

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 88 de mayo-junio de 2024 - Año 15 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

88





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Juan Carlos Muñoz Díaz. “La formación integral y competencial desde el área de Educación Física.” (Pp 5 a 8)

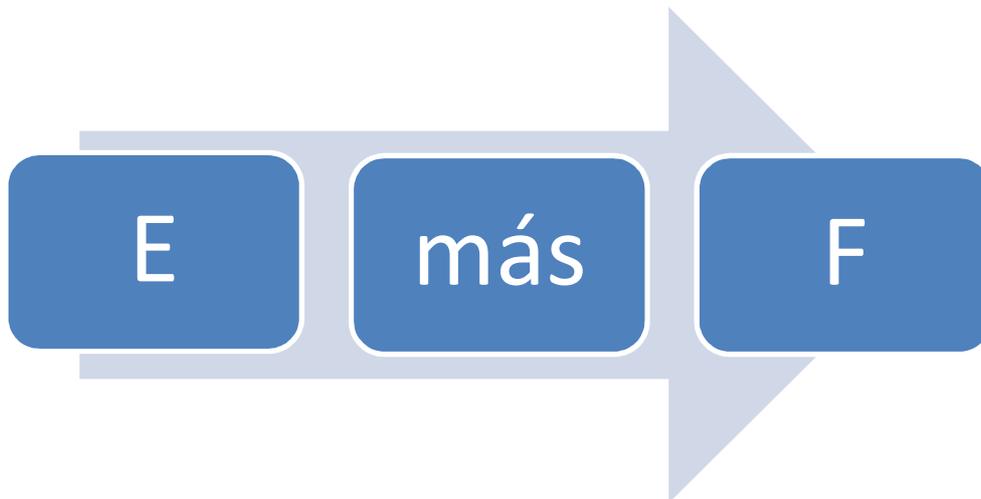
Miguel Ángel Lira Quina y Sergio Moneo-Benítez. “El valor educativo del judo; creencias, mitos y leyendas.” (Pp 9 a 31)

Erika Perea Castro y Orlando Daniel Jiménez Longoria. “Tendencias en el uso de aplicaciones móviles como recurso para fomentar la práctica de la actividad física.” (Pp 32 a 53)

Karen Urra López, Michel Machuca Faríasy Daniel Riquelme-Uribe. “Componentes didácticos del folclor digital y su impacto en las clases de educación física y salud.” (Pp 54 a 67)

Rodrigo Cubillo León. “Deporte urbano y educación física bajo el amparo olímpico.” (Pp 68 a 82)

Brais Ruibal-Lista, Marta Labajo-Rojo, Pelayo Diez-Fernández y Sergio López-García. “Los primeros auxilios desde la escuela: una propuesta para toda la comunidad educativa basada en la evidencia científica” (Pp 83 a 102)



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

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil

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:

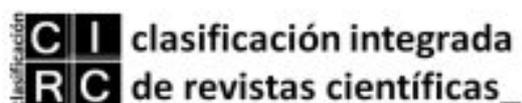
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España (texto 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 FORMACIÓN INTEGRAL Y COMPETENCIAL DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria a nivel del estado español. En cada comunidad autónoma, esta normativa se concreta y desarrolla, en el caso de Andalucía, a través del Decreto 101/2023 y la Orden de 30 de mayo de 2023. En estas normas se indica que el área de Educación Física contribuye a cimentar una competencia que va más allá de lo motriz, aunque toma como base este ámbito para el desarrollo integral de la persona.

¿Y en qué se fundamenta este desarrollo competencial desde nuestra materia? Estas normas aluden a la adopción de un estilo de vida activo, al conocimiento de la propia corporalidad, al acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, en la integración de actitudes ecosocialmente responsables o en el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices... Por tanto, la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje.

Veamos por partes cada uno de estos cimientos de la formación integral y competencial a través de la Educación Física.

La adopción de un estilo de vida activo. Para crear este tipo de estilo de vida es necesario que el alumnado viva la asignatura como algo ameno y divertido. Sólo a través de una experiencia agradable podremos crear adherencia hacia la actividad física y el deporte. Sólo una actividad física y deportiva realizada de forma habitual podrá convertirse en un estilo de vida físicamente activo y saludable. Por tanto, debemos convenir que hay que evitar una experiencia negativa.

Teniendo como referencia a Sánchez Bañuelos (1996), no podemos buscar rendimiento o superar unos niveles cuantitativos de actividad y menos aún convertir la participación en algo aversivo para el alumnado menos capacitado y con menor habilidad motriz. Las actitudes negativas hacia la actividad física, provocan la ausencia de práctica de ejercicio físico, contribuyendo a un peor estado de salud y bienestar.

A la hora de realizar una planificación de situaciones de aprendizaje en el área de Educación Física habrá que buscar propuestas para todos y para todas. Hemos de pensar en la disparidad de intereses, capacidades y habilidades que presenta un alumnado heterogéneo como el que tenemos en nuestras aulas. Una Educación Física selectiva únicamente tendrá incidencia en unos pocos, seguramente en aquellos que tienen experiencias previas extraescolares y posiblemente ya dispongan de una rutina de actividad física semanal. Nuestra atención debe centrarse en mayor medida en el alumnado que hace menos actividad física fuera de la escuela, son esos los que debemos encauzar, y sólo lo lograremos mediante unas sesiones con juegos, tareas o productos que le resulten satisfactorios.

Por tanto, habrá que utilizar recursos como el juego, especialmente el juego cooperativo que favorece la participación activa entre todos y todas evitando la jerarquización entre el alumnado y el éxito constante de los más dotados. También habrá que desterrar todos aquellos juegos que propicien la eliminación dado que serán los menos hábiles los que quedarán exentos de una mayor participación, siendo ellos, precisamente, los que más lo necesitan.

En este sentido, los juegos competitivos, también establecen grandes diferencias entre nuestro alumnado. Si creamos grupos homogéneos en función de la habilidad motriz, estaremos formando grupos marginales en donde estarán los que tienen menos destreza. Si creamos grupos heterogéneos seguramente los más diestros monopolizarán el juego en detrimento de los menos hábiles que “no tocarán bola”. Habrá que buscar estrategias o adaptaciones en las reglas para que estas diferencias no sean tan abismales y favorezca el juego de todos y todas.

Otros recursos inclusivos son las actividades de expresión corporal y rítmica, las actividades físicas en el medio natural (AFMN), los proyectos cooperativos y compartidos, los ambientes de aprendizaje,...

El conocimiento de la propia corporalidad. Las normas citadas anteriormente establecen que el descubrimiento y la exploración de la corporalidad, que se desarrollan desde el enfoque de la psicomotricidad, darán paso a un tratamiento más preciso y profundo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, en la educación infantil ya se debe trabajar lo motriz de forma especial, tal y como afirman figuras como Piaget, Gesell, Le Boulch, Wallon..., quienes consideran que la actividad psíquica y motriz forma un todo funcional que es la base del desarrollo de

la inteligencia. No se pueden separar los diferentes ámbitos que configuran la persona (afectivo, cognitivo y social). Si hay un elemento que los aglutine es el movimiento, de ahí que la psicomotricidad lo utilice como instrumento para desarrollar en su conjunto al niño o a la niña.

Posteriormente en la etapa de educación primaria hay que ir evolucionado en estos aspectos psicomotores desarrollando todas las capacidades físicas y las habilidades motrices. El dominio corporal mejorará la autonomía y la autoestima del alumnado y facilitará su inclusión social.

En la etapa de secundaria, momento en el que muchos adolescentes dejan de realizar actividad física, es cuando hay que seguir insistiendo en que el alumnado, sobre todo el que menos actividad física realiza, tenga experiencias satisfactorias para que no abandone y siga manteniendo una vida físicamente activa. Desde mi punto de vista, es un error fustigarlos a base de una actividad centrada, casi exclusivamente, en la mejora de la condición física y en la práctica deportiva competitiva ¡No somos entrenadores, somos educadores!

El acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor. El currículo plantea las siguientes manifestaciones en el bloque de saberes básicos “E”: el conocimiento de la cultura motriz tradicional, se refiere a juegos y deportes tradicionales y autóctonos; la cultura artístico-expresiva contemporánea, está ligada a la expresión corporal y al ritmo; y el deporte como manifestación cultural, que, desde una perspectiva integradora, incluya ejemplos de personas y culturas diferentes. Dentro de los juegos tradicionales debemos elegir aquellos que permitan la mayor inclusión posible evitando roles o estereotipos sexistas. Lo mismo ocurre con las actividades artístico-expresivas, ligadas tradicionalmente al ámbito femenino, hay que extenderlas a todos y a todas. Finalmente, con el deporte, que supone el uso de la competición, hay que tratar de trabajarlo favoreciendo actitudes formativas ligadas al juego limpio y la deportividad, buscando estrategias para que todos y todas puedan participar activamente en cada una de las propuestas que les ofertemos. La competición, utilizada adecuadamente, también tiene tintes educativos.

La integración de actitudes ecosocialmente responsables. Esta finalidad se recoge en el Bloque “F”, Interacción eficiente y sostenible con el entorno” y tiene incidencia sobre la interacción con el medio natural y urbano desde una triple perspectiva: su uso desde la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno. Las AFMN favorecen la educación de futuros ciudadanos para el ocio y el tiempo libre, con el beneficio y repercusión que tienen para la salud. Además, crean valores de respeto y cuidado hacia la naturaleza, disfrutando de ella, permitiendo la relación con los demás.

El desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Están recogidos en el Bloque C, "Resolución de problemas en situaciones motrices" y aborda tres aspectos clave: la toma de decisiones, el uso eficiente de los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad, y los procesos de creatividad motriz.

En el aprendizaje motor se ponen en funcionamiento los siguientes mecanismos: sensorio-perceptivo (input), de toma de decisión (procesamiento central), ejecución (output) y retroalimentación (feedback). El sensorio-perceptivo es el responsable de detectar los estímulos, comparar las informaciones recibidas y seleccionarlas. El mecanismo de toma de decisiones se encarga de transformar la información, buscar en los distintos tipos de memoria, elaborar un plan de acción y seleccionar un programa motor. El de ejecución realiza el plan de acción y el de retroalimentación un control neuromuscular de las acciones produciéndose la fase visible del acto motor. De ahí que haya que plantear actividades que desarrollen cada uno de estos ámbitos con el fin de que la competencia motriz de nuestro alumnado mejore. La toma de decisiones supone un acto cognitivo, pero la reflexión tras la realización del movimiento también mejora este ámbito del desarrollo. Hay que aprovechar las partes finales de las sesiones para que el alumnado sea consciente del trabajo que ha hecho, por qué lo ha hecho y que repercusión tiene en su aprendizaje y en su desarrollo integral.

Dar una clase de Educación Física la puede dar cualquiera, de hecho, en primaria, es fácil ver cómo cualquier docente sustituye a la persona especialista en el área cuando esta se ausenta. Realizar una suma de juegos sin ton y son puede incluso llamar la atención e interés del alumnado, pero seamos realistas, una programación anual, con alrededor de una centena de sesiones, con una finalidad concreta, tratando de desarrollar con eficiencia lo que he expuesto, requiere de un profesorado altamente formado y en continuo perfeccionamiento, con ilusión y con ganas de trabajar por el bien de su alumnado y de sí mismo.

La Educación Física no se gana el respeto tratándola como otra asignatura del currículo en base a más teoría y realizando pruebas sobre ella. Nos ganamos el respeto haciendo bien nuestro trabajo, utilizando lo motriz como elemento básico para el desarrollo del resto de ámbitos del desarrollo humano ¿Qué otras asignaturas tienen este potencial? No nos subestimemos. Tenemos que fomentar la participación activa de TODO nuestro alumnado, especialmente de aquellos que presentan algún tipo de carencia o dificultad.

Juan Carlos Muñoz Díaz
Editor de EmásF
Maestro de Educación Física
Emasf.correo@gmail.com



Revista Digital de Educación Física

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

EL VALOR EDUCATIVO DEL JUDO; CREENCIAS, MITOS Y LEYENDAS.

Miguel Ángel Lira Quina

Profesor vinculado al Departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. España.
Profesor especialista en Educación Física. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. España.
Email: mlira@ub.edu

Sergio Moneo-Benítez

Profesor asociado en la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. España.
sergiomoneo@ub.edu
Email: sergiomoneo@ub.edu

RESUMEN

La práctica del judo se muestra ante la sociedad envuelta sobre una etiqueta educativa, inclusive algunos autores lo describen como el deporte éticamente más evolucionado. En este artículo de opinión, y sin obviar el potencial educativo que de dicha disciplina, se abarca este aspecto abandonando la visión romántica que, al parecer, se ha instalado en opiniones de sus practicantes y se ha extendido en un discurso los cuales, en determinados casos, posee cierta conexión con la realidad, aunque en otros alimenta determinados tipos de creencias, mitos y leyendas. Desde una posición ciertamente moderada se aborda, así, el posible valor educativo del judo. Para ello, se considera la importancia que tiene toda intervención docente, así como el acompañamiento de las familias e instituciones deportivas para que, como también debiera suceder con cualquier disciplina físico-deportiva, el judo adquiera un carácter plenamente educativo.

PALABRAS CLAVE:

Judo; deporte educativo; didáctica deportiva; educación en valores; iniciación deportiva.

THE EDUCATIONAL VALUE OF JUDO; BELIEFS, MYTHS AND LEGENDS.

ABSTRACT

The practice of judo is shown to society wrapped in an educational label; some authors even describe it as the most ethically evolved sport. In this opinion article, and without ignoring the educational potential of said discipline, this aspect is covered, abandoning the romantic vision that, apparently, has been established in the opinions of its practitioners and has spread in a discourse which, in certain cases, it has a certain connection with reality, although in others it feeds certain types of beliefs, myths and legends. From a certainly moderate position, the possible educational value of judo is thus approached. To this end, the importance of any teaching intervention is considered, as well as the support of families and sports institutions so that, as should also happen with any physical-sports discipline, judo acquires a fully educational character.

KEYWORD

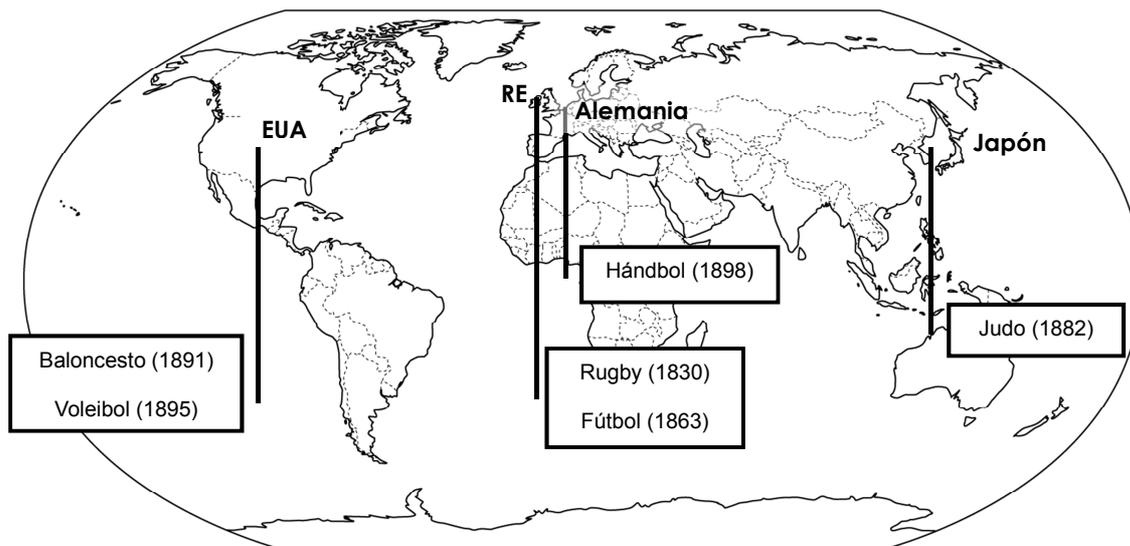
Judo; educational sport; sports didactics; Education in values; sports initiation.

1. NACIMIENTO DEL JUDO COMO DISCIPLINA FÍSICO-DEPORTIVA.

A finales del siglo XIX, en paralelo al contexto de génesis deportiva de influencia anglosajona que se da en Europa y en Estados Unidos, en Japón, en el seno de una revolución reformista despertada por influencias externas, tiene lugar el nacimiento de una disciplina físico-deportiva singular que se encuentra a caballo de las tradiciones niponas y las modernidades occidentales (figura 1).

Figura 1

País de origen y fecha de inicio. Judo y deportes de equipo más practicados.



El término que se utiliza para definir esta nueva disciplina de origen oriental es “judo” y recae en la figura de Jigoro Kano su identidad ideológica, su génesis y su difusión mundial (Uzawa, 1970; Robert, 1977; Uzawa, 1981; Pöhler, 1988; Kolychkin, 1989; Reay, 1989; Taira, Herguedas y Roman, 1992; Chirino, 1995; Villamón, 1999; Carratalá y Carratalá, 2000; Santos, 2003; Espartero y Villamón, 2009; Taira, 2009a). Descrito por Gómez-Ferrer y Rodríguez (2012, p.88) como humanista societario japonés, se convierte en una personalidad influyente en la historia del país nipón.

El Judo, desde sus comienzos fue concebido por su creador como un método de Educación Física, donde el combate o la lucha eran tan sólo un medio para el desarrollo personal. Según Villamón & Brousse (2002, p.12), debido a esta interacción educadora el judo puede ser considerado el deporte más evolucionado éticamente.

El estudio de la vida de Kano, de sus actos y de sus escritos, permite delimitar mejor su proyecto, el judo Kodokan, y demostrar cómo se trataba de un proyecto de educación global del hombre, dirigido al ser humano y a su formación de modo conjunto, al no disociar nunca los aspectos físicos, intelectuales y espirituales (Cadot, 2001; citado en Espartero & Villamón, 2009, p.4).

Sabemos que durante su primera infancia su madre le dio una educación estricta y disciplinada. Tras su fallecimiento, cuando sólo contaba con diez años, su padre tomó como una responsabilidad personal la educación de su hijo más

pequeño, proporcionándole clases particulares de caligrafía y estudio de los clásicos chinos (Villamón & Brousse, 1999, p.106).

Estudió materias como ciencias políticas, filosofía, educación moral y estética, literatura, economía, aunque su principal campo de interés en esa época giraba alrededor de la astronomía. Su expediente fue notable, destacando sus habilidades lingüísticas excepcionales. De hecho, muchas de las notas manuscritas de Kano sobre el jiu-jitsu y durante su transformación en judo estaban en inglés en vez de su japonés nativo. Gleson (1984), citado en Villamón & Brousse (1999, p.107) señala a este respecto que Kano leía y hablaba bien el inglés, pues esta era la lengua académica de la alta educación; los estudiantes de la Universidad de Tokio debatían con los conferenciantes extranjeros y estaban estimulados con los pensamientos europeos; por ello, Kano recibió una gran influencia de las enseñanzas anglosajonas.

Se licenció en letras en 1881 y terminó un año más tarde sus estudios en ciencias estéticas y morales. Ejerció como profesor en el Colegio de los Nobles, centro docente del cual posteriormente fue rector. Más tarde, el joven profesor fue consejero del ministerio de Educación y, en 1893 director en la Escuela Normal, llegando posteriormente a trabajar como secretario del ministro. Años después fue llamado a ocupar diversos cargos en el sector educativo. Se interesó y trabajó particularmente en el desarrollo de la Educación Física y el deporte, tanto a nivel nacional, como internacional, y presidió la Federación Deportiva del Japón, siendo el primer japonés que representó a su país en el Comité Olímpico Internacional (Carratalá & Carratalá, 2000, p.13).

Poseía un espíritu humanista y fruto de esa mentalidad serían los grandes esfuerzos que realizó para impulsar las reformas educativas que él consideraba necesarias para Japón, en un contexto político y social complicado, de carácter totalitarista y ultranacionalista. Intentó defender públicamente una posición pacifista e internacionalista a contracorriente de los designios políticos oficiales, lo cual bien pudo haberle costado el aislamiento social o incluso la muerte (Espartero y Villamón, 2009, pp.33-34).

Tuvo la oportunidad de realizar numerosos viajes al extranjero gracias a los cuales conoció los sistemas educativos de numerosos países, así como el desarrollo del movimiento olímpico, del que fue un firme impulsor (Brousse & Matsumoto, 1999; Villamón & Brousse, 1999; Watson, 2000, citados en Gutiérrez y Pérez, 2008, p.40).

Sus conocimientos en el ámbito educativo y de la educación mediante el deporte y los ejercicios físicos son extremadamente sólidos para la época, situándole en una posición de privilegio como pedagogo excepcional y persona a la vanguardia de su tiempo (Gutiérrez y Pérez, 2008, p.40).

Kano es capaz de interpretar y adaptar de manera particular los estilos practicados en el arte jiu-jitsu para crear una nueva disciplina en la que elimina todas las técnicas peligrosas de éstos, pero conserva las formas y acciones de mayor valor, al tiempo que aporta nuevas habilidades técnicas (Carratalá & Carratalà, 2000, p.14). Recopila los elementos menos brutales que los de los estilos que él había practicado (Chirino, 1995), escogiendo las mejores técnicas de estas escuelas (Fukuda, Iso y Okubo) y ordenándolas en un sistema armónico (Kimura,

1976, p.8). Al resultado le llamó JUDO que significa literalmente “camino de la flexibilidad o de la suavidad”.

En 1882 fundó su propia escuela a la que le dio el nombre de Kodokán (Santos, 2003, p.33), ubicándolo en el templo de Eishoji (Tarira, Herguedas y Roman, 1992, p.32). Su significado etimológico es “lugar donde se enseña a cada uno el camino de su propia vida” (Uzawa, 1970, p.11).

El nuevo método que había creado y que trataba de divulgar no era un simple arte de ataque y defensa como el jujitsu, sino que había sido concebido como un camino que los hombres debían seguir a través de la práctica (Taira, 2009a, p.34). Quiso ponderar justamente las bases espirituales y la formación del espíritu, en contraposición con el jujitsu donde los principios técnicos y la formación corporal se hallaban en primer lugar (Kimura, 1976, p.8).

2. POTENCIAL EDUCATIVO ATRIBUIDO A LA PRÁCTICA DEL JUDO.

Su concepción en el seno de las llamadas “artes marciales” le impregna de una búsqueda filosófica en su praxis. Por ello, el Judo tiene marcado unos rasgos de actuación, se desarrolla de manera muy concreta bajo unas pautas de cortesía y armonía social y moral, es decir su práctica está concebida bajo una fundamentación filosófica, que supuestamente debería reflejarse en todo practicante.

Conocer el significado de la palabra Judo, nos puede ayudar a comprender el espíritu de esta disciplina. El concepto “Judo” está compuesto de dos ideogramas (figura 2).

Figura 2

Ideogramas del concepto “Judo”.

	(JU) = flexibilidad
	(DO)= camino

Una interpretación literal nos indica que a través de la práctica del Judo vamos a encontrar el “camino de la flexibilidad, de la suavidad o gentileza”.

La práctica del judo se basa en dos principios básicos. El Seiryoku Zenyo o principio de máxima eficacia, y el Jita Kyoie o principio de la perfección propia, beneficios y progresos mutuos (Uzawa, 1981, p.11). En realidad, ambos principios son inseparables.

El primer principio, Seiryoku Zenyo, nos ayuda a entender la inutilidad de oponer resistencia a fuerzas mayores y que solamente la adaptación por lo que se refiere a esas fuerzas nos permitirá el éxito en la contienda. El segundo, Jita Kyoie,

basado en los conceptos de Tori (persona que realiza la acción técnica) y Uke (persona que recibe la acción técnica) como sujetos cooperantes en la evolución personal de cada uno de ellos. Este concepto está basado en la solidaridad y la amistad. Busca ayudar al compañero a alcanzar la perfección e implica que si uno busca únicamente el beneficio personal está condenado al fracaso. Este principio habla también de la amistad necesaria entre los practicantes, por ello, no deben verse entre sí como enemigos, sino como compañeros dentro de una actividad física.

La práctica del judo propicia situaciones de tensión, enfrentamiento y rivalidad que es necesario resolver con una actitud tolerante y que sirven para promover actitudes básicas de convivencia, respeto, solidaridad y participación. Tal y como menciona la Federación Francesa de Judo y Deportes Asociados (FFJDA) en sus cuadernos pedagógicos, hacer judo con Uke y no contra Uke, si además añadimos que la regla de oro del desarrollo del trabajo es no hacer daño, nos lleva al trabajo sistemático de uno de los valores del judo: la ayuda mutua, con el fin de conseguir objetivos o beneficios que les permitan evolucionar conjuntamente en la práctica. A este respecto, Ventura (1995), citado en Carratalà, Carratalà y Carratalà (2003, p.10) indica que el trabajo en pareja ayuda al desarrollo de la percepción y el conocimiento de uno mismo y del otro, tanto física como psicológicamente, mediante la expresión de su cuerpo en el marco de la relación. Hace perder el miedo al contacto y asumir la responsabilidad de sus acciones.

El Judo entiende el desarrollo personal en tres niveles o valores. SHIN (valor moral, espíritu y carácter), el GI (valor técnico) y el TAI (el valor corporal). El Shin ha de dominar y dirigir a los otros dos. Un practicante sin valor Shin, pero que posee los dos restantes, podría ser peligroso y perjudicial para los demás y para sí mismo. El valor Gi gobierna al Tai y orienta y compensa el valor físico.

Ferràs (2005, pp.95-97) apunta que el budismo Zen y, por extensión el judo busca el equilibrio personal mediante la combinación de estos tres elementos y que este equilibrio se consigue por medio de proporciones justas entre ellos. Los interpreta y describe de la siguiente manera:

- El “shin”, el espíritu cultivado, persigue la paz con uno mismo y la armonía social mediante el respeto a la naturaleza y a la vida, la tolerancia hacia los demás, la fe en uno mismo, la humildad y la no vinculación a aspectos terrenales o efímeros. La paz interior y el espíritu sereno e imperturbable son la máxima representación del shin. Es carácter, iniciativa en la búsqueda, voluntad de evolución y fidelidad a un sistema de valores.
- El “gi”, el conocimiento, es un fin que perseguir incansablemente. El hombre está condenado a aprender continuamente y a la máxima sabiduría. Consiste en identificar la frontera de la propia ignorancia. La vida es un camino de aprendizaje. El gi, en cada campo de la vida, tiene su sentido específico. Es la técnica lograda mediante el entrenamiento en la práctica del deporte. Es la habilidad de un oficio. Es la experiencia acumulada en la empresa o en el desempeño profesional. Es el conocimiento adquirido durante años de estudio y en el saber hacer individual en cada uno de los campos de la vida que nos ocupa.

- El “tai” es el cuerpo, el bienestar físico, la salud, la armonía con la naturaleza. Es la comodidad con nuestro propio cuerpo, el vehículo que hace posible la vida. Reflejo claro del aforismo *mens sana in corpore sano*, mente y cuerpo han de trabajar juntos en salud espiritual para conseguir armonía física y mental. El tai se potencia mediante el sentimiento de fluidez y bienestar experimentado a través del ejercicio físico y la identificación como parte armónica de la naturaleza. Se desarrolla mediante el ejercicio físico, la nutrición saludable, la prevención de enfermedades, el cuidado personal y el amor por la naturaleza.

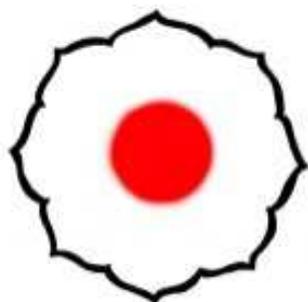
La etiqueta es fundamental en la disciplina del judo. El uniforme tradicional se unifica para todos los practicantes en un pantalón y una chaqueta de color blanco, simbolizando la igualdad entre ellos. Sólo existe una diferencia: los grados o nivel de aprendizaje, simbolizado por el color del cinturón con el que se sujeta el traje. Su utilidad es agrupar por niveles visualmente a los diferentes alumnos y ser un punto de partida en la práctica.

La limpieza y pulcritud de este uniforme es esencial dado que el judo se practica en máxima interacción física entre practicantes y las normas de higiene son estrictas. Dentro de estas normas de higiene y valorando que la práctica del judo se realiza con los pies desnudos la utilización de calzado específico para desplazarse entre la zona de vestuarios y la de práctica, también es una pauta para sus practicantes.

Su escudo (figura 3) también nos ofrece una visión general de la filosofía que encierra esta disciplina. Representa la flor del cerezo, su centro es de color rojo y simboliza a la Tierra y al hombre, el color blanco de la flor representa a la Paz y los buenos sentimientos, los ocho pétalos encarnan al conocimiento perfecto, la intención perfecta, la palabra perfecta, el obrar perfecto, la manera de vivir perfecta, la inspiración a la salvación, la memoria perfecta y la concentración.

Figura 3

Escudo del Judo.



Las sesiones se empiezan y finalizan con un ritual de reverencias entre maestro y discípulos. Dos son estas reverencias: el Ritzurei se realiza de pie y el Zarei de rodillas, considerándose este último más ceremonial que el primero. En ambas reverencias los sujetos se muestran la parte superior del cráneo, de manera vulnerable en un gesto de confianza, respeto y compromiso. “Estamos dando las gracias al oponente por darnos la oportunidad de mejorar nuestra técnica” (Kano, 1989, p.31).

Todos estos elementos son parte de las particularidades de esta disciplina y de las características que la definen y también la diferencian. Sólo la práctica continuada y prolongada hace que todo lo que se aprende en el dojo (en sentido espiritual se entiende como la sala o lugar donde se aprende el camino) sea susceptible de extenderse y aplicarse en el devenir cotidiano como si de hábitos se tratase. Entraríamos en un concepto más amplio de la disciplina del judo en tanto su práctica se convertiría en estilo ético de vida basado en la práctica de una actividad física.

De la práctica físico-deportiva del judo trasciende un gran potencial educativo en el cual intervienen toda una serie de aspectos emocionales, afectivos, espirituales, físicos, mecánicos, intelecto-motores (Espartero y Gutiérrez, 2004). Por ello, Cecchini (1989), citado en Carratalá & Carratalá (2000, p.25) indica que este acercamiento interdisciplinar permite comprender cómo el deporte no limita su riqueza pedagógica a resultados de orden caracterial e higiénico, sino que es la persona la que se expresa a través de ese movimiento, por tanto, un medio de desarrollo integral. La verdadera vertiente del judo es, sin duda alguna, la educativa y propone que para elevar al deporte del judo hasta la categoría de deporte educativo debemos humanizarlo, garantizar el desarrollo personal con su práctica. Con tal fin debemos potenciar el valor social que requiere el judo, es decir, valorar su condición lúdica, de juego interindividual, la expresión libre de la intencionalidad, la experiencia personal, la creatividad de actuación, la adquisición de valores morales y la autorrealización.

En relación al potencial educativo del judo Gómez-Ferrer y Rodríguez (2012, p.93) añaden que el judo tiene un lugar privilegiado dentro del conjunto de las prácticas deportivas orientadas, a través de los diversos programas sociales, a potenciar los procesos de socialización y cohesión social, y según Alazar (1989), citado en Villamón & Brousse (2002, p.13), aludiendo a la figura del doctor Denys Barrault, expone que desde hace tiempo el judo se ha introducido como método educativo que permite a los jóvenes mejorar su control afectivo. La necesidad de adaptarse permanentemente a los movimientos de su adversario y a situaciones imprevisibles, es una característica igualmente muy formadora, porque, en la vida, también hay que adaptarse constantemente a ese tipo de situaciones. En el plano intelectual, un niño equilibrado afectivamente es capaz de avanzar intelectualmente, y el judo es un deporte que permite reencontrar esta estabilidad afectiva.

A pesar de que el judo se haya presentado como una excelente estrategia educativa el propio Jigoro Kano argumenta que el judo no es la única manera de conseguir los principios educativos universales perseguidos con su práctica, pero sí la forma en la que él llegó a comprenderlos, y es el medio por el cual intenta que también se beneficien otras personas (Kano, 1989, p.25).

Esta presentación del judo como método vital también tiene sus detractores. Tegner (1967, pp.15-16) afirma que no está en el interés de la promoción del judo el hacer dicha afirmación por lo que se refiere a su práctica. Proponer el judo como un modo de vivir es limitar su aceptación. Sin embargo, recomienda su práctica, con base a beneficios demostrables que tienen utilidad en la vida moderna; el judo es un ejercicio espléndido y a diferencia de muchas disciplinas es muy divertido practicarlo. Lo presenta como maravilloso para la coordinación de la mente y el

cuerpo; una actividad de participación, más que de exhibición; y es posible, si el individuo la desea, mejorar todas las otras actividades de su vida si aplica lo que ha aprendido en su práctica

3. EL DEPORTE COMO ACTIVIDAD FÍSICO – EDUCATIVA.

En la actualidad podemos encontrar diferentes posicionamientos en relación con el valor educativo del deporte. Ruiz (2003a) los resume en tres grandes líneas de pensamiento: Una concepción idealista y romántica del deporte, una concepción socio crítica y una concepción integradora y moderada.

La concepción idealista y romántica del deporte, la primera de estas líneas de pensamiento, lo entiende como fenómeno educativo presentado bajo características cercanas a su génesis, así como a concepciones grupales y sociales de salud, evolutivas de condición, y necesarias de relación. El deporte es entendido como “un fenómeno universal y eterno” que se debe desarrollar. Sus argumentos principales son: que el deporte ante todo es un juego, las bonanzas de su práctica sobre las juventudes y su vinculación con un estilo de vida sana y saludable. Entre los valores de la práctica deportiva se encuentran una serie de creencias sociales atribuidas a la competición, como la preparación para la vida adulta, la formación del carácter y la conducción a la excelencia a través de la victoria (Sparkes, 1986; citado en Villamón y Molina, 1999, p.150).

La segunda, la concepción sociocrítica del movimiento deportivo parte del mundo social y postula argumentos antagónicos al enfoque anterior. Esta concepción está basada en una serie de argumentos que discuten la idoneidad educativa del deporte:

- El deporte como una construcción social conducido por ideales políticos, sociales y económicos.
- El deporte como aparato ideológico del estado, donde esta institución manipula, establece y rige los contenidos a enseñar en ese momento. El deporte reproduce el orden social existente, con sus desigualdades y miserias. Transmite una serie de valores y creencias, entre las que se encuentran la glorificación del esfuerzo, la meritocracia o la natural aceptación de las normas, que contribuye a que las personas seamos más dóciles y obedientes, centrándonos más en la sociedad de la cual formamos parte.
- El deporte como método de tratamiento del cuerpo. Idea que parte de una visión mecanicista, de rendimiento que inducen a un predominio del poder personal o estatal y en la supremacía sobre el contrario.
- El deporte como hecho sexista, dado que su andadura moderna se basa como una práctica puramente masculina, donde se practica bajo las premisas de la exaltación de la virilidad, la hombría, el coraje, y el carácter como características propias de los deportistas.

A modo de ejemplo, encontramos autores como Méndez-Giménez, Fernández-Rio y González de Mesa (2008, pp.6-7) que denuncian determinadas influencias de carácter negativo que pueden ejercer las y los deportistas de elite sobre la población infantil y adolescente. Entre ellas encontramos la asunción por parte de esta población de determinadas conductas como positivas por el hecho de que su ídolo deportivo las ha realizado a pesar de que estas sean inapropiadas o ilegales como por ejemplo el abuso de drogas, conducción bajo el efecto del alcohol, resistencia al arresto policial, agresiones, el valor de la victoria a cualquier precio y por encima de todo, menosprecio al adversario, imágenes excesivamente ostentosas o, por ejemplo, cuando los medios de comunicación tratan a las estrellas del género femenino como objetos de belleza y gancho para vender determinadas gamas de producto.

De la dicotomía de las interpretaciones presentadas con relación al deporte y su valor educativo, juntamente con las diferentes dimensiones sociales de este fenómeno como son la educativa, recreativa y competitiva (Paredes, 2002, p.174), deducimos que existen claras divergencias entre lo que J.M. Cagigal interpretó como deporte praxis y deporte espectáculo, donde éste último puede ejercer influencias de índole negativa con relación al valor educativo del deporte. Así lo corrobora Gutiérrez (2000), citado en Gutiérrez (2004, p.107), al expresar que, aunque aparentemente estas dos facetas se muestran claramente diferenciadas, la realidad es que viene produciéndose una constante invasión de los modelos profesionalizados del deporte espectáculo y adulto, sobre esos otros modelos más educativos del deporte, esos modelos más encaminados a convertir el deporte en un estilo de vida activo, saludable y perdurable en el tiempo.

Zagalaz et al., (2001, p.264) añaden en este sentido que “el deporte ha sido en los tiempos recientes y hoy mismo, más una preocupación política y económica, que educativa. Esta situación se ve agrandada, en parte porque algunos profesionales del deporte se han formado tradicionalmente en ausencia de toda preparación pedagógica y buscan en el deporte escolar el rendimiento y la competición”.

Es cierto que “el deporte se ha convertido en un lenguaje universal, pero su mundialización sólo se ha conseguido dando cada vez más importancia a un aspecto específico de éste, la competición, y más concretamente la alta competición, en perjuicio de sus elementos lúdicos y educativos”. Esta universalización del deporte conlleva, entre otros aspectos, la supervaloración de un limitado número de deportes, la comercialización creciente entorno al deporte de masas y especialización y profesionalización deportiva; ...“por ello no es erróneo pensar que la práctica deportiva tal y como se encuentra presentada en nuestra sociedad actual, no es siempre compatible con las intenciones educativas, es más, el planteamiento competitivo, la selección, el entrenamiento sistemático y específico, etc., puede llegar incluso a ser incompatible con la tarea educativa” (Bantula, 1994).

En definitiva, podríamos considerar que el deporte no es educativo por sí mismo, sino que tiene que cumplir unas orientaciones básicas encauzadas, principalmente, a través del profesor o entrenador (Giménez, 2005; citado en Sánchez-Alcaraz, 2014, p.71), aunque también son importantes las aportaciones de padres, federaciones y clubes, espectadores, o los propios jugadores.

Coinciden con Ruiz y Cabrera (2004) en que hay que tener claro que el deporte por sí solo no educa; son los profesores y entrenadores, los padres y las madres los responsables de que esto suceda y, por lo tanto, su coordinación es fundamental. Un planteamiento unilateral por parte de los docentes y entrenadores no conduciría a unos fines deseados, debiendo promover el desarrollo de los valores desde un planteamiento general de todos los estamentos implicados en el hecho educativo, aunando esfuerzos (instituciones educativas y deportivas, técnicos, entrenadores y profesores, y familias ofreciendo programas consensuados y organizados).

Expone Calzada (2004, p. 53) que el deporte basado en los resultados está más cerca de la instrucción que de la educación; mientras que el deporte competitivo, el objetivo final es el resultado, en el deporte escolar, se pretende educar al alumno a través del deporte, ayudarle a crecer como persona y a proyectarse de acuerdo con su individualidad.

Por ello es de vital importancia que todos los responsables de los programas deportivos, tanto dentro como fuera del contexto escolar, sean conscientes de las repercusiones que las experiencias deportivas pueden ocasionar en la formación integral de los jóvenes (Giménez et al., 2009, p.92).

“Las bondades que se le atribuyen a la práctica deportiva tienen que concretarse en una serie de políticas y acciones que pongan en relación las potencialidades del deporte con la realidad social y no terminen quedándose en una mera declaración de intenciones. Las acciones deben adecuarse a los contextos sociales y al público receptor de las mismas” (Gómez-Ferrer & Rodríguez, 2011, p. 278).

Por ello, entrelazando la concepción idealista y romántica de deporte y la sociocrítica, evidentemente opuestas y distantes, surge una tercera corriente de carácter mucho más moderado que intenta integrar las anteriormente citadas y que conjuga las ventajas y los inconvenientes del deporte como hecho social e intentan superar la dicotomía anteriormente presentada.

Ruiz (2003a, p.23) expone que “esta corriente moderada, partiendo del reconocimiento de los aspectos negativos de la concepción actual del deporte-espectáculo-negocio y de los modelos deportivos escolares más representativos, desde una crítica constructiva de estos aspectos, ofrece alternativas deportivas, tanto a nivel social, como de instrumento educativo escolar, y destaca como autores reconocidos en esta línea de pensamiento a Parlebas, Blázquez, Olivera y Devís.

La relación deporte y educación en valores no es espontánea, y es necesario plantear acciones específicas que promuevan el desarrollo de actitudes positivas relacionadas con la amistad, igualdad, integración y cooperación (Monjas, Ponce y Gea, 2015, p.282). A continuación, se exponen diversas aportaciones con relación a determinadas características que debe tener el deporte tratado de una manera educativa.

Explica Giménez et al., (2009, p.92) que debemos entender como deporte educativo todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá

respetar las características psicoevolutivas de los alumnos y cumplir una serie de principios como la no discriminación ni la selección, la adaptación de los diferentes elementos como reglas o los materiales, ser saludable para todos los participantes o tener una menor competitividad. A modo de ejemplo propone este autor:

- Sesiones de iniciación deportiva en una escuela deportiva con una clara orientación educativa.
- Sesiones de iniciación deportiva que se desarrollen en la clase de Educación Física.
- Entrenamientos deportivos dentro de los clubes que se desarrollen respetando siempre los principios educativos citados anteriormente.

Seirul-lo (1998, p.63) indica que para que la actividad deportiva acceda a niveles educativos necesita que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza la actividad, no sobre el posible resultado.

En la misma línea de pensamiento, Flores y Zamora (2009, p.136) exponen, aunque generalizando para la Educación Física, que la transferencia de los valores educativos no se pasa de manera instantánea, sino que es de necesidad programarlos y deben estar directamente relacionados con las estrategias pedagógicas utilizadas. En este mismo sentido, citados en Hernández Bourlon-Buon, (2014, p.126), autores como Cecchini et al., (2008), Gutiérrez (2003) y Hellison (2003) abogan por establecer unas condiciones oportunas gracias a una metodología y a estrategias concretas que lleven a cabo la labor educativa del deporte. Por su parte, Blázquez (1988a, p.29) matiza que el deporte educativo debe:

- Olvidarse de la concepción competitiva para dirigirse hacia una visión más global del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El niño debe ser el protagonista del proceso.
- El agente educador debe dotar al niño de gran autonomía motriz que le permita adaptarse a varias situaciones.
- No es el movimiento el centro de interés si no la persona que se mueve. Interesa menos el deporte y más el deportista.
- Debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano.

4. CRÍTICA EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA FÍSICO-EDUCATIVA DEL JUDO.

Al parecer, las líneas de lo que sería la práctica de un deporte educativo, encaminado a la adquisición de unos valores sociales están ampliamente definidas desde hace más de dos décadas por autores referentes. Igualmente, la idea del judo como disciplina educativa está presente en su génesis y también está plenamente referenciada. A pesar de ello, la práctica actual del judo podría discrepar notablemente de la idea de su fundador en tanto que el judo original sucumbe a un proceso de deportivización (Brousse & Matsumoto, 1999, p.97). Carr (1993), citado en Espartero y Villamón (2009, p.39), pone de manifiesto que se

convierte en el deporte que más rápidamente crece en el mundo después de la II Guerra Mundial. Apuntan Draeger & Smith (1980), citados en Espartero y Villamón (2009, p.39), que precisamente esta propagación internacional del judo es la causante de sus diferentes interpretaciones y que terminó enfatizándose la deportiva, lo cual habría determinado que los elementos “intrínsecos integrados en el judo original se distorsionaran enormemente”.

Explican Villamón, Molina y Pablos (1998, p. 259) que ante la masificada oferta que llega a las instalaciones deportivas, en lugar de cuestionarse la validez generalizada del modelo competitivo, y adaptar esta actividad a las nuevas exigencias sociales, se optó por ofrecer otras de suplementarias de carácter marcial, de las que el judo intentó alejarse desde sus orígenes. La consecuencia de esta situación hace navegar su concepción social a caballo entre arte marcial y deporte, y alejada de su concepción inicial como método de educación física.

La conversión del judo en un deporte moderno, con todas las características de los deportes de competición, lo alejó de su argumentación filosófica original hasta el punto de que en la actualidad multitud de sus practicantes, e incluso profesores especialistas, desconocen el pensamiento de su fundador (Gómez-Ferrer y Rodríguez, 2011, pp. 286-287) y esta “profesionalización” han hecho que el judo cambie y debemos entender que éstas lo perjudican, y en general a todos los deportes, pues hay que conseguir resultados. Utilizando léxico específico retrocedemos en el “do”, camino y avanzamos en el “jutsu”, la pura técnica (Planells, 2009, p.449).

En este modelo desde edades muy temprana, entre los seis y los ocho años, se toma como referencia la competitividad (Arnáiz, 2009, p. 19), empujando a una especialización precoz de los jóvenes iniciados a los que se les prepara para competir, imitando el modelo adulto anteriormente descrito. Esta propuesta implica el perfeccionamiento y la automatización de los gestos técnicos, además del desarrollo de la condición física que llevan a la consecución de la victoria en el combate. La práctica deportiva de niños y jóvenes se convierte en un entrenamiento sistemático para lograr su éxito en la competición. Una práctica deportiva con un carácter instrumental cuya finalidad es obtener el éxito deportivo (Villamón y Molina, 1999, pp.150).

Esta manera de abordar la iniciación deportiva se vincula a un modelo técnico de enseñanza donde se aprende por imitación y repetición (Gleeson, 1977, p.16; Valero et al., 2005, p.120; Álamo, 2008, p.49) y donde el resultado final del trabajo realizado se materializa en una propuesta de competiciones públicas para practicantes en edades tempranas, caracterizadas por un sistema de competición eliminatorio, dentro de un mismo campeonato o a través de distintos (locales, comarcales, provinciales, autonómicos, nacionales...), que producen más eliminados que clasificados. Este tipo de enseñanza prematura es la que generalmente se ha fomentado desde las federaciones deportivas y otras entidades oficiales, como por ejemplo los juegos escolares (Villamón y Molina, 1999, p.150), siendo la corriente mayoritaria en la actualidad en la iniciación deportiva del judo, sobre todo apoyada por autores occidentales (p.158).

Podemos decir que esta tendencia deportiva extendida en la gran mayoría de salas de judo provocó, provoca y seguirá provocando rechazo entre una parte de los propios iniciados. Una orientación, principalmente competitiva, que en su

momento trajo consigo un gran descenso en el número de practicantes adultos, que buscaban una actividad formativo-recreativa. También muchos niños y jóvenes que, al ser impelidos a competir, sin desearlo, abandonaron este deporte (Villamón, Carratalà y Pablos, 1995, p.288; Villamón y Brousse, 1999, p. 139).

En la actualidad, al igual que el deporte en general, el judo, debería descomponerse en sus diferentes formas de práctica para poder adaptarlo a las diferencias culturales, sociales y personales. El adquirir habilidad para ganar competiciones y ganar adversarios no son más que una de las posibles orientaciones que puede tomar esta disciplina (Torres y Castarlenas, 2004).

Pero la realidad es que en edades tempranas se sigue mirando a la competición adulta como referente de la práctica y se siguen realizando competiciones infantiles que a pesar de tener diferencias normativas y de formato, siguen basándose en un enfrentamiento dual entre participantes en donde en cada combate se erige un vencedor a partir de la aplicación de las técnicas reconocidas para su nivel. Más complejo es hallar encuentros donde practicar judo con otros niños diferentes a sus compañeros habituales a partir de juegos y experiencias lúdicas sean el motor de dichas actividades. Diferentes motivos nos llevan a la escasez de estas propuestas entre los que destacamos:

- El estancamiento en el modelo competitivo de las propias instituciones deportivas vinculadas a su práctica.
- La falta de aceptación por parte de aquellos grandes clubs, con multitud de practicantes, normalmente federados, que abogan por el modelo instaurado.
- La falta de calidad pedagógica de dichas propuestas que no hace repetir en muchos casos a sus participantes.
- Y por qué no decirlo, un aspecto oculto pero latente como es el diferenciar entre entrenadores de primera (participantes en competiciones) y segunda categoría, (participantes en encuentros y experiencias lúdicas recreativa vinculadas a la práctica del judo).

Curioso como la Unión Europea de judo (UEJ) en los años 1974 – 1975 constituyó un equipo de investigación que analizó el tratamiento de estos eventos en niños. Entre las recomendaciones desaconsejaron las competiciones antes de los doce años de edad, promover nuevas formas organizativas y establecer reglamentos especiales que promuevan la calidad del judo realizado y no el resultado. Lamentablemente estas consideraciones cayeron en saco roto debido a las presiones de los grupos que apoyan este tipo de eventos, y hoy en día se siguen celebrando competiciones en edades tempranas, tanto en España como en otros países europeos (Villamón y Molina, 1999 pp.160-161).

Por otra parte, la tendencia al alza en practicantes adultos es la participación en campeonatos de veteranos que, nostálgicos de mejores tiempos, continúan buscando el significado de su práctica en el factor competitivo sin, además, ofrecer una alternativa de ocio y recreación para aquellas personas que no valoran la competición como eje principal en la práctica deportiva, sucumbiendo en algunos casos a un cambio de modalidad deportiva o al abandono de ésta.

Ante la situación descrita se hace difícil defender la idea inclusiva y social de este deporte, que recordemos se caracteriza según sus propios practicantes por su carácter formativo, a pesar de los numerosos proyectos dirigidos a la integración y a colectivos especiales que precisamente se basan en esta última idea educativa. Podemos asegurar que la práctica del judo se encuentra en la actualidad claramente alineada con una visión romántica de la práctica deportiva, basada principalmente en los siguientes supuestos: la génesis en la cual fue creada, la visión romántica que en occidente tenemos de las disciplinas orientales y su misticismo, valorar el hecho competitivo de manera educativa de *per se* y cómo la victoria en dichos campeonatos te lleva a la excelencia deportiva y personal.

Cecchini, en la lección inaugural del curso universitario de la Universidad de Oviedo (2015), indicaba que “la creencia de que la práctica del deporte sin más permite aprender a cooperar en los compañeros de equipo, a negociar y dar solución a conflictos morales, a desarrollar el autocontrol, la constancia y la justicia, no es sostenible hoy en día” (...) “numerosos estudios internacionales realizados desde los años ochenta desmontan el tópico y nos permiten hacer dos importantes afirmaciones. La primera es que la práctica del deporte, tal y como en la actualidad se está implementando, no desarrolla valores; y la segunda es que incluso, bajo determinadas circunstancias, los resultados pueden ser justamente los contrarios” (...) “la participación deportiva puede tener efectos perjudiciales en el razonamiento moral y las conductas agresivas”, sobre todo si la variable contexto (el entrenador, los padres, los compañeros de juego y espectadores, los medios de comunicación...) no colaboran, o colabora negativamente, como ocurre con demasiada frecuencia (García, 2015).

5. CREENCIAS, MITOS Y LEYENDAS.

Dentro de esta idea romántica de la práctica del judo se han creado argumentos que aprovechándose de la falta de información de la población en general intentan potenciar esta visión de su práctica, seguramente con la intención de captar iniciados que en determinadas circunstancias pasen a ser practicantes que hagan en un futuro seguir girando la maquinaria federativa, dejando de manifiesto que lo importante no es el hecho educativo perseguido por su fundador si no la profesionalización deportiva y el mercado que le acompaña.

5.1. EL CÓDIGO MORAL DEL JUDO.

Los practicantes del judo defienden un código moral en la práctica de esta disciplina en el que se pone de manifiesto los valores que han de perseguir e integrar sus practicantes en su persona. Autores como Carratalá et al., (2003, p.10) o Ferràs (2005, pp.101-103) exponen algunos de estos valores entre los que destacamos la cortesía, el respeto, el coraje, la sinceridad, el honor, la modestia, el autocontrol y finalmente la amistad como el más puro de los sentimientos humanos. No entraremos en definir cada uno de ellos dado que esta información es fácil de obtener en cualquier consulta telemática o bibliografía especializada. Se cree mucho más importante el relativizar esta visión de sus practicantes.

La primera premisa para este menester es reconocer que el código moral del judo está inspirado o no deja de ser una adaptación particular del código moral del samurái, “el Bushido”. Este hecho es sumamente importante dado que dicho

código samurái llega a nuestra cultura occidental a partir del libro de Inazo Nitobe “Bushido: The Soul of Japan”, publicado en Boston en el año 1900.

El objetivo de Nitobe era explicar el Japón tradicional a los extranjeros para que estos entendiesen las características del pueblo japonés en un momento de obertura hacia el exterior y mostrar al mundo que el sistema de valores internos no estaba tan lejos de la moralidad cristiana y de los caballeros europeos. En otras palabras, acercar ambas culturas.

Esta divulgación idealiza y personifica en la imagen del samurái, como icono del Japón feudal, el conjunto de valores que según él llevan al pueblo nipón a la victoria sobre enemigos potencialmente más poderosos. Esto a su vez crea un interés particular en el público occidental en general que estaban impresionados y desconcertados por el sorprendente ascenso de Japón, y aún más después de las victorias militares en un periodo de tiempo relativamente pequeño ante China (1894-1895) y Rusia (1904-1905) respectivamente. Más recientemente, volvió a despertar un renovado interés, ganando reconocimiento internacional en la década de 1980, cuando el mundo buscaba comprender el origen de los rápidos avances económicos y tecnológicos del Japón moderno.

El encanto del bushido como código moral incluso llamó la atención del entonces presidente de los EE. UU., Theodore Roosevelt, quien era un entusiasta practicante de judo. Esta circunstancia relaciona directamente la práctica del judo con el bushido, aún más teniendo en cuenta que uno de los alumnos mejor considerados de Jigoro Kano, Yamashita, llegó a impartir clases de judo a este presidente y a su esposa (Taira et al., 1992, pp. 33-37).

Lo curioso de toda esta exposición es que en la realidad los samuráis no vivían realmente una vida de honor y lealtad y los historiadores han criticado la descripción de Nitobe de estos personajes como muy romántica y poco exacta. Sin embargo, su éxito internacional fue celebrado en Japón, y al sembrar la idea de que su rectitud moral le otorgaba el derecho de unirse al grupo privilegiado de las naciones coloniales occidentales, el libro de Nitobe hizo creer a los japoneses que todos eran herederos de unos valores superiores siendo importante para la autoimagen de este país (Nakamoto, 2020).

La imagen del guerrero japonés honorable y leal a sus principios llega al gran público en producciones como la protagonizada por Tom Cruise, “El último samurai” enardeciendo aún más la imagen romántica de estos soldados y sus linajes. De esta manera se sigue alimentando esta concepción entre las masas que como se ha dicho anteriormente dista de la realidad histórica de este colectivo.

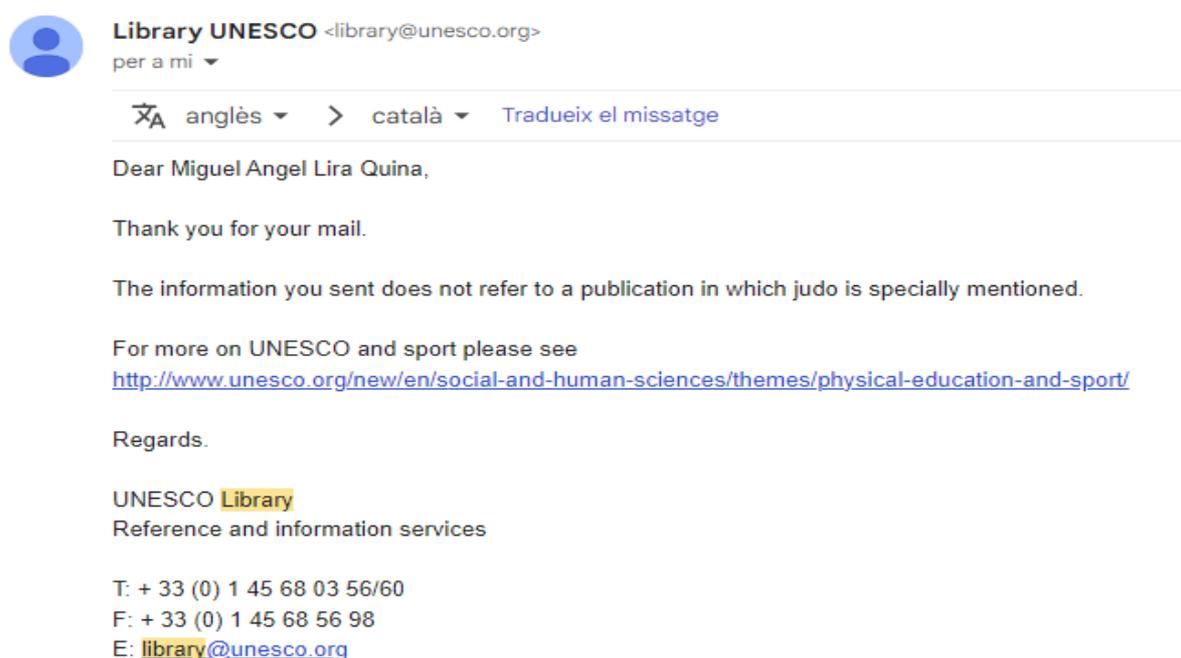
Por lo tanto, debemos considerar que el código moral del judo es una extensión de lo descrito en el libro Bushido, siendo conocedores de las inexactitudes del autor sobre el comportamiento de los samuráis. La relación con este código evidentemente está reforzada por la génesis del judo y la mirada que tuvo su creador hacia el jiu-jitsu que de todos es sabido es el arte de defensa sin armas que utilizaban estos militares japoneses como parte de su adiestramiento. Ante lo que podemos afirmar que el código moral del judo no deja de ser una visión romántica en la práctica de esta disciplina, la búsqueda del judoca perfecto, conectada a la visión del samurái perfecto, desnaturalizada e idealizada por la percepción de un autor japonés que quería vender al resto del mundo su cultura.

5.2. RECONOCIMIENTO DE LA UNESCO DEL JUDO COMO DISCIPLINA EDUCATIVA

Es frecuente leer que la UNESCO reconoció el judo como el mejor deporte para ser practicado por infantes entre cinco y diez años, promoviendo una educación física integral entre ellos. A pesar de la expansión de esta afirmación las fuentes consultadas nunca reflejan el documento en el cual se expone dicha información. Curiosamente personas que han consultado directamente en la biblioteca de dicha organización sobre este tema han recibido una respuesta negativa de los responsables de este servicio, manifestando que la información requerida respecto al judo no se encuentra en ninguna de sus publicaciones (figura 4).

Figura 4

Ejemplo de respuesta del servicio de biblioteca de la UNESCO



Siendo rigurosos en nuestras indagaciones, existe una publicación de este organismo en donde se referencia al judo. Esta publicación, escrita por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Chile) de la UNESCO y el Parlamento Latinoamericano, se titula “Plan de educación para el desarrollo y la integración de América Latina” y data del año 1997. En su tercer volumen hace referencia entre otros temas al rol de la herencia cultural, entrando en aspectos relacionados con el funcionamiento del cerebro humano y como las experiencias durante la infancia alimentan los circuitos nerviosos y determinan el futuro de la inteligencia. En este aspecto se hacen la pregunta de la edad idónea para empezar con estas experiencias y ejemplifican, bajo nuestro entender materias dispares un poco elegidas al azar, en “aprender inglés, guitarra, judo, ballet o natación” (p. 36). Ejemplos que podrían perfectamente haber sido otros, dado que poco más dice al respecto de cada una de esas disciplinas a ese efecto. Posteriormente, exponiendo argumentos sobre el desarrollo de ciertas capacidades perceptivo-motrices tales como la lateralidad o la orientación espacial, y aquí pone un punto de partida en la edad cronológica de los practicantes y señala a partir de los cinco años hasta los

diez, retoma la alusión de las disciplinas anteriores y las vuelve a nombrar como ejemplos de actividades idóneas para ese rango de edad y dicho menester (pp. 43-46).

Podemos asegurar que en la publicación mencionada se cita a modo de ejemplo la disciplina del judo, aunque acompañada de danzas y natación; no como el mejor deporte educativo en ese rango de edad para niños y niñas, sino como un ejemplo de disciplinas físicas-deportivas que pueden ayudar en las experiencias motrices en edades tempranas, y como estas últimas contribuyen en cierta medida en el desarrollo cognitivo de sus practicantes. Este concepto llega a nuestros días bajo el paradigma de la neurociencia y la neuroeducación. De ningún modo esta publicación hace referencia a ser la mejor disciplina para chicos y chicas de las edades descritas, y ni mucho menos se aconseja directamente por este organismo mundial.

6. CONCLUSIONES

Aunque por el modo en el que se han expuesto los argumentos citados en este artículo de opinión se pudiera situar, el mismo, en una corriente sociocrítica de la práctica deportiva con relación a sus valores educativos, la realidad es que se pretende reconocer el papel de la competición en la práctica de los deportes en general, y del judo en particular, como elemento diferenciador que acerque a toda persona a su práctica. A pesar de ello, se cree necesario diversificar las diferentes facetas de la práctica deportiva y no combinar, de forma inadecuada, los distintos contextos de actuación.

Es decir, diferenciar el hecho competitivo profesional y el hecho competitivo vinculado al ocio, la recreación y la educación. Como se ha mencionado anteriormente, y en palabras de Cecchini (1996, p.76), “el deporte no es bueno, ni es malo, ni moral, ni inmoral y los objetivos educativos que se pueden alcanzar no son ni mucho menos independientes de la persona que cumple la labor de controlarlos”. Por lo que se demanda a las instituciones responsables que, para avanzar en el valor educativo del judo, adaptándose a cada contexto social en la actualidad, se realicen actuaciones relacionadas con esta finalidad. Retomar el sentido del judo Kodokan en el siglo XXI significa, separar aprendizaje y perfeccionamiento, aplicando metodologías diferenciadas a cada etapa introduciendo metodologías alternativas en un primer estadio en donde los niños sean los protagonistas en los aprendizajes y el juego el motor de estos, y no utilizar un aprendizaje técnico por repetición, centrándonos más en el “do” y no tanto en el “jutsu”. Metodologías alternativas que inclusive acerquen al judo al contexto reglado y escolar (Lira, 2017) en el que está claramente marginado en la actualidad (Robles, 2008; Camerino et al., 2011; Ruiz et al., 2011) a pesar del carácter educativo atribuido.

Basándonos en estudios como el realizado por Martínez y Mansilla (2002) en el que se observa, que des de un punto de vista de salud psicológica, el cambio de orientación en la práctica de esta disciplina, es decir practicada bajo parámetros recreativos y no competitivos, aporta beneficios para el individuo que lo practica, creemos que es un error aplicar únicamente la orientación competitiva a todos los contextos de aprendizaje y práctica, aún más si ese contexto es la iniciación deportiva de la práctica del judo en edad infantil.

Por lo tanto, relativizar la importancia de la competición en estas edades y porque no, siguiendo el ejemplo de Alemania y su fútbol base, dinamizar actividades lúdicas y recreativas en edades tempranas en lugar de priorizar la competición. Hacer que el judo sea un deporte inclusivo, para todos, y no exclusivo para aquellas personas que son más hábiles o simplemente por una maduración temprana tienen una mejor condición física y están más predispuestos a la victoria. Quizás aplicar estrategias en este sentido acerque nuestra disciplina al género femenino, tan minoritario en su práctica y que por otro lado tiende a una participación menos competitiva del fenómeno deportivo. Replantearse en definitiva la definición de la práctica de judo y acompañarlo a su idea inicial de método de educación física reclamado por Kano en sus inicios. Llevar al judo a esa categoría de práctica formativa con la que fue creado, potenciar sus características y no caer en falsas creencias que en el mejor de los casos lo mantienen en una interpretación romántica de la práctica deportiva y le limita en la actualidad como disciplina físico-educativa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álamo, J.M. (2008). *La iniciación al judo en la Educación Física escolar*. Sevilla: Wanceulen.

América y el Caribe, U. & Latinoamericano, P., (1997). *Plan de educación para el desarrollo y la integración de América Latina*. UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Brasil.

Arnáiz, J.M. (2009). *El Judo como mediación generadora de bienestar y autoestima. Caso biográfico-narrativo de las personas con discapacidad intelectual de Aspanias-Burgos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos.

Bantula, J. (1994). Los deportes. Concepto y clasificación. El deporte como actividad educativa. Deportes individuales y colectivos presentes en la escuela: aspectos técnicos y tácticos elementales, su didáctica. En J. Díaz Lucea (coord.). *Temario de Educación Física para oposiciones a primaria*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (1998a). A modo de introducción. En D. Blázquez (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar (3a.ed.)* (pp. 19-46). Barcelona: INDE.

Brousse, M. & Matsumoto, D. (1999). *Judo, a sport and a way of life*. Seoul: IFJ.

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

Camerino, O.; Gutiérrez, A. y Prieto, I. (2011). La inclusión de las actividades de lucha en las programaciones de la Educación Física formal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (37), 92-99.

Carratalà, V. y Carratalà, E. (2000). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Judo*. Madrid: MEC/CSDE.

Carratalá, V., Carratalá, H. y Carratalá, E. (2003). *Iniciación al Judo*. Editorial Praxis.

- Cecchini, J.A. (1996). Epistemología de la Educación Física. En V. García Hoz. *Personalización en la Educación Física* (pp. 67-106). Madrid: Rialp.
- Chirino, P. (1995). *El Judo al alcance de todos*. Colombia: Cali – Valle.
- Espartero, J. y Gutiérrez, C. (2004). *El Judo y las actividades de lucha en el marco de la Educación Física escolar: Una revisión de las propuestas y modelos de enseñanza*. III Congreso de la asociación Española de Ciencia y Deporte. Valencia, España.
<http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0eljudo.pdf>
- Espartero, J. y Villamón, M. (2009). La utopía educativa de Jigoro Kano: El Judo. *Revista de História do Esporte*, 2(1).
<https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/761/702>
- Ferràs, X. (2005). El camino de la flexibilidad. En VV.AA. *Tanto creces, tanto vales. Propuestas sobre crecimiento personal* (pp. 84-104). Barcelona: Granica.
- Flores, R. y Zamora, J.D. (2009). La Educación Física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista de Educación*, 33(1), 133-143.
- García, E. (4 de septiembre de 2015). Cecchini: "La creencia de que hacer deporte desarrolla valores no es ya sostenible". *La Nueva España*.
<http://www.lne.es/asturias/2015/09/04/cecchini-creencia-deporte-desarrolla-valores/1809040.html>
- Giménez, J., Abad, M. y Robles, J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Wanceulen EF Digital*, (5), 90-103.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3316/b15548818.pdf>
- Gleeson, G.R. (1977). *Judo para occidentales*. Barcelona: Hispano Europea.
- Gómez-Ferrer, R. y Rodríguez, J.M. (2011). Dimensiones sociales y educativas del judo. En VVAA. *Judo. Una visión diversa II* (pp. 269-326). Madrid: Visión Libros.
- Gómez-Ferrer, R. y Rodríguez, J.M. (2012). Práctica deportiva, convivencia intercultural y ciudadanía: Integración socioeducativa a través del Judo. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (11), 87-100.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, (335), 105-126.
- Gutiérrez, C. y Pérez, M (2008). La contribución del Judo a la Educación. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 3(3), 38-53.
- Hernández Bournon-Buon, Y. (2014). Deporte escolar y educación en valores: Fundamentación desde un enfoque sociocultural y pedagógico. *Materiales para la Historia del Deporte*, (12), 111-134.
- Kano, J. (1989). *Judo Kodokan*. Madrid: Eyras.

- Kimura, M. (1976): *El judo. Conocimiento práctico y normas*. Barcelona: Aedos.
- Kolychkin, A. (1989). *Judo. Nueva didáctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Lira, M.A. (2017). El judo como recurso didáctico para el desarrollo de área de educación física en la etapa de educación primaria: percepciones y actitud del profesorado. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119482>
- Martínez, P. y Mansilla, M. (2002). Diferencias psicológicas de género en judo recreativo. *Revista Española de Educación Física y deporte*, 9(3), 23-29.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J. y González de Mesa, C. (2008). El deportista de élite: influencias positivas y negativas en la población infantil y adolescente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (28), 6-16.
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: Relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física y deportes*, (28), 276-284.
- Nakamoto, M. (9 de enero de 2020). *Bushido: el libro que cambió la imagen de Japón en el mundo. Cajón de sastre*. <https://almacosta.wordpress.com/2021/01/09/bushido-el-libro-que-cambio-la-imagen-de-japon-en-el-mundo/>
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Planells, E. (2009). *Fuentes documentales y testimoniales para el estudio de las artes marciales en España: Ju-Jutsu, Judo y Aikido* (Tesis Doctoral). INEFC, Barcelona.
- Pöhler, R. (1998). *Iniciación al Judo. Del cinturón Blanco al verde. Las primeras competiciones*. Ripollet: Hispano Europea.
- Reay, T. (1989). *Judo. Guía para jóvenes principiantes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Robert, L. (1977). *Le nouveau guide marabout du judo*. Verviers: Marabout.
- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO: propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, (14), 43-47.
- Ruiz, F.C. (2003a). El deporte como fenómeno social y cultural. Concepto y tratamiento pedagógico: características para convertirse en hecho educativo. En I. García Lucas (Coord.). *Educación Física. Temario para la preparación de oposiciones. Profesores de Enseñanza Secundaria (Vol. 3)* (pp. 11-32). Madrid: MAD.

- Ruiz, F.C. (2003b). El aprendizaje deportivo en el marco escolar. Características. Modelos de enseñanza: fases en su enseñanza y aprendizaje. En I. García Lucas (Coord.). *Educación Física. Temario para la preparación de oposiciones. Profesores de Enseñanza Secundaria (Vol. 3)* (pp. 33-54). Madrid: MAD.
- Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, (335), 9-19.
- Ruiz, L., Dos Santos, S.L.C., Estevan, I., y Falcó, C. (2011). *Predicción de la elección de los juegos de oposición en los futuros docentes de Educación Física*. En Orts, F., Cercera, L., y Mestre, J. (coords.). *El futuro del deporte escolar en Europa* (pp. 618- 623). II congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia, España. http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/libro_actas_ii_congreso_deporte_escolar.pdf
- Sánchez-Alcaraz, B. (2014). *La actividad Física y el Deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Santos, J. (2003). *Judo Infantil. Educación Integral*. Rubí: Alas.
- Seirul lo, F. (1998). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (3a.ed.) (pp. 61-75). Barcelona: INDE.
- Taira, S. (2009a). *La esencia del Judo (I)*. Gijón: Satori Ediciones.
- Taira, S., Herguedas, J. y Roman, F.I. (1992): *Judo (I)*. España: Comité Olímpico Español.
- Tegner, B. (1967). *Libro completo de judo*. Barcelona: Diana.
- Torres, G. y Castarlenas, J.II. (2004). Deporte, estilo de vida activo y población: consideraciones a través del judo. *Apunts: Educación Física y deportes*, (75), 32-38.
- Uzawa, T. (1970). *Tratado de Judo*. Madrid: INEF.
- Uzawa, T. (1981). *Pedagogía del Judo*. Valladolid: Miñón.
- Valero, A.; Conde, A.; Delgado, M. & Conde, J. L. (2005). Comparación de los enfoques tradicional y ludotécnico sobre la eficacia y la mejora técnica en el atletismo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (14), 119-133.
- Villamón, M. (1999). *Introducción al Judo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. y Brousse, M. (1999). Evolución del Judo. En M. Villamón (dir.). *Introducción al Judo* (pp. 103-139). Barcelona: Hispano Europea.

- Villamón, M. y Brousse, M. (2002). El Judo como contenido de la Educación Física escolar. En J.Ll. Castarlenas y P. Molina (coords.). *El Judo en la Educación Física escolar. Unidades didácticas* (pp. 11-28). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. Carratalá, V. y Pablos, C. (1995). Judo tradicional, judo rendimiento y judo para todos: tres orientaciones. En VVAA. *Àmbits específics dels esports i l'Educació Física* (pp. 283-292). Lleida: INEFC.
- Villamón, M. y Molina, P. (1999). La iniciación deportiva en el judo. En M. Villamón (dir.). *Introducción al Judo* (pp. 145-165). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. Molina, J.P. y Pablos, C. (1998). *Orientaciones didácticas en el judo formativo-recreativo*. Educación Física e deporte no século XXI (Vol.2; pp. 255-264). VI Congreso Galego de Educación Física Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas (1996, A Coruña). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Zagalaz, M.L., Moreno, R. y Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la Educación Física. *Contextos educativos*, (4), 263 – 294.

Fecha de recepción: 21/2/2024

Fecha de aceptación: 5/3/2024



Revista Digital de Educación Física

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

TENDENCIAS EN EL USO DE APLICACIONES MÓVILES COMO RECURSO PARA FOMENTAR LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Erika Perea Castro

Docente de educación física, Zacatecas, México
Email: pin_guinito_8@hotmail.com

Orlando Daniel Jiménez Longoria

Docente formador de profesores, Zacatecas, México
Email: orlandojimenez@benmac.edu.mx
Web: <https://scholar.google.com/citations?user=yfSmwlkAAAAJ&hl=es>

RESUMEN

En los últimos años se evidencia un aumento significativo en la inactividad física y las conductas sedentarias, un factor clave en esta problemática ha sido el uso indiscriminado de nuevas tecnologías, como la televisión, internet, video juegos, es por ello que, estas dificultades se deben abordar desde la niñez y la adolescencia ya que en estas etapas es donde se establecen conductas que se mantendrán a lo largo de toda la vida. El carácter integral que actualmente se le ha dado a la educación, genera la necesidad de caminar hacia una renovación de la metodología y los medios de aprendizaje tradicionales. En este sentido, cada vez son más los docentes que tratan de implementar nuevos recursos e innovadoras metodologías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el área de Educación Física no debe mantenerse ajena a ello, si busca satisfacer las demandas de la sociedad actual y los nuevos intereses de los estudiantes. El presente estudio documental busca identificar y analizar diferentes referentes bibliográficos sobre la práctica de la actividad física extraescolar mediante el uso de aplicaciones móviles en educación primaria, proponiendo tres categorías de análisis con la finalidad de mostrar las tendencias con relación a este objeto de estudio y crear un referente para el diseño de propuestas de intervención.

PALABRAS CLAVE:

Aplicaciones móviles; actividad física; Educación primaria; Educación Física.

TRENDS IN THE USE OF MOBILE APPLICATIONS AS A RESOURCE TO PROMOTE THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY

ABSTRACT

In recent years, there has been a significant increase in physical inactivity and sedentary behaviors. A key factor in this problem has been the indiscriminate use of new technologies, such as television, the Internet, video games, which is why these difficulties are They must be addressed from childhood and adolescence since it is in these stages that behaviors are established that will be maintained throughout life. The comprehensive nature that has currently been given to education generates the need to move towards a renewal of the traditional learning methodology and means. In this sense, more and more teachers are trying to implement new resources and innovative teaching methodologies in the teaching-learning process, the area of Physical Education should not remain alien to this, if it seeks to satisfy the demands of today's society and the new interests of students. The present documentary study seeks to identify and analyze different bibliographical references on the practice of extracurricular physical activity through the use of mobile applications in primary education, proposing three categories of analysis with the purpose of showing the trends in relation to this object of study and creating a reference for the design of intervention proposals.

KEYWORD

Mobile apps; physical activity; Elementary education; Physical education.

1. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación, surge como una necesidad de atención y recurso de intervención educativa, debido a los altos niveles de sedentarismo en los niños de sexto grado de la Escuela Primaria "Club de Leones 4" T.M. en Zacatecas México, quienes se ha observado desde la experiencia tienen largos periodos de inactividad física.

Un gran porcentaje de alumnos pasa menos de 60 minutos al día haciendo algún tipo de actividad física, cantidad recomendada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), misma que hace énfasis en que esto, mantiene un impacto positivo en el desarrollo personal, social, emocional y cognitivo de los infantes. Cabe señalar que debido a la pandemia a causa del Covid 19 en México, esta situación de poca actividad ha empeorado. Por tal motivo, en este proyecto se busca ofrecer una orientación pedagógica con el uso de aplicaciones móviles, que tanto impacto tienen en los niños, dando realce primordialmente a aquellas que fomenten la práctica de la actividad física.

Según Betancourt et al. (2022), datos del estudio Health Behavior in School-aged Children (HBSC) el cual lleva realizándose ya por más de 30 años por la OMS y donde participan 49 países de Europa y América del Norte, reporta que el involucramiento en actividades físico deportivas van disminuyendo de la niñez a la adolescencia. Específicamente se indica que de un 25% de los niños de 11 años alcanzan el tiempo recomendado por la OMS, para los 15 años solo se ubica una proporción del 16%, dicho informe indica una disminución significativa en el tiempo destinado para esta actividad en la mayoría de los países de los cuales obtienen información.

Desde este contexto, la escuela y la Educación Física representan un entorno ideal para que niños y niñas conozcan y aprendan sobre la importancia de los estilos de vida saludable, en especial los relacionados con la práctica de la actividad física.

La Educación Física está llamada a seguir procesos de inmersión digital, asociados al uso de tecnología, especialmente la móvil (Díaz, 2019). Por lo que es importante la búsqueda de información que posteriormente permita la implementación de una propuesta de innovación que fomente el uso de las aplicaciones móviles. Los dispositivos digitales están totalmente integrados en nuestra sociedad, por lo que están llamados a cambiar la forma de enseñar y de aprender (Díaz, 2019).

Actualmente en nuestra sociedad se reflejan dificultades para adquirir estilos de vida saludable y la etapa de la niñez no es ajena a ello. En esta población se deberían integrar prácticas saludables, pero, por el contrario, se ha ido produciendo un mayor deterioro. Existe apatía hacia la práctica de actividad física, hay un aumento en el consumo de alimentos procesados, poca ingesta de agua, descanso y sueño inadecuados, entre otras. Esto a causa en parte a la falta o poca información con respecto a la importancia de estos estilos de vida saludable, así como al confinamiento debido a la pandemia mundial y el incremento del tiempo que los niños y jóvenes permanecen conectados en aparatos tecnológicos; aumentando así el sedentarismo, traducido a un estado de inactividad prolongado y calificado como uno de los factores de riesgo en la salud a nivel mundial. De

acuerdo con Betancourt (2022), un estudio realizado por la ENSANUT (Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud, 2016), demuestra que, en México, existe una alta prevalencia de niños que pasan más de dos horas frente a una pantalla.

La pandemia ha incrementado aún más los niveles de inactividad física en todo el mundo, especialmente en escolares y adolescentes. Este aislamiento es uno de los factores que ha favorecido la conducta sedentaria ya que ha contribuido a la reducción de la actividad física regular y las actividades cotidianas. (Márquez, 2020).

Según datos de la OMS, el número de niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 5 y los 19 años que presentan obesidad se ha multiplicado por 10 en el mundo en los cuatro últimos decenios (OMS, 2020). Otro dato importante es que 6 de los 7 factores determinantes para la salud están relacionados con la alimentación y la actividad física. También se estima que, a nivel mundial, el 27.5% de las personas adultas, y el 81% de las y los adolescentes, no cumplen con la cantidad mínima de minutos recomendados de actividad física moderada a vigorosa por semana (dependiendo de la edad) (OMS, 2020).

En México, 17.3% de las personas en edad adulta, 46.3% de las y los adolescentes y 84.6% de la población infantil, no cumplen con las recomendaciones de actividad física de la OMS (60 minutos al día), por lo que se les ha clasificado como inactivos (Shama et al., 2020). Además, 43.6% de la población infantil dedica más de 2 horas frente a pantalla, mientras que en promedio las y los adolescentes están sentados por 4.8 horas al día y las personas adultas 3.58 horas. Ante este panorama, resulta necesaria la promoción de la práctica de actividad física y reducción del tiempo dentro de las actividades cotidianas.

De acuerdo a Betancourt (2022), datos arrojados por la ENSANUT en 2016, el 51,1% de los niños de entre 10 y 14 años de edad no realizan actividad física, 45,8% realizan de una a dos actividades y sólo el 3,1% llevan a cabo de tres a más actividades; y al realizar el análisis de acuerdo a los criterios que establece la OMS (2010) para determinar si una persona es activa o no, los indicaron que la mayoría de los niños (82,8%) se pueden categorizar como inactivos.

De acuerdo a estas afirmaciones el incremento en las cifras de obesidad entre los niños y adolescentes indudablemente representan una problemática de salud pública, el consumo de alimentos procesados poco saludables y la falta de una práctica de actividad física regular, ocasionan sobrepeso y en consecuencia existe el riesgo de sufrir enfermedades cardiovasculares, así como diabetes, osteoporosis y distintos tipos de cáncer; también sufrir de hipertensión, dificultad al respirar y desarrollar trastornos psicológicos. Por lo tanto, la actividad física junto con una adecuada nutrición, además del autocuidado, el consumo regular de agua y la mejora en la calidad de sueño, juegan un papel importante en la prevención de enfermedades no transmisibles. El ámbito escolar tiene una gran influencia al respecto y una enorme responsabilidad, especialmente desde la Educación Física. La Educación Física no se basa únicamente en el rendimiento, sino también en trabajar la creación de hábitos saludables para la práctica deportiva (Blázquez, 1995).

Teniendo en cuenta que combatir la alta tasa de inactividad física entre la niñez es un desafío de salud pública a escala mundial, es esencial encontrar formas innovadoras de involucrar a los estudiantes en la realización de actividad física diaria. Por esto, una de las formas de brindar atención a esta problemática, es mediante el uso de aplicaciones móviles, que permitan brindar experiencias significativas de aprendizaje a los alumnos, a la vez que fomenten la práctica de actividad física extraescolar.

Hoy en día nuestra sociedad se caracteriza por ser una sociedad digitalizada, es decir, que requiere de las tecnologías para sus tareas cotidianas. Hay multitud de herramientas y recursos digitales que ayudan al desarrollo de actividades físicas y hábitos saludables que se pueden utilizar los niños dentro y fuera de la escuela.

La implementación de la tecnología móvil en la actividad física ha iniciado un cambio en el modo y motivaciones para hacer deporte. El uso de dispositivos móviles abre un gran abanico de posibilidades y una infinidad de recursos para mejorar la experiencia de los usuarios, este hecho se incrementa en materias como la Educación Física, donde existen diversas aplicaciones móviles (apps) que favorecen el aprendizaje de diversos conceptos y facilitan la dinámica de trabajo en el aula (Figueira, 2016).

Los niños tienen gran afinidad con las nuevas tecnologías y las utilizan en su vida diaria, es por ello que se puede transformar su uso con fines educativos y convertirse en un recurso para mejorar e incidir en su desarrollo. Las mismas pueden ayudar a aumentar el nivel de motivación en la integración de la actividad física en la vida y tiempo extraescolar.

2. DESARROLLO

La promoción de hábitos y estilos de vida saludables, son necesarios de impulsar desde edades tempranas, pues son la base para un óptimo desarrollo integral. El cuidado que se tenga al respecto, será fundamental para un buen estado de salud a lo largo de la vida y sobre todo repercutirá en la edad adulta. Por tal motivo, diseñar y desarrollar propuestas educativas centradas en el fomento de estas prácticas saludables, se vuelve pertinente y trascendental; es aquí donde la implementación de recursos tecnológicos y digitales, pueden beneficiar y favorecer la motivación del alumnado a la hora de llevar a cabo dichas prácticas.

Estudios demuestran que en los últimos años los niveles de actividad física asociados a la vida diaria, así como los hábitos de uso del tiempo libre de la población han cambiado drásticamente (Hallal et al., 2012). El continuo desarrollo urbano, los cambios en la organización y la estructura familiar, la mecanización y tecnologización de las tareas; han conducido a una disminución drástica en la actividad física realizada de forma habitual. Aunado a ello, un elevado porcentaje de la población pasa varias horas al día en actividades sedentarias, como estar en posición acostada o sentada, frente pantallas como la televisión, videojuegos y dispositivos móviles como forma de entretenimiento (Aubert et al., 2018).

Los resultados de diversas investigaciones revelaron que los niños, preadolescentes y adolescentes que pasan mucho tiempo con ordenadores, pantallas táctiles, etc., tienen mayores niveles de obesidad, reducción de la

actividad física y disminución de la salud. Sin embargo, se trata de una hipótesis controvertida, puesto que otros trabajos indican que el uso de medios tecnológicos y la actividad física son conductas que pueden coexistir (Biddle et al., 2003). Incluso otros estudios señalan que los niños y adolescentes más activos son los que dedican más tiempo a los videojuegos (Marshall et al., 2002), mostrándose como dos actividades independientes y no contraproducentes. De esta forma, la utilización de recursos digitales tecnológicos puede suponer una herramienta válida para fomentar la práctica de actividad física extraescolar de los niños. Concretamente, las aplicaciones móviles pueden ser un recurso innovador y eficaz mediante el cual se pueda cambiar su percepción y canalizar su motivación, interés y disfrute hacia la realización de actividad física de forma autónoma, voluntaria y continuada en el tiempo.

Los dispositivos y apps móviles juegan un papel importante en la vida cotidiana de los adolescentes europeos, lo que sugiere su potencial para ser utilizado en estrategias de promoción de la salud y la actividad física (Bohm et al., 2019; Cummiskey, 2011 y Dute et al., 2016). Así, los teléfonos inteligentes y las apps móviles constituyen un medio potencial y disponible para promover la actividad física a bajo coste (Simoës et al., 2018).

Mediante la utilización de aplicaciones móviles que apoyan la realización de ejercicios corporales, se aprovecha de forma positiva el tiempo libre al mismo tiempo que se disminuye el sedentarismo y se incluyen las TIC como herramientas consolidadas dentro del proceso formativo integral de los y las jóvenes. Los jóvenes adquiriendo mejores hábitos de vida saludable, obtienen una mejor percepción de los beneficios que conlleva realizar actividad física guiada, tanto por los docentes como desde las aplicaciones que pueden descargar en sus teléfonos móviles (Cortes, 2022).

Si se consiguiera afianzar la generación de hábitos de vida saludable con este tipo de propuestas, podría suponer también la reducción de costes sanitarios a corto y medio plazo, ya que las personas que mantengan esta actividad durante toda su vida, por lo general, recurrirán en menor medida a fármacos y servicios médicos. En este sentido, se han desarrollado estudios que tratan de valorar la relación entre actividad física y gasto sanitario (Elosua, 2005; Krieff, 1999), demostrando que la inversión realizada en la promoción y desarrollo de actividades deportivas, supone un ahorro del coste invertido para tratar enfermedades derivadas de una vida sedentaria.

En el contexto académico promover la salud, se ha convertido en un instrumento fundamental de apoyo a programas que combaten las conductas que generan alteraciones en la salud física y psicológica de la población en general. Se debe reconocer y resaltar la importancia de los estilos de vida saludable que permitan a los alumnos identificar aquellos que les permitan conservar su salud previniendo enfermedades y puedan así, gozar de bienestar.

Esta investigación sobre el uso de aplicaciones móviles para el fomento de la práctica de actividad física, resulta conveniente y surge a partir de la necesidad de reducir los niveles de sedentarismo en los niños, quienes tienen largos periodos de inactividad física; se pretende que esta investigación sea un referente para posteriores trabajos afines y que cumpla con cada uno de sus objetivos; no solo en promover la práctica de la actividad física, sino que el uso de las aplicaciones

móviles, se convierta en un recurso utilizable de manera positiva y propositiva. Tanto docentes como alumnos pueden formar parte de un espacio pedagógico de innovación, que coadyuve y sienta las bases para la introducción paulatina de elementos tecnológicos y recursos digitales al área de educación física. Su aprovechamiento supone un gran desafío, sin embargo, se torna necesario plantear una renovación metodológica, sobre todo en esta área, donde el uso de recursos digitales es todavía muy escaso. Así pues, es pertinente y necesaria la creación y consolidación de estos espacios de nuevas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Como parte medular en esta investigación se construyó un marco de referencia en torno al uso de las aplicaciones móviles como recurso para fomentar la práctica de la actividad física. Dentro del marco conceptual de la investigación encontramos que una aplicación móvil o app es un programa de software que ha sido diseñado para ejecutarse en un hardware específico, es decir, dispositivos informáticos de mano móviles como tabletas, teléfonos inteligentes, etc. Se utilizan para ayudar al usuario en una labor concreta, ya sea de carácter educativo, profesional, o de ocio y entrenamiento.

El objetivo principal de una app según Comin (2015) es facilitar la consecución de una tarea determinada, en operaciones y gestiones del día a día. Para López (2015) una app es una herramienta diseñada para desarrollar una función específica en una plataforma concreta: móvil, tablet, TV, PC, entre otros. El término se deriva de la palabra en inglés application, lo que significa Aplicación (App); se puede descargar o acceder a las aplicaciones desde un teléfono o desde algún otro aparato móvil.

Las aplicaciones móviles se han transformado en el principal canal de comunicación de la sociedad, obteniendo el primer lugar en versatilidad y eficiencia al momento de obtener información importante y fidedigna a cualquier hora del día o de la noche y tener al usuario actualizado de cualquier tema que este disponga. (Martínez, et al., 2020)

Según Gutiérrez y Monsalve (2016) una aplicación móvil es una herramienta que posee unas dimensiones multifuncionales y se transforma en un soporte para comunicar, impactar, relacionarse, intercambiar; por lo que sería una herramienta de comunicación, gestión y de servicio-producto orientada a proporcionar al usuario las necesidades que demande de forma automática e interactiva.

Las aplicaciones móviles son herramientas que agilizan la comunicación y auto formación del usuario logrando una participación eficaz en el proceso de formación. Este tipo de aplicativos tiene características fundamentales como: facilitar el diseño de contenidos permitiendo combinar elementos pedagógicos e interactivos que son los objetos de aprendizaje y la construcción compartida del conocimiento a través de diferentes recursos, tales como el desarrollo de actividades y revisión de contenidos grupales (Martínez et al., 2022).

La presencia de las aplicaciones móviles en los escenarios educativos constituye, para los docentes, una nueva alternativa para promover aprendizajes autónomos, que aporten a la comprensión de aprendizajes expansivos, más allá del escenario habitual del salón de clases (Rivero et al., 2018).

La actividad física es cualquier movimiento corporal intencional producido por los músculos esqueléticos que determina un gasto energético. Incluye al deporte y al ejercicio, pero también a las actividades diarias como subir escaleras, realizar tareas en el hogar o en el trabajo, trasladarse caminando o en bicicleta; así como las actividades recreativas.

La OMS (2022) define la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. La actividad física hace referencia a todo movimiento, incluso durante el tiempo de ocio, para desplazarse a determinados lugares y desde ellos, o como parte del trabajo de una persona.

La actividad física (OMS, 2022) es una de las estrategias para enfrentar las enfermedades crónicas no transmisibles, como las enfermedades cardíacas, los accidentes cerebrovasculares, la diabetes y varios tipos de cáncer. Es importante señalar que la inactividad física, es el cuarto factor de riesgo de mortalidad.

Actividad física extraescolar

Según Martínez y Verdú (2022), se define a las actividades físicas extraescolares como aquellas actividades deportivas realizadas fuera del centro educativo, ya sean organizadas o tuteladas por un responsable o no. Por su parte Arana y Urdampilleta (2012) resaltan que la actividad física extraescolar es toda aquella actividad que se sitúa fuera de la organización y dirección del centro educativo. Para Iturcastillo y Yanci (2016) son entornos donde los/as niños/as y adolescentes pueden acumular tiempo haciendo actividad física.

La actividad física necesaria por los niños no se centra sólo en las clases de Educación Física, sino que es complementada con las actividades desarrolladas fuera de esta. Marambi et al. (2020) señala que la actividad física extraescolar es una oportunidad para promover estilos de vida activos en escolares, propiciando un desarrollo saludable y prevención de enfermedades asociadas a la inactividad física. La práctica de actividad física y de deporte en horario extraescolar está asociada a un mejor nivel educativo, por lo tanto, es importante la promoción de la actividad física fuera del horario escolar (Reverter et al., 2014).

En la actualidad, la práctica de actividad física extraescolar es un tema de gran importancia y, el contexto de la Educación Física es visto como una vía para fomentar esa práctica y con ello disminuir los índices tan elevados de sedentarismo que se ha registrado en los últimos años (Lobato et al., 2014).

El sedentarismo es la falta de actividad física regular, la conducta en la que predominan actividades que requieren bajo gasto de energía, por ejemplo: estar sentado o acostado, ver televisión, jugar videojuegos, estar frente a la computadora, etc. Se considera sedentarias a aquellas personas que la mayor parte del día llevan adelante actividades que exigen poco o ningún movimiento. Para Puican y Granados (2022) en términos de gasto energético, se considera que una persona es sedentaria cuando en sus actividades cotidianas no aumenta más del 10% la energía que gasta en reposo (metabolismo basal). Este gasto de energía se mide en MET's (unidad de equivalencia metabólica), durante la realización de diferentes actividades físicas como caminar, trotar, correr, bicisetear, nadar, bailar, subir y bajar escaleras etc.

Según la OMS (2020) sedentarismo se refiere a cualquier comportamiento caracterizado por un gasto de energía cercano a 1 MET (equivalentes metabólicos de una tarea), por lo tanto, un hábito sedentario viene a ser una actividad mínima como estar sentado, acostado o ver televisión. 1 MET es el consumo de oxígeno mínimo que el organismo requiere para mantener sus constantes vitales. Cuando una persona pasa la mayor parte del día sentado sin realizar actividad física, es considerada sedentaria. En 1994 la OMS declaró el sedentarismo como un problema de salud. Lleva al padecimiento de enfermedades no transmisibles como la diabetes y el cáncer, además de problemas cardiovasculares.

El sedentarismo o conducta sedentaria es cualquier comportamiento durante la vigilia (el tiempo que se está despierto) caracterizado por un bajo gasto de energía, en una postura sentada, reclinada o acostada (Sedentary Behaviour Research Network, 2012). Por lo tanto, ha de cumplir tres características: a) sucede mientras la persona está despierta; b) supone un gasto bajo de energía, y c) se realiza en posición sentada, reclinada o acostada.

Cristi et al., (2015) señala que es importante no confundir el sedentarismo con la inactividad física, pues esta última está definida como el no cumplimiento de las recomendaciones mínimas internacionales de 150 minutos o más de actividad física intensidad moderada o vigorosa por semana, o lograr un gasto energético igual o superior a 600 MET/min/semana. En este orden de ideas, algunas personas que puede cumplir con las recomendaciones de actividad física, pero destinar la mayor parte del día a actividades sedentarias.

Educación Física

Para Wuest y Walton (2023) la Educación Física ha sido definida de varias maneras, según sea el teórico que la analiza. Un enfoque la visualiza como un proceso educativo mediante el cual se enseña y aplica diversas dimensiones del movimiento humano, que son la actividad física, el ejercicio y el deporte. La UNESCO (2019), define la Educación Física como aquella que se desarrolla en todas las etapas de la vida como parte fundamental de la mejora de la calidad de vida y la adquisición de hábitos saludables, especialmente a través de la competencia motriz, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de NNA a partir de la edificación de la competencia motriz, entendida como la capacidad para dar sentido a sus movimientos y saber cómo realizarlos. Dentro de ésta destacan la percepción, interpretación, análisis y evaluación de las acciones vinculadas con la diversidad de saberes adquiridos en otros contextos, así como con procedimientos, actitudes y valores integrados a la personalidad. De tal forma que, esta disciplina constituye en la escuela un espacio que moviliza corporalmente a NNA y fomenta el gusto por la práctica de actividad física (SEP, 2023).

Este concepto de Educación Física le concede la responsabilidad de coadyubar a la formación del alumnado de forma global, es decir, de favorecer el desarrollo cognitivo, motriz, físico, expresivo, creativo y socio-afectivo de los escolares, así como promover valores ligados al cuidado de la salud, prácticas de estilos de vida saludable; favorecer al respeto, la cooperación, la dignidad humana, diversidad, cultura de paz y pensamiento crítico.

La Educación Física cobra especial relevancia al aportar conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para la formación humanista y el desarrollo de las facultades de mexicanas y mexicanos. De tal manera que, la LGE incorpora y fortalece diversos preceptos que enfatizan la práctica de la actividad física, el deporte educativo y la promoción de estilos de vida saludables, como acciones indispensables para concretar una orientación integral. Además, en ésta se destaca al movimiento corporal intencionado como base para diversificar las experiencias, impulsar un mayor aprovechamiento escolar y conseguir bienestar personal y colectivo (SEP, 2023).

Debido a las características del estudio, se ha seguido una metodología de investigación documental, la cual según Chong (2007) es caracterizada por ocuparse del estudio de los documentos que se derivan del proceso de la investigación científica y de la información preexistente antes de empezar una investigación, y que se publican tanto en fuentes documentales tradicionales (libros, revistas, periódicos, etcétera) y de otro tipo, como lo son los diferentes recursos audiovisuales, multimedia y digitales.

Las etapas concretas del proceso, en palabras de Chong (2007), y que guiaron esta investigación se resumen en lo siguiente:

- Selección del tema: surge a partir del interés por identificar y analizar referentes bibliográficos sobre la práctica de actividad física extraescolar mediante el uso de aplicaciones móviles en educación primaria; cuya finalidad va encaminada a caracterizar sus tendencias y crear un referente para un futuro diseño de una propuesta de intervención, debido a los altos niveles de sedentarismo que presentan los niños de sexto grado de la Escuela Primaria "Club de Leones 4" T.M., quienes tienen largos periodos de inactividad física.
- Recopilación de la información: se realizó la búsqueda e identificación de fuentes de información, para ello se recurrió al uso de los principales buscadores académicos y revistas especializadas en educación física, así como la búsqueda de fuentes principales impresas que facilitaran la búsqueda.
- Análisis y sistematización de la información: una vez realizadas las lecturas, analizadas y valoradas las obras compiladas, fue necesario sistematizar toda la información considerada valiosa por medio de la elaboración de fichas de trabajo, con las cuales se pudieron crear tres categorías de análisis identificando las similitudes entre ellas.
- Integración, redacción y presentación del producto de investigación documental: después de organizar el fichero, se realizó la redacción preliminar, para luego dar paso a la redacción final y posteriormente hacer una revisión formal y así determinar la modalidad de exposición de la información encontrada para presentar la información.

3. RESULTADOS

Como parte del objetivo de la investigación, se ha hecho una compilación de diversos documentos de investigación con relación a esta; los cuales, con base en sus características, han sido agrupados en las siguientes categorías: a) El uso de aplicaciones móviles en educación primaria, b) La práctica de la actividad física extraescolar en educación primaria, y; c) El uso de aplicaciones móviles para la práctica de actividad física escolar y extraescolar. Estas temáticas están relacionadas entre sí y con el objeto de estudio como se muestra a continuación.

3.1. EL USO DE APLICACIONES MÓVILES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este apartado se identifican rasgos distintivos en algunas investigaciones sobre el uso de aplicaciones móviles en educación primaria, en diferentes áreas o disciplinas.

Otero et al. (2023) hacen énfasis en que el uso de las aplicaciones móviles como herramienta de aprendizaje en matemáticas, resulta enriquecedor y atractivo para los niños, pues expresan motivación alta por aprender a través de los juegos. Desde su perspectiva, el uso de herramientas tecnológicas ha rebasado lo imaginable, actualmente su aplicación se puede apreciar en ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y, por supuesto, educativos.

En su proyecto, desarrollaron una aplicación por medio de App Inventor. La aplicación móvil diseñada se basa en juegos a través de preguntas y respuestas, permitiendo una retroalimentación inmediata. En total se llevaron a cabo 8 sesiones de 30 minutos con cada uno de los grupos (de control y experimental), buscando identificar los avances logrados durante el tiempo de intervención. Durante las observaciones se llevó a cabo la toma de anotaciones (notas de campo) de las cuestiones relevantes que sucedieron, posteriormente se llevó a cabo la transcripción de éstas para la categorización de hallazgos.

Otero et al. (2023), concluyen que a través de las sesiones del grupo de control y de experimentación se identificó que el aprendizaje de la jerarquía de los signos matemáticos es una tarea compleja para los niños en general, sin embargo el grupo de experimentación al usar un dispositivo móvil se mostró más motivado al aprendizaje y a la resolución de problemas, incluso se pudo observar una mayor interacción entre el docente y los demás estudiantes, lo cual representa entusiasmo y confianza por parte de los participantes al contar con una herramienta móvil que le permita preguntar y obtener sus respuestas de manera correcta. Los estudiantes también lograron culminar la actividad dentro del tiempo establecido y en algunas ocasiones mostraban interés por avanzar en los distintos niveles.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2021) el uso de aplicaciones móviles educativas en el aula se proyecta como una herramienta para mejorar el rendimiento en matemáticas. Para estos autores, los dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes o tabletas, ofrecen oportunidades didácticas ya que disponen de características que los convierten en herramientas útiles dentro y fuera del aula, como la interactividad, calidad en la imagen y sonido, interconexión e innovación, además de ofrecer autonomía a los estudiantes, hecho que puede facilitar un aprendizaje eficaz.

Rodríguez et al. (2021) realizaron una revisión sistemática de la literatura publicada en bases de datos de España y otros países, desde enero de 2015, donde se planteó la búsqueda de respuesta a una serie de preguntas de investigación partiendo de la literatura existente sobre el tema; en la revisión, después de tres fases para delimitar el estudio, incluyeron 25 artículos. De los cuales, 22 mostraron una mejora de los participantes con respecto al rendimiento en matemáticas a través del uso de aplicaciones móviles educativas; mientras que 3 estudios señalaron las aplicaciones educativas como herramienta eficaz para aumentar significativamente los resultados de aprendizaje a nivel cognitivo, afectivo-social y psicomotor. Los estudios reflejan mejoras en la capacidad de la matemática, mejora de la capacidad de resolución de problemas y mejora de habilidades visoespaciales, a través de aplicaciones móviles educativas.

En su análisis descriptivo, Rodríguez et al. (2021) concluyen que el uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de las matemáticas es una temática en constante evolución. Lo que implica que en el futuro inmediato se llevarán a cabo numerosas investigaciones que ofrecerán la posibilidad de avanzar en este campo. A la vez que existe un interés por incorporar tecnologías en la educación y reducir las brechas digitales, especialmente en los nuevos escenarios educativos generados tras el inicio de la pandemia. La conclusión más importante de esta revisión es que las investigaciones analizadas muestran el enorme potencial de las aplicaciones educativas para la mejora del rendimiento en matemáticas. También demuestran que hay mejoras en funciones ejecutivas, motoras y motivacionales, entre otras, por lo que los educadores se pueden beneficiar del uso de esta herramienta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Según Serradas (2021), existen diversas razones que justifican en la actualidad el uso de medios tecnológicos con las personas con necesidades educativas especiales, ya que son un complemento a la oferta de materiales para trabajar en los diferentes contextos de aprendizaje; además de favorecer diferentes habilidades y competencias, posibilitan la comunicación, aportan estímulos, ayudan al aprendizaje y asimilación de contenidos por parte de los usuarios.

En su artículo, Serradas (2021) describe algunas aplicaciones móviles educativas que pueden ser empleadas con niños con dificultades en su proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la tendencia cada vez mayor del uso de teléfonos y tablets; y la necesidad de apoyar a esa población, pudiendo utilizarlas como herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, las cuales, al presentar su contenido en forma de juego, facilitan su aprovechamiento de una manera sencilla, divertida e interactiva; a la vez que refuerzan sus habilidades cognitivas, mismas que luego necesitarán para adquirir y asimilar los contenidos del currículo escolar.

Para Gil y Prendes (2019), el análisis de las TIC como factores de inclusión o exclusión es uno de los aspectos de interés en los estudios que abordan la brecha digital y la situación de los grupos de población en riesgo de exclusión. Por ello, han desarrollado un estudio utilizando las aplicaciones y dispositivos móviles como herramientas de innovación educativa, en sesiones específicas de trabajo con estudiantes menores en riesgo de exclusión. Concluyen que su trabajo ha servido para mejorar la competencia digital, así como la autonomía de los menores en

relación a las tareas escolares y también su percepción de los dispositivos móviles como herramientas para el aprendizaje.

Por otro lado, Escorza, et al. (2018), crearon una aplicación orientada a dispositivos móviles, mediante la cual los estudiantes de la primaria indígena Marcelino Dávalos refuerzan el aprendizaje adquirido de la lengua materna del Valle del Mezquital (Hñahñu) y fomenten la práctica de la misma. El grado de innovación de la herramienta es un proyecto orientado al cien por ciento para reforzar el aprendizaje de una manera interactiva y atractiva para los alumnos, incorporando módulos que proveen información general, actividades lúdicas que permiten jugar y al mismo tiempo aprender y un traductor que permite conocer un amplio vocabulario sobre la lengua otomí; además de que la aplicación no requiere de conexión a Internet, todo esto implementado en una de las plataformas que actualmente se encuentra en operación dentro de los dispositivos móviles Android.

Como resultados del proyecto de investigación, los creadores obtuvieron una aplicación móvil titulada Conoce mi pueblo, aprende mi lengua; dividida en tres módulos: Conoce, Traductor y Juegos. Dentro de las recomendaciones sugeridas por los mismos, recomiendan impartir una pequeña capacitación tanto a docentes como alumnos en el uso de la aplicación.

Es importante señalar, que las aplicaciones constituyen una importante y poderosa herramienta a disposición de los profesionales de la educación primaria. Para lo cual debe existir una buena formación previa en el manejo crítico y responsable de los dispositivos y aplicaciones móviles, para que estos en verdad puedan influir respecto a una eficiente y significativa experiencia de desarrollo y aprendizaje.

Experiencias innovadoras apoyadas en estas herramientas pueden ser un factor multiplicador de las posibilidades futuras de los estudiantes, pues no solamente trabajan su competencia digital, sino también contribuyen a que adquieran una nueva percepción de las tecnologías y su utilidad como recursos de aprendizaje, y no solo de ocio y entretenimiento.

Moreno et al. (2022) analizaron el potencial de un plan de formación en educación nutricional realizado tanto con tecnología educativa como con una metodología gamificada. La intervención se llevó a cabo en la materia de Educación Física. El grupo de investigación desarrolló el proceso y trabajo de los contenidos de educación dietética a través de la ludificación de las sesiones. Los resultados muestran que los promedios alcanzados por el grupo mostraron que la enseñanza de la educación nutricional a través de la gamificación fomenta la motivación, la gestión del conocimiento, la relación entre los estudiantes, la creatividad, la autonomía, la percepción del tiempo durante las clases y la mejora de las notas. Moreno et al. (2022), concluyen que la gamificación es un método de enseñanza eficaz para la educación nutricional de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

Marín et al. (2020) hacen énfasis en que la formación profesional de los estudiantes en hábitos alimentarios y hábitos de vida activos, recientemente se ha convertido en un tema importante, dado los problemas de salud que provoca una mala alimentación.

Su investigación, cuyo objetivo buscaba analizar la efectividad de diferentes acciones formativas, se llevó a cabo con la aplicación de un programa de hábitos alimentarios y estilo de vida activo. El estudio se realizó con una unidad de trabajo compuesta por 8 sesiones sobre hábitos alimentarios y estilos de vida activos. El grupo de recursos digitales diseñó un plan de capacitación mediante una aplicación, convirtiéndose los estudiantes en protagonistas del proceso institucional.

Para Marín et al. (2020) la educación nutricional puede modificar los patrones alimentarios de los adolescentes y la actividad física promueve estilos de vida activos, estos a su vez, previenen enfermedades mejorando así la calidad de vida; es necesario ofrecer a los estudiantes de cualquier etapa educativa, formación dietética de calidad impartida por profesionales, así como conocimiento para que ellos logren gestionar su autoaprendizaje. Los resultados muestran que los procedimientos metodológicos han sido efectivos para generar aprendizaje y mejorar la calidad de vida en los estudiantes.

3.2. LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Morales (2023) señala que la práctica de la actividad física extraescolar (AFE) influye positivamente en la calidad de movimiento de las niñas y niños. Para determinar la influencia de esta, llevó a cabo un estudio en el desarrollo de las habilidades motrices. El análisis de los datos obtenidos evidencia que la práctica de AFE mejora las habilidades motrices de los niños en comparación de los niños y niñas que no las practican. También, se puede apreciar que, en cuanto a la simetría, los niños y niñas no practicantes de AFE tienen puntuaciones similares en ambos hemisferios acordes a una movilidad, estabilidad y balance más simétrica. Finalmente, Morales resalta que un factor clave que afecta estas habilidades es un índice de masa corporal elevado, ya que, en ambos grupos de voluntarios, estos niños y niñas fueron los que obtuvieron las puntuaciones más bajas al realizar el

En 2021, García realizó un estudio de caso con el alumnado de la primaria Colegio Los Compones (Asturias, España) como resultados, se pudo apreciar que según aumentan las edades, existe una mayor cantidad de personas que realiza algún tipo de actividad físico-deportiva extraescolar. Además se encuentra que el sedentarismo de la población de entre 5 y 14 años no ha aumentado, sino que ha disminuido con respecto a décadas anteriores. Pese a ello, pocos cumplen los mínimos recomendados por la OMS.

Por otro lado, Fernández et al. (2019) indican que el nivel de actividad físicodeportiva extraescolar del alumnado de educación primaria y educación secundaria obligatoria es insuficiente, que la escasez de actividad física, unida a los malos hábitos alimenticios, provoca un aumento del sobrepeso y obesidad. Como resultados más relevantes se destacan que el alumnado durante las clases de Educación Física estuvo a menudo activo (41%); un 35.5% jugó o realizó actividad deportiva de manera muy intensa 2-3 días a la semana antes de las seis de la tarde, un 35.9% entre las seis y las diez y un 32.6% durante el fin de semana; el día que más actividad física realizada era el sábado con 26.7%. Las actividades físicas extraescolares “no deportivas” que predominan entre el alumnado son caminar, correr, montar en bicicleta, saltar a la comba (cuerda) y juegos de pillar (atrapar). Los deportes más practicados por los chicos son el fútbol, baloncesto y natación, mientras que las chicas practican más el baloncesto, aeróbics y natación.

Por su parte Borbón et al. (2018) realizaron una investigación con estudiantes de educación básica. Dicho estudio fue de corte cuantitativo con alcance exploratorio y descriptivo de corte transversal. Dentro de los hallazgos se encuentra que las estudiantes de Villa Juárez son quienes dedican menor tiempo en mirar televisión. En cambio, el 37.84% de las estudiantes del Paredón no cuentan con televisor en sus hogares y el 32.69% de los hombres dedican entre 91 y 150 minutos a mirar diversos programas de televisión.

Asimismo, se puede observar que más del 50% de los estudiantes de primarias en las diversas localidades no cuentan con computadora en sus hogares y en mayor porcentaje (13.51% mujeres y 9.62% hombres) de los estudiantes pertenecientes a Paredón dedican 60 minutos o menos a utilizarla diariamente. Respecto a las actividades recreativas se puede observar que la mayoría de los estudiantes de ambas comunidades dedican entre 91 y 150 minutos diarios (Villa Juárez con 42.86% en mujeres y 46.43% en hombres y Paredón con 40.54% en mujeres y 32.69% en hombres). El mayor tiempo dedicado a realizar actividades físico-deportivas se encuentran entre 91 y 150 minutos diarios con los estudiantes de Villa Juárez (46.62% mujeres), en cambio las mujeres del Paredón presentan mayor porcentaje dedicado a estas actividades con 27.03%. Al comparar las características corporales y actividades físicas por género y localidad se observaron diferencias significativas en el peso corporal en ambas localidades, donde los residentes de Villa Juárez tuvieron mayor peso respecto a los del Paredón. Según Borbón et al. (2018) esto puede ser a consecuencia de la biodisponibilidad de alimentos puesto que la localidad de Paredón carece de supermercados a diferencia de Villa Juárez y el nivel socioeconómico que pudieran presentarse en el en ambas localidades, aunque no se establece en ese estudio.

Revert et al. (2014), señalan que en los últimos años se está creando un importante problema de sedentarismo en la infancia y que a la hora de diseñar programas de intervención para fomentar la práctica de actividad física es necesario obtener información precisa sobre los niveles de práctica de la población infantil, así como de los posibles determinantes de la práctica.

Estos investigadores realizaron un estudio cuyo objetivo era analizar algunas características de las conductas relacionadas con los hábitos de práctica de actividad física y deportiva en escolares de la Ciudad de Torre Vieja, donde evaluaron los niveles de práctica de actividad física. El análisis de los resultados encontrados indica una baja frecuencia semanal de práctica de actividad física, aunque dichos resultados son más altos que en otros estudios realizados en España.

Los resultados obtenidos confirman la necesidad de incentivar programas de intervención en niños y jóvenes, aconsejando la práctica de actividad física, prestando especial interés a las chicas.

Con el análisis de estos documentos podemos concebir que la práctica de actividad física y de deporte en horario extraescolar está asociada a un mejor nivel educativo, por lo tanto, es importante la promoción del ejercicio físico fuera del horario escolar. Además, de que el espacio que se brinda dentro de la escuela para la realización de actividad física es insuficiente. De aquí la importancia de fomentarla fuera de ella. Por último, cabe señalar que ningún estudio, debido a su carácter cuantitativo, ofrece propuestas para atender la problemática sobre la práctica de actividad física extraescolar en educación primaria, lo cual deja de manifiesto, una opción de intervención.

3.3. EL USO DE APLICACIONES MÓVILES PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

Rodríguez (2022), señala que el mundo de las aplicaciones (apps) deportivas ha tenido un gran auge en los últimos años siendo multitud el número de apps que se pueden utilizar para incrementar el nivel de actividad física de los adolescentes que tan reducido se ha visto en los últimos años. Dentro de sus hallazgos encontramos que el cumplimiento del objetivo supuso actualizar la metodología de los maestros de Educación Física e hizo que los alumnos tuviesen otra herramienta más para practicar actividad física en su vida diaria, haciendo, además, un uso eficaz y adecuado de los dispositivos electrónicos.

Por su parte, Cortes (2022) indica que en la Educación Física los recursos digitales podrían ser parte importante para diversificar la dinámica pedagógica, ya que con ellos se tiene el potencial de hacer que los estudiantes realicen otras actividades durante la clase. Cortes llevó a cabo una investigación, cuyo objetivo era analizar el impacto educativo que tiene el empleo de una aplicación móvil diseñada para el acondicionamiento físico de extremidades inferiores en estudiantes de la sección de media técnica, realizó su investigación a través de una aplicación móvil denominada Lower Body que se empleó para seleccionar algunos ejercicios y con ellos establecer rutinas que permitieran obtener efectos positivos.

Esta investigación concluye que, complementándose con las TIC, el rango de acción del área de educación física, no se limita a la corporalidad o los deportes, sino que además se pueden emplear espacios virtuales donde de modo asincrónico, los estudiantes manifiesten sus opiniones, conocimientos, experiencias y habilidades con respecto a temas de discusión planteados.

Para Pérez (2021), la realización de actividades de orientación en el medio natural con apoyo de una herramienta digital (aplicación móvil) como posibilidad educativa en el ámbito de la educación formal, constituye una importante cualidad a esta disciplina en la consolidación de los procesos educativos de los alumnos.

Pérez (2021) elaboró una propuesta de innovación a ser realizada en el contexto de actividades en el medio natural, con relación en las tecnologías de la información y comunicación a través de la materia de Educación Física, en un centro educativo de Educación Secundaria (Almería, España). La intervención consistió, por tanto, en el desarrollo e implementación de una aplicación móvil (Orienta Educación Deportiva); basándose para ello, en el análisis de los criterios de diseño y usabilidad de varias aplicaciones relacionadas con la materia que proponen caminos interactivos y actualizados en el proceso educativo, con el fin de mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado mediante el uso de dispositivos digitales, mediante herramientas como códigos QR. Así pues, se inició con la revisión de propuestas de aplicaciones de orientación deportiva y de experiencias e investigaciones educativas. En el proceso de creación de la aplicación se utilizó el programa App Inventor.

Tras el desarrollo e implantación de la propuesta todavía quedan aspectos en líneas generales de la usabilidad de la aplicación que tienen que aumentar su grado de calidad respecto a los criterios de diseño de la aplicación. Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación práctico-teórica de contenidos de la unidad didáctica de orientación deportiva fue muy satisfactoria, ya que con la

introducción de preguntas en cada baliza se intentaba completar el desarrollo de los contenidos dados en clase sobre la temática.

Por otro lado, Gil et al. (2020) señalan que las aplicaciones móviles están integradas en la vida de los estudiantes y, por tanto, su uso con fines educativos puede convertirse en un recurso para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Simultáneamente, el uso de las mismas puede ayudar a aumentar el nivel de motivación en la integración de la actividad física en la vida y tiempo extraescolar.

Git et al., realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar el efecto de la utilización de la aplicación (app) móvil Endomondo, en la asignatura de educación física. Así pues, los estudiantes realizaron desafíos colectivos por grupo-clase e individuales, utilizando sus propios teléfonos inteligentes. Los resultados mostraron una participación mayoritaria del alumnado (81.7%) con implicación familiar, y la superación genérica del desafío colectivo (83.3%) e individual (84.4%), concluyendo que el tiempo de Educación Física en horario lectivo es insuficiente, por tanto, familias y profesorado deben promover el aumento de los niveles de actividad física de los estudiantes en horario no lectivo. A la vez que, el uso de dispositivos móviles y electrónicos puede ser una herramienta para mejorar la autonomía del alumnado en el fomento de un estilo de vida activo, al mismo tiempo que puede mejorar la motivación hacia el incremento del nivel de actividad física. Igualmente señala, que el uso de nuevas tecnologías no tiene por qué ir aparejado a una mayor individualización, más bien al contrario, como demuestran los resultados, en la consecución de los retos colectivos.

Por último, para finalizar con la revisión de estas investigaciones, Aznar et al. (2019), señalan que el uso de aplicaciones (apps) móviles en la práctica deportiva se ha convertido en algo habitual, ya que cada vez es más común ver a personas practicando deporte mientras utilizan su dispositivo móvil para medir su rendimiento o simplemente por el hecho de estar usando una app lúdica que requiere el desplazamiento. Debido a la relevancia de la temática, estos autores realizaron un estudio con el objetivo analizar el efecto de las aplicaciones móviles en la actividad física a partir de la revisión de las investigaciones indexadas en las bases de datos Scopus y PubMed (2013-2018). La metodología utilizada fue una revisión sistemática con meta-análisis, poniendo el foco de interés concretamente en cinco variables de análisis en base a estudios previos: muestra, aplicación móvil, diseño metodológico, instrumentos de recogida de datos y principales hallazgos. Los principales hallazgos obtenidos se relacionan en primera instancia con la premisa de que el uso de apps mejora la actividad física e incide en la disminución del peso corporal. Las apps móviles de carácter lúdico se posibilitan como un recurso de interés para el aumento de la actividad física, las cuales llevan asociado un componente motivacional intrínseco. Centrándose en el meta-análisis, se constata que el tamaño del efecto global de las investigaciones es estadísticamente significativo a favor del grupo experimental. Por lo que se evidencia un efecto positivo de las apps móviles en la actividad física.

Aznar et al. (2019) concluyen que el ritmo frenético de la tecnología está impactando en nuestras vidas de forma considerable, por ello se debe adaptar cuidadosamente su uso para sacar todo el potencial que ofrecen. Sin olvidar, que una mala utilización puede conllevar a una serie de prejuicios para la salud. Así pues, el mercado creciente de apps móviles se encuentra en una etapa incipiente,

donde existe una gran oferta de apps para la mejora de la actividad física. El reto que se avecina será el de discernir entre una app que realmente tenga un efecto consistente de una que no favorezca la actividad física.

Los cinco estudios poseen apartados con información muy completa, concisa y detallada. Entre los resultados más relevantes se constata la variabilidad de aplicaciones utilizadas en la actividad física. Resaltando que los dispositivos móviles son un potente recurso para la mejora y aumento de la práctica deportiva, al mismo tiempo que se establecen nuevos componentes motivacionales para realizar deporte y sus implicaciones en la enseñanza de la educación física. Con ello, se puntualiza que el uso de las nuevas tecnologías puede ser un recurso educativo que ayude a aumentar el tiempo de actividad física en adolescentes. Esta última alusión, abre el panorama sobre lo que está pendiente por investigar, pues solo un estudio se enfoca en educación primaria; a la vez, que estos antecedentes son de España y Colombia, no de México; por lo cual, la oportunidad y necesidad de estudio se hace prioritaria.

4. CONCLUSIONES

La información obtenida a partir de la revisión y análisis de los estudios descritos anteriormente, ofrece una visión sistemática del estado actual del conocimiento que permite identificar una variedad de oportunidades para la investigación futura que podrían contribuir a optimizar el valor de las aplicaciones móviles, tanto para el aprendizaje dentro de la escuela, como fuera de ella. Sería conveniente establecer un correcto diseño de intervención y por otro lado especificar las características principales que deberían tener las aplicaciones para que aporten y orienten a los docentes a escoger las opciones más adecuadas para la elección y puesta en marcha de la aplicación móvil.

Diversas razones justifican en la actualidad el uso de medios tecnológicos, dispositivos y aplicaciones móviles en la población estudiantil, ya que son un complemento a la oferta de materiales para trabajar en los diferentes contextos de aprendizaje; además de favorecer diferentes habilidades y competencias, posibilitan la comunicación, aportan estímulos, ayudan al aprendizaje y asimilación de contenidos por parte de los usuarios.

Teniendo en cuenta que combatir la alta tasa de inactividad física entre la población adolescente es un desafío de salud pública a escala mundial (OMS, 2020), es esencial encontrar formas innovadoras de involucrar a los estudiantes en la realización de actividad física diaria. Algunas aplicaciones móviles se pueden usar durante la clase de Educación Física o como un método para involucrar a los estudiantes y sus familias con la actividad física durante el horario extraescolar.

Las anteriores investigaciones coinciden en que la intervención basada en el fomento de la actividad física en adolescentes a través de las aplicaciones móviles, tiene un gran nivel de aceptación, desde la percepción de los participantes. Los resultados indican la utilidad y satisfacción general de los alumnos y los profesores que han participado en las dichas propuestas.

Con este tipo de propuestas se busca despertar el interés por la práctica actividad física en personas inactivas, o de afianzar el impulso de aquellos que

están en riesgo de dejar de ser activas. Asimismo, el desatacar el uso de las aplicaciones móviles como herramienta atractiva que podría suponer la generación de un hábito saludable para mejorar la formación integral del alumnado.

Las implicaciones teóricas y prácticas que tuvo la realización de este estudio establecen como futuras líneas de investigación seguir indagando sobre el impacto de las aplicaciones móviles en la actividad física extraescolar en alumnos del nivel primaria en México, puesto que no se cuenta con referentes suficientes en esta población, condición que advierte la posibilidad y necesidad de estudio, aplicación, revisión y análisis; aspectos esenciales en el capo de la investigación.

Finalmente, destacando que las aplicaciones de actividad física para niños son una herramienta de aprendizaje motriz y mental, a la vez que sirven de recreación y permiten el disfrute; dado el estudio realizado, se propone de primer momento, como posible propuesta de implementación, la app "Zombies, ¡Run!", apta para niños y que es un juego de carreras y aventuras en el que cada carrera se transforma en una misión en la que te conviertes en héroe. Puedes trotar en un parque, en una cinta de correr o simplemente caminar y activar las persecuciones zombis; cada vez que corras, automáticamente recolectarás suministros vitales como medicinas, baterías, comida. Además, esta app está disponible tanto en iOS como Android y es gratuita.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alós, F. y Puig, A. (2022). Inactividad física y sedentarismo. *AMF*, 18 (2), 66-75
- Aznar, M., Cáceres, M., Trujillo, J. y Romero, J. (2019). Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 52-57
- Betancourt, D., Jaime, A., Tellez, M., Rubio, H. y González, A. (2022). Actividad física, sedentarismo y preferencias en la práctica deportiva en niños: panorama actual en México. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 100-115
- Borbón, N., Castro, A. Simental, G., Oloño, J., Payan, M. y Ruíz, F. (2018). Actividad física extraescolar en estudiantes de educación básica en dos localidades del municipio de Benito Juárez, Sonora. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 28
- Cintra, O. y Balboa, Y. (2021). La actividad física: un aporte para la salud. *Lecturas Educación Física y Deportes. Revista Digital*. 159
- Comín, S. (2015). *Apps e infancia. Estudio de las apps educativas para dispositivos móviles orientadas a la enseñanza infantil Master*. (Tesis Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
- Cortes, E. (2022). *Impacto educativo de la implementación de una aplicación móvil al área de educación física, recreación y deportes en la sección de media técnica de la institución educativa Aguaclara*. (Tesis de grado Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena)

- Cristi, C., Celis, C., Ramírez, R., Aguilar, N., Álvarez, C. y Rodríguez, F. (2015). *¡Sedentarismo e inactividad física no son lo mismo!: Una actualización de conceptos orientada a la prescripción del ejercicio físico para la salud. Revista médica de Chile, 143 (8), 1080-1090*
- Díaz, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos, 37, 763-773*
- Escorza, Y., Martínez, G., Saldaña, Y. y Maldonado, O. (2018). Aplicación móvil para reforzar el aprendizaje de la lengua Hñähñu. *Revista de Tecnología y Educación, 6, 26-31*
- Fernández, M., Suárez, M., Feu, S. y Suárez, A. (2019). Nivel de actividad física extraescolar entre el alumnado de educación primaria y secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes, 136, 36-48*
- Filgueira, J. (2014). Mobile-Learning: aplicaciones educativas en Android para el profesor de Educación Física. *Revista de Educación Física, 30, 1-10*
- Filgueira, J. (2016). Apps para adquisición de hábitos saludables dentro de la Educación Física. *Revista de Educación Física, 34, 22- 31*
- García, L. (2021). *La actividad física extraescolar en el alumnado de educación primaria: el caso de C.P. Los Campones. (Tesis de grado en Magisterio en educación primaria, Universidad de Oviedo)*
- Generelo, M. (2010). *Las nuevas tecnologías y su aplicación en educación física. Libro de Actas V Congreso Internacional XXVI Nacional de Educación Física: Docencia, innovación e investigación física 172-181*
- Gil, F., Merino, R. y Mayorga, D. (2020). Aplicación móvil Endomondo para promocionar la actividad física en estudiantes de educación secundaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15(46), 465-473.*
- Gil, J. y Prendes, M. (2019). Uso de aplicaciones y dispositivos móviles con menores en riesgo de exclusión: evaluación de una experiencia educativa no formal. *Enseñanza & Teaching, 37, 23-39*
- Gutiérrez, M. y Monsalve, D. (2016). Diseño de una aplicación móvil que actualiza procesos de enseñanza aprendizaje permitiendo la adquisición de conocimientos en capacidades físicas condicionales y deportes. *Revista Reflexiones, 1, 89-104*
- Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino.
- Iturricastillo, A. y Yanci, J. (2016). El nivel de disfrute con la actividad física en adolescentes: Educación Física vs actividad física extraescolar. *Revista digital de Educación Física, 39*

- Lobato, S., Claver, F., Leyton, M. y Jiménez, R. (2014). La práctica de actividad física extraescolar en función de las variables psicológicas y de estilos de vida. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*.
- Lozano, J. (2023). Actividad física extraescolar como un marcador de aprovechamiento académico en adolescentes. *RINVE Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1
- Marambio, M., Núñez, T., Ramírez, J., Ramírez, P., Palma, X. y Rodríguez, F. (2020). Relación entre la actividad física escolar y extraescolar en estudiante de escuelas públicas chilenas. *Retos*, 37, 393-399
- Marín, J., Soler, R., Moreno, A. y López, J. (2020). Effectiveness of Diet Habits and Active Life in Vocational Training for Higher Technician in Dietetics: Contrast between the Traditional Method and the Digital Resources. *Nutrients*, 12(11), 3475
- Martínez, C., Moreno, H. y Hernández, M. (2020). The evolution from Traditional to Intelligent Web Security: Systematic Literature Review. *In 2020 International Symposium on Networks, Computers and Communications (ISNCC)* 1-9
- Martínez, D., Suárez, E. y Gordon, Y. (2022). Aplicación móvil como estrategia de enseñanza para iniciar el proceso de lectura a estudiantes en condición de discapacidad auditiva. *Información tecnológica*, 33(4), 1-12
- Moral, J., Román, J., López, S., Rosa, A., Pérez, J. y García, E. (2019). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva y análisis de la motivación en las clases de Educación Física y su relación con el nivel de práctica de actividad física extraescolar. *Retos*, 36, 283-289
- Morales, C. (2023). *Influencia de la práctica de actividad física extraescolar en la calidad de movimiento de niñas y niños de la ciudad de Viedma*. (Tesis de grado Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Universidad Nacional Río Negro)
- Moreno, A., Parra, M., López, J. y Segura, A. (2022). Innovating in Nutrition Education: Application of Gamification and Digital Resources in High School Students. *Retos*, 43, 438-446
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Actividad física.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Actividad física.
- Otero, A., Suárez, E. y Ostos, C. (2023). Aplicación móvil como herramienta de motivación en el aprendizaje de matemáticas a través de juegos en educación básica. *Interconectando Saberes*, 16, 11-18

- Pérez, R. (2021). Diseño y evaluación de una aplicación para Educación Física de orientación deportiva en el Medio Natural. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 46-61
- Puican, A. y Granados, J. (2022). Prevalencia del sedentarismo e inactividad física en adolescentes jóvenes de la región Lambayeque. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4, 1-9
- Pulido, J., Sánchez, D., Sánchez, P., González, I. y García T. (2016). Proyecto MÓVIL-ÍZATE: Fomento de la actividad física en escolares mediante las Apps móviles. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 3-8
- Reverter, J. Plaza, D., Jové, M. y Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevieja (Alicante). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 48-52
- Rivero, C., Soria, E. y Turpo, O. (2018). Aprendizaje móvil en matemáticas. Estudio sobre el uso del aplicativo oráculo matemático en educación primaria. *Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú*
- Rodríguez, J. (2022). Integración de las TIC en las clases de Educación Física. Una propuesta necesaria. (Tesis de grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla)
- Rodríguez, M., Castillo, H. y Arteaga, B. (2021). El uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de las matemáticas: una revisión sistemática. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36
- SEP (2023). Anexo. Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica, 9-11
- Serradas, M. (2021). Aplicaciones móviles educativas para el abordaje de las dificultades de aprendizaje. *Educ@ción en Contexto*, 15

Fecha de recepción: 16/2/2024
Fecha de aceptación: 5/3/2024



Revista Digital de Educación Física

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

COMPONENTES DIDÁCTICOS DEL FOLCLOR DIGITAL Y SU IMPACTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD.

Karen Urra López

Directora Académica, Centro de Investigación APLICAE, Chile.
urrakarenacademic@gmail.com

Michel Machuca Farías

Investigador Asociado, Centro de Investigación APLICAE, Chile.
mmachucafarías@gmail.com

Daniel Riquelme-Urbe

Fundador y Director Científico Centro de Investigación APLICAE, Chile.
Investigador Asociado Núcleo de Investigación en Educación
Universidad Adventista de Chile, Chile.
riquelme.uribe@aplicae.la

RESUMEN

Objetivo: Reconocer de manera integral el impacto de los componentes didáctico-metodológicos de la propuesta de folclor en línea para las clases de Educación Física y Salud en tiempos de pandemia. **Métodos:** Este estudio se realizó con un enfoque cualitativo, dentro de un marco descriptivo y transversal, y obtuvo su aprobación ética previa a su ejecución. Se contó con la participación de 71 docentes, quienes después de recibir formación inicial, implementaron la propuesta en sus entornos de enseñanza y participaron en grupos focales. En estas sesiones, se recopilaron sus experiencias mediante entrevistas semi-estructuradas ya validadas por expertos en el campo. Además, se obtuvo la aprobación ética necesaria antes de iniciar la implementación. **Resultados:** De los participantes, el 41,7% reportó beneficios significativos tras aplicar la propuesta de danzas folclóricas virtuales, resaltando un avance en la conducción de las clases (22,2%) y en la estimulación de la creatividad (11,1%). Un 54% evidenció mejoras en los contenidos y en la adaptación de las danzas a espacios domésticos (77,1%), y en la utilización de materiales accesibles (55,1%). Por último, un 60% valoró positivamente los aspectos teóricos de la propuesta. **Conclusión:** Este estudio resalta el impacto positivo de los aspectos didácticos y metodológicos del folclor en línea en la Educación Física y Salud durante la pandemia, enfatizando la importancia de la adaptabilidad en

diferentes contextos y la necesidad de enfrentar desafíos específicos en la enseñanza virtual. Los resultados sirven como un fundamento para investigaciones futuras y la mejora continua de propuestas pedagógicas similares, fomentando el progreso de la educación virtual en situaciones de emergencia.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física y Salud; Danzas folclóricas; Pandemia; Clases Virtuales; Componentes Didácticos- Metodológicos.

DIDACTIC COMPONENTS OF DIGITAL FOLCOR AND ITS IMPACT ON PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH CLASSES.

ABSTRACT

Objective: To comprehensively recognize the impact of the didactic-methodological components of the online folklore proposal for Physical Education and Health classes in times of pandemic. **Methods:** This study was conducted with a qualitative approach, within a descriptive and transversal framework, and obtained its ethical approval prior to its execution. It counted with the participation of 71 teachers, who after receiving initial training, implemented the proposal in their teaching environments and participated in focus groups. In these sessions, their experiences were collected through semi-structured interviews already validated by experts in the field. **Results:** Of the participants, 41.7% reported benefits after applying the virtual folk dance proposal, highlighting an improvement in class management (22.2%) and in the stimulation of creativity (11.1%). Fifty-four percent (54%) reported improvements in the contents and in the adaptation of the dances to domestic spaces (77.1%), and in the use of accessible materials (55.1%). Lastly, 60% rated the theoretical aspects of the proposal positively. **Conclusion:** This study highlights the positive impact of the didactic and methodological aspects of online folklore in Physical Education and Health during the pandemic, emphasizing the importance of adaptability in different contexts and the need to face specific challenges in virtual teaching. The results serve as a foundation for future research and continuous improvement of similar pedagogical proposals, fostering the progress of virtual education in emergency situations.

KEYWORD:

Physical Education and Health; Folk Dances; Pandemic; Virtual Classes; Didactic-Methodological Components.

1. INTRODUCCIÓN.

El panorama educativo global, alterado de manera significativa por la pandemia por COVID-19, ha visto cómo la enseñanza en línea se ha vuelto esencial para asegurar la continuidad del proceso educativo. Sin embargo, este cambio no estuvo exento de desafíos. Aunque las herramientas tecnológicas ofrecen soluciones para superar las barreras físicas, su efectividad depende de un uso contextualizado y planificado (González & López, 2022), y además la educación a distancia, si bien no es perfecta, requiere una adaptación. De hecho, es esencial que todos estén dispuestos a abrazar esta modalidad de enseñanza, reconociendo sus beneficios y aprendiendo a utilizarla de manera efectiva (Sánchez & Ileana, 2003). Esta discusión resalta la importancia de un enfoque integral en la implementación de la enseñanza en línea, donde la tecnología se utilice de manera estratégica para optimizar el proceso educativo y garantizar resultados significativos.

Por ello en este estudio explora cómo los enfoques didácticos y metodológicos de una iniciativa de danzas folclóricas virtuales influyen en la Educación Física y Salud. Esta investigación se suma a un conjunto de estudios que han examinado enfoques similares en el marco de la educación virtual en el contexto de pandemia. Entre los proyectos analizados se incluyen el desarrollo de un manual didáctico para Educación Física escolar en Puyehue (Añazco et al., 2024), un estudio de caso sobre la educación a distancia durante la pandemia (Elizondo-Mejías et al., 2021), y una investigación descriptiva acerca de las prácticas de enseñanza de salud a través de la educación motriz en la etapa infantil (Ramos et al., 2021). Estos ejemplos reflejan algunos de los enfoques que los educadores tuvieron que adoptar durante COVID 19 como estrategias para impartir sus clases eficazmente.

Es crucial entender cómo estas propuestas se adaptaron y contribuyeron al proceso educativo en un entorno tan desafiante como durante la crisis sanitaria, pues ha forjado un nuevo paradigma en la educación, transformando las dinámicas tradicionales del aula y exigiendo una rápida respuesta ante las limitaciones impuestas por las medidas de distanciamiento social (García, 2020; Pozo et al., 2023).

En dicho escenario, la propuesta de danzas folclóricas en línea emerge como un intento innovador de no solo abordar los aspectos técnicos de la enseñanza a distancia, sino también de incorporar elementos culturales, físicos y emocionales en la experiencia educativa (Carrasco et al., 2021).

La complejidad de la enseñanza en línea se ve exacerbada cuando se trata de actividades físicas, como la danza, que tradicionalmente requieren interacción directa y presencial (Cepal-Unesco, 2021). Este estudio se sumerge en los desafíos y las oportunidades que presenta la implementación de estas danzas folclóricas en el ámbito virtual, destacando no solo la viabilidad técnica, sino también la riqueza emocional y social que estas prácticas pueden aportar a la educación en tiempos de crisis.

A través de la participación activa de profesionales de Educación Física y Salud, se busca obtener una comprensión completa de cómo la propuesta de danzas folclóricas en línea impacta la práctica educativa, pues al estar

directamente involucrados en la capacitación y aplicación de esta propuesta, los profesionales ofrecerán perspectivas valiosas y prácticas que enriquecerán la comprensión de los desafíos y beneficios asociados.

Este estudio es la exploración de nuevas fronteras educativas, la que fusiona lo cultural y lo pedagógico en un intento de adaptación y mejora continua en la enseñanza virtual. A medida que avanzamos en la era digital, es esencial no solo evaluar la eficacia técnica de estas propuestas, sino también comprender su impacto holístico en la experiencia educativa, una misión que este estudio se propone cumplir a cabalidad.

2. DANZAS FOCLÓRICAS EN LÍNEA.

Esta propuesta de danzas folclóricas en línea fue diseñada para superar los desafíos impuestos por la pandemia, permitiendo al estudiantado aprender y participar activamente en la práctica cultural y artística desde la asignatura de Educación Física y Salud, (que contó con 3 fases). Su construcción consideró los objetivos de aprendizaje priorizados del currículo nacional de Chile. A través de capacitaciones, la propuesta pudo ser entregada al profesorado de Educación Física, para que estos la pudieran utilizar en sus propios contextos educativos. Posteriormente, el profesorado sería citado a participar de grupos focales en donde, a través de sus experiencias se pudieran registrar los aspectos didácticos de la propuesta que ellos utilizaron y o modificaron, para llevar a cabo la unidad de danzas tradicionales en la escuela.

- Fase 1, Diseño.

Se comenzó delineando una propuesta pedagógica que requirió una cuidadosa planificación y diseño metodológico, especialmente bajo las circunstancias sin precedentes de la pandemia y que se adaptara al entorno virtual, priorizando la accesibilidad y la interactividad permitiendo al estudiantado participar desde sus hogares. Esta propuesta metodológica abarcó la selección de contenidos específicos de la unidad de folclore, adaptando las técnicas de enseñanza tradicionales a un formato en línea que pudiera ser seguido en diferentes tipos de hogares y con distintos recursos.

- Fase 2, Propuesta.

La propuesta pedagógica del folclore en línea se puso en práctica mediante cursos de actualización en el período 2020-2021 a profesores de Educación Física. Estos cursos se convirtieron en el vehículo para llevar a cabo la estrategia didáctica desarrollada, permitiendo que la unidad de folclore fuera impartida a pesar de las limitaciones físicas impuestas por la situación sanitaria global.

La iniciativa fue concebida sobre la base de componentes tradicionales, cuya fusión y reinterpretación fortalecieron el enfoque de las danzas presentadas, abarcando desde la integración de simbolismo ancestral hasta la adaptación creativa de las coreografías para adecuarse a las necesidades del distanciamiento social, sumado a la utilización de elementos del patrimonio cultural inmaterial, que fue fundamental para la creación de las danzas de esta propuesta, las cuales se presentan a continuación.

▪ El Malambo.

- **Introducción Teórica:** Explicación del origen y la significación cultural del Malambo en Argentina.
- **Aprendizaje de Zapateo:** Sesiones paso a paso del zapateo, comenzando con movimientos lentos y aumentando la velocidad progresivamente.
- **Construcción de Boleadoras:** Taller para crear boleadoras caseras con materiales seguros, y práctica de su uso en un espacio abierto y controlado.
- **Improvisación Rítmica:** Ejercicios de improvisación donde el estudiantado crean sus propias secuencias de zapateo al ritmo de "Zapateo y bombo".
- **Presentación Final:** Organización de un espectáculo virtual donde demuestren los movimientos aprendidos, posiblemente grabados y compartidos con la comunidad (entre algunas de las opciones).

▪ La cueca de los colores.

- **Conocimiento de la Cueca:** Introducción lúdica a la danza nacional de Chile, usando la cueca como base.
- **Juego de Colores:** Utilización de un juego de colores para enseñar los pasos de la cueca, con cada color representando un movimiento diferente.
- **Construcción de Caballito de Madera:** Taller para crear caballito casero con materiales seguros, y práctica de su uso en un espacio abierto y controlado.
- **Motricidad con Caballitos de Madera:** Ejercicios donde los niños montan caballitos de madera y bailan alrededor de un círculo de colores, mejorando su motricidad y coordinación.
- **Coreografía Progresiva:** Construcción paso a paso de la coreografía, aumentando la complejidad con la práctica.
- **Música y Movimiento:** Práctica de la danza con la música instrumental "Vino Tinto", ajustando los movimientos a la estructura rítmica de la pieza y a las indicaciones de los colores que se indican en el audio.

▪ La refalosa de los animales.

- **Paso Resbalado y Zapateo:** Instrucción detallada sobre el paso resbalado y las variedades de zapateo en la refalosa.
- **Construcción de Caballito de Madera:** Taller para crear caballito casero con materiales seguros, y práctica de su uso en un espacio abierto y controlado.
- **Juegos en Caballito de Madera:** Juegos que involucran un caballito de madera, como arrastrar una pelota mientras se monta.
- **Simulación con Pañuelos:** Ejercicios que imitan el uso de una huasca y una galopa con movimientos expresivos del pañuelo.
- **Desarrollo de Habilidades:** Actividades enfocadas en mejorar la locomoción, manipulación, estabilidad y coordinación en el contexto de la danza.

▪ El Chinchinero.

- **Construcción de Instrumentos:** Taller para fabricar una versión casera de un chinchinero, utilizando cajas, mochilas o tubos de PVC.
- **Coordinación Rítmica:** Ejercicios para desarrollar la habilidad de tocar el tambor y girar las manivelas simultáneamente.
- **Estabilidad y Movimiento:** Práctica de la danza con movimientos que requieren estabilidad y agilidad, imitando la actuación de un chinchinero real.
- **Estudio del Folclore:** Lecciones sobre la historia del chinchinero, su evolución y su papel en la cultura chilena.

▪ El Run Run.

- **Fusión Cultural y Juego:** Presentación de la danza como una combinación de juego tradicional y elementos folclóricos.
- **Trote y Música:** Práctica del trote característico del norte de Chile, sincronizado con el poema musicalizado "Dame la mano" de Gabriela Mistral.
- **Invitación al Baile:** Creación de un ambiente donde el baile y el juego se entrelazan, fomentando la participación y el disfrute de los niños.

▪ La vendimia.

- **Estaciones Motrices Temáticas:** Diseño de una serie de estaciones que simulan las distintas tareas de la vendimia, como el ingreso y salida de espacios delimitados y el manejo y traslado de materiales.
- **Ritmo y Coordinación:** Ejercicios al ritmo de "La canción del Brindis", para desarrollar la coordinación y el sentido rítmico.
- **Desarrollo de Habilidades Motoras:** Actividades enfocadas en el desarrollo integral de habilidades motrices relacionadas con la danza.

▪ El Luche.

- **Juego y Danza:** Integración del juego del luce en la danza, con la creación de luches de formas específicas.
- **Entrenamiento Previo:** Ejercicios preparatorios para mejorar la habilidad de salto y la resistencia física.
- **Coreografía con Música:** Desarrollo de la coreografía en conjunto con la canción "La quebrá del aji" de Los Jaivas, enfocando en la sincronización y expresión a través del movimiento.

▪ El Elástico.

- **Introducción Cultural:** Comenzar con una sesión teórica sobre el origen de "El Elástico", su conexión con la diablada y la festividad de la Tirana. Incluir imágenes, videos o narraciones para contextualizar.

- **Técnica de Saltos:** Practicar diferentes tipos de saltos sin el elástico para desarrollar la habilidad y resistencia requeridas, luego introducir el elástico a baja altura.
- **Manipulación del Elástico:** Aprender a manipular el elástico con las manos y pies, comenzando con ejercicios básicos y aumentando gradualmente la dificultad.
- **Coreografía Paso a Paso:** Desglosar la coreografía en secciones más pequeñas, enseñando y practicando cada una por separado antes de unir las.
- **Simulación del Juego:** Crear una actividad que simule el juego de "El Elástico" usando sillas con peso como soportes, para adaptar los movimientos a un espacio reducido y seguro.

- **Fase 3, Implementación:**

Con la finalidad de capturar el progreso y las percepciones del estudiantado en este nuevo formato educativo, se diseñó un instrumento de recolección de experiencias. Este instrumento se pensó para recolectar tanto información cualitativa como cuantitativa, abarcando desde la participación activa del profesorado, hasta su percepción del aprendizaje y el impacto de la estrategia didáctica en su motivación y desarrollo de habilidades. Información que en definitiva grafica las didácticas que reportaron los propios profesores y según sus distintos contexto educativos. Como podemos identificar en la metodología y resultados que a continuación se presentan.

3. MÉTODOS.

En este estudio se empleó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación descriptivo y transversal. Tras la capacitación inicial de los docentes y la aplicación de la propuesta con sus estudiantes en sus respectivos entornos educativos, un total de 71 profesionales se ofrecieron voluntariamente a participar en grupos focales ejecutados en el mes de noviembre de 2021. Durante estas sesiones, compartieron sus experiencias en relación con la implementación de la propuesta utilizando una entrevista semiestructurada, la cual fue validada por expertos previamente. Este proceso fue seguido por la codificación y un análisis inicial de las respuestas, llevado a cabo a través del "XLminer Analysis Toolpak" disponible en la "Google Suite". Para llevar a cabo el análisis descriptivo se utilizó Excel, versión 16.69.1 (23011600).

Es relevante destacar que la propuesta fue sometida a un proceso de aprobación ética de la Universidad Internacional Iberoamericana de México, consignado en el acta N° CR-149.

4. RESULTADOS

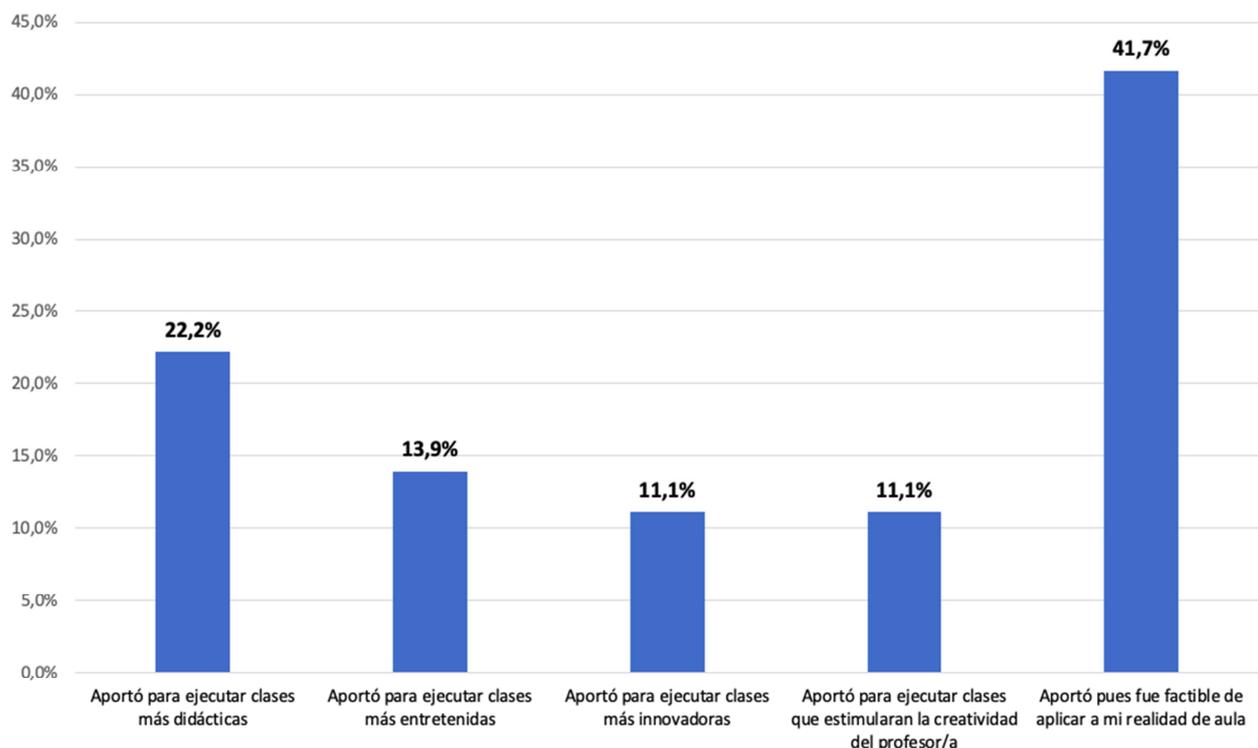
La información examinada en este estudio proviene de la colaboración de 71 profesionales de Educación Física y Salud que participaron activamente en grupos focales diseñados para la recopilación de datos. La guía y moderación de estos grupos focales se realizó a través de un instrumento que adoptó la forma de una

entrevista semiestructurada, la cual fue previamente validada por expertos en el campo. El análisis de las respuestas obtenidas durante estas sesiones se fundamentó en la identificación de códigos de prevalencia relacionados directamente con los componentes didáctico-metodológicos de la propuesta, cuya síntesis se presenta a continuación.

Referente a la figura 1, las prevalencias de los aportes de los componentes metodológicos de la propuestas de danzas folclóricas en línea podemos mencionar que al 41,7% de los docentes reportaron que fue un aporte para ellos, ya que las pudieron aplicar a sus respectivas realidades, el 22,2% mencionó que les aportó en la realización de clases más didácticas, el 13,9%, indicó que les aportó para ejecutar clases más entretenidas, el 11,1% para la realización de clases innovadoras y el 11,1% que fue estimulante para su creatividad como docente.

Figura 1.

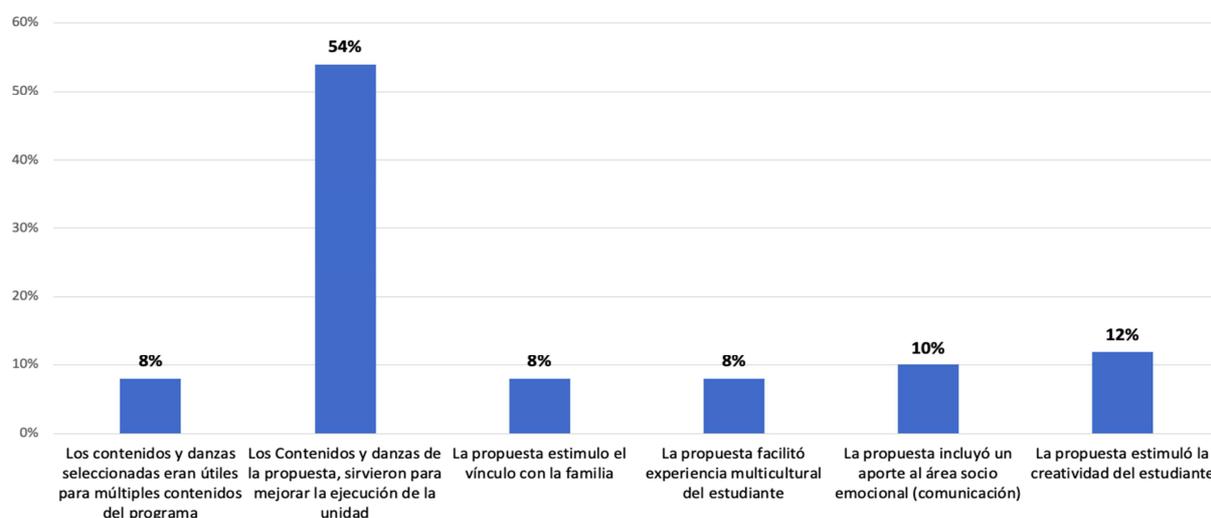
Aportes metodológicos de las danzas propuestas, en la realización de las clases de Educación Física y Salud.



Por otra parte, en la figura 2, frente a la importancia de los contenidos y las danzas de la propuesta, los docentes consideraron que sirvieron en un 54% para mejorar la ejecución de la unidad, un 12% indicó que la propuesta estimuló la creatividad de los estudiantes, un 10% mencionó que la propuesta incluyó componentes socio-emocionales, el 8% que las danzas y los contenidos eran útiles para múltiples contenidos del programa, un 8%, que la propuesta estimuló el vínculo con la familia y un 8%, que facilitó la experiencia multicultural del estudiante.

Figura 2.

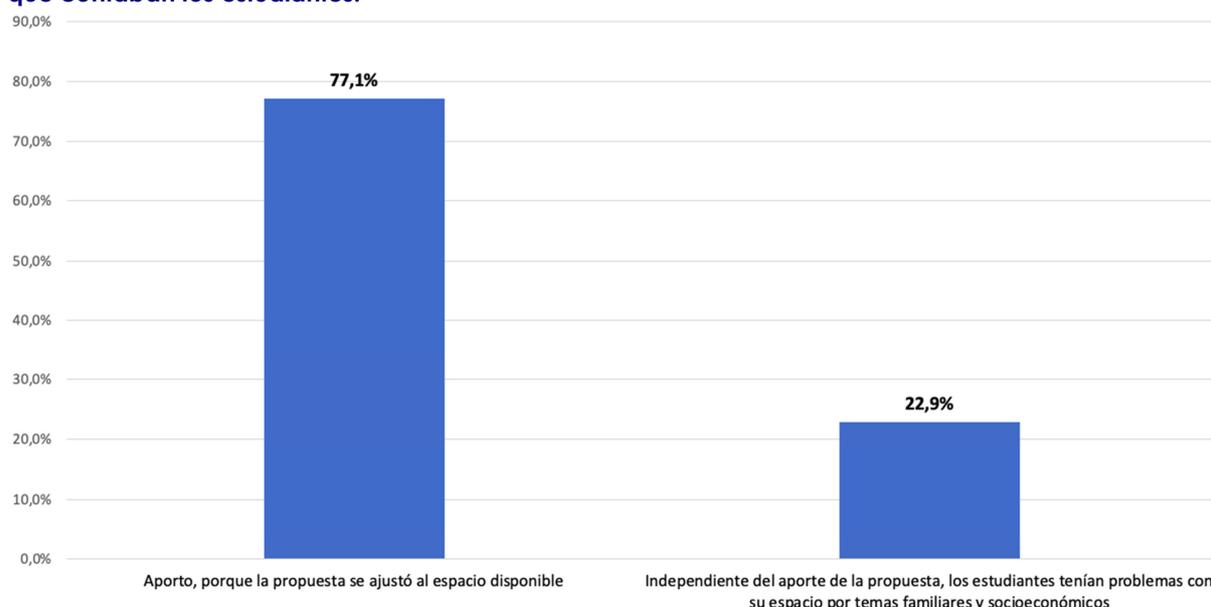
Importancia de los contenidos y danzas folclóricas de la propuesta en línea, que los profesores consideraron relevante para sus estudiantes.



Frente a las consideraciones del espacio para la ejecución de las danzas folclóricas de la propuestas, podemos observar en la figura 3, que los docentes mencionaron, que las danzas se ajustaron en un 77,1% a los espacios con los que los niños contaban en sus hogares, no obstante el 22,9% mencionó que independiente de los aportes que la propuesta pudiera tener, los estudiantes igual presentaban problemas de espacio, principalmente por temas familiares y socioeconómicos.

Figura 3.

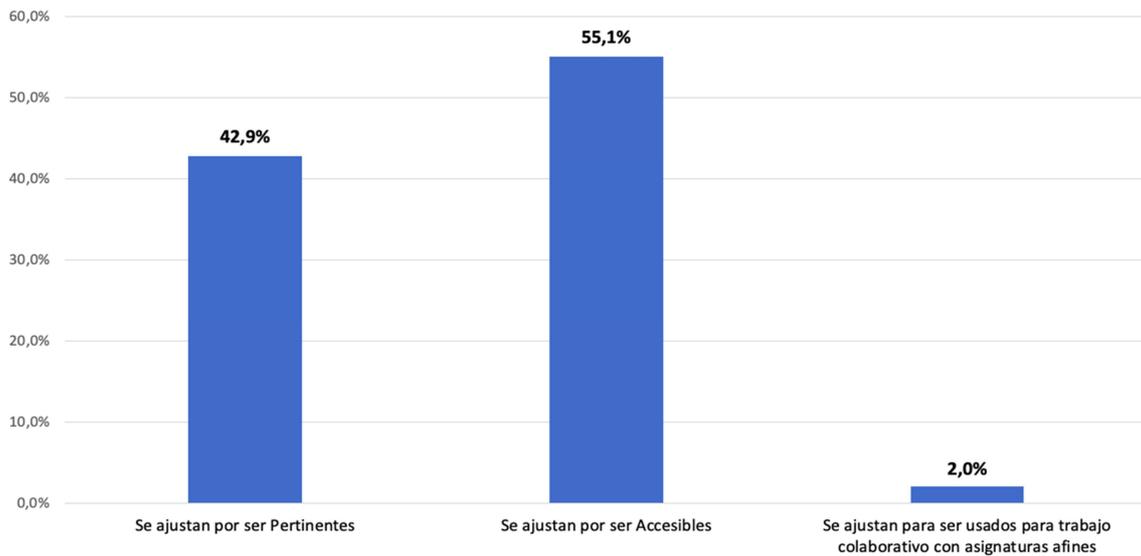
Aportes de la propuesta de danzas folclóricas en línea, en base a la disposición de espacios con el que contaban los estudiantes.



En la figura 4, respecto a los materiales incluidos para la ejecución de las danzas de la propuesta, un 55,1% de los docentes consideraron que se ajustaron por ser accesibles, mientras un 42,9% los consideraron pertinentes. Por último, un 2% mencionó que se ajustan al trabajo colaborativo con otras asignaturas.

Figura 4.

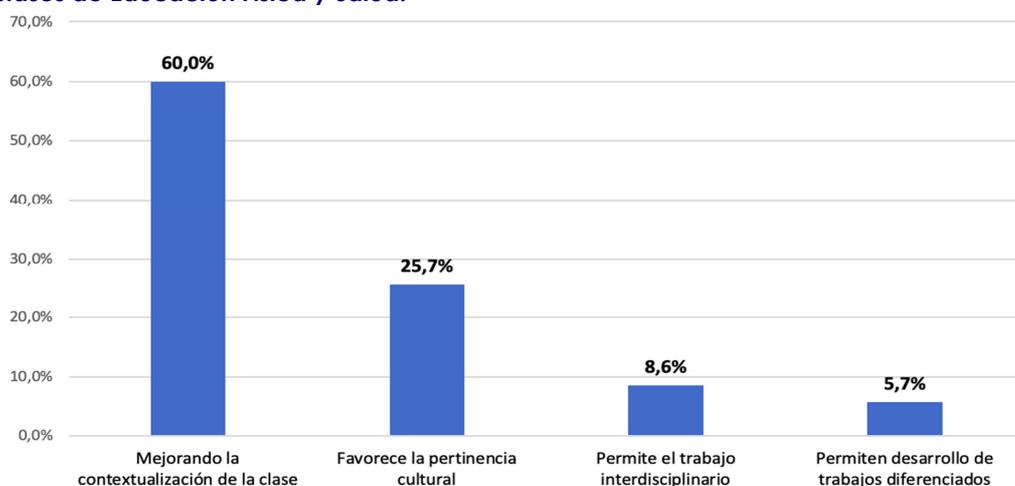
Pertinencia de los materiales considerados en las danzas folclóricas en línea de la propuesta.



También es importante mencionar, que en la figura 5 se evidencia que el 60% de los docentes consideraron que los componentes teóricos de la propuesta aportaron a las clases de Educación Física y Salud, mejorando la contextualización de la clase. Un 25,7% menciona que favorece a la pertinencia cultural, un 8,6%, que permite el trabajo interdisciplinario y el 5,7%, que permite el desarrollo de trabajos diferenciados.

Figura 5.

Aportes de los contenidos teóricos de las danzas folclóricas en línea de la propuesta, en la realización de las clases de Educación Física y Salud.



5. DISCUSIÓN.

Los profesionales de Educación Física y Salud que participaron en este estudio a través de su capacitación y posterior participación en los grupos focales proporcionaron una visión enriquecedora sobre la implementación de la propuesta de danzas folclóricas en línea durante el confinamiento por COVID19.

En cuanto a los componentes metodológicos, en las clases de Educación Física y Salud es un tema que merece una consideración especial. El 41,7% de los docentes reconocen beneficios tangibles al integrar la danza en sus prácticas educativas, reflejando un potencial para enriquecer el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta perspectiva también levanta la necesidad de una formación didáctica más rigurosa para los educadores. La danza, se revela como un medio efectivo para el aprendizaje integral, pues posee la capacidad para unir el conocimiento del cuerpo, el manejo del ritmo, la percepción espacial y temporal, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas, subrayando su valor potencial en el ámbito educativo (Ortiz et al., 2016).

La integración de la danza folclórica en línea en el contexto educativo no solo mejora las habilidades físicas, sino que también tiene un impacto psicosocial significativo en los estudiantes (Anaya & Sánchez, 2021); (Saiz-Colomina et al., 2011). Como afirma (Vílchez et al., 2021), la danza puede ser un catalizador para mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. La capacidad de la danza para unir al estudiantado en una actividad común, a pesar de los desafíos de la educación a distancia, es una ventaja notable, especialmente durante períodos de aislamiento social.

La percepción positiva se extiende a áreas como la innovación y la estimulación de la creatividad, subrayando la versatilidad y la adaptabilidad de la propuesta.

Los desafíos asociados con la enseñanza virtual de las danzas folclóricas, especialmente en términos de acceso a espacio y recursos tecnológicos, son aspectos cruciales a considerar. Según (González et al., 2019), la adaptación de las prácticas educativas a entornos virtuales requiere no solo recursos tecnológicos sino también una planificación creativa para superar las limitaciones de espacio y el acceso desigual a estos recursos, reflexión consistente con nuestros resultados. Este desafío resalta la necesidad de estrategias inclusivas y accesibles en la educación a distancia.

En relación con los contenidos y danzas propuestos, la mayoría de los docentes (54%) identificó una mejora en la unidad, destacando así la contribución de la propuesta a la cohesión del programa educativo (Duarte et al., 2020).

Además, la propuesta demostró estimular la creatividad de los estudiantes y abordar componentes socioemocionales, enriqueciendo la experiencia educativa de manera integral, lo que es consistente con otros estudios al respecto (Delgado, 2020). Sin embargo, es importante señalar que el espacio disponible para la ejecución de las danzas fue un desafío, con el 22,9% de los docentes mencionando problemas asociados a factores familiares y socioeconómicos lo que también es reportado en otros estudios relacionados (González & López, 2022).

La consideración de los materiales necesarios para la ejecución de las danzas folclóricas (Méndez, 2023) revela la accesibilidad y pertinencia de los mismos para el 55,1% de los docentes, lo que destaca la viabilidad práctica de la propuesta. Además, los componentes teóricos de la propuesta fueron valorados positivamente por el 60% de los docentes, mejorando la contextualización de las clases y favoreciendo la pertinencia cultural, algo importante planteado por otros autores (Onofre et al., 2007).

Entre las fortalezas de este estudio se encuentran la participación activa de profesionales en el campo, proporcionando una perspectiva práctica y valiosa sobre la implementación de la propuesta en entornos reales. Además, la diversidad de opiniones y experiencias enriquece la comprensión de los desafíos y beneficios asociados (Fuentes et al., 2021).

Sin embargo, algunas limitaciones deben ser reconocidas, como la naturaleza auto informada de los datos, que puede introducir sesgos, y la muestra específica de profesionales de Educación Física y Salud, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos.

A pesar de estas limitaciones, los resultados proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en la implementación de propuestas didáctico-metodológicas en la enseñanza de las danzas folclóricas en línea.

6. CONCLUSIONES.

En conclusión, este estudio ofrece una visión detallada de cómo los componentes didáctico-metodológicos de la propuesta de danzas folclóricas en línea impactan la práctica educativa de profesionales en Educación Física y Salud.

Los hallazgos resaltan la importancia de considerar la adaptabilidad de la propuesta a entornos familiares y socioeconómicos diversos, así como la necesidad de abordar específicamente los desafíos especiales en la enseñanza virtual.

La positiva recepción de los componentes metodológicos y teóricos indica que la propuesta puede ser una herramienta valiosa para enriquecer la enseñanza en tiempos de pandemia. No obstante, se requieren estrategias adicionales para superar los desafíos identificados, especialmente en cuanto a la disponibilidad de espacio.

Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones y mejoras en la efectividad de propuestas pedagógicas similares, contribuyendo así al desarrollo continuo de la educación en línea en contextos de crisis.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Anaya, A. I. V. & Sánchez, J. C. M. (2021). *Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales*. 46, 8–25. <https://www.alternativas.me/numeros/35-46/249-impacto-de-la-danza-en-el-bienestar-psicologico-autorregulacion-autodeterminacion-y->

habilidades-sociales

- Añazco, L., Diaz, O., Oyarzun, M & Salom, V. (2024). ELABORACIÓN DE UN LIBRO DIDÁCTICO PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA COMUNA DE PUYEHUE (CHILE). *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 86, 68–82. https://emasf.webcindario.com/Elaboracion_de_un_libro_didactico_para_las_clases_de_EF.pdf
- Carrasco, M. M. C., Litardo, E. J. V., Cruz, B. E. F. & Moreno, A. B. Z. (2021). La danza folclórica en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica. *Ecuadorian Science Journal*, 5(1), 24–29. <https://doi.org/10.46480/esj.5.1.104>
- Cepal-Unesco, N. U. (2021). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL Y UNESCO . <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Delgado, A. (2020). Danza en tiempos de pandemia: Cuestionamientos y motivaciones de cuerpos en movimiento. *Temas de nuestra América*, 36(68). <https://doi.org/10.15359/tdna.36-68.6>
- Duarte, M. M., Palacio, E. S. & Moreno, A. M. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 739–744. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7397361.pdf>
- Elizondo-Mejias, J., Lopez-Estrada, P. & Perez-Hidalgo, E. (2021). Propuesta metodológica de un estudio de caso sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Espiga*, 20(42), 33–48. <https://www.redalyc.org/journal/4678/467867942003/467867942003.pdf>
- Fuentes, M. S., Celis, D. Q. & Oyarzun, J. C. (2021). Visión del profesorado de Educación Física hacia su asignatura en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(1), 1–12. <https://www.redalyc.org/journal/5256/525668218010/525668218010.pdf>
- García, A. F. H. (2020). Los nuevos paradigmas educativos en tiempos de la pandemia: acercamientos a un proceso de enseñanza virtual. *Revista de educación y pensamiento*, 27, 4–5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7748348.pdf>
- González, M. M. & López, J. B. R. (2022). Beneficios de la danza para la educación en convivencia con el COVID 19. *Revista Multi-Ensayos*, 8(15), 2–8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v8i15.13186>
- Gonzalez, M. P., Benchoff, D. E., Huapaya, C. R., Lazurri, G., Guccione, L. & Lizarralde, F. Á. J. (2019, abril). Personalización y adaptación en un ambiente virtual de aprendizaje basada en estilos, conocimiento previo y errores frecuentes. *XXI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2019, Universidad Nacional de San Juan)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77351>
- Méndez, A. (2023). Autoconstrucción de material en educación física: perfil del profesorado, estrategias y recursos promovidos durante la pandemia. *Retos*,

50, 976–986. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/100543/73858>

- Ortiz, D. C., Cañabate, D. R. & Sánchez, M. ^a. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts Educación Física y Deportes*, 32(125), 53–62. <https://www.redalyc.org/journal/5516/551663300004/551663300004.pdf>
- Pozo, A. R. S., del Carmen Vásquez Pozo, M., Pozo, S. E. S., Maldonado, F. E. R., Argudo, B. G. G. & Gallo, M. E. H. (2023). Investigación educativa durante la pandemia: reflexiones para la construcción de nuevos paradigmas pedagógicos. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(5), 188–204. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5875>
- Ramos, J. R., García, J. M. F., Nobari, H. & Gómez, J. P. (2021b). Estudio descriptivo sobre el procedimiento de trabajo de la educación para la salud a través de la educación motriz en educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, 71, 136–158. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7974383.pdf>
- Onofre, R., Contreras, J., Gil Madrona, P., Cecchini E, J. A. & García L, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 28(2), 7–47. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1011-22512007000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Saiz-Colomina, P., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A. & Universidad de Alicante, España. (2011). *Vista de Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo.* 2(4), 35–46. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/42/22>
- Sánchez, A. & Ileana, R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3–4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Vilchez, N. V., Sandoval, A. F., Chacana, H. G., Fuentes, C. C., Yañez, S. M., Gálvez, C. P. & Aro, C. P. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 40, 385–392. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7706236.pdf>

Fecha de recepción: 19/2/2024

Fecha de aceptación: 2/4/2024



Revista Digital de Educación Física

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

DEPORTE URBANO Y EDUCACIÓN FÍSICA BAJO EL AMPARO OLÍMPICO

Rodrigo Cubillo León

PDI Universidad Isabel I. España
Email: r.cubillo.leon@gmail.com

RESUMEN

El entorno de las ciudades ha cambiado notablemente durante los últimos años, generando en su población la necesidad de adaptar sus prácticas recreativas. El deporte urbano nace de esa necesidad, acomodando su práctica a los espacios y elementos propios de las urbes. La reciente dinámica de inclusión olímpica de algunos de estos deportes ofrece la oportunidad perfecta para su integración en la materia de Educación Física en busca de, como se recoge en la LOMLOE, la adquisición de una competencia motriz y un desarrollo integral a través de un amplio abanico de situaciones motrices. Su fácil acceso y su bajo coste, sumado a su carácter social, convierte al deporte urbano en una alternativa perfecta para el aumento de los niveles de actividad física y la consecución de una adherencia real. Por otro lado, potencia la creatividad, no existiendo un yugo reglamentario que lo asfixie. Esta adaptabilidad facilita la adecuación de la práctica a las necesidades del grupo-clase. A nivel curricular, muestra relación con los seis bloques de saberes básicos, además de facilitar, a través de un tratamiento adecuado, la adquisición de las ocho competencias clave. El deporte urbano puede ser trabajado desde diversos modelos pedagógicos y permite el trabajo interdisciplinar entre distintas materias, interconectando así los contenidos de forma eficiente y motivante. Por estos motivos, se presenta como una opción ideal para el desarrollo del currículo de Educación Física de una forma flexible y motivante, en busca de un desarrollo integral del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; deporte urbano; olimpismo; modelos pedagógicos; TIC.

URBAN SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION UNDER THE OLYMPIC COVER

ABSTRACT

The environment of cities has changed significantly in recent years, generating the need in its population to adapt their recreational practices. Urban sport was born from that need, adapting its practice to the spaces and elements of cities. The recent dynamic of Olympic inclusion of some of these sports offers the perfect opportunity for their integration into the subject of Physical Education in search of, as stated in the LOMLOE, the acquisition of motor competence and comprehensive development through a broad range of motor situations. Its easy access and low cost, added to its social nature, makes urban sport a perfect alternative for increasing levels of physical activity and achieving real adherence. On the other hand, it enhances creativity, with no regulatory yoke that suffocates it. This adaptability facilitates the adaptation of the practice to the needs of the group-class. At the curricular level, it shows a relationship with the six blocks of basic knowledge, in addition to facilitating, through appropriate treatment, the acquisition of the eight key competencies. Urban sport can be worked on from various pedagogical models and allows interdisciplinary work between different subjects, thus interconnecting the contents in an efficient and motivating way. For these reasons, it is presented as an ideal option for the development of the Physical Education curriculum in a flexible and motivating way, in search of comprehensive student development.

KEYWORD

Physical education; urban sport; olympism; pedagogical models; TIC.

INTRODUCCIÓN.

Los modelos actuales de urbanización han transformado profundamente el entorno de las ciudades convirtiéndolas en estructuras complejas y fragmentadas (Escudero et al., 2021), en gran parte debido al gran aumento demográfico sufrido durante las últimas décadas, consecuencia directa del éxodo rural. En España, entre 1950 y 2018, se pasó de un 65% a un 87% de la población con residencia en zonas urbanas (Gutiérrez et al., 2020). El ser humano, como ser social que interactúa con su entorno, ha visto afectadas sus representaciones sociales, culturales y recreativas, debiéndose adaptar al contexto urbano. Como señala Arnoux (2021), las ciudades clásicas occidentales, a diferencia de las anglosajonas o musulmanas, abogan por los espacios públicos como lugares democráticos y de encuentro espontáneo, siendo un aspecto clave para el desarrollo material y simbólico de las comunidades. Esta estructuración espacial ha facilitado la aparición del denominado «deporte urbano» que, en palabras de García Guerrero y Fernández-Truan, (2018, p.350), “son las actividades físico-deportivas desarrolladas en las calles y en los entornos de las ciudades, aprovechando para su desarrollo los elementos y mobiliario urbano”.

El deporte urbano corresponde a una evolución natural del juego y la recreación, adaptando su práctica a los elementos y espacios accesibles para la población (García Guerrero y Fernández-Truan, 2018). En España, a finales del siglo XX, se dio un gran y rápido desarrollo de las ciudades, pasando de un contexto eminentemente rural, pausado y silencioso, a grandes urbes con ritmos trepidantes y abrumadores en las que, a menudo, los espacios públicos apropiados para el ejercicio físico y el deporte no eran abundantes. Esto generó la necesidad de adaptación al entorno urbano, aprovechando sus espacios y elementos, para disfrutar del tiempo libre y de la actividad física. La población ha tenido que apropiarse del espacio urbano para improvisar y practicar actividades físico-recreativas al aire libre (Arnoux, 2021).

Hoy en día, se considera que la mejor manera de entender los deportes urbanos es precisamente a través del prisma de la ecología de la ciudad, viéndola como un ser vivo y bullicioso que ayuda a comprender su propia naturaleza a través de las actividades que desarrollan en ella sus ciudadanos. (García Guerrero y Fernández-Truan, 2018, p.353)

Los espacios públicos urbanos aptos para la realización de distintas prácticas deportivas fomentan la cohesión social y pueden convertirse en generadores de redes sociales (Puig, 2006). En ocasiones, las personas que disfrutan del deporte urbano han sido etiquetadas como vándalos por el supuesto carácter perturbador sobre el orden público (Mata y Carpio, 2022), siendo un claro ejemplo de ello el *skateboarding*. Los deportes urbanos están interconectados con las tribus urbanas, las cuales están cargadas de simbolismo y gozan de una fuerte sensación de pertenencia. Estas tribus generan una vinculación con el entorno en el que realizan sus prácticas sociales, culturales y deportivas, apropiándose de ciertos espacios urbanos.

1. DEPORTE URBANO.

Durante los últimos años se ha detectado un incremento en la práctica de deportes y disciplinas urbanas, las cuales presentan nuevas experiencias, retos y desafíos en busca del autocuidado y la recreación, generando así adherencia a la actividad física (Della-Constanza et al., 2022). El éxito del deporte urbano se basa en la capacidad de dar respuesta a las necesidades e intereses físico-recreativos de la sociedad urbana. Como afirman García Guerrero y Fernández-Truan (2018), su desconexión, al menos en origen, con federaciones y otro tipo de estructuras organizativas, renegando de toda institucionalización, ha dado vía libre a la creatividad, la espontaneidad y el ingenio, evolucionando de forma rápida y diversa a partir de jugos infantiles y/o deportes tradicionales.

La expansión de estas prácticas de ocio fue exponencial, especialmente entre los jóvenes, lo cual captó la atención de empresas e inversores. La comercialización del deporte urbano trajo consigo su profesionalización y, por ende, la creación de estructuras organizativas y competiciones, siendo el primer paso hacia la institucionalización. La gran variedad de modalidades, unida a esa originaria libertad, ha provocado que cada modalidad evolucione a un ritmo y en una dirección diferente. Muchos deportes urbanos, generalmente los minoritarios, siguen «puros», ajenos a toda comercialización e institucionalización que limite su práctica, pero lo cierto es que, de un modo u otro, acabarán siendo absorbidos por esa dinámica profesionalizante.

Por otro lado, el confinamiento derivado de la pandemia por covid-19 trajo consigo una serie de restricciones al uso y disfrute del espacio urbano, limitando así toda práctica deportiva al aire libre. Esto generó, en gran parte de la población, una necesidad de acceso a espacios abiertos y, según avanzó la desescalada, con sus respectivas fases y etapas, se produjo un acercamiento de la población general a la práctica deportiva (Della-Constanza et al., 2022). El covid-19 puso en valor las prácticas físico-recreativas y los espacios públicos (Arnoux, 2021).

1.1. ESPACIO URBANO Y MUJER.

A pesar de que el deporte urbano carece de estereotipos de género, el espacio donde se desarrolla sí está cargado de valores sexualizados generados desde una perspectiva androcéntrica que perpetua la relación jerárquica en el hombre y la mujer. Como recogen Vilanova y Soler (2008), el comportamiento y representación espacial está cargado de una dimensión social, dependiendo así de experiencias y percepciones, pudiendo variar en función del género, la edad, la clase social o la etnia. En cuanto al género en concreto, advierten una diferenciación clara en cuanto al uso del espacio desde la niñez, con el distinto uso de las zonas del patio, hasta la edad adulta, con la tendencia de las mujeres a la práctica en espacios interiores, evitando espacios abiertos, especialmente los oscuros o periféricos. En la misma línea, Puig et al. (2006) advierten que la práctica deportiva femenina en el medio urbano es escasa, optando por instalaciones cerradas para su práctica, de carácter individual y con una orientación principalmente estética.

1.2. INCLUSIÓN OLÍMPICA.

Algunos deportes urbanos están comenzando a ser considerados olímpicos, pero lo cierto es que, de forma anterior, ya existían lo que podrían denominarse olimpiadas urbanas. Este gran evento de los deportes urbanos es los «X Games», creado por el grupo de canales estadounidense *Entertainment and Sports Programming Network* (ESPN). Este evento, celebrado por primera vez en Rhode Island, en 1995, fue creciendo de forma exponencial y, en 1997, siguiendo la estructura olímpica, celebró en California su primera edición de invierno (X Games, s.f.). Este evento, en sus distintas ediciones, incluía muchos y variados deportes, siendo algunos de los indispensables el *skate* y el BMX. En sus orígenes el *skate* era una práctica casi clandestina, pero en la actualidad se trata de un fenómeno global que ha generado un atractivo mercado para la industria y el marketing juvenil (Gazeres, 2022). El *skater* profesional Anthony Frank Hawk, más conocido como Tony Hawk, es posiblemente el mayor impulsor de la comercialización del deporte urbano en general, y del *skate* en concreto, siendo la imagen de una de las sagas de videojuegos de deporte urbano más exitosa de la historia con un total de 17 juegos entre 1999 y 2020.

Lejos de ser un hecho aislado, la incorporación de nuevos deportes por parte del Comité Olímpico empieza a ser una constante. El movimiento olímpico es consciente de la evolución de la sociedad en cuanto a la práctica deportiva, los gustos e intereses, por lo que trata de integrar aquellas modalidades con un respaldo social amplio y una dinámica ascendente en cuanto a practicantes se refiere. Como se aprecia en la figura 1, elaborada a partir del listado oficial de los Juegos Olímpicos (Olympics, s.f.), Tokio 2020 tuvo un especial impacto con la incorporación de 4 deportes urbanos: *BMX Freestyle*, *Skateboarding*, *Baloncesto 3x3* y *Escalada Deportiva*.

Figura 1

Incorporación al listado olímpico de algunos deportes urbanos.

Beijing 2008	Tokyo 2020	París 2024
<ul style="list-style-type: none">• BMX Racing	<ul style="list-style-type: none">• BMX Freestyle• Skateboarding• Baloncesto 3x3• Escalada Deportiva	<ul style="list-style-type: none">• Breaking

Por su parte, París 2024 continuará con esa adhesión y apertura hacia los deportes urbanos como reflejo de los nuevos gustos e intereses sociales. Los *B-Boys* y *B-Girls* tendrán la oportunidad de asombrar al mundo con sus movimientos acrobáticos y estilos urbanos. Otros deportes muy populares como, por ejemplo, el *parkour*, deporte de origen francés centrado en el desarrollo de habilidades motrices para cubrir la distancia entre dos puntos, se han quedado a las puertas de

la condición olímpica y deberán esperar a Los Ángeles 2028 para volver a intentarlo.

2. POTENCIAL PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Las personas que practican deportes urbanos tienen mayores niveles de autoestima y un mejor estilo de vida (Della-Constanza et al., 2022). Además, y como aspecto fundamental para conseguir una adherencia real, más allá del tiempo dentro del aula de Educación Física (EF), cuenta con unas características clave como son su desarrollo al aire libre, el fácil acceso a su práctica y, por último, la gratuidad o, al menos, su bajo coste. En el medio urbano no se dan limitaciones espaciales o temporales y facilita un amplio abanico de posibilidades físico-recreativas a todos sus miembros. Por tanto, los deportes urbanos se presentan como una alternativa eficaz y motivante para contribuir a la adquisición de estilos de vida activos y saludables por parte de nuestro alumnado. En palabras de García Guerrero y Fernández-Truan (2018, p.351), “Los deportes urbanos son una expresión de lo espontáneo, lo recreativo, la improvisación y la creatividad del deporte, adaptados al medio ambiente urbano”. Esa espontaneidad, improvisación y creatividad facilita la atención a la diversidad dentro del aula. No hay una normativa estricta e inmóvil que limite su práctica, sino que permite, desde su propia lógica interna, es decir, su sistema de rasgos y consecuencias de acción motriz (Parlebas, 2001), la adaptación al entorno, así como la adecuación de las experiencias a las necesidades e individualidades del grupo-clase.

2.1. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR.

La implantación en España de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), trajo consigo un enfoque competencial real, centrado en la personalización del aprendizaje para conseguir en el alumnado una autonomía en la resolución de situaciones reales de su día a día. Entre sus elementos curriculares, el perfil de salida se convierte en la piedra angular, siendo una declaración de intenciones de lo que todo alumno debe ser capaz de hacer en dicha etapa. Se trata del punto donde desembocan todos los principios y fines del sistema educativo.

Una de las principales finalidades de la EF dentro del sistema educativo es la adquisición, por parte del alumnado, de una competencia motriz y un desarrollo integral a través de un variado repertorio de situaciones motrices, niveles de dificultad y contextos. Como se recoge en los reales decretos 157/2022, 217/2022 y 243/2022, por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato respectivamente, el deporte forma parte de los objetivos de etapa para la Educación Primaria (objetivo k), la ESO (objetivo k) y el Bachillerato (objetivo m).

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social. (Real Decreto 157/2022, p. 24390).

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (Real Decreto 217/2022, pp. 41576-41577).

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social (Real Decreto 243/2022, p. 46051).

El deporte en la LOMLOE huye del binomio deporte-rendimiento, y lo aborda desde una perspectiva pedagógica como herramienta educativa. Esta visión queda patente en el perfil de salida de la enseñanza básica.

Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública (Real Decreto 157/2022, p. 24403; Real Decreto 217/2022, p. 41595).

Desde el marco teórico de la Praxiología Motriz (Parlebas, 2001), las características y lógica interna de los deportes urbanos responden a todas las cuestiones y necesidades planteadas en el currículo, así como a la orientación pedagógica y de promoción de la salud como ejes clave. Además, estos deportes muestran una relación directa con los seis bloques de saberes básicos de la materia de EF. «Vida activa y saludable», abordando los componentes bienestar físico, mental y social en contextos funcionales de práctica físico-deportiva; «Organización y gestión de la actividad física», mediante la elección, preparación, planificación y autorregulación de prácticas físicas, así como la gestión de la seguridad; «Resolución de problemas en situaciones motrices», a través del uso eficiente de los componentes de la motricidad y sus procesos creativos; «Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices», con la regulación y desarrollo de respuestas emocionales y habilidades sociales; «Manifestaciones de la cultura motriz», con el conocimiento de la manifestación cultural del deporte y tendencias artístico-expresivas contemporáneas; «Interacción eficiente y sostenible con el entorno», centrada en la relación con el entorno, tanto natural como urbano, desde el disfrute, la responsabilidad de conservación y la visión comunitaria.

2.2. MODELOS PEDAGÓGICOS.

Resulta necesario analizar las posibilidades de estas modalidades deportivas dentro de los modelos pedagógicos más relevantes y usados en la materia de EF. Siguiendo a Fernández-Río et al. (2016), estos modelos se dividen en los propuestos inicialmente y con una contrastada trayectoria, denominados «básicos»; y los que han ido surgiendo e incorporándose al aula, denominados «emergentes». Estos autores también recogen un tercer grupo, denominado «Híbridos», donde se cruzan

e integran distintos modelos asentándose sobre dos pilares clave como son el aprendizaje situado y la enseñanza centrada en el estudiante. Autores como Metzler (2011) y Haerens et al. (2011) ya planteaban la necesidad de combinar modelos para hacer frente y dar una respuesta efectiva a las múltiples necesidades y contextos del alumnado.

Figura 2

Modelos pedagógicos más significativos en EF (Fernández-Río et al., 2016)



A continuación se presentan algunas sinergias entre distintos modelos y los deportes urbanos:

El modelo de Educación Deportiva se presenta como un modelo ideal para el trabajo de algunos deportes urbanos como el *skate* o el *break*, pudiendo llegar a generarse eventos en la línea de los «X Games». El ambiente festivo, la afiliación y el evento culminante favorecen la adherencia, mientras que la existencia de roles facilita la sinergia con otras materias o modelos.

Otros modelos, como el de Educación para la Salud, centrando en la promoción de una vida activa y saludable, desplaza a un segundo plano el rendimiento, primando la actividad física y el desarrollo de competencias motrices sobre cualquier otro objetivo. Los deportes urbanos se desarrollan en un medio muy rico en cuanto a posibilidades motrices, siendo cada elemento urbano una posibilidad de interacción para el deportista. Además, el nivel de práctica es totalmente adaptable, permitiendo progresiones individualizadas.

El Estilo Actitudinal fundamenta su génesis en la superación de modelos basados en el «elitismo motriz», evitando así cualquier exclusión por nivel, todo ello a través de tres elementos clave: las Actividades Corporales Intencionadas, la Organización Secuencial hacia las Actitudes y los Montajes Finales (Pérez-Pueyo et

al., 2021). Por ello, este modelo puede implementarse de forma muy eficiente en deportes urbanos como el *break* o el *BMX Freestyle*.

Por su parte, la Autoconstrucción de Materiales puede llegar ser muy interesante para algunos deportes urbanos. El alumnado puede colaborar en la creación de distintos elementos con los que complementar el contexto urbano (rampas, bordillos, barras, etcétera), aumentando así la riqueza motriz del entorno para el deporte practicado.

El Aprendizaje Cooperativo se fundamenta en aprender “con, de y por otros estudiantes” (Fernández-Río, 2021, p. 27), además del aprendizaje recíproco entre alumnado y docente. En este contexto, los deportes urbanos se presentan como un trabajo ideal, donde el grupo experimenta, descubre y crea de forma cooperativa, con el objetivo común de desarrollar su potencial motriz.

Por último, el modelo de Responsabilidad Personal y Social surge para dar solución, a través del ejercicio físico, a los jóvenes en situación de riesgo de exclusión social, buscando trascender más allá del ámbito puramente deportivo (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2021). En este sentido, el deporte urbano y sus tribus pueden favorecer la socialización y cohesión social.

2.3. INCORPORACIÓN DE LAS TIC

La LOMLOE remarca la importancia del desarrollo de la competencia digital del alumnado para una plena inclusión en la sociedad digital y poder hacer frente a sus retos y desafíos. La materia de EF presenta múltiples posibilidades de sinergia con la tecnología para el desarrollo de esta competencia a través de Apps, dispositivos, programas u otros recursos.

- **Tik Tok:** esta red social, por su carácter viral, se ha convertido en una herramienta muy útil dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje. Autores como Burgueño et al. (2021) han utilizado esta red social para el trabajo de la expresión corporal y la creatividad a través de retos, lo cual tiene una transferencia directa a deportes urbanos como el *breakdance*, el *parkour* o el *skateboarding*.

Su funcionamiento, a través de vídeos cortos, permite generar vídeo píldoras formativas sobre los orígenes de estos deportes, sus aspectos técnicos, los protocolos adecuados de calentamiento, etcétera. La creación de cuentas o perfiles académicos, elaborados, editados y gestionados por el propio alumnado favorece la creación de comunidades de aprendizaje donde todos se nutran de las aportaciones de sus compañeros.

- **Instagram:** es una de las redes sociales más populares entre los jóvenes y su uso educativo en el ámbito deportivo está contrastado por autores como Castro y Gaintza (2024), quienes lo utilizaron para una población concreta como son las personas con discapacidad intelectual, o Quintero et al. (2018), quienes lo introdujeron dentro de una gamificación en secundaria. Supone una aproximación a los gustos, intereses y realidad social del alumnado, aumentando así su motivación. Si se suma este acercamiento al hecho de utilizar tendencias y deportes urbanos de fácil acceso para su práctica, se facilita una adherencia real y efectiva a la práctica deportiva. La espectacularidad de los deportes urbanos, junto con el carácter creativo de

los mismos, conecta a la perfección con esta red social eminentemente visual, pudiendo integrarse en todo tipo de proyectos o metodologías, ya sea como eje principal, o como complemento secundario. Por otro lado, puede servir como medio de difusión, incluso convertirse en una fuente abierta y libre de conocimiento, recogiendo, por ejemplo, en el caso del *Parkour*, distintas zonas de práctica, elementos técnicos, protocolos de calentamiento y estiramiento, etcétera.

- **Geocaching:** esta actividad, basada en la búsqueda de «tesoros» con ayuda de un GPS, tiene un gran potencial en el contexto de algunos deportes urbanos como el *skateboarding*, el *BMX* o el *parkour*, pudiendo introducirlo para la planificación y desarrollo de distintos desafíos a modo de ruta, en las que los protagonistas tengan que afrontar desafíos para trabajar sus habilidades motrices desde una perspectiva funcional y no técnica.

El uso de herramientas de geolocalización dentro del ámbito educativo ha aumentado en los últimos años, convirtiéndose en una práctica común en la realidad educativa, en detrimento de pedagogías tradicionales con mapas y/o brújulas (Chaparro et al., 2018). Los docentes deben exprimir las nuevas oportunidades que esta era digital les facilita, especialmente en cuanto a su fácil acceso y ubicuidad, todo ello en busca de una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Fombona y Vázquez- Cano, 2017).

Otra opción con gran potencial educativo para el trabajo de deportes urbanos es la creación de mapas compartidos y editables donde el alumnado pueda marcar lugares, con su respectiva descripción, que consideran adecuados para ciertas prácticas. Por ejemplo, zonas urbanas adecuadas o con ciertas peculiaridades que las hagan destacar para la práctica de la calistenia, el *breakdance* u otras modalidades. En definitiva, un mapeo de la ciudad donde se destaquen los espacios que ofrecen posibilidades atractivas para la práctica físico-recreativa, aumentando así las posibilidades del alumnado para realizar actividad física fuera del horario escolar.

Las tecnologías de geolocalización han sido utilizadas por diversas áreas y materias, siendo un elemento ideal para la creación de sinergias y proyectos interdisciplinarios que aborden distintos elementos curriculares (Chaparro et al., 2018). Además, presentan una gran adaptabilidad en cuanto a las formas de desplazamiento, rutas y contextos, lo cual permite una adecuada atención a la diversidad.

- **Podcast:** en palabras de Solano y Sanchez (2010) el podcast educativo es un archivo sonoro creado a través de un proceso planificado y con intención didáctica. Su aplicación educativa podría entenderse como la evolución natural de la radio escolar, generando distintas ventajas como, por ejemplo, la simplicidad de creación, estructuración y difusión, la posibilidad de reproducirlo tantas veces como se requiera, su fácil acceso o su flexibilidad y capacidad de adaptación al público objetivo.

Por ejemplo, la creación por parte del alumnado de un podcast sobre cultura y deporte urbano, o de un campeonato a modo de «X Games», a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, en el que hagan aportaciones y reflexiones desde su experiencia y realidad, facilitará el *engagement*. El alumnado ha de ser el protagonista de su aprendizaje, por lo que hacerle

partícipe, ofreciendo un espacio en el que tenga voz, es ideal para una inmersión total en la propuesta.

2.4. SINERGIA CON OTRAS MATERIAS.

La importancia del deporte en el sistema educativo va más allá de los límites de la propia materia de EF, siendo una herramienta clave para el desarrollo personal y social del alumnado, justificando así su sinergia y trabajo conjunto con otras materias. Como se recoge en los reales decretos 157/2022, 217/2022 y 243/2022, en la materia de EF se han de incorporar distintos enfoques y proyectos interdisciplinares articulados desde diferentes bloques de saberes y opciones metodológicas. Las propuestas interdisciplinares rompen con las tradicionales metodologías descontextualizadas, centrándose así en la realidad del alumnado, cediéndole el protagonismo y permitiéndole resolver problemas a través de la indagación y la participación activa.

La cultura «hip hop», muy ligada a los movimientos sociales urbanos, es un claro ejemplo de las múltiples posibilidades de trabajo interdisciplinar en el aula. Cuenta con cuatro elementos principales: el *rap*, el *DJing*, el *breaking* y el *grafiti*, lo cual permite interrelacionar distintas materias como Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Música, incluso con otras como Geografía e Historia a través del estudio de sus orígenes.

Las posibilidades son numerosas y deben concretarse a través de propuestas de intervención claras y coherentes con unos objetivos precisos y alcanzables. Un gran ejemplo de las posibilidades del trabajo interdisciplinar en torno al deporte urbano es la propuesta de Serna (s.f), coordinada por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC), en la cual, a través del *Skate*, se trabajan conceptos como la energía cinética y potencial, propios de la materia de Física y Química.

2.5. COMPETENCIAS CLAVE.

El trabajo de los deportes urbanos desde la asignatura de Educación Física permite contribuir a la adquisición de las ocho competencias clave. A continuación se recogen distintas propuestas para su consecución:

- **Comunicación lingüística**: mediante la síntesis de contenidos y exposiciones en diferentes formatos y medios, potenciando el intercambio y la comunicación entre el alumnado. A modo de ejemplo, el trabajo a través del aula invertida, con exposiciones en el aula por parte del alumnado, puede contribuir a la adquisición de ciertas técnicas o contenidos. Esta competencia clave también puede trabajarse a través del modelo de educación deportiva, donde la existencia de roles puede generar papeles específicamente destinados a la comunicación oral y escrita a través de distintos soportes y medios.
- **Matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería**: mediante el control de variables fisiológicas durante el ejercicio, incluso a través de la interpretación de rutas preestablecidas o mapas, como puede ocurrir en el *parkour*, utilizando recorridos previamente estudiados para la ejecución de determinados elementos técnicos.

- **Plurilingüe:** mediante el trabajo con otras lenguas, orales o signadas, tanto cooficiales como extranjeras. El movimiento y tribus urbanas tienden al plurilingüismo y la influencia de culturas extranjeras en terrenos como la música, el arte y otras expresiones culturales.
- **Ciudadana:** mediante el trabajo de la convivencia y el respeto para ejercer una ciudadanía responsable. El medio urbano es por sí mismo un espacio de convivencia, siendo necesario el trabajo de la ciudadanía para que las prácticas deportivas urbanas no perturben el desarrollo normal de las rutinas del resto de ciudadanos.
- **Personal, social y de aprender a aprender:** mediante la práctica de actividad física, individual o colectiva, en el medio urbano, favoreciendo así el bienestar físico, mental y emocional, además de trabajar la capacidad reflexiva, el crecimiento personal y la gestión del tiempo a través del conocimiento de uno mismo. Los deportes urbanos ofrecen la posibilidad de trabajar dónde, cuándo y cómo se quiera, favoreciendo la gestión de la práctica, así como el proceso de aprendizaje y descubrimiento de uno mismo.
- **Emprendedora:** mediante la detección de carencias o problemas y su solución a través de ideas y oportunidades que se presenten. A modo de ejemplo, en el skate, los propios deportistas pueden generar, modificar o complementar los espacios para un mejor desarrollo de la práctica con la creación de rampas, barandillas u otros elementos y estructuras.
- **Conciencia y expresiones culturales:** esta competencia clave tiene una vinculación directa con la cultura y tribus urbanas, así como con sus manifestaciones artísticas y culturales.
- **Digital:** mediante la realización de competiciones o encuentros a través de aplicaciones móviles, creación digital de mapas para la práctica de la modalidad deportiva, monitorizando cargas e intensidades, visionado de vídeos para la mejora de la técnica, etcétera.

3. CONCLUSIONES.

La evolución social y de los entornos urbanos ha generado la adaptación de sus prácticas físico-recreativas, dando origen al deporte urbano. Su lógica interna, basada en el aprovechamiento del medio, facilita su difusión, no encontrando ningún tipo de limitación para su desarrollo. Los niveles de exigencia son totalmente adaptables, así como su práctica, la cual puede ajustarse a cualquier contexto y ambiente.

Desde la EF debe aprovecharse ese potencial de adherencia a la actividad física. El deporte urbano tiene una esencia recreativa y de salud, conectando a la perfección con las demandas del currículo actual. El impulso olímpico puede utilizarse como «trampolín» para estas prácticas en busca de un desarrollo motriz integral del alumnado a través de ambientes estimulantes y nutritivos.

Las nuevas tendencias educativas, centradas en el alumnado, favorecen la sinergia entre distintas materias y modelos pedagógicos, trabajando los saberes básicos desde una perspectiva holística que favorezca su comprensión e interiorización por parte del alumnado. Además, su planteamiento puede nutrirse de distintas Apps,

Widgets, o programas, potenciando la competencia digital del alumnado, a la vez que se aumenta la repercusión y motivación de las propuestas.

En definitiva, el deporte urbano se presenta como una alternativa perfecta para el trabajo motriz del alumnado de forma autónoma, tanto dentro como fuera del aula, aprendiendo a respetar y disfrutar del entorno urbano. Futuras inclusiones, que aún están por llegar, como podrían ser la del *parkour* o la calistenia, seguirán manteniendo ese impulso olímpico, y facilitarán el acercamiento de la materia a los gustos e intereses del alumnado.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arnoux. A. (2021). Las prácticas físico-deportivas en el espacio público: un debate necesario en la post-pandemia. *Revista de políticas sociales*, (7).

Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Á., Espejo, R., Fernández-Berguillo, F. B. , Gordo-Ruiz, F., Linares-Martinez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J.J. y Gil-Espinosa, F. J. (2021). Educación Física en Casa de Calidad: propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 787-793.

Castro, V., y Gaintza, Z. (2024). Uso de Instagram para la práctica de taekwondo por personas con discapacidad intelectual en el País Vasco, España. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 1085-1091. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99319>

Chaparro, Á., Felices, M.M., y Martínez, R. (2018). Geocaching. Un recurso para la enseñanza del patrimonio histórico de Cartagena. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (4),142-152.

Gazeres, R. (2022). Challenging neoliberal sport: Skateboarding as a resilient cultural practice. *Geography Compass*, 17(1).

Della-Constanza, P.; Ferrari, G.; Espoz-Lazo, S.; Álvarez-Arangua, S.; Espinoza-Salinas, A.; Cofre-Bolados, C.; Cofre-León, F.; Poblete-Aro, C.; Ríos-Riquelme, M.; Farías-Valenzuela, C. (2022). Estilos de vida y autoestima en adultos practicantes de calistenia y otras disciplinas y/o deportes urbanos en la pandemia del COVID 19 en Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1), 91-104

Escudero, L. A., Martínez, J. M. y García, J. A. (2021). Procesos de cambio en las ciudades medias y sus áreas urbanas en la España democrática (1981-2019): evolución de la población. En Juan Manuel Parreño Castellano y Claudio Jesús Moreno Medina (coords.), *La reconfiguración capitalista de los espacios urbanos: transformaciones y desigualdades* (pp. 57-72). Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). <https://doi.org/10.20420/1642.2021.383>

Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords.), *Modelos pedagógicos en Educación*

Física: Qué, cómo, por qué y para qué (pp. 26-49). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), 55-75.

Fombona, J. y Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la Geolocalización y Realidad Aumentada en el ámbito educativo. *Educación XXI*, 20(2), 319-342. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19046>

García Guerrero, Sebastian y Fernández-Truan, Juan Carlos (2018). Génesis de los deportes urbanos. *Athenea Digital*, 18(1), 349-364. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1900>

Gutiérrez, E., Moral-Benito, E., y Ramos, R. (2020). *Tendencias recientes de la población en las áreas rurales y urbanas de España*. Banco de España.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>

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*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340 § 17264.

Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2021). Responsabilidad personal y social. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 122-146). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

Mata, Y. I., y Carpio, J. L. (2022). Las tribus urbanas y la discriminación; una revisión desde el etiquetamiento. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1).

Metzler, M.W. (2011). *Instructional models for physical education*. (3ª ed.). Routledge.

Olympics. (s.f.). *Deportes*. Olympics. Recuperado el 05 de febrero de 2024 de <https://olympics.com/es/deportes/>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. y Barba-Martín, R. (2021). Estilo Actitudinal. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 147-177). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

Puig, N., Vilanova, A., Camino, X., Maza, G., Pasarello, M., Juan, D., y Tarragó, R. (2006). Los espacios públicos urbanos y el deporte como generadores de redes sociales. El caso de la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(84), 76-87.

- Quintero, L. E., Jiménez, F., y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 343-348. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de marzo de 2022, núm. 52 § 3296.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de marzo de 2022, núm. 76 § 4975.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de abril de 2022, núm. 82 § 5521.
- Serna, M.J. (s.f). *Física del skate*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/fisica_quimica/contenidos/investigando_energia/fisica_del_skate.html
- Solano, I. M., y Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.
- Vilanova, A., y Soler, S. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: ausencias y protagonismos. *Apunts Educación Física y Deportes*, (91), 29-34.
- X Games. (s.f.). *Our X Games History*. <https://www.xgames.com/our-history>

Fecha de recepción: 8/4/2024
Fecha de aceptación: 13/5/2024



Revista Digital de Educación Física

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

LOS PRIMEROS AUXILIOS DESDE LA ESCUELA: UNA PROPUESTA PARA TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA BASADA EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

Brais Ruibal-Lista

EUM Fray Luis de León. Universidad Católica de Ávila. España.
brais.ruibal@frayluis.com

Marta Labajo-Rojo

EUM Fray Luis de León. Universidad Católica de Ávila. España.
marta.labajo.rojo@frayluis.com

Pelayo Díez-Fernández

Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. España.
pdieze@upsa.es

Sergio López-García

Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. España.
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. España.
slopezga@upsa.es

RESUMEN

La incidencia de accidentes infantiles en España sigue siendo preocupante, con un aumento significativo en las muertes por causas externas, como caídas, ahogamientos y accidentes de tráfico. La falta de conocimientos en primeros auxilios y prevención de accidentes entre la población subraya la necesidad urgente de integrar la formación en este ámbito en la sociedad, con un enfoque particular en la educación escolar. La escuela se presenta como el entorno ideal para impartir esta formación, adaptando el contenido a la edad y capacidad de los estudiantes. Padres y profesores desempeñan roles fundamentales en la promoción y aplicación de los primeros auxilios, dada su presencia frecuente en situaciones de emergencia. Se destaca la importancia de la inclusión de los primeros auxilios en el currículo escolar, respaldado por la legislación actual en España. Se propone, por tanto, un programa de formación integral dirigido a padres, profesores y estudiantes para capacitarlos en la prevención y respuesta ante accidentes infantiles.

PALABRAS CLAVE

Primeros auxilios, prevención de accidentes, RCP, familias, profesorado, educación

FIRST AID FROM SCHOOL: A PROPOSAL FOR THE ENTIRE EDUCATIONAL COMMUNITY BASED ON SCIENTIFIC EVIDENCE

ABSTRACT

The incidence of child accidents in Spain remains concerning, with a significant rise in deaths from external causes such as falls, drownings, and traffic accidents. The lack of knowledge in first aid and accident prevention among the population underscores the urgent need to integrate training in this area into society, with a particular focus on school education. Schools emerge as the ideal environment to deliver this training, tailoring content to the age and ability of students. Parents and teachers play pivotal roles in promoting and applying first aid, given their frequent presence in emergency situations. The importance of integrating first aid into the school curriculum is emphasized, supported by current legislation in Spain. Therefore, a comprehensive training program aimed at parents, teachers, and students is proposed to equip them with the skills to prevent and respond to child accidents.

KEYWORD

First aid, accident prevention, CPR, families, teaching staff, education

INTRODUCCIÓN.

El Instituto Nacional de Estadística (2022) informó que en España en 2021 se registraron 450,744 defunciones, 16,831 de las cuales fueron por causas externas, representando el 3.7% de las muertes y ubicándose como la octava causa más común. Las principales causas externas incluyen suicidio, caídas, ahogamientos y accidentes de tráfico. Entre los niños de 1 a 14 años, hubo 516 defunciones en 2021, destacando un aumento del 13.3% en muertes por causas externas en comparación con el año anterior.

Aproximadamente 25,000 muertes anuales en España son atribuibles a infartos de miocardio, muchas de las cuales podrían evitarse con formación en reanimación cardiopulmonar básica (RCP) (Miró et al., 2008). La presencia de familiares o amigos durante incidentes súbitos ofrece una oportunidad crucial para intervenciones tempranas (García-Vega et al., 2008; Ruibal-Lista et al., 2019).

A pesar de reconocer la relevancia de la formación en primeros auxilios y prevención de accidentes (PPAA), existe una preocupante falta de conocimientos al respecto entre la población española (Gorjón, 2018). Por lo tanto, es fundamental integrar la formación en PPAA en todos los ámbitos de la sociedad, con un enfoque especial en la educación.

La escuela se presenta como el entorno idóneo para impartir esta formación, ya que es obligatoria para la mayoría de la población y los estudiantes son receptivos y propensos a difundir conocimientos (Abelairas-Gómez et al., 2019a). Además, la adaptación del contenido según la edad es crucial, ya que los niños pueden comenzar a desarrollar responsabilidad desde la educación infantil, mientras que a los 13 años ya tienen la capacidad para realizar RCP adecuadamente (Abelairas et al., 2014; Wilks y Pendergast, 2017).

Es imperativo que todos los actores educativos reconozcan la importancia de integrar los PPAA en el currículum escolar y reciban la formación necesaria para enseñar estos conocimientos de manera efectiva (López-Izquierdo, 2019).

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1.1. ACCIDENTES INFANTILES.

Los accidentes infantiles representan un grave problema de salud pública a nivel mundial, con alrededor de 950.000 niños y jóvenes falleciendo anualmente debido a lesiones (Azkunaga et al., 2016). Aunque se han implementado diversas medidas por parte de organismos como la OMS y la ONU para proteger a la infancia, las estadísticas siguen siendo preocupantes (Peden et al., 2012).

Estas lesiones no solo causan un alto número de muertes, sino que también tienen consecuencias significativas en el desarrollo infantil en sus aspectos físico, cognitivo, emocional y social (Esparza-Olcina, 2009). Por ende, la prevención y la educación sobre estos accidentes son herramientas cruciales para abordar esta problemática.

Los padres y profesores desempeñan un papel fundamental en la prevención y respuesta adecuada ante los accidentes infantiles, pero varios estudios señalan deficiencias en sus conocimientos sobre primeros auxilios (Martín, 2015). Por lo tanto, se destaca la necesidad de integrar la enseñanza de primeros auxilios en el ámbito escolar, siendo este un entorno óptimo para ello (Rodríguez-Lorenzo et al., 2020).

Los niños, junto con los jóvenes y los ancianos, son considerados grupos de alto riesgo debido a la incidencia de accidentes, influenciados por factores como la evolución de la sociedad y el desarrollo infantil (Pinzón, 1996).

La población infantil se enfrenta a diferentes tipos de accidentes dependiendo de su edad, actividad y entorno. Los niños menores de 4 años son más propensos a sufrir accidentes en el hogar, mientras que los mayores de 8 años tienden a sufrirlos en la escuela, especialmente durante la práctica deportiva (Fundación MAPFRE y AEPap, 2014).

Los accidentes infantiles pueden variar en tipo y lugar de ocurrencia según factores como el sexo, las condiciones socioeconómicas y la edad. Es esencial adaptar las medidas preventivas a las características y necesidades específicas de cada grupo de edad (Fundación MAPFRE y AEPap, 2014).

Entre estos accidentes, destacan los ahogamientos, que afectan principalmente a niños pequeños de 1 a 4 años, especialmente varones y en áreas con bajos recursos económicos (OMS, 2021; Abelairas-Gómez, 2019b). La presencia de agua conlleva riesgo, siendo la falta de supervisión y las condiciones inseguras factores clave (OMS, 2016).

Las consecuencias del ahogamiento pueden ser mortales o causar secuelas a largo plazo, dependiendo de la rapidez y eficacia de la respuesta de rescate y reanimación (García et al., 2020). Cada hora, más de 40 personas mueren por ahogamiento, lo que suma alrededor de 372,000 muertes anuales globalmente (OMS, 2016). Sin embargo, hasta un 85% de estas muertes pueden prevenirse mediante educación, información y supervisión (García et al., 2020).

Integrar la educación sobre prevención de ahogamientos en el currículo escolar es una estrategia efectiva que requiere la formación tanto de padres como de profesores (Abelairas-Gómez, 2019b).

La OMS (2016) propone 10 medidas de prevención, que abarcan desde la promoción de la seguridad en el agua hasta la investigación continua para abordar este problema de manera integral. Estas medidas deben implementarse en colaboración con la comunidad y las autoridades pertinentes para garantizar su eficacia.

Tabla 1.

Tipos de Accidentes Infantiles Más Frecuentes.

	EDAD	CONSIDERACIONES	MEDIDAS DE PREVENCIÓN
ACCIDENTES DE TRÁFICO	1 – 14	Este tipo de accidente es uno de los que causa una mayor tasa de mortalidad infantil. Existen muchos elementos que confluyen en estos sucesos: desde la vía, hasta el propio vehículo y el factor humano. A este respecto los niños como usuarios de la vía corren diversos riesgos: como peatones (a causa de su menor tamaño y sus conocimientos), como ocupantes del vehículo o como ciclistas.	Empleo adecuado de un Sistema de Retención Infantil, uso del casco en bicis, así como una correcta educación vial, una minuciosa vigilancia de los niños y el respeto de los consejos de la Dirección General de Tráfico.
AHOGAMIENTO	1 – 4	Los ahogamientos son un tipo de accidente con un gran índice de mortalidad en todo el mundo, estableciéndose como la segunda causa de muerte infantil.	Supervisión y vigilancia en la bañera, playa y piscina, presencia de socorristas y señalización, uso de chaleco salvavidas, clases de natación, cercado de piscinas.
ASFIXIA	2 – 4	La asfixia puede producirse por estrangulamiento o por sofocación. Esta última causada por compresión torácica o por el atragantamiento o introducción de un cuerpo extraño en las vías respiratorias (cualquier objeto pequeño es potencialmente peligroso para un niño). Son accidentes que pueden poner la vida del niño rápidamente en peligro.	Mantener bolsas de plástico y objetos pequeños fuera de su alcance, dar comidas adaptadas a la edad, atender al espacio donde duerme (cuna con colchón duro y mantas sujetas, postura boca arriba) y la ropa que usa...
CAÍDAS Y GOLPES	> 2	Las caídas son el accidente más frecuente en niños. Éstas se pueden clasificar en caídas al mismo nivel o a distinto nivel, variando sus consecuencias. Por lo general, se trata de accidentes leves que no suelen requerir atención médica.	Evitar el uso de andadores, aumentar la cautela y la vigilancia, proteger las escaleras con barreras, sujetar a los niños en la trona...

INTOXICACIONES	> 2	Las intoxicaciones conllevan un alto riesgo de muerte, afectando más severamente a los niños. La mayoría ocurre en el hogar a causa de productos habituales como medicamentos, plantas o productos de limpieza.	Mantener los productos fuera del alcance, guardarlos en sus botes, conocer el número del Instituto Nacional de Toxicología...
QUEMADURAS	2 – 4	Las quemaduras pueden ser de tres tipos: eléctricas, térmicas o solares. La mayoría de estos accidentes se producen en la cocina. Además, se debe tener en cuenta que la piel de los niños es mucho más fina que la de un adulto y, por lo tanto, más sensible.	Proteger y asegurar los enchufes, evitar la exposición directa y prolongada al sol, utilizar protector solar, mantener a los niños alejados del fuego, vigilar a los niños en la cocina...

Nota: Elaboración propia basada en: Azkunaga et al. (2016), Fundación MAPFRE y AEPap (2014), Peden et al. (2012), Esparza-Olcina (2009), Estrada-Ballesteros et al. (2008) y Álvarez & Cid (2006).

1.2. CONOCIMIENTOS SOBRE PRIMEROS AUXILIOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Cabe mencionar que son numerosos los estudios que defienden que la mejor manera de formar a la población a este efecto es a través de la educación, pues se trata de una etapa obligatoria (López-Unanue et al., 2008). Además, adaptando los contenidos impartidos a las edades y características de los alumnos, todos ellos pueden comenzar a formarse en materia de PPAA desde edades tempranas (Wilks y Pendergast, 2017).

A lo largo de los siguientes apartados se abordarán estos últimos aspectos abordados respecto a los agentes objeto de formación.

Es evidente la urgente necesidad de formar a la población en materia de prevención y PPAA. Sin embargo, se debe partir de sus conocimientos reales (qué saben) para delimitar qué es lo que deben aprender y cómo se debe enseñar (Abelairas-Gómez et al., 2020).

Una de estas estrategias consiste en la incorporación de los PPAA al ámbito educativo. Son numerosos los estudios que avalan el centro escolar como el lugar idóneo para ello, en parte por su carácter igualitario e obligatorio, llegando a todos los sectores de la sociedad (García-Vega et al., 2008).

Asimismo, el centro escolar es un lugar en el que los niños pasan gran parte del tiempo, por lo que es muy probable que se den accidentes. Por este motivo, Gaintza y Velasco (2017) proponen dos tipos de prevención para hacer frente a esta situación:

Prevención primaria: la cual hace referencia a la anticipación de los accidentes (dónde, cuándo y cómo se pueden producir) con el fin de prevenirlos y actuar para que no ocurran.

Prevención secundaria: la cual hace referencia a la propia intervención y actuación que se da una vez que se ha producido un accidente y determina enormemente sus consecuencias. Además, al no haber personal sanitario en el centro son, tanto el profesorado como el alumnado, las figuras indispensables para atender a los accidentados en un primer momento.

A continuación, se van a dar breves pinceladas a este efecto, las cuales se detallarán en mayor medida a través de los apartados sucesivos.

En primer lugar, la literatura evidencia la necesidad de incorporar real y eficazmente los PPAA al currículo educativo, a través de una legislación que regule y especifique lo que los alumnos deben aprender y lo que deben ser capaces de hacer. Así se logrará instruir a los alumnos y, de manera indirecta, a toda la sociedad (Riccò et al., 2020). A este respecto, Fajardo y Samaniego (2020) manifiestan la necesidad de adaptar las acciones e intervenciones a la heterogeneidad del contexto.

Por otro lado, esta incorporación deriva en la cuestión de quién debe enseñar estos contenidos. Son muchos los estudios que determinan que los profesores son los profesionales más indicados para ello. Sin embargo, el hecho de que se encuentran con dificultades como la falta de fondos, materiales y tiempo, y que, además, la gran mayoría no están adecuadamente preparados entorpece en gran medida esta implementación efectiva, que se conseguiría paliar a través de programas nacionales para promover planes de estudio que incorporen los PPAA para futuros docentes (López-Unaune et al., 2008).

En conclusión, a pesar de la importancia de la formación, hay muchos estudios de diversos lugares del mundo (Gorjón, 2018; Abernethy et al., 2003; Bena et al. 2016; Sosada et al., 2002; Patsaki et al., 2012) que analizan los conocimientos de los miembros de la comunidad educativa, reconociendo que son alarmante deficitarios e insuficientes. Sin embargo, un hecho alentador es que todos los miembros de la comunidad reconocen esta importancia y utilidad, mostrándose interesados por la formación.

1.3. EFICACIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los docentes deben estar capacitados para actuar ante cualquier accidente que se produzca en el centro escolar, pues es uno de los lugares en los que más accidentes infantiles se producen. Martín (2015) y Ballesteros et al. (2018) se manifiestan al respecto indicando que estos accidentes se producen especialmente ligados a la práctica y la actividad física y, por lo tanto, el recreo, la asignatura de Educación Física (EF) y las actividades extraescolares son los ámbitos en los que hay una mayor probabilidad de sufrir un accidente.

No obstante, los docentes no sólo deben estar capacitados para atender accidentes, sino que deben estar formados para formar a los alumnos. Varios estudios han demostrado que, a diferencia del personal sanitario, los docentes son quienes deberían llevar a cabo la formación de los alumnos, después de haber sido adecuada y personalmente formados (Pichel-López et al, 2018).

Los docentes son el colectivo más oportuno no sólo porque están pedagógicamente mejor preparados para ello, sino porque es la manera más factible de mantener y reforzar los aprendizajes de los alumnos en el tiempo (Ricco et al., 2020; Abelairas-Gómez et al., 2020).

Sin embargo, la inclusión real de los PPAA en el currículum educativo se encuentra con una serie de dificultades como la falta de fondos, materiales y tiempo, o la presión curricular entorpece y complica la inserción real en el aula (López-Felpeto et al., 2015).

Ballesteros et al. (2018) indican al respecto que, a pesar de estos inconvenientes, la implantación de los PPAA en la educación depende en gran medida “del interés, dedicación e ingenio del docente, la búsqueda de alternativas que permitan tratar los contenidos programados” (p. 350).

Asimismo, y como se ha indicado anteriormente, otra de las dificultades es la falta de conocimientos del profesorado. Múltiples estudios avalan que los docentes no se ven capacitados para formar a los alumnos porque ellos no lo están y, por lo tanto, prefieren delegar esta tarea en instructores externos como personal sanitario (Martín, 2015; Gorjón, 2018; Pichel-López et al., 2018; López-Felpeto et al., 2015).

Entonces, ¿cómo se podría explicar esta falta de conocimientos?

Autores como Gaintza y Velasco (2017) y Ricco et al. (2020) indican que la carencia de conocimientos de los docentes se podría explicar por la falta de formación durante el estudio de grado universitario.

En España sólo hay 7 universidades, de las 76 que ofrecen el grado de Maestro en Educación Primaria, que imparten una asignatura obligatoria sobre PPAA. En el resto de las universidades este contenido se incluye en asignaturas optativas incluidas en la mención de EF, puesto que es un contenido del currículum educativo vigente (Fajardo y Samaniego-Ruiz, 2020; López-Felpeto et al., 2015).

Por lo tanto, para poder actuar correctamente ante una emergencia en el centro escolar, así como para formar a los alumnos es imprescindible formar primero a los futuros docentes, lo que requiere un plan de estudios universitario que incluya los PPAA de manera obligatoria, pues la instrucción de los docentes no puede depender exclusivamente de cursos voluntarios o de la mención o especialidad cursada.

1.4. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN EL ALUMNADO

Son múltiples los autores que se refieren a este aspecto, justificando porqué los niños son los receptores óptimos de estos contenidos.

En primer lugar, autores como Wilks y Pendergast (2017) o López-Unanue et al. (2008) defienden que los niños pueden ser tan efectivos como los adultos a la hora de poner en práctica los PPAA, después de haber sido correctamente formados. De esta manera, no sólo se aumenta el número de testigos capaces de atender y actuar adecuadamente ante una situación de emergencia, sino también transmiten y difunden sus conocimientos a su entorno más cercano.

Además, la escuela es una etapa obligatoria y de carácter igualitario, por lo que la formación no dependería de clases sociales. Y no sólo eso, sino que los niños en la etapa escolar tienen una gran capacidad de aprendizaje: son muy receptivos y muestran mucho interés, aprenden sencilla y rápidamente y son muy fáciles de motivar (López-Unanue et al., 2008; Ballesteros et al., 2018).

Sin embargo, es importante que la educación en materia de PPAA esté adaptada a la edad y características de los alumnos. Así, hay estudios que confirman que los niños no son físicamente capaces de realizar adecuadamente la Reanimación Cardiopulmonar (RCP) hasta los 12 o 14 años. No obstante, estos contenidos se pueden abordar de manera temprana en la etapa infantil a través del aprendizaje del número de emergencias, la instauración del sentimiento de responsabilidad o la comprobación de consciencia (Abelairas-Gómez et al., 2020).

1.5. PRESENCIA DE LOS PRIMEROS AUXILIOS EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

A este respecto, la formación en PPAA en la etapa escolar está cobrando poco a poco la importancia que merece a través de su inserción en el currículo educativo (Rodríguez-Lorenzo et al., 2020). De esta manera, con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se incluyen por primera vez y de manera explícita los PPAA (López-Felpeto et al., 2015).

De la misma forma, la ley educativa en vigor actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), continúa abordando el tema. Desde el segundo ciclo de la educación primaria, en toda la etapa de la ESO y en el Bachillerato se recogen contenidos sobre la conducta PAS, el número de emergencias, actuación ante lesiones deportivas, protocolo 112, protocolo SVB, RCP y uso del DEA. Todos los contenidos se recogen a continuación, a raíz del estudio publicado recientemente por Barcala-Furelos et al (2024):

Tabla 2.

Presencia de los primeros auxilios en el currículo educativo español.

CURSO	SABERES BÁSICOS
3º y 4º Primaria RD 157/2022	<ul style="list-style-type: none"> Prevencción de accidentes en las prácticas motrices: mecanismos de prevención y control corporal para la prevención de lesiones.
5º y 6º Primaria RD 157/2022	<ul style="list-style-type: none"> Prevencción de accidentes en las prácticas motrices: calentamiento general y vuelta a la calma. Importancia de respetar las normas de seguridad. Compromiso de responsabilidad hacia la seguridad propia y de los demás. Actuaciones básicas ante accidentes durante la práctica de actividades físicas. Posición lateral de seguridad. Conducta PAS (Proteger, Avisar, Socorrer).
1º y 2º ESO RD 217/2022	<ul style="list-style-type: none"> Actuaciones ante accidentes durante la práctica de actividades físicas. Conducta PAS (Proteger, Avisar, Socorrer). Protocolo 112. Soporte vital básico (SVB).
3º y 4º ESO RD 217/2022	<ul style="list-style-type: none"> Actuaciones ante accidentes. Reanimación mediante desfibrilador automático (DEA) o semiautomático (DESA). Protocolo RCP (reanimación cardiopulmonar). Técnicas específicas e indicios de accidentes cardiovasculares

	(maniobra de Heimlich, señales de ictus y similares)
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones críticas ante accidentes. Conducta PAS: Proteger, Avisar, Socorrer. • Desplazamientos y transporte de accidentados. Reanimación mediante desfibrilador automático (DEA) o semiautomático (DESA).
RD 243/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo RCP (reanimación cardiopulmonar). • Técnicas específicas e indicios de accidentes cardiovasculares (maniobra de Heimlich, señales de ictus y similares). • Contenido básico de kit de asistencia (botiquín). - Protocolos ante alertas escolares.

Nota: Elaboración a partir de Barcala-Furelos et al (2024).

En resumen, la prevención de accidentes infantiles requiere una acción coordinada entre padres, profesores y otros agentes educativos, con un énfasis en la formación en primeros auxilios y la adecuación de las medidas preventivas a las diferentes etapas del desarrollo infantil.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Por todo lo visto hasta ahora, y tratando de unificar todos los contenidos en una única formación destinada a diferentes poblaciones, se propone en este trabajo el diseño de un programa de formación específico para padres, madres, profesorado y alumnado, tanto de Educación Primaria como Secundaria, con el objetivo de capacitar a los escolares y a quienes están a cargo de su cuidado y educación.

2.1. TEMPORALIZACIÓN

El programa de formación consta de un taller con una duración de dos horas, partiendo de la eficacia probada de programas cortos de entrenamiento (≤ 2 horas) (Ruibal-Lista et al, 2019).

Asimismo, partiendo de la evidencia científica, la cual reconoce la necesidad de llevar a cabo cursos de actualización sin sobrepasar el plazo de 6 meses con el fin de ayudar a mantener los conocimientos y la calidad de las actuaciones aprendidas (Ruibal-Lista et al, 2019), el taller se va a desarrollar un mínimo de dos veces por curso.

Por lo tanto, el taller que se diseña en el presente trabajo pretende llevarse a cabo en el mes de septiembre, al inicio de curso, y ser repetido posteriormente en el mes de abril, al comenzar el tercer trimestre. En cualquier caso, debe tener lugar en un horario flexible, adaptado a las necesidades concretas de la comunidad educativa.

2.2. CONTENIDOS.

A lo largo de este apartado se hace referencia a los contenidos que se impartirán, tanto de manera teórica como de manera práctica, a lo largo del taller.

2.2.1. Conducta PAS (Proteger, Avisar, Socorrer)

La conducta PAS es un conjunto de acciones secuenciales diseñadas para intervenir de manera efectiva en situaciones de emergencia. En primer lugar, se enfatiza la importancia de proteger tanto el entorno del accidente como a las personas involucradas, evaluando los posibles riesgos y tomando las medidas necesarias para minimizarlos.

El segundo paso de la conducta PAS es avisar a los servicios de emergencia a través del número común en toda la Unión Europea, el 112. Durante la llamada de emergencia, es crucial proporcionar información precisa y detallada sobre la situación, lo que permite una respuesta rápida y eficiente por parte de los servicios de urgencia correspondientes.

Finalmente, la etapa de socorro implica brindar asistencia a las personas afectadas por el accidente, asegurándose de mantenerlas en un lugar seguro y proporcionando el apoyo necesario hasta la llegada de los servicios médicos de emergencia. Es importante recordar que, si no se cuenta con capacitación en primeros auxilios, es preferible esperar la llegada de la ambulancia para evitar empeorar la situación.

2.2.2. Protocolo OVACE (Obstrucción de la Vía Aérea por Cuerpo Extraño)

El Protocolo OVACE se refiere a la obstrucción de la vía aérea por un cuerpo extraño, una situación potencialmente mortal que requiere una respuesta inmediata y adecuada. Esta emergencia puede clasificarse en obstrucción leve, donde la persona afectada puede toser y respirar, y obstrucción grave, donde la respiración es difícil o imposible.

El protocolo de actuación puede incluir golpes en la espalda o la realización de la maniobra de Heimlich, diseñados para despejar las vías respiratorias y restaurar la respiración normal.

Los golpes en la espalda se aplican con el objetivo de expulsar el objeto extraño mediante una serie de golpes secos entre los omóplatos de la víctima (Figura 1). En caso de que esta técnica no sea efectiva, se recurre a la maniobra de Heimlich, que consiste en aplicar compresiones abdominales para aumentar la presión torácica y expulsar el objeto obstructor. Se desarrollan las diferentes sesiones, así como las actividades que se van a llevar a cabo dentro de cada una y los objetivos, contenidos, competencias, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación.

Además, se presenta el escenario donde se va a realizar la sesión, la temporalización, los materiales y de qué manera va a estar repartido el grupo, es decir, el agrupamiento de este durante las sesiones.

Figura 1.

Procedimiento para la Realización de Golpes Interescapulares. Adaptado de: "Recomendaciones para la Resucitación 2015 del Consejo Europeo de Resucitación (ERC)" (p. 19) por Monsieurs et al (2015).



Asimismo, se debe tener en cuenta que en el caso de los lactantes las compresiones se han de realizar a nivel torácico, nunca a nivel abdominal (Figura 2) (Monsieurs et al., 2015).

Figura 2.

Procedimiento para la Realización de la Maniobra de Heimlich en Adultos o Lactantes. Adaptado de: "Recomendaciones para la Resucitación 2015 del Consejo Europeo de Resucitación (ERC)" (p. 19, 45) por Monsieurs et al (2015).

COMPRESIONES ABDOMINALES
NIÑOS Y ADULTOS



COMPRESIONES TORÁCICAS
LACTANTES



2.2.3. Protocolo de SVB (Soporte Vital Básico)

El Protocolo de Soporte Vital Básico (SVB) es otro componente fundamental en la respuesta ante emergencias. Este protocolo incluye una serie de maniobras y técnicas de primeros auxilios destinadas a salvar vidas en situaciones críticas (Figura 3).

Una de las técnicas más importantes dentro del SVB es la reanimación cardiopulmonar (RCP), que se realiza en casos de paro cardíaco o respiratorio. La RCP consiste en compresiones torácicas y ventilaciones para mantener el flujo sanguíneo y la oxigenación del cuerpo hasta que llegue la ayuda médica (Van-de-Voorde et al., 2021).

Figura 3.

Secuencia de Actuación del Soporte Vital Básico. Elaboración propia basada en Van-de-Voorde et al (2021).

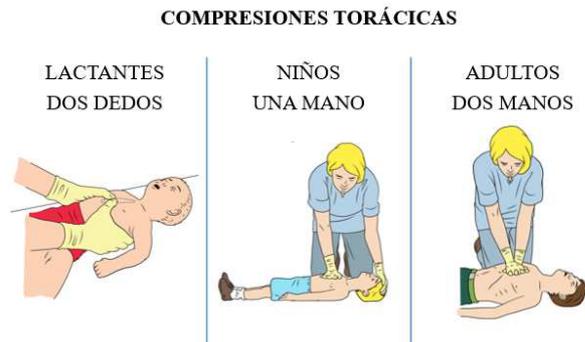


Para la realización de las compresiones hay que arrodillarse al lado de la víctima y, a continuación, colocar el talón de una mano en el centro del pecho de la víctima y el talón de la otra encima con los dedos entrelazados en caso de los adultos, una única mano en el caso de los niños, y dos dedos en el caso de los lactantes, tal y como se indica en la figura 9 (Van-de-Voorde et al., 2021).

Posteriormente se realizan 30 compresiones en las que se comprime el pecho aproximadamente 5 cm (4 cm en lactantes) a un ritmo de 100-120 compresiones por minuto. Posteriormente se administran 2 insuflaciones de rescate, realizando la maniobra frente-mentón y tapando la nariz con los dedos (Figura 4) (Monsieurs et al., 2015).

Figura 4.

Compresiones Torácicas en Adultos, Niños y Lactantes. Adaptado de: "Recomendaciones para la Resucitación 2015 del Consejo Europeo de Resucitación (ERC)" (p. 45) por Monsieurs et al (2015).



2.3. SESIONES.

Tabla 3.

Desarrollo de la 1ª parte del taller.

DURACIÓN	30 minutos	CARÁCTER	Teórico-Práctico
RECURSOS	Aula con mobiliario suficiente para todos los asistentes, ordenador, proyector y presentación PowerPoint correspondiente (disponible AQUÍ).		
MATERIALES			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> Conocer qué son los Primeros Auxilios: Cuándo y cómo se deben administrar. Mostrar medidas de prevención y actuación ante accidentes infantiles. Conocer la conducta PAS. Realizar la llamada de emergencia correctamente. 		<ul style="list-style-type: none"> Definición y aplicación de Primeros Auxilios. Identificación de situaciones de riesgo para los niños, especialmente en el medio acuático. Demostración de medidas preventivas para evitar accidentes. Explicación detallada de la Conducta PAS (Proteger, Avisar, Socorrer). Identificación de la información a proporcionar durante la llamada (ubicación, tipo de emergencia, estado de las víctimas, etc.). Realización de llamadas de emergencia en situaciones simuladas. 	

PROCEDIMIENTO

Se introducirá el programa de formación a todo el AMPA y el profesorado, reconociendo la importancia de los PPAA y la prevención de accidentes. A continuación, se llevarán a cabo los contenidos correspondientes a la primera parte del taller, la conducta PAS, la llamada de emergencia al 112 y las medidas de prevención del ahogamiento, los cuales servirán como base para las maniobras y actuaciones que se presenten posteriormente. Cabe mencionar que, en todo momento, se fomentará la participación de los asistentes: hacer preguntas, compartir experiencias, aportar ideas...

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4.

Desarrollo de la 2ª parte del taller.

DURACIÓN	45 minutos	CARÁCTER	Teórico-práctico
RECURSOS MATERIALES	Aula con mobiliario suficiente para todos los asistentes, ordenador, proyector, presentación PowerPoint correspondiente (ver AQUÍ) y maniqués de reanimación (adulto, niño y lactante).		
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y practicar el protocolo de (SVB). • Comprobar la consciencia y la respiración de una persona accidentada. • Ejecutar la maniobra de apertura aérea (frente-mentón) en personas accidentadas inconscientes. • Reconocer y actuar ante una obstrucción de la vía aérea. • Conocer la Posición Lateral de Seguridad (PLS): Qué es, cómo y cuándo se realiza. 		<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia del protocolo de Soporte Vital Básico (SVB). • Práctica de evaluación en escenarios simulados para identificar la presencia de una emergencia médica. • Práctica de la apertura de vía aérea en personas inconscientes y aplicada a diferentes poblaciones. • Protocolo de actuación, incluyendo la maniobra de Heimlich, en caso de obstrucción parcial o total de la vía aérea. • Ejecución práctica de cómo realizar la PLS de manera segura y eficaz. 	

PROCEDIMIENTO

A lo largo de esta parte del taller se alternará teoría y práctica, con el fin de garantizar eficazmente el aprendizaje e implementación de los protocolos trabajados.

De esta manera, al igual que en la primera parte, la formación se impartirá a partir de una presentación de PowerPoint, en la que se mostrarán conceptos y procedimientos básicos (protocolo SVB, reconocimiento de signos vitales, maniobra frente-mentón, maniobra de Heimlich y PLS) que, posteriormente, se llevarán a cabo de manera real con un maniquí de reanimación.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5.

Desarrollo de la 3ª parte del taller.

DURACIÓN	45 minutos	CARÁCTER	Teórico-práctico
RECURSOS MATERIALES	Aula, ordenador, proyector y presentación PowerPoint correspondiente (ver AQUÍ), maniqués de RCP (adulto, niño y lactante) y desfibrilador externo automático (DEA).		
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender la RCP en diferentes poblaciones (adultos, niños y lactantes). • Conocer el DEA y utilizarlo correctamente. • Conocer y practicar el protocolo de Soporte Vital Básico completo en diferentes poblaciones. 		<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de las técnicas específicas de RCP adaptadas a diferentes poblaciones (lactantes, niños y adultos) y situaciones (ahogamiento). • Entrenamiento en el uso correcto del DEA. • Práctica integral del protocolo SVB en escenarios simulados, abordando las diferencias en la atención según la edad (adulto, niño, lactante) y condición de la víctima (ahogado). 	

PROCEDIMIENTO

De la misma manera que en la parte anterior del taller, se va a alternar teórica y práctica a partir de la presentación de PowerPoint, que guiará la formación. Así, se irán complementando protocolos de actuación anteriormente trabajados, incorporando nuevos conceptos y técnicas referentes a la parada cardiorrespiratoria: realización de la RCP y utilización del DEA en diversas poblaciones (adultos, niños y lactantes) y situaciones (ahogamiento). Finalmente, se reservará un último momento a una puesta en común en la que se recapitulen todos los contenidos y protocolos aprendidos, se resuelvan dudas y se compartan experiencias que enriquezcan la formación.

Nota: Elaboración propia.

2.4. EVALUACIÓN.

Una vez llevado a cabo el programa de formación, resulta imprescindible evaluarlo, con el fin de conocer si ha sido realmente eficaz, se han alcanzado los objetivos propuestos y, por lo tanto, podría volver a repetirse.

La evaluación se llevaría a cabo al finalizar el programa, aunque también podría realizarse una evaluación inicial para realizar una comparativa entre los conocimientos previos y los alcanzados tras realizar el taller.

En primer lugar, se cubrirá un cuestionario específico, que se ha de pasar a los asistentes después de cada taller (en septiembre y abril). El cuestionario cuenta con preguntas de todos los contenidos impartidos y su utilización se sustenta al haber sido utilizado previamente en otras investigaciones (Navarro et al, 2016; 2020 y 2022).

Además, se realizará un test de RCP “sólo manos” de 2 minutos en un maniquí con retroalimentación, donde se medirá el porcentaje de compresiones correctas, reexpansión adecuada, número de compresiones y profundidad media, así como una prueba simulada de colocación y uso del DEA, donde se analizarán los pasos a seguir: 1. Encender, 2. Colocar parches, 3. Insertar los conectores en los parches, 4. Seguir las instrucciones, 5. Descargar (Navarro, 2022).

3. CONCLUSIONES.

En primer lugar, se destaca la alarmante falta de conocimientos en la comunidad educativa sobre primeros auxilios y prevención de accidentes, lo que resalta la urgencia de implementar programas de formación efectivos. Aunque existe un reconocimiento generalizado de la importancia de esta formación, se evidencia la necesidad de una acción coordinada y sistemática para asegurar su efectividad.

La escuela emerge como el entorno idóneo para impartir esta formación, dada su obligatoriedad y su capacidad para llegar a todos los sectores de la sociedad.

Los docentes se presentan como actores fundamentales en la enseñanza de primeros auxilios, sin embargo, se evidencia una falta de preparación adecuada en este ámbito. Es crucial implementar programas de formación para futuros docentes durante su formación universitaria, así como proporcionarles los recursos y el apoyo necesario para integrar eficazmente los primeros auxilios en el currículo escolar.

Por último, se destaca la importancia de la colaboración entre padres, profesores y otros agentes educativos para garantizar la efectividad de los programas de formación en primeros auxilios. La implementación de programas específicos que capaciten tanto a alumnos como a quienes están a cargo de su cuidado es fundamental para promover la seguridad y el bienestar de la comunidad escolar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abelairas-Gómez, C., Carballo-Fazanes, A., Martínez-Isasi, S., López-García, S., Rico-Díaz, J., & Rodríguez-Núñez, A. (2020). Conocimiento y actitudes sobre los primeros auxilios y soporte vital básico de docentes de Educación Infantil y Primaria y los progenitores. *Anales de Pediatría*, 92(5), 268-276. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403319303698>
- Abelairas-Gómez, C., Carballo-Fazanes, A., Martínez-Isasi, S., López-García, S., Rico-Díaz, J., & Rodríguez-Núñez, A. (2019a). Conocimiento y actitudes sobre los primeros auxilios y soporte vital básico de docentes de Educación Infantil y Primaria y los progenitores, *Anales de Pediatría*, In press. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2019.10.010>
- Abelairas-Gómez, C., Tipton, M. J., González-Salvado, V., & Bierens, J. J. L. M. (2019b). El ahogamiento: epidemiología, prevención, fisiopatología, reanimación de la víctima ahogada y tratamiento hospitalario. *Emergencias*, 31(4), 270-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6981128>
- Abelairas, C., Rodríguez, A., Casillas, M., Romo, V., & Barcala, R. (2014). Schoolchildren as life savers: At what age do they become strong enough? *Resuscitation*, 85(6), 814-819. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2014.03.001>
- Abernethy, L., MacAuley, D., McNally, O., & McCann, S. (2003). Immediate Care of School Sport Injury. *Injury Prevention*, 9, 270-273. <https://injuryprevention.bmj.com/content/9/3/270.short>
- Álvarez, A. C., & Cid, J. L. H. (2006). Conceptos y prevención de la parada cardiorrespiratoria en niños. *Anales de Pediatría*, 65(2), 140-146. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1695403306701667>
- Azkunaga, B., Benítez, T., Carazo, E., Domenech, A., Esparza, M. J., Gaitero, J., Gilabert, N., et al. (2016). Guía para padres sobre la prevención de lesiones no intencionadas en la edad infantil. Asociación Española de Pediatría y Fundación Mapfre. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/guia-padres-prevencion-lesiones-no-intencionadas.pdf>
- Ballesteros, J. L., Camiño, S. B., & Patón, R. N. (2018). La enseñanza de los primeros auxilios en educación física: revisión sistemática acerca de los materiales para su implementación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 349-355. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736337>
- Barcala-Furelos, R., Peixoto-Pino, L., Zanfaño-Ongil, J., y Martínez-Isasi, S (2024). Desafíos en la enseñanza escolar de los primeros auxilios: análisis de la legislación educativa (LOMLOE) y orientación curricular. *Revista Española de Salud Pública*, 98, e202402013
- Bena, A., Farina, E., Oreggia, M., & Quarta, D. (2016). Promotion of safety culture in Italian schools: Effectiveness of interventions on student injuries. *The European Journal of Public Health*, 26(4), 587-592. <https://academic.oup.com/eurpub/article-abstract/26/4/587/2467452>
- Esparza-Olcina, M. J. (2009). Prevención de lesiones infantiles por accidentes. *Pediatría Atención Primaria*, 11(44), 657-666.

https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v11n44/12_previnfad.pdf

Estrada-Ballesteros, C., Esteban Escobar, C., García Rubio, P., & Lorente Castro, B. (2008). Guía para la prevención de accidentes en centros escolares. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/43137>

Fajardo, M. J. G., & Samaniego-Ruiz, M. J. (2020). Conocimientos sobre primeros auxilios en alumnos y profesores de un instituto de educación secundaria. *Enfermería Docente*, 28-32. <https://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/Conocimientos%20sobre%20primeros%20auxilios.pdf>

Fundación MAPFRE, & Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (2014). Accidentes en la población infantil española. https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/i18n/catalogo_imagenes/imagen.cmd?path=1078066&posicion=1

Gaintza, Z., & Velasco, Z. (2017). Análisis del grado de formación en primeros auxilios del profesorado en activo de educación infantil y primaria. *Formación universitaria*, 10(2), 67-78. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062017000200008&script=sci_arttext&tlng=pt

García, S. L., Fernández, P. D., Jiménez, M. A., Dios, R. M., Gómez, C. A., & García, J. E. M. (2020). El ahogamiento como principal causa de muerte en las primeras etapas de la vida, el docente como interviniente para la educación y su prevención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 811-817. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7397366.pdf>

García-Vega, F. J., Montero-Pérez, F. J., & Encinas-Puente, R. M. (2008). La comunidad escolar como objetivo de la formación en resucitación: la RCP en las escuelas. *Emergencias*, 20, 223-225. https://www.researchgate.net/profile/F-Javier-Montero/publication/28221758_La_comunidad_escolar_como_objetivo_de_la_formacion_en_resucitacion_la_RCP_en_las_escuelas/links/0deec5247f573f0234000000/La-comunidad-escolar-como-objetivo-de-la-formacion-en-resucitacion-la-RCP-en-las-escuelas.pdf

Gorjón, M. (2018). Conocimiento de la sociedad española en maniobras básicas de soporte vital y actitud ante las emergencias. *Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias*. <https://noticias.fundacionmapfre.org/wpcontent/uploads/2018/10/Informe-Conocimiento-de-la-sociedad-espan%CC%83ola-enmaniobras-ba%CC%81sicas-de-soporte-vital-final.pdf>

Instituto Nacional de Estadística. (2022). Defunciones según la Causa de Muerte 2021 y avance 2022. https://www.ine.es/prensa/edcm_2021.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Internet]. Sec. 1, Ley Orgánica 3/2020 dic 30, 2020 p. 122868-953. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López-Felpeto Beres, R., Navarro-Patón, R., & Basanta-Camiño, S. (2015). Formación y actitud del profesorado de educación física en educación Primaria con respecto a los primeros auxilios en la provincia de Lugo. *Trances*, 7(1), 91-112. <http://hdl.handle.net/10347/18890>

- López-Izquierdo, J. (2019). Propuesta de un proyecto interdisciplinar para el fomento del aprendizaje de los primeros auxilios en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 60, 91-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7063108>
- López-Unanue, M. D. C., Garrote Freire, A., Freire Tellado, M., Pérez Romero, E., Rodríguez Rodríguez, A., & Mosquera Castro, M. (2008). Encuesta a profesores de institutos de secundaria sobre la enseñanza de la reanimación cardiopulmonar básica en sus centros. *Emergencias*, 20, 251-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2668076>
- Martín, R. A. (2015). Educación para la salud en primeros auxilios dirigida al personal docente del ámbito escolar. *Enfermería universitaria*, 12(2), 88-92. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665706315000056>
- Miró, Ò., Escalada, X., Jiménez-Fábrega, X., Díaz, N., Sanclemente, G., Gómez, X., Villena, O., Rodríguez, E., Gaspar, A., Molina, J. E., Salvador, J., & Sánchez, M. (2008). Programa de Reanimación Cardiopulmonar Orientado a Centros de Enseñanza Secundaria (PROCES): conclusiones tras 5 años de experiencia. *Emergencias*, 20(4), 229-236. <https://doi.org/10.1157/13070434>
- Monsieurs, K. G., Nolan, J., Bossaert, L., Greif, R., Maconochie, I., Nikolaou, N., ... & Zideman, D. (2015). Recomendaciones para la Resucitación 2015 del Consejo Europeo de Resucitación (ERC). Resumen ejecutivo. 1, 6-70. <https://www.enferalicante.org/RCP/Recursos/RECOMENDACIONES%20ERC%202015%20RESUMEN%20EJECUTIVO.pdf>
- Navarro-Patón, Rubén, Cons-Ferreiro, M., Mecías-Calvo, M., & Romo-Pérez, V. (2022). Acquisition of knowledge and skills on cardiopulmonary resuscitation and use of the automated external defibrillator after a training process by Galician schoolteachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 17(4), In Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.14198/jhse.2022.174.19>
- Navarro-Patón, R., Cons-Ferreiro, M., & Romo-Pérez, V. (2020). Conocimientos en soporte vital básico del profesorado gallego de educación infantil, primaria y secundaria: estudio transversal [Pre-school, primary and secondary education Galician school teachers' knowledge on basic lifesupport: cross-sectional study]. *Retos*, 38, 173-179.
- Navarro, R., Penelas, G., & Basanta, S. (2016). ¿Tienen las futuras maestras y maestros de educación primaria la formación necesaria para iniciar las maniobras de reanimación cardiopulmonar en caso de emergencia escolar? Un estudio descriptivo. *Educación*, 52 (1), 149-168. <https://doi:10.5565/rev/educar.714>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Informe mundial sobre ahogamientos: prevenir una importante causa de mortalidad. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Ahogamientos. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/drowning>
- Patsaki, A., Pantazopoulos, I., Dontas, I., Passali, C., Papadimitriou, L., & Xanthos, T. (2012). Evaluation of Greek high school teachers' knowledge in basic life support, automated external defibrillation, and foreign body airway obstruction: Implications for nursing interventions. *Journal of Emergency Nursing*, 38(2), 176-181.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099176710004241>

Peden, M., Oyegbite, K., Ozanne-Smith, J., Hyder, A. A., Branche, C., Rahman, A. F., & Bartolomeos, K. (2012). Informe mundial sobre prevención de las lesiones en los niños. Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. UNICEF.

Pichel-López, M., Martínez-Isasi, S., Barcala-Furelos, R., Fernández-Méndez, F., Santamariña, D. V., Sánchez-Santos, L., & Rodríguez-Nuñez, A. (2018). Un primer paso en la enseñanza del soporte vital básico en las escuelas: La formación de los profesores. *Anales de pediatría*, 89(5), 265-271. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403317304484>

Pinzón, J. S. (1996). Prevención de accidentes. *Revista de la Facultad de Medicina*, 44(2), 114-117. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/19246/20194>

Riccò, M., Gualerzi, G., & Balzarini, F. (2020). Los conocimientos en soporte vital básico del personal escolar han de mejorar: Un problema crítico compartido por España e Italia. *Anales de Pediatría*, 93(4), 316-319. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-FGT-4121>

Rodríguez Lorenzo, L., Ruibal-Lista, B., & Toro, S. (2020). Los primeros auxilios en el currículo de la educación obligatoria en España. *Sportis*, 6(2), 365-389. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5831>

Ruibal-Lista, B., Aranda-García, S., López-García, S., Prieto, J. A., Castillo-Obeso del, M., & Palacios-Aguilar, J. (2019). Effect of 45-minute CPR Training on Future Physical Education Teachers. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 1-10. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.05)

Sosada, K., Zurawiński, W., Stepień, T., Makarska, J., & Myrcik, D. (2002). Evaluation of the knowledge of teachers and high school students in Silesia on the principles of first aid. *Wiadomosci Lekarskie (Warsaw, Poland: 1960)*, 55(2), 883-889. <https://europepmc.org/article/med/17474616>

Van-de-Voorde, P., Turner, N. M., Djakow, J., De-Lucas, N., Martinez-Mejias, A., Biarent, D., et al. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021: Paediatric Life Support. *Resuscitation*, 161, 327-387.

Wilks, J., y Pendergast, D. (2017). Skills for life: First aid and cardiopulmonary resuscitation in schools. *Health Education Journal*, 76(8), 1009-1023. <https://doi.org/10.1177/001789691772809>

Fecha de recepción: 9/4/2024
Fecha de aceptación: 26/05/2024

EmásF