, P. (2018). Discapacidad, subjetividad e inclusión. Sentidos en continua tensión. En K. Velasco; M. Sánchez, y P. Segovia (Comp.), *Discapacidad e inclusión en la educación universitaria*. (pp. 15-35). Universidad Santiago de Cali.
- Núñez, R. (2011) Características motrices de niños y niñas con Síndrome de Down. *Revista Digital efdeportes*, 16(163), 2-11.
- Núñez, I. y Santos, S. (2019). Discapacidad y relevamientos estadísticos. Asesoría General en Seguridad Social. *Comentarios de Seguridad Social*, 64, 143-194. <https://www.bps.gub.uy/bps/file/16333/1/64.--discapacidad-y-relevamientos-estadisticos.-autores-i.-nunez-y-s.-santos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Imsero.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Imsero. <http://www.imserosmayores.csic.es/documentos/documentos/insero-clasificaciondisca-01.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial Cinca.

- Pappous, A. (2007). Inclusión e integración en Europa: hacía una educación física y deportiva adaptada. En E. Eusse Castro (Ed.), *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. (pp. 49-62). Funámbulos Editores.
- Parrilla, T. y Susinos, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024004.pdf>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Polonio de Dios, G. (2015). *La discapacidad desde la perspectiva del estado social*. [Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/13577/2016000001413.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quizhpe, C., Veintimilla, H., y Yanchapanta, J. (2010). *Incidencia de un programa de deportes adaptados en el desarrollo motriz en niños con Síndrome Down de leve a moderado de la Fundación Virgen de la Merced en el año 2009-2010*. [Monografía de conclusión de curso. Facultad de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física, Deporte y Recreación].
- Rodríguez, J., López, J. y Navarro, R. (2016). La Expresión Corporal orientada al alumnado con discapacidad visual desde una perspectiva inclusiva de la didáctica de la Educación Física. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8(2), 113-142.
- Romero, R. y Laureti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en América Latina. *Educere Investigación Arbitrada*, 10(33), 347-356. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>
- Rubinstein, S. (2013). Actitudes hacia la discapacidad y su implicancia con la educación inclusiva. En R. de Cácia Santos Souza; F. Zoboli, R. Izidoro da Silva y M. Haiachi. *Educação Física inclusiva: perspectivas para além da deficiência*. (pp. 111-132). Editora UFS.
- Ruiz, L. (2002). *Animación y discapacidad: la integración en el tiempo libre*. Amarú ediciones.
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9. 57-82.
- Stang, M. F. (2011). Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. *Serie Publicación y Desarrollo*.

- Toboso-Martín, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50(2), 681-706. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n2.39007
- Urrego, J. de D. y Urrego, H. (2007). El problema de la discapacidad y la inclusión educativa y social. En E. Eusse Castro (Ed.), *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. (pp. 81-92). Funámbulos Editores.
- Uribe, J., Duque, C. y Córdoba, L. (2016). Dificultad, solidaridad y rehabilitación: hacia una mirada crítica de los discursos sobre la discapacidad en Colombia. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad intelectual*, 47(2), 63-77. <https://doi.org/10.14201/scero20164726377>
- Valdés, A. M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Xafopoulos, G., Kudlacek, M. y Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program «Paralympic school day» on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 39(4), 63-71.

Fecha de recepción: 22/12/2022

Fecha de aceptación: 21/2/2023

EmásF