

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 91 de noviembre-diciembre de 2024 - Año 16 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

91





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

Editorial. Juan Párraga Montilla. “Fuerza = Movimiento = Vida”. (Pp 5 a 13)

Eduardo Carcas-Vergara y Natalia Larraz Rábanos. “CreatEdu: valoración de un programa para el desarrollo de la creatividad en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la asignatura de Educación Física”. (Pp 14 a 31)

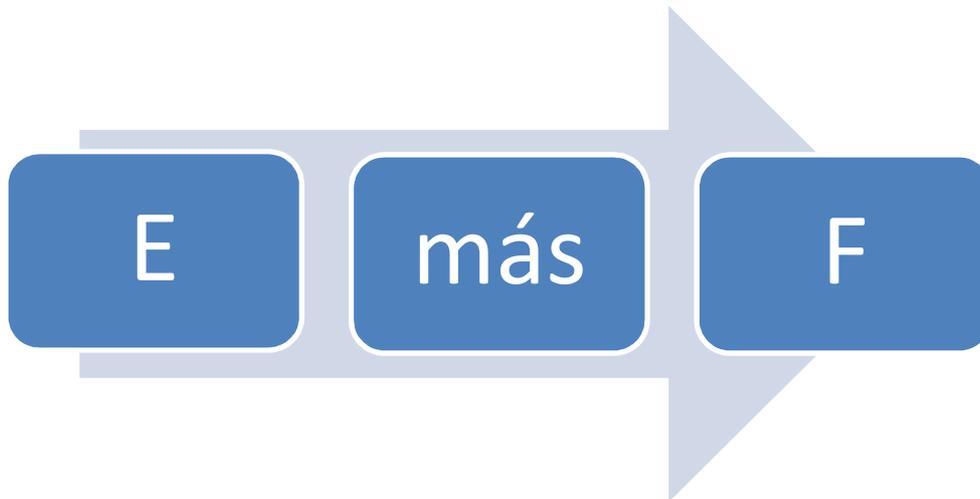
Salvador Karim Martínez Ramírez, Orlando Daniel Jiménez Longoria y Maricela Soto Quiñones. “Elaboración de una propuesta de modelo pedagógico para la formación en Educación Física”. (Pp 32 a 44)

Carmen Sánchez-Duque, Pedro Chacón-Gordillo y Francisco Barros Rodríguez. “Cuerpo dramatizado. Una estrategia socioeducativa para la igualdad de género en educación primaria”. (Pp 45 a 60)

Francisco M. Argudo Iturriaga y Encarnación Ruiz Lara. “Intensidad emocional en las sesiones de Educación Física en educación primaria” (Pp 61 a 77)

Carlos Sánchez Sánchez. “Valoración de hábitos saludables de los escolares del municipio de Murcia”. (Pp 78 a 92)

Antonio Jarana González, José Manuel Cenizo Benjumea, Teresa Armengol Moreno y Jorge Ramírez Lechuga. “Efectos de una situación de aprendizaje de deportes alternativos a través de una hibridación metodológica”. (Pp 93 a 114)



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:

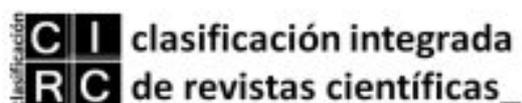
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España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

“FUERZA = MOVIMIENTO = VIDA”

“Los niños juegan cada vez menos”. Esta afirmación, que podría considerarse ciencia ficción, exagerada o falsa, es real, por desgracia muy real. Cada vez hay más estudios científicos que lo ponen de manifiesto, evidenciando que los niños cada vez juegan menos en el entorno familiar, escolar y social, dejando de jugar a edades más tempranas. De hecho, hace algo más de una década (2009), se publicaron evidencias que mostraban la disminución de conductas lúdicas a través del movimiento, observándose que 7 de cada 10 niños tenían como fuente principal de entretenimiento la televisión y las pantallas, incluso por encima del juego libre. Esta menor presencia de movimiento se empieza a manifestar de manera altamente preocupante en las primeras etapas de la vida, en los momentos críticos de la construcción de los cimientos de la persona, condicionando hábitos y actitudes que determinarán el devenir de la vida de cada persona y que reportarán importantes consecuencias en su formación integral.

De sobra es conocido que el juego motor contribuye decisivamente al desarrollo, crecimiento y maduración del ser humano. La espontaneidad del juego y sus características permiten potenciar el desarrollo individual y social de todas las personas. De hecho, podríamos afirmar que es una necesidad vital, con impacto integral en todas las esferas que la definen y en todas las edades. Contribuye a que el proceso de crecimiento sea armónico y ajustado a sus plazos madurativos, con interacción entre los aspectos físicos, cognitivos y sociales. Así, el informe *El poder del juego: su función pediátrica para mejorar el desarrollo de los niños pequeños*, de la Academia Americana de Pediatría, explica cómo y por qué pasar el tiempo entretenidos y divertidos es fundamental para formar mejores cerebros,

cuerpos y vínculos sociales en las familias y con otros niños. De ahí que el movimiento, asociado al juego y a las conductas lúdicas, esté estrechamente ligado a un adecuado proceso de aprendizaje y de salud a lo largo de toda la vida, mientras que su ausencia o déficit conlleva limitaciones e importantes efectos adversos. Además, jugar puede mejorar las capacidades de planificación, organización y relación con los demás, así como la canalización de los procesos emocionales, mostrándose esencial en la construcción de la formación integral de la persona. Por ello, el movimiento es inherente a la especie humana y todas aquellas actividades que no lo contemplan y que favorecen conductas sedentarias, que minimizan las relaciones interpersonales y que generan adicción, tienen efectos potencialmente nocivos. Siendo este un importante motivo de preocupación, al comprobar que los niños y los no tan niños se mueven cada vez menos y se incrementa de manera alarmante el sedentarismo de la población en todas las franjas de edad.

Una de las principales consecuencias que acompaña al sedentarismo, debido a la falta de movimiento, junto a déficit en otros hábitos determinantes para la persona como son la alimentación, descanso, estrés, sustancias nocivas, entre otros, es la aparición de patologías que hasta hace unos años eran poco o nada prevalentes. Un ejemplo lo tenemos en los altos niveles de sobrepeso y obesidad en edades cada vez más tempranas, lo que conlleva la predisposición a la aparición de enfermedades metabólicas asociadas y que son, en la mayoría de los casos, consecuencia de unos malos hábitos y estilo de vida. Los datos son contundentes, en España, según el estudio PASOS de la Fundación Gasol (2022), 1 de cada 3 menores de entre 8 y 16 años presenta una de estas dos afecciones. Lo que en un futuro no lejano se traducirá en una población enferma, menos longeva, con peor calidad de vida y con una mayor necesidad sanitaria. Todo ello está ocurriendo ya, a pesar de los numerosos esfuerzos que están haciendo las diferentes administraciones por luchar contra esta dolorosa realidad y al amplio conocimiento en cifras y datos que tenemos de esta evidencia. Nunca ha habido tanto conocimiento al respecto. En esta línea, los organismos responsables en materia de salud lanzan recomendaciones sobre los niveles de actividad física que son adecuados para contribuir a unos óptimos niveles de salud, en función de cada edad y de los diferentes grupos de población. Pero, la realidad es que la eficacia de estos mensajes es limitada, incluso podríamos decir que nula en muchos casos y que se revierte en otros. Entonces, ¿qué es lo que no se está haciendo bien? ¿Son acertadas las recomendaciones actuales o no se ajustan a la realidad de las necesidades de una sociedad que avanza a gran velocidad? Estas son solo

algunas de las preguntas, que creemos que son importantes, que deberíamos responder y que en particular deberían ser asumidas por los profesionales de la Educación, del Deporte, de la Salud y de otras profesiones relacionadas, de manera que se adopten estrategias eficaces para luchar contra esta situación que avanza a pasos agigantados. No se trata solamente de un problema individual, si no que afecta al conjunto de la sociedad y que necesita ser abordada desde una perspectiva global. Por ello, las familias, los centros educativos, los centros sanitarios, los medios de comunicación, la industria relacionada y la sociedad en general deben aportar y transferir al día a día para que se mejore la gestión de los hábitos y estilos de vida de cada persona y de todas en conjunto.

Conocida la existencia de un problema real, deberíamos profundizar en el conocimiento de las necesidades de movimiento que tiene el ser humano, para poder contribuir de manera adecuada a su formación y a su salud a lo largo de todo el ciclo vital. Recordemos que los humanos estamos diseñados para movernos y que ello conlleva unas necesidades importantes para poder dar respuesta a las características y peculiaridades de cada tipo de movimiento y de sus demandas. Por tanto, conocer cómo funciona la especie humana es determinante para ser eficaces y eficientes a la hora de planificar e implementar actuaciones determinadas que den respuesta a nuestros objetivos. La primera consideración, que es básica y suele quedar en el olvido, es que nuestro funcionamiento se basa en los procesos de adaptación. Es decir, somos seres adaptativos y nuestro cuerpo responderá de acuerdo a las necesidades a las que se enfrenta en base a las demandas que estas provoquen. Estas respuestas adaptativas predisponen al cuerpo a prepararse para responder ante situaciones similares. Por ello, definir adecuadamente las características del movimiento que realizamos será clave para conseguir la respuesta adecuada en función de nuestros intereses.

Si analizamos el documento de recomendaciones sobre actividad física y hábitos sedentarios de la OMS (2020), que es un documento de referencia en la prescripción de ejercicio físico en relación a la salud, en el que se avanza e incorpora a nuevos grupos de población a los que se dirige y se le da algo más de importancia al ejercicio vigoroso, respecto a anteriores ediciones, encontramos lagunas de concepto que son determinantes. No obstante, no podemos perder de vista que en él se aportan recomendaciones generales, sin atender a las singularidades de cada persona y necesita ajustarse a cada circunstancia concreta. En todo el documento queda claro que es importante que nos movamos a lo largo del

día, el slogan es “todo movimiento cuenta”, evitando conductas sedentarias y recomendando se hagan al menos 60 minutos de ejercicio aeróbico diario (150-300 minutos semanales) con 3 días a la semana de actividad vigorosa para los niños o el equivalente en actividad vigorosa para los adultos. La pregunta es si esto es suficiente para dar respuesta a las necesidades de nuestro organismo o si las directrices deberían ser más precisas para conseguir ser eficaces y con el impacto deseado sobre la salud. Pero la realidad es que las cifras actuales de sedentarismo siguen siendo altas y que, a pesar del cumplimiento de las recomendaciones OMS, en muchos casos se siguen incrementando los niveles de sobrepeso, obesidad y otros asociados, con un empeoramiento de la salud.

Desde una perspectiva más actual, deberíamos analizar el movimiento atendiendo a qué hace posible que se produzca y qué condiciona que sean posibles sus diferentes manifestaciones. Así, para que haya movimiento es necesario que haya contracción muscular, es decir que haya participación de las fibras musculares que componen el músculo, mediante la tensión-relajación ajustada a cada movimiento. Siendo determinante la estructura corporal. Pero para que sea posible la contracción es necesario que haya energía (ATP) y que se libere en función de la cantidad y de la intensidad de movimiento demandada. A su vez, hace falta un centro de regulación, el sistema nervioso central, a modo de centralita, que active, mediante impulsos nerviosos, el proceso y ajuste los requerimientos de grado de tensión y de la velocidad de demanda a la que se debe producir esta tensión, así como las variantes que se dan en la misma. Por tanto, la estructura corporal, la energía necesaria y el estímulo de regulación de las necesidades de respuesta son los elementos clave para que se produzca el movimiento deseado. Así, todo movimiento está en dependencia de la capacidad de contracción muscular y de su ajuste continuo a cada situación concreta. Entonces, es aquí donde entra en juego el proceso de adaptación del ser humano, produciéndose adaptaciones generales, como consecuencia del crecimiento, del desarrollo, de la maduración, del día a día y adaptaciones específicas, condicionadas por los estímulos que damos para provocar respuestas concretas. Que en unos casos serán de aprendizaje y en otros, de automatización y/o generación de movimiento complejo. Por tanto, es desde esta perspectiva desde donde debemos afrontar el análisis de los procesos de adaptación que son necesarios para tener un adecuado nivel de aptitud y de capacidades, de manera que su repercusión sea positiva sobre la salud y/o sobre las adaptaciones que permitan alcanzar el alto rendimiento deportivo.

Al inicio del siglo XXI se produjo un hallazgo relevante que ha supuesto un cambio de paradigma en la concepción del entrenamiento y de los efectos del ejercicio físico en el organismo. Hasta entonces, el músculo esquelético era visto únicamente como un órgano contráctil encargado de producir movimiento. En 1961, Goldstein indagó sobre lo que vino a denominar *factores de ejercicio* liberados por el músculo ejercitado, que tenían capacidad para regular la glucemia de manera independiente de la insulina. Actualmente, el músculo esquelético, es considerado un órgano endocrino altamente activo, que gracias al ejercicio físico produce múltiples hormonas con acción endocrina y paracrina, que vienen a denominarse *mioquinas* (Bente Pedersen). Se trata de una proteína sintetizada y secretada por una célula muscular esquelética a la que se conoce como molécula de movimiento, donde la actividad contráctil es el elemento regulador esencial para la expresión y secreción de la mayoría de las mioquinas actualmente descritas. Estas favorecen la comunicación cruzada entre el músculo y otros órganos (cerebro, tejido adiposo, sistema cardiovascular, etc) y tienen propiedades antiinflamatorias, neuro protectoras y neurogénicas. También se ha evidenciado una importante función al enviar señales al cerebro, hígado, huesos, lecho vascular, intestinos, páncreas, piel, tejido adiposo, así como la comunicación en el propio músculo, ..., produciéndose un complejo sistema de comunicación que relaciona diferentes órganos y que parece estar asociado a efectos de protección y de curación ante diversas enfermedades.

Al hablar de mioquinas se hace referencia a las citoquinas, expresadas por el tejido muscular, que cumplen funciones autocrinas, paracrinas y endocrinas, actuando como hormonas. Así, como consecuencia de los procesos de contracción muscular, se producen lesiones de las fibras musculares y como respuesta adaptativa el cuerpo libera una proteína denominada interleuquina-6 (IL-6) que actúa como señal inflamatoria en el cuerpo para indicar el daño muscular y estimular los procesos de reparación al mismo tiempo que tiene efectos antiinflamatorios de protección, mientras que con anterioridad a este descubrimiento esta era considerada solo como una molécula inflamatoria. Actualmente, se conocen más de 3000 mioquinas reconocidas, que tienen diferentes nombres dependiendo de donde se liberen: mioquinas (músculo esquelético), cardioquinas (corazón), hepatoquinas (hígado), adipoquinas (tejido adiposo blanco), baptoquinas (tejido adiposo pardo), neuroquinas (neuronas), etc. Por tanto, las mioquinas pueden ser biomarcadores útiles que permitan controlar las adaptaciones metabólicas al ejercicio y prescribirlo en función de su aplicación en el

ámbito del alto rendimiento deportivo y en la salud (prevención, tratamiento y promoción).

El principal impacto de la investigación centrada en este nuevo hallazgo se ha situado en comprobar los efectos que tiene el ejercicio a una determinada intensidad en la liberación de estas proteínas y testar su potencial para combatir enfermedades de diferente índole (cardíacas, cognitivas, diabetes tipo 2, obesidad, cáncer, entre otras). Así, se atribuye al ejercicio físico un importante poder terapéutico que contribuye a una mejor salud, más calidad de vida y más longevidad. Si bien, la clave es determinar el nivel de intensidad necesario para que se produzca la respuesta adaptativa deseada. Las evidencias apuntan a la importancia del ejercicio de alta intensidad como facilitador de la liberación de las mioquinas. Un ejemplo de los efectos que produce esta liberación en el tejido músculo esquelético, adiposo e hígado y que también afecta al sistema nervioso, es que facilita los procesos de neurogénesis y, por tanto, la creación de nuevas neuronas, mejora la plasticidad sináptica favoreciendo el aprendizaje y la capacidad de memoria, pero además y lo que es altamente importante es que tiene efectos positivos en la salud mental de las personas, pudiendo prevenir o retrasar la aparición de enfermedades neurodegenerativas.

El músculo esquelético es un regulador esencial de la homeostasis energética y un potente regulador de las adaptaciones inducidas por el ejercicio en otros órganos y, por tanto, a través del adecuado trabajo de desarrollo de la estructura y de la función muscular podemos influir en la óptima regulación del sistema inmunitario, en la protección inmunológica, en la regeneración muscular, en los procesos de inflamación y en la acumulación de células senescentes. No obstante, aún no se entienden bien todos los procesos de comunicación que subyacen entre el músculo y el cerebro, aunque está claro que la actividad física supone una firme estrategia para luchar contra la prevalencia de muchas enfermedades de diferente índole. Por tanto, en los próximos años habrá que estar muy atentos a los nuevos avances en investigación en esta línea, ya que permitirán conocer los cambios favorecidos en las mioquinas como consecuencia de la implementación de diferentes modalidades de ejercicio y de las diferentes respuestas en función de los distintos grupos musculares.

En consecuencia, para dar respuesta a las cuestiones que planteábamos inicialmente y conociendo la necesidad de entender los efectos de la respuesta adaptativa ante el ejercicio físico, podemos avanzar algunas sugerencias básicas respecto a la implementación del ejercicio en

la vida diaria. No obstante, la mejor recomendación es que cada profesional ajuste el plan de intervención en función del contexto, las necesidades, objetivos y los recursos de que dispone, teniendo en cuenta la conexión integral de nuestro organismo a través de biomarcadores que se generan en el músculo esquelético como adaptación al ejercicio intenso. Por ello, haremos algunas indicaciones que creemos que son importantes y que, aunque son básicas, muchas veces quedan en el olvido: el entrenamiento de fuerza (fuerza=movimiento) es imprescindible en todas las franjas de edad (tanto en la mejora de la hipertrofia muscular, como en la mejora de los procesos de regulación y control), por lo que el manejo de la intensidad es la variable clave para provocar las respuestas adaptativas adecuadas. La cantidad de volumen diario de ejercicio (cuanto más movimiento mejor) sigue siendo un objetivo importante, siempre que se acompañe de episodios de ejercicio de alta intensidad, ya que las respuestas adaptativas del organismo difieren entre ambos casos. Así, un alto volumen de movimiento con un bajo impacto en el nivel de aptitud o capacidad no provocará los efectos deseados sobre la salud y/o rendimiento de la persona, si no se acompaña de esfuerzos de alta intensidad (estos serán los que provoquen la generación de mioquinas).

Por tanto, aunque tradicionalmente no se ha recomendado el trabajo anaeróbico en etapas de crecimiento y en el proceso de envejecimiento, ahora se considera necesario que se trabaje la demanda de sistemas energéticos aeróbicos y anaeróbicos (lácticos y alácticos), de manera que se favorezca el desarrollo y la implicación de los diferentes tipos de fibras musculares y se liberen proteínas que impacten positivamente en otros órganos. Si bien, ante intervenciones con ejercicio terapéutico son las demandas energéticas anaeróbicas las que más efectos adaptativos provocan. En esta línea adquieren relevancia los sistemas interválicos intermitentes de alta intensidad en sus diferentes modalidades.

Otra consideración importante es atender de manera especial a dos etapas que se sitúan entre los 13-19 años, en adolescencia y pubertad, y en torno a los 50 años de edad en adultos (aparición menopausia y andropausia), donde nuestro cuerpo está especialmente sensible debido a la participación hormonal (eclosión y pérdida) y su implicación en el desarrollo de la estructura y función muscular. Esto es por la presencia hormonal, que es determinante en la capacidad de contracción muscular y tiene un especial impacto en contracciones a alta velocidad, donde el ajuste del nivel de tensión y velocidad condicionan la respuesta y, por tanto, definen la competencia motriz de la persona, permitiendo una mayor y

mejor aptitud de movimiento. De ahí que, por un lado, estas edades sean de interés para una adecuada construcción y, por otro, de preservación de los óptimos niveles, prolongando en la medida de lo posible la capacidad de fuerza a lo largo de los años. Aunque los objetivos relacionados con la salud y con el entrenamiento son diferentes, ambos se sustentan sobre las mismas consideraciones, con la salvedad del nivel de volumen, de intensidad y de la especificidad de las tareas. Sin embargo, cuando el objetivo es prioritariamente de salud, no es necesario recurrir a ejercicios complejos de alta dificultad para alcanzar las respuestas deseadas y procurar un incremento adecuado de aptitud. Es suficiente con hacer una evaluación previa precisa del nivel de capacidades para determinar y controlar el volumen de trabajo, la intensidad y la densidad y conocer en cada momento el tipo de energía empleado, ajustándolo con diferentes métodos de entrenamiento en función de estas variables y considerando los descansos de recuperación que apliquemos.

Por último, es necesario incidir en la importancia de las primeras etapas de la vida para favorecer la configuración en la formación integral de la persona y, en estas edades, los niños y adolescentes pasan la mayor parte del día en la escuela y en el hogar. Estos dos escenarios son clave y deben retroalimentarse y complementarse entre sí. No mentiríamos si afirmamos que las clases de educación física son insuficientes para aportar las necesidades básicas de movimiento. Pero tampoco nos equivocaríamos si centramos los esfuerzos en que los alumnos vayan adquiriendo progresivamente competencias para ser autónomos en sus hábitos de vida, en este caso en la correcta práctica de ejercicio físico. El sistema educativo necesita un replanteamiento curricular general, pero también de manera particular en la asignatura de educación física. Hay que ajustar los objetivos y los contenidos, teniendo en cuenta que, en el escenario escolar, no se van a cubrir las necesidades básicas de movimiento, pero si se puede contribuir a que se cumplan a lo largo de toda la vida.

Además, debería incentivarse la participación en actividades deportivas en horario extraescolar y de manera especial los fines de semana, incluso con la participación del propio sistema educativo, familias, etc, en este proceso. De hecho, son muchos los estudios que observan que los escolares son más pasivos los fines de semana en comparación con el resto de días de la semana, siendo una muy buena opción para compartir actividades con la familia y amigos para procurar una adecuada educación de hábitos y estilo de vida. En este sentido, la promoción de actividades escolares en el propio colegio, aunque fuera del horario lectivo, debería ser

el punto de partida para favorecer la realización de actividad física de manera que se dé respuesta a las necesidades de movimiento con alto impacto educativo. No olvidemos que las evidencias muestran que los niños y jóvenes actuales presentan peores niveles de capacidad que los de generaciones anteriores, lo que supone una mayor predisposición patológica. La actividad física, adecuadamente realizada, es un medio de prevención, tratamiento y promoción de la salud, con gran impacto en una amplia red de enfermedades relacionadas con el estilo de vida. Además, contribuye al desarrollo de las capacidades humanas de manera integral, en su crecimiento, en su rendimiento y en su protección. Por tanto, muévete más, mejor y con alta intensidad.

Juan Párraga Montilla
Universidad de Jaén
jparraga@ujaen.es



Revista Digital de Educación Física

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

CREATEDU: VALORACIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Eduardo Carcas-Vergara

Jefe de departamento de Educación Física IES Río Arba (Tauste, España).

Email: eduardocarcas@gmail.com

Orcid: 0009-0002-2080-5028

Natalia Larraz Rábanos

Profesora contratada doctora, Universidad de Zaragoza (Zaragoza, España)

Email: nlarraz@unizar.es

Orcid: 0000-0001-7091-2855

RESUMEN

Este estudio pretende desarrollar la creatividad del alumnado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, se ha implementado el programa CreatEdu mediante un diseño cuasi-experimental con medidas antes y después de la intervención en un único grupo experimental durante cuatro cursos académicos. Los participantes han sido estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (N= 176; 12.45±0,65 años). CreatEdu consta de 16 sesiones y hace uso de metodologías activas mediante la aplicación de estrategias creativas aplicadas a la expresión corporal y la autoconstrucción de material para juegos alternativos. Los resultados muestran la existencia de un desarrollo significativo de la creatividad en todos los grupos de intervención. Se incide en la importancia de la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE:

Creatividad; Educación Física; Educación Secundaria; Estrategias creativas.

CREATEDU: ASSESSMENT OF A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This study aims to develop the creativity of Physical Education students in Compulsory Secondary Education (ESO). To this end, the CreatEdu program has been implemented through a quasi-experimental design with measurements before and after the intervention in a single experimental group during four academic years. The participants were first-year students of Compulsory Secondary Education (N= 176; 12.45±0.65 years). CreatEdu consists of 16 sessions and makes use of active methodologies through the application of creative strategies applied to body expression and the self-construction of material for alternative games. The results show the existence of a significant development of creativity in all intervention groups. The importance of teacher training is emphasized.

KEYWORD

Creativity; Physical education; Secondary Education; Creative strategies.

INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, se concibe el desarrollo de la creatividad como una competencia esencial a desarrollar en la educación del siglo XXI (Cárdenas, 2019; Craft et al., 2001). La creatividad es entendida como una habilidad de pensamiento de orden superior que incluye un tipo de pensamiento creativo, crítico y metacognitivo implicado en la solución de problemas, aspectos esenciales para lograr un aprendizaje eficaz y de alto nivel (Larraz, 2015; Zhou et al., 2023).

La creatividad es un constructo complejo y dinámico que implica un amplio rango de características humanas. Por este motivo se estudia desde diferentes ámbitos y a partir de sus principales componentes (fluidez, originalidad y flexibilidad y elaboración) denominados procesos de pensamiento divergente (Guilford, 1971). Así como desde sus distintas orientaciones o perspectivas (persona creativa, proceso creativo, producto creativo y ámbito creativo), concebidas como las 4 p por sus siglas en inglés: person, process, product and press (Rhodes, 1961).

La creatividad se ha definido como la capacidad de generar ideas novedosas y valiosas (Mackinnon, 1980; Larraz, 2015, 2021; Sternberg y Kaufman, 2010). Por ello, se la ha tratado como un proceso combinatorio, ya que permite la posibilidad de conectar el conocimiento aprendido para resolver y descubrir problemas y generar ideas nuevas (Calavia et al., 2020; Larraz et al., 2021; Medin y Ross, 1997). Son muchos los autores que intentan conceptualizar dicho proceso creativo, entre ellos, Wallas (1926), quien lo dota de cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación.

Por este motivo, la creatividad es una habilidad fundamental en el ámbito educativo para la formación del futuro profesorado y para el aprendizaje del siglo XXI, ya que ésta permite adquirir conocimientos de manera más efectiva. Según esta idea, todas las personas tienen, en mayor o menor medida, rasgos que permiten pensar de forma creativa, independiente, flexible e imaginativa (Prado, 2003), por lo que todo individuo posee un potencial creativo a explorar y su creatividad, se podría desarrollar en mayor o menor grado (Barron, 1976; Runco, 2018). En este sentido, el ámbito educativo puede generar grandes posibilidades para desarrollar el potencial creativo de su alumnado (Murcia, 2003; Han y Aria, 2023), gracias a las posibilidades de influencia que genera el profesorado a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados (Shi et al. 2023).

Desarrollo de la creatividad durante la adolescencia.

El desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo se torna esencial en la etapa de la educación secundaria (ESO) debido a los grandes cambios que ocurren a nivel personal y social durante la adolescencia que incluyen el desarrollo de un nivel más avanzado de pensamiento, así como una influencia social muy significativa (Van der Zanden et al., 2020). Particularmente, durante la adolescencia, es fundamental un adecuado balance entre la orientación y la exploración, la flexibilidad, la generación de tareas abiertas combinadas con expectativas claras de aprendizaje, fomentar la apertura y un entorno motivador hacia las ideas, la creación de una atmósfera de confianza y respeto entre profesorado y alumnado, así como la utilización de métodos y recursos variados de aprendizaje (Araya, 2011; Craft et al., 2001).

Un recurso efectivo para desarrollar el potencial creativo y sus indicadores durante la adolescencia es a través de la utilización de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (Priyanto and Dharin, 2021) que permitan el uso y la aplicación de estrategias creativas aplicadas a la solución de problemas (Larraz, 2015; Larraz et al., 2021). En este sentido, serán más útiles aquellas metodologías que dan libertad y autonomía al alumnado en la toma de decisiones, en las que se incluyan tareas semidefinidas y no definidas (Famose y Torras, 1992) y que fomenten la producción de ideas y no su reproducción (Monreal, 2000).

Existen multitud de estudios sobre el desarrollo de la creatividad en la adolescencia. Algunos de ellos están recogidos en una revisión sistemática realizada por Van der Zanden et al. (2020) en la que proponen atender, además de los factores individuales y educativos mencionados con anterioridad, los factores parentales (apoyo de los padres y motivación autónoma) y contextuales (interacciones que fomentan la expresión y el cuestionamiento de ideas desde múltiples perspectivas) para lograr una mejora en los procesos creativos. Además, sugieren considerar los factores contextuales sociales inhibidores de la misma que incluyen el aumento de la presión ejercida sobre el profesorado para obtener buenos resultados en las evaluaciones y un mayor énfasis en planes de estudios estandarizados y evaluaciones relacionadas. Otros estudios realizados en el ámbito de ESO ponen de manifiesto la importancia del desarrollo de la creatividad, así como estrategias innovadoras para lograrlo (Larraz, 2012). En este sentido, la posesión de habilidades creativas en los jóvenes les puede ayudar a lograr, además de un aprendizaje más eficaz, un mayor bienestar personal y social dado que la adquisición de dichas habilidades proporciona herramientas y estrategias más eficaces en la toma de decisiones y la resolución de problemas (González y Molero, 2023).

Creatividad y Educación Física en Educación Secundaria.

Dentro del ámbito de la motricidad humana, la creatividad se ha concebido como una herramienta básica para resolver problemas (Caudeli, 2018). Rey y Trigo (2000), plantean la existencia de una relación entre motricidad y creatividad cuando se fomenta una Educación Física (EF) que estimule la afectividad positiva, el reto intelectual y el encuentro con los demás. Dentro del ámbito de la EF, se habla comúnmente de creatividad motriz o creatividad en la expresión corporal. Este aspecto se puede vincular al concepto de inteligencia cinestésica definida por Gardner (1995), quien consideró diferentes talentos creativos ligados a distintos ámbitos de conocimiento y contextos, aspecto detallado en su obra *Mentes creativas* (Gardner, 2010). Además, Aguilà-González (2022) y Tedesco da Costa et al. (2018) plantean que existe una relación significativa entre creatividad global, creatividad motriz y rendimiento académico.

Siguiendo con esta cuestión, la asignatura de EF se plantea como un ámbito idóneo para potenciar la creatividad gracias a sus propias características (juego, expresión libre de movimiento o ambiente flexible del aula, entre otras) y a las posibilidades de innovación que ofrece (García-Peñas et al., 2021). Sin embargo, la EF actual se centra en la eficiencia motriz, concibiendo el deporte como contenido principal. Esto supone una deportivización del resto de contenidos que deja en un segundo plano el desarrollo de la creatividad (Barbero, 2015). Es por ello, que, desde otra perspectiva de la EF, han surgido métodos educativos que proponen una enseñanza que contempla la creatividad como método educativo. Tales métodos

se basan en la expresión corporal, la libertad de movimientos, la danza, las prácticas introyectivas como el tai chi, el yoga, la meditación, la relajación, etc., entre otras, con los que se pueden compensar estas carencias y romper así con el modelo deportivo hegemónico, así como ofrecer una variedad de experiencias motrices (Canales-Lacruz y Martínez-Mañero, 2018). Del mismo modo, las experiencias formativas analizadas de expresión corporal ponen de manifiesto la necesidad de incorporar metodologías creativas e innovadoras, sobre todo, en el ámbito de la ESO dado que sigue vigente este enfoque deportivizado que da poco espacio a la creatividad y a un tipo de enseñanza creativa (Monfort e Iglesias, 2015).

Si se analizan los estudios realizados en el área de la motricidad en los que se incorpora el desarrollo de la creatividad, se comprueba que la mayoría de ellos se centran en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria o educación no reglada, sin encontrar apenas investigaciones en la etapa de ESO. Por ejemplo, Sánchez et al. (2002) y Santos et al. (2017), se centran en desarrollar la creatividad en la etapa de Educación Primaria, así como Garaigordobil y Pérez-Fernández (2002) desde el arte y la danza. Por su parte, Justo y Martínez (2009) proponen desarrollar la creatividad en la educación no reglada desde la meditación y la relajación. Dentro del ámbito de ESO, Monfort e Iglesias (2015) analizan distintos estudios de caso sobre la metodología utilizada en didáctica de la expresión corporal, haciendo hincapié en la necesidad de incorporar una metodología más creativa e innovadora. La mayoría de los estudios recientes que han sido analizados que ofrecen prácticas innovadoras en EF con adolescentes (Askildsen y Aggerholm, 2023; Trigueros et al., 2020; Whitehouse, 2018) versan sobre la incorporación de una perspectiva cualitativa y experiencial y centran su atención en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan los aspectos subjetivos y fenomenológicos del propio aprendizaje, que da cuenta de un proceso creativo, innovador y abierto, como el Programa de Desarrollo Profesional (PDP) para Tomar Riesgos (Whitehouse, 2018), o Modelo basado en la Práctica (Askilddsen y Aggerholm, 2023). Otros estudios contemplan la incorporación de la creatividad motriz y su evaluación (Menéndez-Martínez y Fernández-Río, 2019) en la expresión corporal dado que permite una mayor complejidad en las habilidades motoras y una mayor experiencia subjetiva de bienestar en los estudiantes (Trigueros et al., 2020).

Para lograr el desarrollo de la creatividad en EF en la etapa de ESO, se debe partir de la utilización de metodologías activas, en donde el alumnado sea protagonista en la toma de decisiones (Bohórquez y Checa-Esquiva, 2019). Además, se deberían incluir estrategias específicas para el desarrollo de la creatividad (Larraz, 2015). Dichas estrategias se pueden vertebrar de manera idónea mediante el carácter lúdico que facilita el juego y la expresión corporal (Araya, 2011; García-Peñas et al., 2021; Rudik, 2008). La expresión corporal busca facilitar al ser humano el proceso creativo a partir del conocimiento de su cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza (Arguedas, 2004). En esta línea, Araya (2011), desde las ciencias del movimiento humano, indica que hay muchas posibilidades de potenciación de la creatividad ya que el juego, el ambiente flexible de las clases de EF y el movimiento libre son herramientas valiosas para el desarrollo de la creatividad, aunque reconoce que son necesarios más estudios en este ámbito. Rudik (1986) y Carriedo (2017) indican que los juegos en EF tienen características que favorecen la creatividad, como son la libertad y la independencia del alumnado. Por otro lado, Cruz y Leguizamón (2018) plantean que

la autoconstrucción de material es un medio muy interesante para el desarrollo de la creatividad en EF.

Diversos autores (Amabile, 1983; Finke et al., 1992; Michael, 1969; Sternberg, 1996) consideran que un buen programa de intervención puede mejorar la creatividad, otros incluyen en dichos programas la búsqueda de soluciones inusuales a los problemas planteados (De Bono, 1998 ; Nickerson, 1999).

Por todo lo expuesto, este estudio se centra en la importancia del desarrollo de la creatividad en la asignatura de EF en la etapa de ESO, dada la escasez de estudios existentes en esta línea y su demostrada importancia (Monfort e Iglesias, 2015; Pepe, 2018). Por ello, este estudio pretende lograr los siguientes objetivos:

- Mejorar los niveles de creatividad del alumnado en la asignatura de EF, mediante un programa específico de intervención (CreatEdu) y la introducción de estrategias creativas a través del juego y la expresión corporal en la etapa de ESO.
- Valorar la aplicabilidad de un programa específico de intervención educativa (CreatEdu) y su influencia en el desarrollo de la creatividad del alumnado en EF en ESO.

1. MATERIALES Y MÉTODO.

Se ha empleado un diseño cuasi-experimental siguiendo un tipo de muestreo no aleatorio de conveniencia, debido a que los participantes ya estaban conformados en grupos-clase. El diseño consta de un único grupo experimental con medida pretest- Programa de intervención- medida posttest. Dicho estudio se ha replicado durante cuatro cursos consecutivos obteniendo, en cada uno de ellos, diferentes grupos muestrales, desde el curso 2015-16 hasta el curso 2018-19.

1.1. PARTICIPANTES.

Los participantes del estudio han sido estudiantes de la especialidad de EF de primer curso de ESO Obligatoria, todos ellos de tres centros escolares ubicados en el entorno rural de la provincia de Zaragoza, con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto. En el estudio participaron un total de 176 participantes (N= 176), con una edad media de $12,45 \pm 0,65$. La edad del alumnado se sitúa entre 12 y 14 años. En la tabla 1 y 2 se presentan las características de la muestra.

Se ha tenido en cuenta el género como variable demográfica, pero no como variable de estudio.

Tabla 1.

Número de participantes según curso académico.

Curso académico	N
2015-16	43
2016-17	39
2017-18	37
2018-2019	57

Tabla 2.

Frecuencia y porcentaje de las edades de los participantes.

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
EDAD	<i>12,00</i>	<i>112</i>	<i>63,6</i>
	<i>13,00</i>	<i>48</i>	<i>27,3</i>
	<i>14,00</i>	<i>16</i>	<i>9,1</i>
	<i>Total</i>	<i>176</i>	<i>100,0</i>
GÉNERO	<i>MUJER</i>	<i>77</i>	<i>43,8</i>
	<i>HOMBRE</i>	<i>99</i>	<i>56,3</i>

1.2. INSTRUMENTOS.

Se ha utilizado el test CREA (Corbalán et al., 2006) para evaluar la creatividad. CREA es un test sencillo y rápido de aplicar, con él pueden ser evaluados niños, adolescentes y adultos. Es un test estandarizado que proporciona una medida única de la capacidad creativa. Esta prueba pretende conseguir una medida cognitiva mediante la generación de preguntas que suscita un material gráfico presentado durante un periodo de tiempo determinado (10 minutos). Dicha medida está fundamentada en la capacidad intelectual para elaborar preguntas dado que “preguntar es empezar a crear” (García-Restrepo, 2004, p. 31). El tipo de preguntas que se suscitan son de tipo reflexivo que permiten potenciar el aprendizaje constructivo, la creatividad y el pensamiento crítico (Pérez, 2014).

CREA consiste en presentar una imagen de las tres versiones existentes (A, B y C) para que los sujetos propongan el mayor número de preguntas en un tiempo determinado. Para el estudio se han utilizado la versión B para el pretest y la versión C para el postest (ambas previstas para población adolescente de 12 a 16 años) con el fin de evitar el efecto de aprendizaje como variable extraña. El procedimiento de administración de la prueba ha sido el siguiente: se le otorgaba a cada alumno un cuadernillo de la prueba y una vez cumplimentada con sus datos personales y comprobada la comprensión de las instrucciones, comenzaban la prueba. Esta consistía en una lámina y una hoja adyacente con líneas numeradas en las que debían escribir el máximo número de preguntas posibles sobre lo que representa la imagen.

La evaluación de las respuestas se ha interpretado siguiendo las siguientes indicaciones: PD= N-O-An+Ex. En donde PD es la puntuación directa, N es el número correspondiente a las preguntas realizadas, O es el número de espacios vacíos u omisiones, An, corresponde con el número de respuestas anuladas y Ex será el número de puntuaciones extra por preguntas dobles (ej. ¿Sirve el manubrio para cargar el teléfono, o como máquina de premio?

Esta prueba tiene una amplia consistencia estadística, ha sido estudiada en una muestra cercana a los 2.500 participantes, con demostrados índices de validez convergente y divergente, fiabilidad y otros indicadores descriptivos e inferenciales (Sánchez-Hernández et al., 2010). En un amplio estudio se ha comprobado una fiabilidad elevada (0,87) y una validez convergente y discriminante del CREA, por lo que comprueba cómo la medida de la creatividad de esta prueba cumple con los estándares básicos de fiabilidad y validez exigibles a una prueba psicológica de manera destacable (Martínez, 2003).

Se ha comprobado que la muestra cumple con los criterios de distribución normal mediante el análisis de varianza a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y que, por tanto, no existen diferencias significativas en la varianza de la distribución muestral ($p > .05$). Una vez hecho esto, se procede a analizar si existen diferencias en los distintos grupos de alumnado participante y años. Para comprobar si existen mejoras significativas en las habilidades creativas en todos los grupos de estudio, se realizó una prueba *t* de Student, y para comprobar la existencia de diferencias significativas en el pretest entre los diferentes grupos, así como la existencia de diferencias significativas entre el pre y posttest entre los distintos grupos, se llevó a cabo un ANOVA. Para ello, se utilizó el software SPSS de IBM versión 26.

1.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO

Ambos autores han contribuido de manera equitativa en el estudio, que ha sido diseñado teniendo en cuenta los principios de respeto, justicia y optimización de beneficios.

En el diseño de este estudio se ha desestimado la utilización de grupo-control, entendiendo que es perjudicial privar a dicho grupo de los beneficios que proporciona el programa de intervención con respecto a la mejora de la creatividad.

Siguiendo las indicaciones éticas de investigación educativa (BERA, 2018), de manera previa a la realización del estudio, se informó al alumnado en el aula y a sus familias mediante correo electrónico de la naturaleza de la investigación. Posteriormente, el alumnado llevó un consentimiento informado a sus casas, que fue firmado por sus tutores legales y devuelto al docente-investigador.

Todos los datos fueron tratados de manera confidencial, anonimizando los registros realizados, con el objetivo de preservar la confidencialidad y no invadir la intimidad de los participantes.

1.4. PROCEDIMIENTO.

El programa de intervención, denominado CreatEdu, se implementó durante dos meses (8 semanas) y consta de 16 sesiones de 50 minutos cada una, a razón de dos sesiones semanales. El programa ha estado formado por dos proyectos creativos denominados “Recrea-*t* Recicla-*t*” y “Hablamos con el cuerpo” formados por Unidades Didácticas Competenciales. El primer proyecto, “Recrea-*t* Recicla-*t*” consiste en inventar un deporte nuevo y divertido a partir de la construcción de objetos reciclados (Cruz y Leguizamón, 2018). El segundo proyecto, “Hablamos con el cuerpo”, consiste en la elaboración de un sketch humorístico dramatizado a

través de la expresión corporal e incluye una representación final (en otros cursos, guarderías de la localidad, residencia de ancianos, etc.), en este caso, se utiliza el sentido del humor como clave para el desarrollo de la creatividad y el proceso creativo dada su estrecha relación (Laborda, 2003).

En cada una de las actividades del programa, se han aplicado estrategias específicas para potenciar la creatividad, desde las más clásicas, como la tormenta de ideas (Osborn, 1953), la sinéctica (Gordon, 1963), la lista de comprobación (Osborn, 1953) y otras más recientes, como son los seis sombreros para pensar (De Bono, 2008), el cufamile, el binomio fantástico (Rodari, 1987), o la creación de bocetos (Caerols y Tapia, 2014), entre otras.

En la tabla 3 se detallan las actividades realizadas en el programa CreatEdu, con una descripción de cada una de ellas y las estrategias creativas empleadas. Por su parte, en la Tabla 4, se presenta un resumen del cronograma del estudio con los hitos principales.

Tabla 3.

Programa CreatEdu

Proyecto "Recrea-t y Recicla-t"		
Actividad	Descripción	Estrategia creativa
Actividad 1 El mapa de los juegos.	Investigar y realizar un informe sobre los tipos de juegos existentes, a partir de una tabla de clasificación de juegos y deportes	Indagación dirigida. Mapa conceptual.
Actividad 2 La tabla loca.	Plantear nuevos ejes y pensar en posibilidades para crear un deporte. A partir de una tabla con varios ejes.	Lista de comprobación
Actividad 3 Lluvia de preguntas.	Crear 10 preguntas para hacerle a vuestro juego. Después, incorporar las preguntas hacedles las de los otros grupos.	Tormenta de ideas
Actividad 4 Rebocetos	Poner a prueba la creación a través de bocetos y maquetas distintas.	Rebocetos.
Actividad 5 Tirando del hilo.	Pensar en películas, libros, hechos históricos... Dar un hilo conductor y una narrativa a los elementos del juego.	Imaginación dirigida.
Actividad 6 Recideporte mutante.	Crear un juego con material reciclado e introducir un conjunto de reglas claras a modo de instrucciones.	Invencción de productos.
Actividad 7 No te quedes sin sombrero.	Evaluar el juego	6 sombreros para pensar.

Actividad 8 A probar y a preguntar.	Jugar a los juegos creados, buscando variantes a través de hacer preguntas al juego.	Tormenta de ideas.
Proyecto "Hablamos con el cuerpo"		
Nº Actividad	Descripción	Estrategia creativa
Actividad 1 Asociaciones locas.	Nos convertimos en	Sinéctica: entradas aleatorias.
Actividad 2 ¿Quién soy?	Imitar a los personajes con el fin de que lo identifiquen los compañeros	Escenificación e imitación.
Nº Actividad	Descripción	Estrategia creativa
Actividad 3 Historia contraria.	Dar la vuelta a la historia que cuenta el profesor.	Reversión del problema.
Actividad 4 Relaciones con ritmo.	Con los binomios de palabras que se plantean, buscar conexiones al ritmo de la música.	Binomio fantástico.
Actividad 5 Rasgos contrarios.	A partir de los rasgos (adjetivos) de cada personaje del Sketch 1, crear una historia distinta a partir de utilizar los antónimos de dichos adjetivos.	Anti Descripción.
Actividad 6 Creando con Cufamile.	En cada uno de los sketches humorísticos planteados, inventar las partes que correspondan a partir de las técnicas trabajadas al inicio de la sesión.	Progresión creativa del Cufamile
Actividad 7 Creando mi sketch.	Crear vuestro Sketch final dando respuesta a una serie de preguntas.	Efecto Boomerang. Trama fantástica
Actividad 8 Ponte el sombrero.	Evaluar los Sketches	6 Sombreros para pensar

Tabla 4.

Cronograma del estudio de investigación

ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN
Charla informativa	1ª semana del mes 0
Entrega Consentimiento informado	2ª semana del mes 0
Recogida Consentimiento informado	3ª semana del mes 0
Cuestionario Inicial de Creatividad Pretest: CREA (lámina B)	4ª semana del mes 0

Programa de intervención: CreatEdu	Mes 1 y 2
	(dos sesiones por semana durante cuatro semanas)
	Recrea-t y Recicla-t
Postest: CREA (lámina C)	4ª semana del mes 2

2. RESULTADOS.

En la tabla 5 se muestran las puntuaciones mínimas y máximas de la prueba inicial y final y la puntuación media de ambas pruebas con su desviación típica. Además, se indica la diferencia de las puntuaciones obtenidas entre la prueba final (postest) y la inicial (pretest), así como la puntuación media de dichas diferencias (media de la puntuación de cambio). Las puntuaciones de todas ellas son similares, a excepción de la del primer año (2015) en la que la media es ligeramente superior al del resto de años. La diferencia entre la prueba inicial y final es superior en todos los años, cercana o superior a los cuatro puntos. El año en el que más diferencias se observan es el del 2017 y el que menos diferencias se observan es en el de 2018.

Según las comparaciones múltiples realizadas mediante un ANOVA en las pruebas iniciales, mediante los estadísticos de Scheffe y Bonferroni, se puede observar que no hay diferencias significativas entre los distintos grupos en la prueba inicial. Esto implica que todos los grupos son equivalentes en su puntuación inicial de creatividad. Esto es así excepto en el grupo del año de 2015 con respecto al año 2017, que difieren en sus puntuaciones previas de manera significativa, siendo la puntuación inicial más elevada en el año 2015 con respecto al resto de años y que difiere de manera significativa con respecto a la puntuación obtenida en 2017 (diferencia de medias = $2,62 \pm 0,84$) (sig.= 0.049; p= <0.05, Scheffe) (sig.= 0,021; p=< 0,05, Bonferroni).

Para analizar las diferencias obtenidas entre la prueba inicial y final, se ha realizado una prueba de t de Student para muestras relacionadas, asumiendo la igualdad de varianzas para todos los grupos, con un intervalo de confianza del 95%. En la tabla 5, se puede observar que todos los grupos de los distintos cursos en los que se ha realizado la implementación de la propuesta han mejorado de manera significativas en las puntuaciones obtenidas de la prueba final con respecto a la prueba inicial.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de la prueba inicial, prueba final y su diferencia.

AÑO	N	Pretest	MEDIA (DESV)	Postest	MEDIA (DESV.)	DIFERENCIA	MEDIA (DESV.)	p
2015	43	4,00-19,00	12,67±3,13	11,00-23,00	16,67 ± 3,26	-1,00- 8,00	4,00 ± 1,60	,000
2016	39	,00-22,00	10,84±4,60	6,00-24,00	14,66 ± 4,54	-2,00-7,00	3,82 ±2,21	,000
2017	37	,00-18,00	10,05±4,03	,00-21,00	14,48 ± 5,13	-3,00-10,00	4,43 ± 2,90	,000
2018	57	,00-20,00	10,87±3,90	3,00-24,00	14,68 ± 4,56	-2,00-9,00	3,80±2,44	,000

3. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, se puede afirmar que se cumple el objetivo principal del mismo que consiste en mejorar los niveles de creatividad del alumnado de EF mediante un programa específico de intervención en ESO. Según dicho objetivo, en todos los centros, en diferentes momentos de intervención, existe significatividad en los resultados obtenidos tras la intervención.

Gracias a ello, este estudio pone de manifiesto la posibilidad de desarrollar la creatividad mediante estrategias creativas en el ámbito de la EF a través del juego y la expresión corporal, adaptadas a la realidad del aula y el espacio docente. De este modo, se señala la importancia de fomentar la creatividad en la formación inicial y continua del profesorado (Larraz et al., 2021) huyendo del enfoque técnico y directivo habitualmente utilizado en el ámbito de la EF (Araya 2011; Canales-Lacruz y Martínez-Mañero, 2018; Monfort e Iglesias, 2015) de manera que se pueda mentorizar mediante propuestas de investigación-acción (Colmenares y Piñero, 2008, cuestión que requiere de acciones específicas dentro del ámbito de la Educación Superior (Borodina et al., 2019).

En relación al desarrollo de la creatividad, en esta propuesta se pueden observar resultados similares a los hallados en otros estudios realizados en población adolescente y en la etapa de ESO (Azevedo et al., 2017; Larraz y Allueva, 2012; Van der Zanden et al., 2020). Dentro del currículo de EF, la mayoría de los estudios existentes sobre creatividad ponen énfasis en el desarrollo de metodologías innovadoras centradas en la expresión corporal y la creatividad motriz e inciden en la necesidad de generar condiciones específicas para su desarrollo en la enseñanza de la EF (Askildsen y Aggerholm, 2023; Monfort e Iglesias, 2015; Trigueros et al., 2020; Whitehouse, 2018). Dichas propuestas, requieren, a su vez, de utilizar estrategias creativas aplicadas a la solución de problemas (Calavia et al., 2020; Larraz, 2015; Larraz et al., 2021) y metodologías activas que son habituales en el trabajo de expresión corporal (Araya, 2011; García et al., 2021).

En relación al segundo objetivo, que es valorar la aplicabilidad de un programa específico de intervención educativa (CreatEdu) y su influencia en el desarrollo de la creatividad del alumnado en EF en ESO, se puede indicar que se ha logrado, dado que dicho programa ha sido implementado con éxito y ha logrado influir de forma significativa en el desarrollo de la creatividad.

Como posibles limitaciones a contemplar, una de ellas, es la ausencia de grupo control en todos los grupos y cursos evaluados. En favor del estudio se puede indicar que la tipología del mismo (aplicación de un programa de intervención) y los cuestionamientos morales (dejar de aplicar un programa que se cree beneficioso para todo el alumnado), hacen que se haya escogido este diseño que descarta la idea de incorporar un grupo control, debido a perspectivas éticas que desaconsejan su uso en los diseños cuasi-experimentales (BERA, 2018).

A pesar de haberse implementado únicamente en el área de EF, se considera que la propuesta es suficientemente amplia a nivel temporal y poblacional como para paliar estas dificultades. Como líneas de futuro para próximas investigaciones y con el fin de superar estas limitaciones, se podría plantear un programa integral y transversal al currículo, a través de propuestas de investigación-acción, en las que estuvieran implicadas todas las asignaturas del mismo, en coordinación con el tutor

y el departamento de orientación, siendo extensible a otros cursos de ESO y Bachillerato.

4. CONCLUSIÓN.

La aplicación de un programa de intervención que incluye estrategias específicas para mejorar la creatividad para el alumnado de ESO, supone mejoras significativas en los niveles de creatividad evaluados.

Por todo ello, este estudio pone de manifiesto la necesidad de generar condiciones específicas para el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la EF en ESO, que requieren de utilizar metodologías creativas e inciden en la necesidad de la formación inicial y continua del profesorado.

5. REFERENCIAS

Aguilà-González, S. (2022). *Estudio sobre la relación entre creatividad global, creatividad motriz y rendimiento académico en la asignatura de Educación Física en estudiantes de 9 a 10 años* (Master's thesis). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13544>

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357. <https://psycnet.apa.org/record/1984-06764-001>

Araya, Y. C. (2011). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades investigativas en educación*, 5(1). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750106.pdf>

Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística Educación, *Revista Educación*, 28(1), 123-131

Askildsen, C. E. M., & Aggerholm, K. (2023). Practising in physical education: a phenomenologically grounded study of student experiences. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2265384>

Azevedo, I., Morais, M.F. y Martins, F. (2017). Education for Creativity in Adolescents: An Experience with the Future Problem Solving Program International. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(2), 75-87. <https://doi:10.15366/reice2017.15.2.004>

Barbero, I. (2005) La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/22321>

Barron, F. X. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Marova.

- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bohórquez, M., & Checa-Esquivá, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>
- Borodina, T., Sibgatullina, A. & Gizatullina, A. (2019). Developing creative thinking in future teachers as a topical issue of higher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 226-245. <https://www.learntechlib.org/p/216563/>
- Caerols, R. y Tapia, A. (2014). Boceto, experimentación y creatividad en la conformación de los procesos creativos. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 22.
- Calavia, M. B., Blanco, T., Casas, R. (2020). Fostering Creativity as a Problem-Solving Competence through Design: Think-Create-Learn, a Tool for Teachers, *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100761>
- Canales-Lacruz, I. C., & Martínez-Mañero, A. M. (2018). La ineficacia motriz en la educación física: perspectiva femenina. *Retos* (33), 81-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367730>
- Cárdenas, L.D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12 (2), 211-224. <https://doi.org/10.15332/25005421.5014>
- Carriedo, A. (2017). Prácticas innovadoras e inclusivas para la enseñanza de la expresión corporal en educación física. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo, 2017; p. 1251-1258.
- Caudeli, V. G. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 27, 26-46.
- Colmenares, A. M. y Piñero M. A. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114
- Corbalán, F. J. (2006). Crea, inteligencia creativa: una medida cognitiva de la creatividad.
- Craft, A., Jeffrey, B. and Leibling, M. (2001). Introduction: The universalization of creativity. En A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 1-13). Biddles. Ltd.
- Cruz, C. F., y Leguizamón, J. D. (2018). Elaboración de instrumentos didácticos pre deportivos y recreativos, construidos con materiales alternativos y reciclables para la clase de educación física, como estrategia de

enseñanza y aprendizaje de la creatividad y la creatividad motriz en el grado 1101, de la ierd de subía. <http://hdl.handle.net/20.500.12558/923>

- De Bono, E. (1998). *El Pensamiento Lateral: Manual de Creatividad*. Paidós Ibérica.
- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Paidós.
- Famose, J. P., & Torras, M. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo.
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. MIT Press.
- Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95–110. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28631>
- García-Peñas, V., Garcés-de-los-Fayos, E., y Corbalán-Berná, J. (2021). Sport-Practice Style Questionnaire (EPD). Design and validation. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- García-Restrepo, C. P. (2004). *Más allá de la hermenéutica y la mayéutica: el pensamiento creativo*. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/193>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- González, A. y Molero, M. M. (2023). Creativity as a Positive Factor in the Adolescence Stage: Relations with Academic Performance, Stress and Self-Esteem. *Behavioral sciences*, 13, 997. <https://doi.org/10.3390/bs13120997>
- Guilford, J. P. (1971). La Creatividad: Pasado, presente y futuro. En R. D. Strom (ed.), *Creatividad y Educación* (pp. 9-23). Paidós.
- Han, W., & Aira, N. (2023). The role of teachers' creativity in higher education: A systematic literature review and guidance for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101302>
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2001). Introduction: the universalization of creativity. En A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 1-13). Biddles Ltd.
- Justo, C. F. y Martínez, E. J. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 6-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2984Justo.pdf>
- Laborda, X. (2003). Comunicación verbal: humor y creatividad. En M. Bassols (Coord.), *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa: creación de proyectos*, pp. 111-130. Octaedro.

Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Dykinson.

Larraz, N. y Allueva, P. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 28, 1139-1158
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654010.pdf>

Larraz, N., Antoñanzas, J. L. y Garbayo, I. (2021). Perfiles creativos en el primer curso de magisterio. Un estudio exploratorio. *ICONO 14*, 19(2), 167-188.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1655>

Mackinnon, D. W. (1980). Naturaleza y cultura del talento creativo: herencia y medio. En A. Beau-dot (coord.). *La Creatividad*. Narcea.

Martínez, F. (2003). Características Psicométricas del CREA (inteligencia creativa). Un estudio con población española y argentina. *RIDEP*, 16, 2, 71-83.

Medin, D. L., & Ross, B. H. (1997). *Cognitive Psychology*. Harcourt Brace College Publishers

Menéndez-Martínez, E. y Fernández-Río, J. (2019). DESIGN AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT TO ASSESS MOTOR CREATIVITY IN ADOLESCENTS. *REVISTA INTERNACIONAL DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE*. 19(75), 535 - 550. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.010>

Michael, W.B. (1969). Implications of the structure-of-intellect model for high school and college students. *Educational and Psychological Measurement*, 29(2), 391-401. <https://doi.org/10.1177/001316446902900216>

Monfort, P. e Iglesias, N. (2015). Creativity in Body Language; a Case Study in Secondary Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 4(122), 28-35.
<https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>.

Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Biblioteca Nueva.

Murcia, N. (2003). Los condicionantes: Concertación e imposición en el desarrollo de la creatividad motriz. *APUNTS*, 71, 29-39.
<https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301358>

Nickerson, R. (1999). Enhancing creativity. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1998-08125-020>

Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking*. Scribner's Sons.

Pepe, O. (2018). The Impact of The Creativity Levels of The Students Who Study at The School of Physical Education and Sport on Their Critical Thinking Dispositions. *World Journal Of Education*, 8(5), 185-191. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p185>

- Pérez, M. (2014). La creatividad en la docencia universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 10(19), 2-6. <http://190.113.76.41:8080/xmlui/handle/20.500.12060/646>
- Prado, R. C. (2003). Creatividad grupal. En A.M. Gervilla y R. Cervantina (Coords.). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*, Tomo I. Dykinson.
- Priyanto, D. & Dharin, A. (2021). Students creativity development model and its implementation in Indonesian Islamic Elementary School. *Pegem Journal of Educational and Instruction*, 11(3), 81-87. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2021.00>
- Rey, A.; Trigo, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres?». Apunts. Educación física y deportes, 1(59), 91-98. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306983>. Rodari, G. (1987). *Ejercicios de fantasía*. Aliorna.
- Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*. *Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305-310.
- Runco, M. A. (2018). Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 246–263). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936.018>.
- Sánchez-Hernández, Ó., Martín-Brufau, R., Méndez-Carrillo, FX, Corbalán-Berna, FJ, & Limiñana-Gras, RM (2010). La relación entre optimismo, creatividad y síntomas psicopatológicos en estudiantes universitarios.
- Sánchez, M. D. P., Martínez, O. L., García, M. R. B., Renzulli, J., y Costa, J. L. C. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Santos, S., Jiménez, S., Sampaio, J., & Leite, N. (2017). Effects of the Skills4Genius sports-based training program in creative behavior. *PloS one*, 12(2): e0172520. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172520>
- Shi, L., Chen, S., & Zhou, Y. (2023). The influence of social capital on primary school teachers' creative teaching behavior: Mediating effects of knowledge sharing and creative teaching self-efficacy. *Thinking skills and creativity*, 47, 101226. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101226>
- Sternberg, R. J. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (2010). Constraints on creativity. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg, (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 467-482). Cambridge University Press.
- Tedesco da Costa, P. R., & Schwartz, G. M. (2018). Produção do conhecimento: uma revisão sistemática sobre criatividade motora. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31320>

- Trigueros, R., García-Tascón, M., Gallardo, A. M., Alías, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). The Influence of the Teacher's Prosocial Skills on the Mindwandering, Creative Intelligence, Emotions, and Academic Performance of Secondary Students in the Area of Physical Education Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1437. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041437>
- Wallas, G (1926). *The Art of Thought*. Harcourt Brace.
- Whitehouse, K. (2018). Risk-taken and professional development: physical education teachers narrative's of experience. *Edulearn*, 3753-3753.
- Van der Zanden, P., Meijer, P. C., & Beghetto, R. A. (2020). A review study about creativity in adolescence: Where is the social context?, *Thinking skills and creativity*, 38, 100702, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702>.
- Zhou, Y., Gan, L., Chen, T., Wijaya, T. T., Li, Y. (2023). Development and validation of a higher-order thinking skills assessment scale for pre-service teachers. *Thinking skills and creativity*, 101272. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101272>

Fecha de recepción: 21/6/2024
Fecha de aceptación: 23/8/2024



Revista Digital de Educación Física

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

ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Salvador Karim Martínez Ramírez

Docente. Zacatecas, México.

Email: karim.mr@benmac.edu.mx

Web: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=ILckT3wAAAAJ>

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>

Maricela Soto Quiñones

Docente formadora de profesores, Zacatecas, México

Email: maricelasoto@benmac.edu.mx

Web: <https://scholar.google.com.mx/citations?hl=es&user=ed9X8qkAAAAJ>

RESUMEN

Los modelos pedagógicos en la educación, funcionan como una guía que determina la intencionalidad, la temporalidad y la metodología a utilizar para atender una situación propia del proceso de enseñanza - aprendizaje, sin embargo, el docente en su proceso de formación hasta su consolidación como profesional no es considerado en ellos. Por ello, el objetivo del presente trabajo es el proponer un modelo pedagógico capaz de orientar la práctica del educador físico, que, a su vez, contribuya a la formación de futuros docentes, promoviendo una postura crítica y diferente al método tradicional, en donde éste se sitúa, reflexiona, planifica, aplica y evalúa siguiendo una serie de pasos preestablecidos. Esta investigación se realizó a través del método bibliográfico para generar las 4 etapas específicas que se presentan en dicho modelo: el diagnóstico, la construcción y aplicación de las fases del modelo, la evaluación y el análisis post – aplicación. Para la validación de la propuesta se recurrió al método de investigación – acción. Los principales resultados validan la propuesta y denotan un incremento en el rendimiento de los docentes en formación y por consecuencia de los niños y niñas, resultado de la reflexión y la eficiencia de las sesiones planificadas previamente. Por lo que la implementación de este modelo podría permitir desarrollar mejores intervenciones didácticas en el área de educación física.

PALABRAS CLAVE:

Modelo pedagógico; educación física; contenidos; aprendizaje; fases.

ELABORATION OF A PROPOSAL FOR A PEDAGOGICAL MODEL FOR TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Pedagogical models in education serve as a guide that determines the intentionality, temporality and methodology to be used to address a situation specific to the teaching-learning process; however, the teacher in his or her training process until his or her consolidation as a professional is not considered in them. Therefore, the objective of this work is to propose a pedagogical model capable of guiding the practice of the physical educator, which, in turn, contributes to the training of future teachers, promoting a critical stance different from the traditional method, where this It is situated, reflects, plans, applies and evaluates following a series of pre-established steps. This research was carried out through the bibliographic method to generate the 4 specific stages that are presented in said model: diagnosis, construction and application of the model phases, evaluation and post-application analysis, for the validation of the proposal. The action research method was used. The main results validate the proposal and denote an increase in the performance of the teachers in training and consequently of the boys and girls, a result of the reflection and efficiency of the previously planned sessions. Therefore, the implementation of this model could allow the development of better didactic interventions in the area of physical education.

KEYWORD

Pedagogical model; Physical education; contents; learning; phases.

1. INTRODUCCIÓN.

La Educación Física y su evolución en México parece ser un campo formativo peculiar, que de alguna u otra forma busca atender las necesidades que la población escolar demanda. Los cambios por los que ha pasado a través de sus diferentes enfoques, la aparición de nuevos planes y programas con relación en una formación de educadores físicos que promete ser “distinta” a la convencional, erradicando la enseñanza tradicional, para pasar a comprender que la Educación Física tiene una misión y visión que van más allá del juego, destacando también que sus aportes a la sociedad y la comunidad escolar pueden ser, tanto significativos como valiosos, en comparación con los que ofrece cualquier otro campo curricular.

Es necesario saber que, si bien existe una estructura a seguir sobre lo que es y debe ser la Educación Física en la educación básica, la amplitud de sus contenidos ha generado que los docentes titulares opten por proyectarlos bajo la subjetividad, dándole un sentido de ambigüedad, o que, a su vez, facilite el trabajo con actividades que solo se reproducen día a día, tal como lo señalan Arribas et al. (2016) mencionando que en primaria el contenido a trabajar, la organización metodológica y la estructura de la sesión siempre es la misma, donde los parámetros para medir si la sesión ha sido adecuada se valora como: entretenida, feliz y cansada.

Gran parte de esta problemática se atribuye a que no existe un instrumento de acompañamiento para el docente, que oriente su práctica pedagógica partiendo desde la realidad educativa. La necesidad de sistematizar la educación física es un problema latente hoy en día, tanto en la formación de educadores físicos como en el propio ejercicio docente, que por más propuestas que se han generado, ninguna se ha mantenido en pie.

Es importante investigar para reconocer que es necesario buscar trascender en el campo de la Educación Física, en donde se cuenta con múltiples herramientas y estrategias para el aprendizaje, de modo que estas pueden adecuarse dentro de las sesiones y así ofrecer mayor calidad en ellas, no obstante, muchas de estas estrategias no son más que juegos con cierto sentido pedagógico, pero que en su mayoría, no tienen consigo un propósito específico o una forma de mejorar la apreciación del aprendizaje.

Además, los modelos pedagógicos de enseñanza existentes, traen consigo una serie de guías que se erigen como estructuras amplias que sirven de andamiaje a la acción didáctica y que se basan en la relación de interdependencia entre los principios de acción educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los fines y el contenido de dicho aprendizaje, y el contexto en el que este se produce. (Ruiz, 2023)

Estos a su vez, facilitan la construcción de la enseñanza y sobre todo atienden necesidades de una población, sin embargo, estos llegan a generar ciertos vicios en la enseñanza, provocando estancamiento y procesos que no permiten la reflexión del quehacer docente. Marcelo y Vaillant (2019) Relatan que la formación docente durante varios años representa un problema importante ya que esta tiene serias dificultades para presentar cambios sistemáticos y significativos en

las culturas de trabajo, las mentes y las estructuras conceptuales y emocionales de los candidatos a docentes.

Por ello, cuando estos se desarrollan, lo hacen con base en un grupo determinado de individuos, sobre ciertas condiciones materiales, propias del espacio en el que se desarrollan, por lo que no se concretan en un 100 por ciento, ya que la diversidad que hay entre un grupo y otra es amplia, y aún más si se traslada a otro contexto. De ahí la necesidad de adaptar procesos como la hibridación, la cual es una especie de recapitulación de procesos en torno a distintos modelos que pueden ser beneficiosos para el desarrollo de nuevos. En términos de Pineda – Báez, Hennig y Segovia (2013, citados en Mantilla – Falcón et al., 2020), reconocen que a pesar de que las instituciones cuentan con modelos pedagógicos, estos se tornan ambiguos y en muchas ocasiones no son capaces de guiar a los profesores en su labor pedagógica y se termina concibiendo como ideales o utópicos. Esto proviene mayormente de vacíos conceptuales y de la insuficiente socialización de los modelos, las estrategias y las herramientas que se ponen en marcha.

Por lo tanto, la pregunta que guía esta investigación se enfoca en: ¿Qué proceso teórico – práctico puede acompañar al docente de educación física para su intervención, sirviendo como guía sin atentar contra los ideales docentes y las características biológico – cognitivas de los alumnos?

2. MÉTODO.

Al introducirnos en los modelos pedagógicos existentes, es constante el hecho de que estos atienden exclusivamente o su esencia está basada en la aplicación de las propuestas que estos generan, sin embargo, la necesidad actual desde la educación normal, es la de buscar proponer una guía que promueva que el docente en formación y en ejercicio profesional sea quien genere estas condiciones para aplicar nuevos procesos pedagógicos, siguiendo un orden sistemático pero flexible, una base sólida que permita generar y aplicar sesiones de mayor calidad.

Es necesario pues, comprender en primera instancia, qué es un modelo pedagógico, sobre todo desde la mirada que le otorga la educación física. Desde la visión del tiempo, un modelo pedagógico se concibe como una estructura global a largo plazo, de amplia duración e inclusive con unidades de programación que se desarrollan a lo largo del curso, generando así un plan de enseñanza coherente y que se pueda comprender para lograr aprendizajes específicos con base en un contexto y un contenido, siempre atendiendo las bases educativas establecidas (Ortiz, 2023, citado en Durán, Ruiz - Omeñaca, Velázquez y Valero, 2023).

Aquí ya reconocemos características metodológicas y funcionales para el proceso educativo que aportan a la construcción de la enseñanza - aprendizaje, sin embargo, esta estructura global a largo plazo, cambia su rumbo cuando la trasladamos a nuestro campo del conocimiento.

Por su parte, Durán, Ruiz - Omeñaca, Velázquez y Valero (2023) establecen que:

“Un modelo pedagógico dentro de la educación física pasa a ser una estructura que sirven de andamiaje en la acción didáctica, siempre con una amplia relación entre la acción educativa, la enseñanza – aprendizaje, los fines que se tienen, los contenidos del aprendizaje y el contexto en el que este se desarrolla”. (p. 24)

Basado en esto, el modelo pedagógico ya no solo es una estructura a seguir, sino que este es una herramienta que busca llevar al alumno a nivel de competencia mayor en comparación con el que tiene en su momento y a su vez generar procesos que se adapten a un contexto y una caracterización específica de individuos, proceso que no siempre ocurre de esta manera.

El contexto es determinante en cualquier intervención docente, de hecho, este dictamina en un gran porcentaje el nivel y grado de acción, las características y los objetivos de la misma, además del alcance y la duración que puede tener. Este mismo proceso se lleva a cabo en la elaboración y aplicación de un modelo pedagógico, ya que el contexto es determinante para poder definir el nivel de éxito que este pueda tener.

Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, y Fernández-Río (2021); Señalan que cuando se trata de enseñanza basada en modelos pedagógicos se opta por cubrir en la misma línea las necesidades de aprendizaje del alumnado y las demandas del entorno, así como también los resultados de dicho aprendizaje y los estilos de enseñanza desarrollados.

Todo modelo que se realiza en la actividad, tiene una base o inspiración en otro modelo, mismas que se ven reflejadas en las etapas, en los conceptos o las bases teórico metodológicas que este pueda tener. Los generadores de estos, ven un área de oportunidad, ya que, por medio de estos modelos ya existentes, surgen nuevos modelos que conservan ciertas características pero que a su vez intentan introducir nuevos procesos formativos y/o educativos, a este proceso se le conoce como hibridación.

De esta forma, el presente estudio es de corte cualitativo que según Hernandez – Sampieri (2018) establece que esta ruta busca comprender fenómenos por medio de la exploración desde la perspectiva de los participantes, mismos que se deben encontrar en su ambiente natural y en interacción con el contexto. Es por ello que la base del proceso se especifica en el sentir de los sujetos antes, durante y después del proceso de intervención, mismo que busca trazar una ruta flexible y no establecida que permita adaptarse a cualquier entorno o fenómeno que se logre observar en el transcurso de esta investigación.

El tipo de investigación es descriptivo, ya que según Guevara et al. (2020), citado en Valle, Manrique y Revilla, 2022) establecen el objetivo de la investigación descriptiva como el identificar las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de los objetos, actividades, procesos y personas, por lo que se resaltan rasgos, cualidades y/o atributos específicos de la población en cuestión. También se recurrió al uso del método bibliográfico o documental, ya que este permite explorar el conocimiento que se tiene en torno a un tema, construyéndose con base en experiencias previas que otros sujetos pueden expresar y mediante el reconocimiento de fenómenos que han sido estudiados.

Baena (1980) define la investigación documental como una técnica que busca la selección y recopilación de información a través de la lectura crítica de documentos. Este método tiene como finalidad la construcción de conocimientos por medio de la consulta científica y empírica, involucrando así procesos cognitivos complejos como el análisis, la síntesis y la deducción.

En consecuencia a la propuesta, y para validar la pertinencia de aplicación de la propuesta, se recurrió al método de investigación – acción, proceso que establece Elliott 1993 como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.88). De este modo se busca una reflexión en torno a lo vivido para posteriormente modificar el proceso o la problemática existente. De este modo, también tiene relevancia este proceso de investigación – acción, si atendemos las características que establece Beltrán (2003) en donde concibe este método como una indagación práctica, la cual se lleva a cabo por el profesorado, de forma colaborativa con el fin de mejorar su práctica educativa mediante el uso de ciclos de acción y reflexión. La población se encuentra en la escuela primaria “Olimpiada 1968” en Calera de Víctor Rosales, Zacatecas, Méx., la cual cuenta con una matrícula de 779 niños divididos de 1er a 6to grado en 24 grupos totales. Por lo tanto, nuestra muestra estará especializada en el 5 ° “A” y 6 ° “C”, con una cantidad de 33 alumnos para el 5 “A” y 6 “C” pertenecientes a la institución en el ciclo escolar 2022-2023, ya que forman parte de la prueba de pilotaje aplicada para la confiabilidad de este modelo pedagógico.

3. RESULTADOS.

Como parte de los resultados que surgen de esta propuesta, se desprende la implementación de una metodología que guía el proceso de enseñanza aprendizaje en el campo de la educación física, la cual consiste en 4 momentos los cuales se explicitan a continuación:

Primer momento: Fases del modelo pedagógico.

Primera fase: consulta de la Triada Formativa (Docente-Programa-Alumno).

Figura 1

Elementos que conforman la triada formativa



Nota: La figura que se muestra representa los 3 elementos que engloban la triada formativa (Docente, necesidades del alumno y programa).

Fuente: Elaboración propia

Las sesiones se construyen con base en estos pilares que se proponen desde la triada formativa, desde luego el docente, que su labor principal es la de mediar el conocimiento para facilitar por medio de las situaciones didácticas que este propone en sus sesiones, mismas que siempre deben tener un sustento teórico con base en los planes - programas vigentes en su momento de aplicación, en este caso los aprendizajes clave 2017, en donde también puede ser un parteaguas para la Nueva Escuela Mexicana, en donde se almacenan los contenidos junto a los aprendizajes esperados aptos para cada nivel educativo y cada grado escolar, además, el contemplar las necesidades del alumno, de acuerdo a lo que expresan, logrando observar durante la intervención, que nos permite generar sesiones que sean dinámicas, interesantes, significativas y además, cargadas de aprendizajes que el alumno pueda expresar fácilmente.

Segunda fase: Reestructuración de Aprendizajes Esperados.

Los aprendizajes esperados no siempre atienden las necesidades de un contexto, sino supuestos ideológicos del proceso educativo que exigen la aplicación, la verificación y la proyección de aprendizajes que no concuerdan con el contexto escolar, que en muchas ocasiones no asimilan las condiciones estructurales del sistema educativo y, además, dejan fuera ciertas características como el contexto, la morfología o las necesidades del educando. Es por ello, que es necesario realizar un análisis profundo y reflexivo de lo que es y puede ser un aprendizaje esperado para nuestro alumnado.

Tercera fase: Planificación de las sesiones (Momentos de la sesión y esquematización previa)

Las sesiones en este modelo, se planifican con base en las dos fases anteriores, no obstante, también se debe considerar lo siguiente; en primer lugar, los momentos de la sesión. Comúnmente una sesión de educación física tiene tres momentos, el primero es el calentamiento, después la fase medular y finalmente la vuelta a la calma, sin embargo, aquí la vuelta a la calma se cambia por una situación más significativa llamada: Asamblea, que consiste en un espacio de diálogo y reflexión entre los alumnos, en donde el docente hace de mediador y expresa tres momentos, uno de felicitación entre pares, uno de mejora de la sesión y otro más para resolver conflictos y situaciones presentadas durante la sesión, todo esto con la finalidad de generar reflexiones y una recapitulación de los aprendizajes adquiridos.

Por otro lado, también se compone de la esquematización previa, aquí se hace referencia a que el docente en formación visualice de manera gráfica su sesión, para que de esta manera contemple espacios, acomodados, materiales y de algún modo tenga prevista su clase, con la finalidad de que este no llegue a improvisar en su práctica profesional.

Cuarta fase: Evaluación del rendimiento por medio de GPAI (Game Performance Assessment Instrument)

Para la evaluación, se hace uso del GPAI (Game Performance Assessment Instrument), el cual es una escala de evaluación que por medio de parámetros específicos y una ponderación la cual va del 1 al 5, busca generar una serie de datos que reflejen el nivel de rendimiento que tiene cada alumno en cada uno de sus rubros, mismos que están compuestos por los apartados de ejecución de habilidades, toma de decisiones y apoyo.

Estos apartados corresponden al modelo original, en donde la ejecución de habilidades se refiere a la calidad, la eficacia y la eficiencia de los movimientos que realiza el alumno y que le son planteados previamente, valorando así la calidad de estas habilidades que van desde las básicas hasta las complejas y/o especializadas, conservándose en esta evaluación como se plantea en el instrumento.

Los resultados obtenidos durante la aplicación, se tornan favorables en distintos ámbitos del proceso; En primer lugar, la estructuración de las sesiones de educación física y la conceptualización previa que se genera con base en las primeras 3 fases del modelo, propiciaron una sistematización de la planificación/aplicación de clases, por lo que en el docente ya no considera sus creencias, sino más bien, parte desde la realidad educativa, administrativa y específica del campo. El análisis de la triada formativa se propuso de la siguiente manera:

Tabla 1

Ejemplificación de la aplicación del análisis desde la triada formativa

Tema principal de la sesión	Necesidades alumnado	Ideales docentes	Planes y programas
Cooperación y trabajo en equipo	Identificar la importancia del trabajo en equipo. Apoyarse entre sí ante situaciones de conflicto. Necesidad de comunicación grupal. Mirada comprensiva de las capacidades y habilidades de los otros.	Generar situaciones activas en las que el alumno ejecute tareas y dialogue, discuta y ponga a prueba sus habilidades individuales y grupales, con capacidad de empatía y apoyo entre sí.	Nos situamos en el desarrollo de la motricidad, en la búsqueda de un aprendizaje que tenga consigo al menos el concepto de cooperación, conjunto o colaboración y el reconocimiento de su desempeño.

Fuente: Elaboración propia

En este proceso, el docente en formación identifica ¿qué? de la educación física quiere trabajar, para posteriormente observar y contemplar las necesidades del alumnado, sus ideales o convicciones en torno a lo que ejecuta, para también reflexionar con base en lo que propone el programa o plan de estudios vigente, dirigiendo así la ruta específica que llevará la sesión.

Por otro lado, tenemos también la fragmentación de aprendizajes esperados:

Tabla 2

Fragmentación de aprendizajes esperados

APRENDIZAJE ESPERADO ANTES:	APRENDIZAJE ESPERADO FRAGMENTADO:
Evalúa su desempeño a partir de retos y situaciones de juego a superar por él, sus compañeros o en conjunto, con el propósito de sentirse y saberse competente.	Evalúa su desempeño a partir de retos a superar en conjunto para sentirse competente.
Integra sus habilidades motrices en retos y situaciones de juego e iniciación deportiva, con la intención de reconocer sus límites, posibilidades y potencialidades	Integra sus habilidades motrices complejas en retos con la intención de reconocer sus potencialidades

Fuente: Elaboración propia

Aquí el docente en formación descompone los ámbitos que engloban cada aprendizaje esperado, ya que, al ser muy extensos, llegan a ser ambiguos y generan confusión sobre lo que se debe trabajar a lo largo de la sesión, por lo que éste reorganiza la conceptualización y nuevamente confirma el camino a seguir.

Tabla 3

Especialización del aprendizaje esperado (Objetivos)

Número de sesión	Especialización del aprendizaje
1	Que el alumno se sienta competente al afrontar retos que exijan concentración, confianza, comunicación y seguridad de manera colectiva.
2	Que el alumno relacione sus potencialidades con el uso de la táctica y la estrategia en retos propuestos.

Fuente: Elaboración propia

En esta parte de especialización de aprendizaje, el futuro maestro, busca relacionar lo que generó en la triada formativa y lo que reestructuró en el aprendizaje esperado, para conjugarlo y generar el objetivo/especialización que tendrá la sesión.

Figura 2

Rendimiento general de 5° "A"

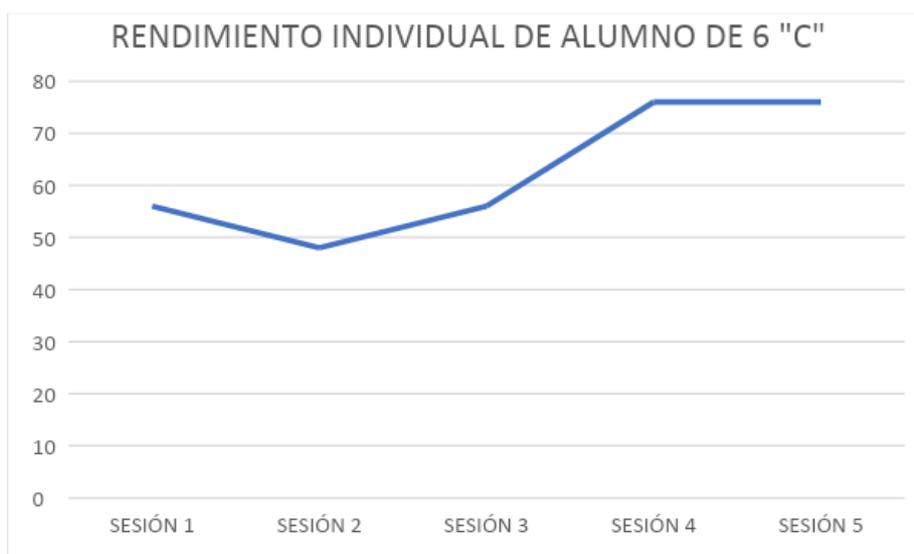


Nota. Datos tomados del instrumento GPAI aplicado durante las sesiones.
Fuente: Elaboración propia

El rendimiento general del grupo se puede graficar y analizar gracias al instrumento GPAI, en donde nos otorga ciertos valores para poder llegar a identificar las áreas de mejora y el rumbo que tiene el grupo, no solo en una parte actitudinal, sino que este es capaz de englobar varias dimensiones del individuo, principalmente la actitudinal, la procedimental, la motriz e inclusive la conceptual.

Figura 3

Rendimiento individual de alumno de 6° "C"



Nota. Datos tomados del instrumento GPAI aplicado durante las sesiones.
Fuente: Elaboración propia

Esta misma herramienta GPAI, no solo nos otorga un resumen general del rendimiento grupal, sino que, al tener valores específicos de cada individuo, nos da pauta a para identificar alumno por alumno, sesión por sesión y componente por componente los rangos de calificación que tiene consigo, que, a pesar de parecer cuantitativos, tienen también un lado cualitativo que nos permite describir y encontrar las áreas de oportunidad en las que el alumno disminuye su rendimiento.

Si bien los resultados de esta investigación tienen grandes mejoras a nivel interpersonal en el alumnado, también en el proceso metodológico, atendiendo cada uno de los procesos a seguir podemos inferir que:

- La triada formativa logra establecer una relación docente - alumno - programa nos permite equilibrar la enseñanza sin dejar de lado alguna dimensión pedagógica o personal.
- La reestructuración de aprendizajes permite desglosar y reacomodar el qué se quiere enseñar, lo que genera una visualización previa de las sesiones y así poder alcanzar una mayor eficiencia en la enseñanza - aprendizaje.
- Las etapas que se deben seguir en cada sesión otorgaron una congruencia en el quehacer docente permitiendo establecer momentos de introducción, desarrollo y reflexión.

4. DISCUSIÓN.

Posterior a la revisión documental que dan soporte a la presente investigación, (Durán, Ruiz - Omeñaca, Velázquez y Valero (2023), Marcelo y Vaillant (2019), Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, y Fernández-Río (2021), Mantilla – Falcón et al., 2020), Arribas et al. (2016) encontramos como área de oportunidad el establecer propuestas que se enfoquen al desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad de la educación física, partiendo de la comprensión conceptual del alumno, la mejora de la práctica educativa y el análisis de la misma que permita un incremento gradual del rendimiento de los estudiantes.

La sistematización en la educación física pareciera ser un proceso imposible, debido a la alta flexibilidad con la que ésta debe contar y además de los distintos ámbitos que aborda en cada intervención, no obstante, olvidamos que la sistematización no significa rigidez, por lo que la respuesta a este cambio ideológico - profesional siempre se buscó desde la creación de un modelo pedagógico.

A partir de esta esencia de los modelos pedagógicos, olvidamos por completo al docente, por lo que no se le otorgan herramientas para que este conceptualice, administre y reflexione su práctica, sino que comúnmente solo se le brindan una serie de estrategias didácticas a reproducir en su espacio escolar, por lo que la contraparte de esta propuesta es justamente esto, dotar los recursos necesarios al docente en formación para que este sea capaz de generar su propia práctica desde un entorno regularizado más no impuesto, que le permite generar sus conclusiones esclarecer las rutas pedagógicas a seguir.

Los hallazgos encontrados después de la aplicación de la propuesta permiten identificar que el sistematizar el proceso educativo en la educación física bajo una reflexión docente, una reestructuración de los aprendizajes, una serie de pasos con cierta flexibilidad y profundizando en el qué, cómo y para qué se aprende permiten profesionalizar en primera instancia al docente en formación y por consecuencia sus sesiones, aspectos que contrastan con la idea planteada por Arribas et al. (2016) de que la organización metodológica y la estructura de las sesiones de clase siempre es la misma, denotando que los parámetros para medir si la sesión ha sido adecuada se valora como: entretenida, feliz y cansada. Dichos hallazgos permiten dilucidar la ruta que aporta avances significativos en la formación docente en el campo de la educación física.

5. CONCLUSIONES

La propuesta de este modelo buscó contribuir a la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje en el campo de la Educación Física, con el fin de diversificar y ofrecer más que una estrategia, generando así una propuesta que guía y sobre todo acompaña al docente para que este desde su autonomía sea capaz de reconocer situaciones que solo por medio de la observación de otros sería capaz de darse cuenta.

La propuesta de modelo pedagógico contribuyó a la mejora de la construcción del proceso de enseñanza - aprendizaje en el campo de la Educación Física, en primera instancia se generó una sistematización en la construcción de sesiones, en donde el docente en formación es consciente y reflexivo del ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? y ¿Para qué?, promoviendo así una alternativa a la ambigüedad por la que ha atravesado esta disciplina.

Además, esta propuesta fue más allá del diseño, ya que no se quedó en lo supuesto y fue aplicada en un entorno escolar real situado, de modo que se observó un incremento en la eficiencia de los contenidos aplicados, ya que el docente logró una mejor adquisición de los aprendizajes esperados propuestos, impactando directamente en el proceso de formación inicial.

Como parte de la evaluación de las actividades diseñadas, siendo este el cuarto momento de la propuesta, se refleja el trabajo realizado, ya que este instrumento no evalúa la propuesta y mucho menos al aplicador, sino que demuestra el rendimiento que tuvo el alumno de manera general como grupo y a su vez otorgando un valor individual.

La relevancia de este modelo pedagógico recae en la versatilidad, la sistematización y de algún modo, la profesionalización que le otorga a la práctica de la educación física, dotándole una estructura, una línea a seguir y sobre todo verificando y validando lo aprendido durante las sesiones, lo que abre pauta a compartir y desarrollar este modelo en futuras investigaciones, por lo cual la práctica docente de aquellos que lo implementen lograrán transformarla, generando competencias, autonomía y una mayor sintonía entre el qué y el cómo aprender.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arribas, J. C. M., Brunicardi, D. P., Pastor, V. M. L., & Aguado, R. M. (2016). *Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Baena, G. (1980). *Instrumentos de investigación: Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales* (4.ª ed.). Editores Mexicanos Unidos
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Durán, J. G., Ruíz - Omeñaca, V. Velázquez, C. y Valero, A. (2023). *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte* (pp. 10 - 27) *Qartuppi*.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Fernández-Río, J., Alcalá, D. H., y Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423.
- Hernández - Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Mantilla-Falcón, L. M., Miranda Ramos, D. P., Ortega Zurita, G. E., y Meléndez-Tamayo, C. F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(1), 85-101.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. PUCP.

Fecha de recepción: 28/6/2024
Fecha de aceptación: 17/9/2024



Revista Digital de Educación Física

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

CUERPO DRAMATIZADO. UNA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Sánchez-Duque

Profesora y Directora Teatral, Universidad Finis Terrae. Chile

Email: csanchezd@uft.edu

Web: www.perrobufo.com

Pedro Chacón-Gordillo

Profesor Titular, Universidad de Granada. España

Email: pchacon@ugr.es

Francisco Barros Rodríguez

Profesor Titular, Universidad de Granada. España

Email: fbarros@ugr.es

RESUMEN

El presente estudio de caso, analiza la dramatización como una estrategia de enseñanza socioeducativa, la cual ha sido promovida en dos clases de 3° de Primaria en un colegio de España, introduciendo estrategias provenientes de la pedagogía teatral, concretamente del teatro de formas animadas, con el objetivo de valorar cómo los estudiantes son capaces de reflexionar sobre la igualdad de género a través de dramatizaciones que promueven el encuentro con el cuerpo expresivo, los objetos, el espacio y el colectivo. Demostrando esta formación teatral, la adquisición en los estudiantes para expresarse de manera corporizada y verbal sobre las desigualdades de género, adquiriendo en el proceso confianza en sí mismos, empatía y colaboración. Concluyendo que la dramatización es una estrategia que potencia el pensamiento y el accionar divergente, siendo una vía para lograr el autoconocimiento y repensar perspectivas de género.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo; dramatización; educación primaria; emociones; igualdad de género.

DRAMATIZATION BODY. A SOCIAL-EDUCATIONAL TOOL FOR REFLECTION ON GENDER EQUALITY IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The present case study analyzes dramatization as a socio-educational teaching strategy, which has been promoted in two 3rd grade Primary classes in a school in Spain, introducing strategies from theatrical pedagogy, specifically animated theater. with the aim of assessing how students are able to reflect on gender equality through dramatizations that promote the encounter with the expressive body, objects, space and the collective. Demonstrating this theatrical training, the students' acquisition of expressing themselves in an embodied and verbal manner about gender inequalities, acquiring self-confidence, empathy and collaboration in the process. Concluding that dramatization is a strategy that enhances divergent thinking and actions, being a way to achieve self-knowledge and rethink gender perspectives.

KEYWORD

Body; dramatization; primary education; emotions; gender equality

INTRODUCCIÓN.

El teatro en la educación es un medio privilegiado de comunicación, el cual considera los conceptos de igualdad e inclusión, dando respuestas mediante el trabajo del drama y el teatro a los valores de inclusión, apreciación, variación, experiencia, relevancia, contexto y participación (Storsve et al, 2021). El arte de la acción, combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el juego dramático o dramatización, el cual se introduce en el currículum formal poniendo acento en el proceso de crecimiento personal y grupal que se genera a partir del juego, optimizando la comunicación, el trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el sentido social y cultural en los estudiantes (Autora, 2017; Motos y Ferrandis, 2015), reconociendo a los compañeros, “como portadores de saberes que se gestan en la cotidianidad, en la interacción y en el intercambio con los demás agentes sociales” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018, p.17).

Por su parte la creatividad, según Alfonso-Benlliure and Mélenz (2022), está asociada a la innovación, la producción artística o el diseño, se ha ido democratizando gracias a autores como Guilford (1967), Perkins (1981) o Weisberg (1986), quienes enfatizaron que la creatividad implica procesos cognitivos esencialmente ordinarios que producen resultados extraordinarios. Siendo el pensamiento divergente uno de los componentes cognitivos de la creatividad, haciéndose cargo de producir ideas originales para analizar o resolver problemáticas, incluyendo la capacidad de mantener ideas contradictorias y/o complementarias mientras se modifican las ideas (Lombard, & Müller, 2018). Desde esta perspectiva el teatro en la educación, como metodología activa en el aula, pone en evidencia el pensamiento divergente y crítico de los estudiantes, volviéndose la teatralidad protagonista en los espacios pedagógicos tendiendo un puente entre el saber, las ideas, las experiencias y el saber hacer del estudiante, haciendo estallar el proceso de enseñanza, mediante estrategias del arte escénico (García-huidobro, 2021).

De este modo, en el presente estudio de caso múltiple, realizado en los grupos A y B de 3º de Primaria de un colegio en España, se han tomado estrategias de la pedagogía teatral, como el juego dramático para guiar a los estudiantes a la creación de dramatizaciones con énfasis en el trabajo corporal y gestual que permitan la reflexión sobre igualdad de género.

1.1. ¿POR QUÉ EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

Según García-Huidobro (2021), el arte escénico en general y el teatro en particular, habilitan aquellas competencias de pensamiento crítico, divergente y, especialmente, la capacidad de abstracción y de creación. En la Educación Primaria el hecho de crear juegos dramáticos, personajes y situaciones teatrales favorece el desarrollo físico e intelectual en la infancia, ampliando el acervo psicológico y social, alfabetizando las habilidades afectivas y la dimensión ética, independiente del contexto, y la motivación para la práctica escénica. Los niños, a través del teatro, pueden ser partícipes, creadores, tomar decisiones y no limitarse a ser receptores. Navarro (2007), señala que el juego dramático supone un medio de aprendizaje que ayuda a los participantes a lograr confianza en sí mismos y en sus capacidades. De este modo el uso educativo del juego dramático favorece el

desarrollo integral del sujeto, ya que la capacidad lúdica se va articulando junto a estructuras cognitivas, afectivas y emocionales. Tal como señala Slade (1978)

El juego es el modo que tiene el niño y la niña de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear, ensimismarse (...). Si el juego es la manera normal que tiene el niño de vivir, constituye en tal caso el mejor modo de enfocar cualquier forma de educación. (p. 54).

Es así, como el juego dramático, constituye un recurso de aprendizaje motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad, instancia de salud afectiva, desarrollo personal y especial proveedor de la experiencia creativa. Por ende, la enseñanza del teatro en la Educación Primaria considera a los estudiantes como protagonistas y espectadores que se encuentran en el desarrollo constante de su autonomía mediante la creación escénica, que concuerda con su contexto, gustos, intereses y necesidades. Considerando el juego como gran punto de partida, ubicándolo como un derecho y una necesidad en la infancia, permitiendo a los estudiantes relajarse, ser creativos, trabajar en equipo, investigar y enfrentarse con espíritu de libertad hacia el descubrimiento.

De este modo se concibe el juego dramático, como un espacio contenedor de la improvisación y la dramatización, que posibilita a los niños la expresión espontánea y liberadora, que facilita el vínculo con los otros (Merchán, 2011), suponiendo una importante condición de bienestar propio y de representación consciente de la realidad, donde pueden expresarse libremente, aumentando el conocimiento de su cuerpo y la gestión de sus emociones mediante la interacción con el medio que lo rodea, favoreciendo los intercambios sociales (Batllori, 2000); un espacio donde el cuerpo es motivado a una constante transición, la cual se observa en el estudiante investigando sobre los estados y posibilidades de ser y tener cuerpo, produciendo movimientos “para responder y adaptarse a circunstancias espacio-temporales cambiantes” (Ariza-Parrado, L. *et al.*, 2024, p.702).

1.2. ¿POR QUÉ EL TEATRO DE FORMAS ANIMADAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

En su particular, el Teatro de Formas Animadas (TFA), término acuñado en 1991 por la titiritera-académica Ana María Amaral (World Encyclopedia of Puppetry Arts, 2013), es aquel que es comprendido como “forma” y “figura”, donde los objetos y materias inanimadas (máscaras, marionetas, objetos, etcétera) cobran vida y pasan a representar esencias gracias a la extensión de la energía vital entregada por la presencia humana. En el ámbito de la educación, las diferentes manifestaciones del teatro de formas animadas, como herramienta de innovación educativa, nos entregan un proceso de creación artística libre que conecta con la historia del estudiante, contexto, cuerpo y emociones, dispuestos a relacionarse entre sí y junto a otros. El acto de ir redescubriendo figuras para darles forma y fondo, abre los campos a la imaginación del estudiante, quien va desarrollando habilidades lingüísticas, expresivas y creativas al dar forma y fondo a personajes e historias que antes parecían solo objetos cotidianos. Es así como una zapatilla, lápices, estuches o libros (objetos de uso cotidiano), pueden ir transformándose en personajes manipulados por los estudiantes, quienes le entregan una historia y personalidad, permitiendo abrir otros canales de comunicación.

Una compañía de teatro chilena, especialista en vincular el teatro con la educación (Autora, 2024), desde el año 2015, guían procesos artísticos-pedagógicos que valoran el proceso de creación escénica en lenguaje de formas animadas. Observando este tipo de lenguaje como una herramienta de comunicación activa, sensible y genuina a desarrollar en el contexto de la Educación Primaria, donde los menores se arrojan libremente a contar historias mediante la construcción de un personaje, que les permite decir lo que piensan y sienten, sin ser ellos en primera persona quienes se exponen a un público o receptor entregando respuestas a las necesidades evolutivas de los niños (Lería *et al.*, 2024), como es la autorregulación, la cual influye en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, “promoviendo procesos metacognitivos, como la memoria y la motivación” (Torres *et al.*, 2024, p.140).

1.3. ¿POR QUÉ EL TEATRO DE FORMAS ANIMADAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

Castellanos (2022), en sus estudios sobre neurociencia del cuerpo propone que además de dar presencia a los sentidos de: vista, olfato, oído, gusto y tacto, la escuela debiese incluir los sentidos de la interocepción y la propiocepción. La primera se define como el proceso donde el sistema nervioso es capaz de detectar, interpretar e integrar aquellas acciones conscientes e inconscientes que realizamos, donde aprendemos a vincularnos emocionalmente con quien nos rodea y activar nuestro instinto, propiciando experiencias cognitivas, de desarrollo corporal y emocional que ayudan a evitar angustias, frustraciones o estrés futuros. Por su parte, la propiocepción, se ocupa del tacto y las posiciones del cuerpo, teniendo como receptores sensoriales la piel, los músculos y los huesos, permitiendo a nuestro cerebro coordinar su actividad. Siendo así, las prácticas del TFA, nos invitan a incorporar el cuerpo y la sensibilización de los sentidos mediante el redescubrimiento del propio cuerpo, sus formas, y las formas que nos rodean, uniendo nuestro consciente e inconsciente, permitiendo navegar en la expresión corporal, guiándonos al laberinto de las emociones.

2. OBJETIVOS.

El presente artículo, tiene por objeto analizar cómo los estudiantes de Primaria son capaces de reflexionar y expresarse sobre la igualdad de género mediante dramatizaciones. A su vez, este objetivo se fragmenta en dos objetivos secundarios, los cuales se detallan a continuación:

- Valorar el desarrollo de habilidades expresivas corporales, verbales y emocionales, entre los estudiantes de Primaria, a través de un proyecto desarrollado mediante metodologías provenientes de la pedagogía teatral, concretamente del teatro de formas animadas para reflexionar sobre cuestiones de género.
- Promover procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la pedagogía teatral y su herramienta de dramatización, motivando el pensamiento divergente y el pensamiento crítico del estudiante.

3. MÉTODO.

El estudio, de carácter cualitativo, utilizó un estudio de caso múltiple para indagar de qué manera los estudiantes son capaces de crear dramatizaciones que los ayudarán a reflexionar y expresarse sobre la igualdad de género. Las estrategias empleadas en el desarrollo del proyecto fueron aquellas prácticas propias de la pedagogía teatral, obteniendo datos mediante instrumentos para interrogar la realidad como: entrevistas, e instrumentos para observar la realidad como: notas de campo y fotografías, analizadas desde la Teoría Fundamentada.

3.1. MUESTRA

La implementación fue desarrollada en un colegio de Educación Primaria de Granada (España) durante los cursos académicos 2022-2023. Donde participaron un total de 65 estudiantes, de los grupos A y B, con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años, cursando el 3º de Primaria, conformando equipos de 5 a 6 estudiantes por clase, dando un total de 5 equipos para el grupo A y, 5 equipos para el grupo B. En las aulas de los grupos A y B se integraron los pedagogos teatrales de la compañía de teatro chilena para la ejecución del proyecto, realizándose en horas destinadas a la materia de Educación Artística e integrando a las maestras de cada grupo al trabajo.

3.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La pedagogía teatral y el proceso de dramatización a través del teatro de formas animadas fueron las principales herramientas de trabajo utilizadas en el marco de la presente propuesta. Las maestras a cargo de las materias de Educación Artística accedieron a que el equipo de la compañía de teatro chilena, responsables del proyecto, pudieran realizar entrevistas iniciales y finales, notas de campo, tomar fotografías y videos en las sesiones. El objetivo de estos instrumentos era registrar de forma escrita y visual, las reflexiones, emociones y conductas observadas en los estudiantes y sus maestras durante todo el proceso de intervención.

La propuesta didáctica fue diseñada por la autora, constando de cuatro sesiones de trabajo, divididas cada una en cuatro momentos: 1) reflexión sobre igualdad de género, 2) entrenamiento psicofísico, 3) experimentación de la técnica TFA y dramatizaciones, 4) muestra y reflexiones finales. Donde en cada sesión se ha implementado la "pedagogía del cariño" (Autora, 2022), la cual busca un equilibrio entre mente, cuerpo y corazón, promoviendo una comunicación honesta entre los educadores y sus estudiantes que crea lazos de confianza en los grupos, donde la escucha y dar respuesta a las necesidades y sentimientos de los participantes es vital para aprender (Beltramo, 2022; Noddings, 2002). A continuación, se describe de forma pormenorizada cada uno de estos momentos.

Primer momento: Reflexión sobre temas sociales

En cada una de las sesiones se leyeron cuentos infantiles a los estudiantes, que abordaron temáticas sobre la igualdad de género, remarcando los ámbitos de igualdad y desigualdad de género. Con esto se pretendió sensibilizar al estudiante respecto a los acontecimientos que suceden en nuestro contexto social, para que los estudiantes pudiesen expresarse y reflexionar mediante dramatizaciones sobre

estos temas desde su propia experiencia, según lo que hayan observado o vivido en primera persona.

Segundo momento: Entrenamiento psicofísico

Se guio a los estudiantes a través de ejercicios psicofísicos a redescubrir el potencial de sus cuerpos, voces y emociones, puestas al servicio de encontrarse con un cuerpo libre, expresivo, que lograrse comunicarse. Al poner en marcha el juego dramático, se fueron manifestando el conocimiento psicofísico que tenía cada estudiante, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo: corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc.

Tercer momento: Experimentación de la técnica y dramatizaciones

En las sesiones se fueron abordando diferentes técnicas del TFA con el estudiantado, como son: teatro gestual, sombras y máscaras, que fueron motivando el desarrollo de canales comunicativos, creativos, expresivos y emotivos, por los cuales los estudiantes comenzaron a expresarse en relación a la igualdad de género. Junto con ello, se les guio a la creación de dramatizaciones grupales, breves escenas que contienen acciones simples, ejecutadas en un espacio-atmósfera específico a desarrollarse, teniendo la opción de quedar suspendido el conflicto o darle un final.

Cuarto momento: Muestra y reflexiones finales

En este momento, al final de cada sesión, los estudiantes mostraban a su grupo aquellas dramatizaciones que habían creado de manera colaborativa, donde se abordaron los conceptos psicofísicos, técnicas y temáticas visitadas en la sesión, que permitieron reflexionar de manera colaborativa sobre la igualdad de género.

3.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las entrevistas, notas de campo, fotografías y videos de cada sesión, conformaron los datos sobre los que se ha implementado la Teoría Fundamentada como procedimiento de análisis de la información. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) es una metodología de análisis basada en un procedimiento inductivo de la información, esto es, la teoría emerge con posterioridad a la recogida de los datos (Carrero et al., 2012). El proceso de análisis realizado, que estuvo asistido por el software Atlas.ti 8, ha seguido un proceso trifásico de codificación de los datos:

- Codificación abierta: partiendo de la comparación constante de “incidentes”, es decir, de los segmentos de los datos en bruto que pueden ser analizados aisladamente y en los que se hallan cuestiones clave en la verificación teórica (Autor et al., 2022, 8), se hallaron regularidades y singularidades.
- Codificación selectiva: tras la identificación del código “El reencuentro con el cuerpo, la voz y las emociones a través del teatro de formas animadas: reflexionando sobre igualdad de género” como categoría central, la

codificación se redujo a aquellas categorías que se relacionan de manera significativa con dicha categoría.

- **Codificación teórica:** a partir de la categoría central, se introdujeron conceptos de mayor nivel de abstracción dentro de la explicación teórica.

La tabla 1 sintetiza el procedimiento analítico llevado a cabo, desde los códigos sustantivos (102 en total, los cuales han sido agrupados en familias y subfamilias) surgidos durante el proceso de codificación abierta (véase la primera columna) y los códigos conceptuales que poseen un mayor nivel de abstracción y, por tanto, mayor valor explicativo (véase la segunda columna), hasta los Procesos Sociales Básicos que generan y organizan los diferentes comportamientos y permiten alcanzar la formalización de la teoría (véase la tercera columna) y la Categoría Central, esto es, el código conceptual que explica la mayor variabilidad de los datos y, por consiguiente, se convierte en el tema principal objeto de la investigación (véase la cuarta columna).

Tabla 1.

La emergencia de la categoría central

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos Sociales Básicos	Categoría Central
Perfil socio-demográfico: - Características personales (individuo) - Características sociofamiliares (contexto) - Edad - Género	La incidencia del contexto socio-familiar en los conocimientos y experiencias previas de los menores	Redescubriendo emociones y su expresión corporal mediante juegos teatrales de sensibilización: reflexionar libremente sobre igualdad	
Conocimientos previos sobre: - Artes escénicas - Teatro de formas animadas - Desigualdad - Feminismo - Violencia de género	La violencia de género como sinónimo de maltrato: representación previa de los menores	Conociendo similitudes y desemejanzas corporales y emocionales mediante juegos teatrales de sombras: reflexionar libremente sobre desigualdad	El reencuentro con el cuerpo, la voz y las emociones a través del teatro de formas animadas: reflexionando o sobre igualdad de género
Experiencia educativa previa mediante teatro: - Negativa - Positiva - Experiencia/s concreta/s	Positiva predisposición de los menores a la participación y reflexión mediante la dramatización	Explorando emociones y expresiones corporales mediante juegos teatrales de máscaras: reflexionar libremente sobre diversidad	
Disposición previa a la creación teatral de formas animadas en el aula: - Positiva - Negativa - Neutra - Motivo/s concreto/s	El teatro y la creación artística como medio eficaz de desarrollo integral: satisfacción del estudiantado, validación del profesorado	Interpretando con el cuerpo, la voz y las emociones mediante juegos teatrales de transformación en una materia: reflexionar libremente sobre cuestiones de género	
Aprendizaje en taller de artes escénicas: - Conceptos corporales - Contenido - Preferencia personal - Sensación personal			
Participación en taller de artes escénicas: - Situación inicial - Situación final - Evolución inicial-final			

Fuente. Elaboración Propia.

4. RESULTADOS.

Habiendo enunciado el procedimiento estructurador con el cual contó el proyecto, se pasa a describir y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

La primera sesión de este proyecto, se articula en torno al Proceso Social Básico “Redescubriendo emociones y su expresión corporal mediante juegos teatrales de sensibilización: reflexionar libremente sobre igualdad” (véase Figura 1), la cual tuvo como objetivo que los estudiantes accedieron a redescubrir el cuerpo y las emociones para poder expresarse libremente sobre la temática de la igualdad de género en la dramatización. Las actividades desarrolladas fueron las mismas para los grupos A y B, observándose aspectos semejantes en ambos grupos, como la buena disposición hacia el trabajo, afirmando que las actividades ejecutadas mediante el juego y la conexión con sus cuerpos, emociones y compañeros/as, les eran gratas de realizar, teniendo la capacidad tanto niños como niñas de expresarse independiente de su género. Algunos comentarios fueron:

Tanto los hombres como las mujeres tenemos sentimientos y todos podemos expresarlos de igual manera (niña, 8 años).

Yo interpreté una flor, que iba creciendo y que luego se iba volando, porque puedo ser una flor, aunque sea un chico, somos distintos pero iguales en oportunidades (niño, 8 años).

Mi semilla era de color rosa, porque el rosa también es de los chicos (niño, 8 años).

Sentí que conecté con mi compañera en la improvisación de ser unas semillas que florecen sin ponernos de acuerdo con nuestra voz, conectamos con nuestro cuerpo (niña, 9 años).

Figura 1

Cuerpo Expansivo



Fuente. Foto ensayo. Autora (2023). Compuesto por tres fotografías de Valseca, J. (2023).

La segunda sesión, se organiza en torno al Proceso Social Básico “Conociendo similitudes y desemejanzas corporales y emocionales mediante juegos teatrales de sombras: reflexionar libremente sobre desigualdad”, tuvo por objetivo conocer las semejanzas y diferencias de los cuerpos y su emotividad a través del juego de sombras y, de este modo, que los estudiantes pudieran expresarse y reflexionar en la dramatización sobre el tema de la desigualdad (véase en Figura 2).

El factor sorpresa es algo que, en sus propias palabras, les encantó. Los estudiantes comenzaron a manifestar grandes muestras de cariño entre ellos, hacia el equipo de la compañía de teatro chilena y sus maestras, las cuales se mostraron muy conmovidas con lo acontecido, celebrando todos los hallazgos de sus estudiantes. Algunos comentarios fueron:

Me gustó ver la sombra de mis compañeros sin rostro, era como verles el alma (niño, 8 años)

Los veo en otras facetas desarrollarse y expresarse, y sobre todo respetarse entre ellos, aceptando sus diferencias y similitudes, para mi cómo su maestra es un placer aprender junto con ellos y ustedes (maestra del grupo A).

El cuerpo de Daniela se movía más lento que el Román, y eso era bonito (niña, 9 años)

El resultado de las dramatizaciones creadas en sombras demostró que, a pesar de las diferencias físicas (por ejemplo, ser más o menos alto, más o menos delgado, etc.), todos los estudiantes lograron trabajar juntos respetando el cuerpo femenino y masculino. Del mismo modo se apoyaron en los momentos que alguno sintió frustración en el trabajo, dándose contención, demostrando que pueden trabajar todos juntos.

Figura 2

Sombra Expresiva



Fuente. Serie Secuencia. Autora (2023). Compuesta por tres fotografías de Valseca, J. (2023).

La tercera sesión, se articula en torno al Proceso Social Básico “Explorando emociones y expresiones corporales mediante juegos teatrales de máscaras: reflexionar libremente sobre diversidad”, teniendo por objetivo la exploración del cuerpo, descubriendo la expresión y emotividad a través del juego con máscaras para la creación de dramatizaciones donde pudieran expresarse sobre el tema de la diversidad (véase figura 3). Se observó a las niñas transformarse en seres grandes,

gruñones y violentos, y a los niños en seres muy frágiles, inteligentes o cuidadosos. Ayudándose unos a otros a completar el cuerpo expresivo, trabajando unos de escultores y otros de obra esculpida. Algunos comentarios fueron:

Con máscaras todos los cuerpos son diferentes igual que sin máscara (niño, 9 años).

Con máscara puedo ser un ogro feo, grande y fuerte (niña, 8 años).

Me gusto como transformo su cuerpo Román y poder esculpir el cuerpo de Elsa (niña, 9 años).

Estoy muy impresionada de lo que logran hacer en esta clase los niños, de cómo van evolucionando en tan poco tiempo. Hacen cosas que yo jamás haría, que los adultos no sabríamos hacer (maestra del grupo B).

Figura 3

Máscara y gesto corporal



Fuente. Serie Secuencia. Autora (2023). Compuesta por dos fotografías de Valseca, J. (2023).

Por último, la cuarta sesión, que se organiza alrededor del Proceso Social Básico “Interpretando con el cuerpo, la voz y las emociones mediante juegos teatrales de transformación en una materia: reflexionar libremente sobre cuestiones de género”, tuvo por objetivo interpretar con el cuerpo y las emociones un enfrentamiento de materias, y de este modo, expresarse en la creación de una dramatización sobre cuestiones de género (véase figura 4).

Aquí los estudiantes utilizaron sus cuerpos, emociones y voz al dar vida a un cuerpo que se transforma en una materia. Reflexionando para ello sobre las figuras de poder, lo femenino y lo masculino, lo fuerte y lo débil. Adoptaron los estudiantes distintas batallas donde se debatían, entre otros, la burbuja y la espada, la tetera y la cuchara, el globo y el alfiler o el clavo con el martillo, otorgándose entre ellos, la calidad de ganadores o vencedores. Reflexionaron sobre cuestiones de género como las oportunidades y el respeto que merecen tanto niños como niñas dentro de la sociedad, defendiendo por la justicia social. Algunos comentarios fueron:

La tetera interpretada por Estrella era muy veloz y fuerte, versus la cuchara interpretada por Hugo que era muy lento y tímido, y ... no pasa nada malo (niño 8 años)

Hoy todos hemos sido ganadores porque todos participamos y transformamos nuestros cuerpos de manera extra cotidiana (niña, 8 años)

Esta clase ha sido muy guapa, ha sido una genialidad, lo mejor del día ha sido poder transformarnos en mesa, silla, libro, tetera, cuchillo, folio, de profe, de alumno (niño, 9 años)

Figura 4

Trasformación del cuerpo en materias: la tetera y la cuchara



Fuente. Autora (2023). Compuesta por una fotografía de Valseca, J. (2023).

5. DISCUSIÓN.

La igualdad, desigualdad de género y el respeto a la diversidad han sido temas relevantes en nuestros resultados, considerando qué en el centro educativo donde se desarrolló el proyecto la Educación ética y en valores cobran gran relevancia, promoviendo de la cultura del pensamiento, la toma de decisiones basadas en la reflexión y en valores, y la relevancia de la emocionalidad en todo el proceso (Mercedarias Granada, 2024). Por este motivo, consideramos que presentar al estudiantado y sus maestras un método lúdico que proporciona herramientas desde las artes escénicas, siendo el “juego” su instrumento guía, para descubrirse a sí mismos, los otros y el espacio mediante dramatizaciones, ha sido un acierto. En la medida que ha permitido a los estudiantes una mejora en el desarrollo de sus habilidades para la innovación, el pensamiento y la creatividad, para las habilidades sociales y de comportamiento (Vicent-Lancrin et al. 2013), siendo la experiencia de dramatizar un medio que le ha permitido al cerebro y su plasticidad ir modificándose constantemente a través del juego teatral y su aprendizaje vivenciando.

A partir de la dramatización: el cuerpo, las emociones y la voz se han dispuesto a reflexionar, permitiendo diálogos sobre temas sociales, como los derechos de igualdad. Abriendo la dramatización la posibilidad de gestionar de manera positiva los conflictos de género que se presentan entre los estudiantes, expresando sus ideas, sentimientos y reflexiones (Seves, 2018). De este modo, la propuesta ha ayudado a la evolución cognitiva de los estudiantes, la cual va de la mano con su desarrollo afectivo, siendo ambos aspectos irreductibles y complementarios, el saber expresar y saber hacer, han impulsado la identificación y compromiso con el aprendizaje (Piaget y Inhelder, 1969), donde la actuación de un modelo escolar coeducativo ha promovido la transformación de contenidos y metodologías, trabajando en pro de erradicar la educación sexista jerárquica, favoreciendo el desarrollo personal, la socialización y la aceptación de todos los estudiantes (Prendes et al. 2020), respetando la pluralidad de cada una de las dramatizaciones creadas, dentro de un entorno lúdico, que ha sido preparado desde una propuesta de formación teatral, que entrega una experiencia de aprendizaje creativa, emotiva y emancipadora; y que da gran relevancia al encuentro con el cuerpo como medio de autoconocimiento.

6. CONCLUSIONES.

Se concluye, siguiendo nuestro objetivo central de investigación, que el desarrollo de la capacidad reflexiva y expresiva de los estudiantes, a partir de la indagación sobre la identidad de género, mediadas por un proceso de dramatización, ha contribuido en la formación integral de los educandos, demostrado en competencias de autonomía, empatía y colaboración.

Respecto al primer objetivo específico, analizar el desarrollo de habilidades expresivas corporales, vocales y afectivas para expresarse sobre cuestiones de género, consideramos que las enseñanzas mediante el teatro de formas animadas, ha fomentado el desarrollo de los sentidos, la atención de la percepción y la capacidad de análisis activo de los estudiantes, permitiéndoles mostrar sus potenciales en el desarrollo del proyecto, cobrando relevancia el proceso indagativo y creativo, donde se demostró un trabajo cordial y autorregulado, que logró llegar a la creación de dramatizaciones colaborativas corporizadas, gestuales y sensibles.

En torno al segundo objetivo, explorar la herramienta de la dramatización como impulsor del pensamiento divergente y crítico, consideramos que se ha manifestado en la lluvia de ideas generadas en cada grupo, los gestos recogidos, el respeto por las opiniones y controversias, donde los intercambios de opinión fueron modelados en pro de un diálogo pacífico, resaltando la empatía en cada grupo y la colaboración.

Comprobándose que el teatro en la educación, mediante el uso del juego dramático, dramatizaciones y técnicas del teatro de formas animadas, estimulan al estudiante a desarrollar su pensamiento divergente y crítico, buscando soluciones tanto en las palabras como en el accionar afectivo de sus cuerpos, abriendo una línea de investigación que sitúa el teatro como generador de diálogos, promoviendo a la construcción de una sociedad democrática, y descolonizadora que puede resolver conflictos mediante la paz.

La realización de este estudio contó con ciertas limitaciones a su inicio, donde había incertidumbre en las maestras sobre lo que sucedería al interior de sus aulas, a lo que si dio pronta solución al socializar con ellas los contenidos de las sesiones y su manera de abordarlos. Otra limitación fueron algunos comentarios de los padres y madres, los cuales no querían que sus hijos fueran adoctrinados sobre género. Esto causó, que en las reuniones de apoderados el equipo investigativo acudiese a explicar los objetivos del estudio y la necesidad de generar una sociedad más justa e inclusiva. Por esta razón, para otro proyecto, consideramos relevante tener una reunión previa con padres y maestras, antes de comenzar la investigación, de modo de informar el contenido de esta y resolver a tiempo las dudas que genere.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alfonso-Benlliure, V., & Mélenz, J. (2022). Creativity as a "vaccine" for depressed mood: coping and divergent thinking in young adults. *Annals of Psychology*, 38(2), 209-218. <https://doi.org/10.6018/analesps.481761>
- Ariza-Parrado, L.; Gumbel, A.; Paez, M. C.; Caicedo-Sanchez, M. A. (2024). Cartografías de transición: De cuerpos en detención a espacios en movimiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 701-714. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.93469>
- Barros, F., Soriano, R. M. & Trinidad, A. (2022). Desarrollo industrial, trabajo y migración: el caso del norte de Marruecos. *Revista Española de Sociología*, 31(1), a89. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.89>
- Batllo, J. (2000). *Juegos para entrenar el cerebro: Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales*. Narcea.
- Beltramo, C. (2022). Ética del cuidado y educación del carácter: una mirada desde la mujer. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (35), 45-61. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2666>
- Carrero, V., Soriano, R. M. & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del Cuerpo. Cómo el organismo esculpe el cerebro*. Barcelona: Kairós. S.A.
- García-Huidobro, V. (2021). Teatro aplicado y pedagogía teatral. En V. García-Huidobro (Ed.), *Teatro Aplicado en Educación* (pp.62-75). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Hernández-Hernández, F, y Sancho, J (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1),15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Lería, F., Sasso, P., Acosta, R., Pizarro, M., y Ávila, M. (2024). Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de

- educación para la primera infancia. *Aula Abierta*, 53(2), 107-117. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.19497>
- Lombard, C. A., & Müller, B. C. (2018). Opening the door to creativity: A psychosynthesis approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 58, 659-688.
- Mercedarias Granada (Ed.) (2024). *Proyecto Educativo*. <https://tinyurl.com/ynx3ud8h>
- Merchán, C. (2011). El espacio escénico pedagógico1: la construcción del rol docente. *Folios*, 33, 113-125.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, M. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172. <https://bit.ly/3HqOzf4>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Prendes, M., García, P. y Solano, I. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática. *Comunicar* 66(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Sánchez Duque, C. y Valseca Delgado, J (2024). PASITOS. Una Investigación Basada en las Artes Escénicas en Aulas Hospitalarias y Centros de Menores. *REIDOCREA*, 13(20), 275-289. <https://tinyurl.com/5c7jhjb8>
- Sánchez-Duque, C. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral online para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19. *Revista Realidad Educativa*, 2(2), 79-122. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232>
- Sánchez, C. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo: pedagogía teatral en acción*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Seves, Y. (2018). La Educación Física en la Sombra. El Teatro de Sombras Facilitador del Currículum de Educación Física. *Revista digital de educación física*, 53, 82-95. <http://emasf.webcindario.com>
- Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Santillana.
- Storsve, K., Gørgens, R. & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice, *Youth Theatre Journal*, 35:1-2, 65-78. <https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164>
- Torres, M., Navarro, O., Ponce, E., y Sánchez-Verdejo, F. (2024). La autorregulación y la necesidad de comunicación y de relacionarse a través del Aprendizaje

Cooperativo. *Aula Abierta*, 53(2), 139-147. DOI:
<https://doi.org/10.17811/rifie.20935>

Vicent-Lancrin, S., Goldstein, T. & Winner, E. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Center for Educational Research and Innovation.

World Encyclopedia of Puppetry Arts (Ed.) (2013). Ana María Amaral.
<https://bit.ly/48sM3BZ>

Fecha de recepción: 6/9/2024
Fecha de aceptación: 21/10/2024



Revista Digital de Educación Física

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

INTENSIDAD EMOCIONAL EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Francisco M. Argudo Iturriaga

Profesor Titular de Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. España
quico.argudo@uam.es

Encarnación Ruiz Lara

Profesora Contrada Doctora. Universidad Católica de Murcia – UCAM. España
erlara@ucam.edu

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las emociones que experimentan los alumnos de Educación Primaria durante las clases de Educación Física en distintos medios y en diferentes dominios de acción motriz. El diseño fue descriptivo con post-test. Se realizó un estudio aplicado en un contexto natural. Los alumnos fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por facilidad de acceso e intencionalidad, respetando la ecología en la distribución de los participantes en cada grupo-clase. La recogida de los datos se realizó mediante el Games and Emotions Scale for Children. Se concluye que en todos los dominios de acción motriz en ambos medios las emociones positivas generadas son más intensas que las negativas. Tanto en el medio terrestre como en el acuático, los juegos sociomotores de colaboración, son los que generan la vivencia emocional positiva más intensa.

PALABRAS CLAVE:

Emociones; medio terrestre; medio acuático; dominios; juegos motores.

EMOTIONAL INTENSITY IN PHYSICAL EDUCATION SESSIONS IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the emotions experienced by Primary School pupils during Physical Education classes in different environments and in different domains of motor action. The design was descriptive with a post-test. The students were chosen through non-probabilistic sampling for ease of access and intentionality, respecting the ecology in the distribution of the participants in each group-class. Data were collected using the Games and Emotions Scale for Children. It is concluded that in all domains of motor action in both environments the positive emotions generated are more intense than the negative ones. In both terrestrial and aquatic environments, collaborative socio-motor games are the ones that generate the most intense positive emotional experience.

KEYWORD

Emotions; terrestrial environments; aquatic environments; domains; motor games.

INTRODUCCIÓN.

Las emociones son el conjunto de reacciones psicofisiológicas de corta duración que experimenta una persona cuando percibe estímulos externos, reacciona y establece la respuesta más efectiva. Estas pueden ser influenciadas por experiencias o conocimientos previos, significado que se le da a las experiencias o acontecimientos, atribuciones causales y la evaluación de las habilidades propias para afrontar cada situación. No se deben confundir con los sentimientos, ya que estos son el resultado de las emociones, siendo más duraderos en el tiempo y pudiendo ser verbalizados (palabras) (Argudo, 2021).

Con objeto de identificar y potenciar el aspecto emocional en la formación integral del alumnado, se han realizado en los últimos años gran cantidad de estudios en diferentes etapas educativas. En Educación Universitaria (EU) resaltan los estudios de Alonso et al. (2010); Alonso et al. (2013); Duran y Costes (2018); Gea et al. (2017); Gea et al. (2016); Lagardera y Lavega (2011); Lavega, Alonso et al. (2014); Lavega, Araújo y Jaqueira (2013); Lavega et al. (2011); Lavega, Filella et al. (2013); y, Lavega, Lagardera et al. (2014), en los que se concluye que la Educación Física (EF) puede ser generadora de vivencias basadas en emociones positivas, siendo éstas más intensas en los juegos motores de cooperación que en los psicomotores. En Educación Secundaria (ES) hay que mencionar los trabajos de Alonso et al. (2019); Duran et al. (2014); y, Duran et al. (2015), en los que se constata que independientemente del género y tipo de sesión, se valoran más intensas las emociones positivas que las negativas; la presencia de adversarios (en juegos de oposición y de cooperación-oposición) aumenta la intensidad de las emociones negativas; y, el dominio de acción motriz y la competición son las principales variables predictivas de la alegría, el humor y la felicidad. Por último, en Educación Primaria (EP) sobresalen las investigaciones de Caballero et al. (2016); Gil-Madrona et al. (2020); Miralles et al. (2017); Sáez de Ocariz et al. (2014); y, Zamorano-García et al. (2018), que concluyen que ganar suscita la experimentación de emociones positivas y perder la de emociones negativas; en juegos populares de cooperación y cooperación oposición, las emociones positivas obtienen la percepción más alta y las negativas la menor; y, los chicos protagonizan mayor cantidad de problemas, acompañados de respuestas conflictivas de mayor intensidad, agresiones físicas y verbales.

El ser humano nace y normalmente se desarrolla en el medio terrestre. Sin embargo, existe otro contexto en el que poder desenvolverse, tal es el caso del medio acuático, que según Pla (2014) es un entorno sustancialmente diferente y en el que las personas se comportan de forma muy distinta. Es más, según García-Ferrando (2006) la práctica de actividades acuáticas está experimentando un gran auge dentro de los hábitos físico-deportivos de la población, siendo cada vez más demandadas por diferentes sectores, entre los que destaca el sector femenino.

Las actividades acuáticas pueden ser un excelente método para contribuir al desarrollo motriz, cognitivo y emocional de los niños. Según De Paula-Borges y Moreno-Murcia (2018), las actividades acuáticas surgen como otra opción en el espectro de las actividades físicas, en las que se puede desarrollar la labor educativa y alcanzar muchos de los objetivos propuestos en cada nivel educativo.

Ram-Tsur et al. (2013) afirman que la motricidad gruesa en la edad infantil mejora más si la actividad física se realiza en el medio acuático que si tiene lugar

en el medio terrestre. Además, según Gutiérrez y Díaz (2001), a través de las actividades en el medio acuático se mejora significativamente el ámbito cognitivo de los más pequeños, las relaciones sociales y la autonomía personal. A su vez, todos estos avances se ven maximizados si el desarrollo de las competencias acuáticas, en las edades comprendidas entre 6 y 12 años, va acompañado de propuestas didácticas que empleen el juego educativo (Moreno, 2001). Por todo ello, se puede afirmar que el medio acuático es un contexto ideal para un aprendizaje divertido y seguro, y que las acciones motrices en el medio acuático permiten, favorecen y estimulan la expresividad en el niño, lo que contribuirá a desarrollar y potenciar las vivencias emocionales, tanto positivas como negativas.

Apenas existen estudios que relacionen el medio acuático y las emociones. Uno de los pocos ejemplos es el trabajo de Pla (2014), que pretende ahondar en la comprensión del medio acuático como medio de impresión sensorial y como medio de alta significación para el desarrollo del bebé. El segundo, ese mismo año, es el de Camacho y Aragón (2014), quienes investigaron en las clases de natación de EF escolar, mediante entrevistas semiestructuradas y observación de las clases, cómo muchas chicas experimentan la emoción de Ansiedad física social (AFS) debido a la exposición del cuerpo a las miradas evaluativas de los demás, sobre todo de los compañeros, y a sufrir críticas o burlas en relación a su apariencia física; así como el apoyo y aceptación social contribuyen a minimizarla; apuntando cómo una de las estrategias de afrontamiento podría ser el manejo de las emociones, normalizando la situación.

Después de todo lo expuesto, queda claro que las emociones han sido analizadas en diferentes contextos y con multitud de variables. Sin embargo, no se tiene constancia de la existencia de algún estudio en el que se comparen las emociones suscitadas entre y por diferentes juegos motores en los cuatro dominios de acción motriz en diferentes medios, como son el terrestre y el acuático.

Así pues, se plantean dos cuestiones a las que dar respuesta: 1) ¿cuál es la intensidad emocional de los alumnos en las sesiones de EF en EP en distintos dominios de acción motriz? ¿Existen diferencias en la intensidad de la vivencia emocional entre el medio acuático y el medio terrestre? Es por eso por lo que el objetivo de este estudio fue analizar la intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en los juegos motores realizados en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

2. MÉTODO.

Los participantes fueron dieciséis alumnos de sexto curso de EP de un centro educativo concertado de la Región de Murcia, España. Los alumnos fueron 6 niños y 10 niñas de edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Todos ellos están en el centro educativo desde primer curso de Educación Infantil, por lo que han tenido las mismas sesiones de EF, tanto en el medio terrestre como en el medio acuático. Los alumnos fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por facilidad de acceso e intencionalidad, respetando la ecología en la distribución de los participantes en cada grupo-clase. En el momento de la intervención todos los alumnos gozaban de buena salud física.

El diseño de este estudio es transversal y descriptivo con varios post test. Las variables objeto de estudio son: 1) Emociones analizadas (tal como se explicaron a los alumnos): a) Afecto: sentimiento de cariño hacia el prójimo. b) Alegría: “sentimiento de placer producido normalmente por un suceso favorable que suele manifestarse con un buen estado de ánimo, la satisfacción y la tendencia a la risa o la sonrisa” (Oxford English Dictionary). c) Felicidad: sentimiento de satisfacción con ausencia de inconvenientes. d) Humor: sentimiento momentáneo de alegría. e) Ira: sentimiento de indignación que causa enfado. f) Miedo: “angustia por un riesgo o daño real o imaginario. Recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea” (RAE). g) Rechazo: sentimiento de estar apartado de alguien o de un grupo. h) Tristeza: sentimiento de pesadumbre, melancolía, etc. i) Vergüenza: sentimiento de alteración del ánimo causada por timidez o encogimiento y que frecuentemente supone un freno para actuar o expresarse. 2) Dominios de acción motriz. La Teoría de la acción motriz (Parlebàs, 2001) clasifica las situaciones motrices de aprendizaje en dos familias: psicomotrices y sociomotrices. En la segunda podemos diferenciar: colaboración, en las que existe una interacción de ayuda entre los participantes; oposición, donde la interacción motriz es antagónica entre los participantes; y colaboración con oposición, con una interacción motriz que establece relaciones de solidaridad y colaboración, con el fin de superar a los adversarios. Así pues, se pueden distinguir cuatro dominios: a) Psicomotriz. b) Sociomotriz de colaboración. c) Sociomotriz con oposición. d) Sociomotriz de colaboración con oposición. 3) Medio terrestre: espacios deportivos del centro educativo. 4) Medio acuático: piscina del centro educativo.

Tras obtener la evaluación positiva del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, se solicitó una reunión a la dirección del Centro educativo. Al recibir el visto bueno de la directora y del profesor de EF de EP, se convocó una reunión informativa voluntaria a los padres de los alumnos de un grupo de sexto curso. En ella se expuso el estudio que se pretendía realizar y, de forma voluntaria, los interesados firmaron la declaración del consentimiento informado.

El profesor de EF asumió el programa de intervención tal cual estaba diseñado, integrándolo en su programación docente. Antes de empezar con el programa de intervención, en el horario de EF escolar, todos los alumnos recibieron una sesión de una hora de duración sobre el significado de las emociones y sobre la forma de responder a cada uno de los instrumentos de recogida de datos. Posteriormente, se desarrollaron ocho sesiones de una hora de duración, con un calentamiento general de 10 minutos. Se respetó la alternancia habitual de medios en el que se desarrollan las sesiones de EF en el centro educativo, de manera que, de las dos sesiones semanales, una es en el medio terrestre y otra en el medio acuático (piscina). En cada una de las sesiones, todos los juegos motores planteados fueron del mismo dominio: a) Primera sesión: dominio psicomotriz en el medio terrestre. b) Segunda sesión: dominio psicomotriz en el medio acuático. c) Tercera sesión: dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre. d) Cuarta sesión: dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático. e) Quinta sesión: dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre. f) Sexta sesión: dominio sociomotriz con oposición en el medio acuático. g) Séptima sesión: dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre. h) Octava sesión: dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.

El período de aplicación del programa de intervención tuvo en consideración determinadas circunstancias, con objeto de que no afectaran al correcto devenir de las sesiones y a las emociones presentes por las diversas situaciones motrices planteadas. La totalidad de las sesiones fueron dirigidas por la misma persona, ajustándose a la propuesta de las actividades, sin aportar feedback; exclusivamente solucionando dudas respecto a las tareas planteadas, antes de su inicio. El profesor de EF siempre estuvo presente en el aula, sin intervenir.

La recogida de los datos sobre las emociones vividas por los alumnos fue inmediatamente después de finalizar cada una de las sesiones realizadas, cumplimentando el cuestionario Games and Emotions Scale for Children (GESFC) (Alcaraz-Muñoz, 2015). Se trata de una versión adaptada para niños del Games and Emotions Scale (Lavega, March, & Filella, 2013), en el que se reducen a nueve las emociones y se descartan las emociones ambiguas. Las causas para realizar esa exclusión son: evitar posibles confusiones con las emociones positivas y negativas y, por estar más asociadas a las escalas de estados emocionales positivos de PANAS y POMS que a las escalas negativas, en base a lo observado en los trabajos de Duran et al. (2014) y Lavega, March y Filella (2013).

En el primer análisis de fiabilidad se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach para la escala de 0.478. Ante la poca evidencia empírica demostrada de fiabilidad de esta escala y, al ser el coeficiente Alfa de Cronbach un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems, éste ha permitido la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría la fiabilidad de la escala si se excluyera un determinado ítem de la misma. Tras ese segundo análisis de fiabilidad (ver Tabla 1), se decidió excluir el ítem "Tristeza", mejorando el coeficiente de 0.478 a 0.777. Así pues, la escala GESFC viene definida por 8 emociones con la exclusión de "tristeza".

Tabla 1

Análisis de fiabilidad de la escala GESFC

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Alegría	13,90	9,446	0,622	0,661	0,229
Rechazo	16,02	16,267	-0,101	0,312	0,501
Humor	14,24	9,461	0,543	0,570	0,263
Ira	15,69	18,516	-0,377	0,308	0,653
Felicidad	14,15	9,198	0,581	0,510	0,238
Vergüenza	16,08	16,025	0,028	0,068	0,486
Miedo	16,05	15,699	0,165	0,083	0,475
Afecto	14,79	10,309	0,482	0,377	0,310
Tristeza	15,91	17,078	-0,268	0,178	0,777

Posteriormente, se comprobó que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.777) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .0001$), aseguraban que los datos cumplían las condiciones necesarias para poder realizar el análisis factorial exploratorio.

El análisis factorial exploratorio de componentes principales indicó la extracción de tres factores (ver Tabla 2). Para la determinación de la carga factorial de modo que la correlación sea significativa entre la variable y el factor, se atendieron a las directrices establecidas por Hair et al. (2004) y Beavers et al. (2013) dependiendo del tamaño de la muestra utilizada para el análisis. El análisis factorial exploratorio de la GESFC indicó la extracción de tres factores que explican el 61.75% de la varianza total generada por todos los ítems que componen la escala, estos tres factores son definidos como Emociones Positivas (Componente 1), Emociones Negativas I (Componente 2) y Emociones Negativas II (Componente 3).

Del mismo modo, se realizó el análisis de fiabilidad de la escala, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de .777, pudiendo confirmarse una adecuada consistencia interna.

Tabla 2

Análisis factorial exploratorio con rotación varimax de los tres factores de la escala GESFC

	Componente		
	1	2	3
Alegría	,888		
Rechazo		,750	
Humor	,813		
Ira			,719
Felicidad	,832		
Vergüenza		,783	
Miedo			,904
Afecto	,712		

Este estudio y la toma de datos que se realizó siguió las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de 2008), así como las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

Los datos personales del alumno fueron protegidos e incluidos en un fichero que se sometió a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Para el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 24.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA, 2017). Se realizó un análisis descriptivo para estimar la media y desviación estándar de cada variable. Se realizaron comparaciones de medias con la técnica estadística no paramétrica de U Mann-Whitney, con el fin de buscar diferencias significativas en la intensidad en la vivencia emocional entre diferentes medios en distintos dominios de acción motriz. El nivel de significación fijado para el análisis fue $p < 0.05$.

3. RESULTADOS.

Los datos obtenidos del análisis estadístico para identificar la intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz son (Tabla 3):

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en los cuatro dominios de acción motriz en ambos medios

Dominio	Psicomotriz				Sociomotriz de colaboración			
	Terrestre		Acuático		Terrestre		Acuático	
Medio	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Alegría	3,63	0,806	2,25	1,000	4,13	0,806	3,88	1,310
Rechazo	1,06	0,250	1,00	0,000	1,00	0,000	1,06	0,250
Humor	2,75	1,125	1,94	0,854	4,19	0,911	3,63	1,455
Ira	1,06	0,250	1,06	0,250	1,00	0,000	1,00	0,000
Felicidad	3,19	1,047	2,19	1,167	3,88	1,088	3,88	1,147
Vergüenza	1,19	0,544	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Miedo	1,06	0,250	1,06	0,250	1,19	0,403	1,00	0,000
Afecto	2,69	1,078	1,44	0,814	3,00	1,506	2,88	1,455

Dominio	Sociomotriz con oposición				Sociomotriz de colaboración con oposición			
	Terrestre		Acuático		Terrestre		Acuático	
Medio	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Alegría	3,50	0,894	2,81	1,424	2,88	1,500	2,56	1,365
Rechazo	1,00	0,000	1,00	0,000	1,19	0,544	1,38	0,619
Humor	3,94	1,063	2,13	1,204	2,19	1,167	2,13	1,204
Ira	1,00	0,000	1,44	1,031	2,38	1,893	2,38	1,893
Felicidad	3,50	1,414	1,94	1,181	2,75	1,483	2,31	1,302
Vergüenza	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Miedo	1,00	0,000	1,00	0,000	1,13	0,500	1,00	0,000
Afecto	2,56	1,504	2,50	0,966	1,81	1,223	1,63	1,025

En el dominio psicomotriz en el medio terrestre, la emoción que registra la mayor intensidad emocional es la alegría (3,63), mientras que las más bajas son el rechazo, la ira y el miedo (1,06). En el medio acuático, repiten la alegría (2,25), el rechazo y la vergüenza (1,00). En el dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre, la emoción que registra la mayor intensidad emocional es el humor (4,19), siendo las más bajas el rechazo, la ira y la vergüenza (1,00). En el medio acuático, se igualan la alegría y la felicidad (3,88), mientras que las más bajas son la ira, la vergüenza y el miedo (1,00). En el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre, la emoción que registra la mayor intensidad emocional es el humor (3,94), apareciendo el rechazo, la ira, el miedo y la vergüenza como las más bajas (1,00). En el medio acuático, una vez más la alegría es la más alta (2,81) y el rechazo, la vergüenza y el miedo las más bajas (1,00). En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición, en ambos medios, repite la alegría como la emoción de mayor intensidad registrada (2,88 en el medio terrestre y 2,56 en el medio acuático, respectivamente). La vergüenza es la emoción con una intensidad más baja en el medio terrestre y la vergüenza y el miedo en el medio acuático (1,00).

La puntuación media más alta en emociones positivas en el medio terrestre se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (4,19), seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (3,94), del dominio de acción motriz psicomotriz (3,63) y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (2,88). La puntuación media más alta en emociones positivas en el medio acuático se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (3,88), seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (2,81), del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (2,56) y del dominio de acción motriz psicomotriz (2,25). La puntuación media más baja en emociones positivas en el medio terrestre se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (1,81), seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (2,56), del dominio de acción motriz psicomotriz (2,69) y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (3,00). La puntuación media más baja en emociones positivas en el medio acuático se obtiene en el dominio de acción motriz psicomotriz (1,44), seguido del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (1,63), del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (1,94) y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (2,88).

La puntuación media más alta en emociones negativas, en ambos medios, se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (2,38), seguido del dominio de acción motriz con oposición (1,44) y de los dos restantes con la misma puntuación (1,06). La puntuación media más baja en emociones negativas en el medio terrestre se obtiene en el dominio de acción motriz psicomotriz (1,06), seguidos del resto con la misma puntuación (1,00). La puntuación media más baja en emociones negativas en el medio acuático se obtiene en los cuatro dominios de acción motriz por igual (1,00).

En la tabla 4 se muestran los valores de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la existencia de diferencias significativas en alegría ($p < 0,000$), humor ($p < 0,031$), felicidad ($p < 0,013$) y afecto ($p < 0,001$).

Tabla 4

Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre ambos medios

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	35,000	171,000	-3,652	0,000	,000(a)
Rechazo	120,000	256,000	-1,000	0,317	,780(a)
Humor	73,500	209,500	-2,152	0,031	,039(a)
Ira	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad	64,500	200,500	-2,473	0,013	,015(a)
Vergüenza	112,000	248,000	-1,437	0,151	,564(a)
Miedo	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto	43,000	179,000	-3,369	0,001	,001(a)

a. No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Medio.

En la tabla 5 se presentan los valores de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la no existencia de diferencias significativas.

Tabla 5

Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre ambos medios

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	124,000	260,000	-0,160	0,873	,897(a)
Rechazo	120,000	256,000	-1,000	0,317	,780(a)
Humor	102,500	238,500	-1,017	0,309	,341(a)
Ira	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad	126,000	262,000	-0,079	0,937	,956(a)
Vergüenza	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo	104,000	240,000	-1,791	0,073	,381(a)
Afecto	121,500	257,500	-0,251	0,802	,809(a)

a. No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Medio.

En la tabla 6 se reflejan los valores de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la existencia de diferencias significativas en humor ($p < 0,000$) y felicidad ($p < 0,003$).

Tabla 6

Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre ambos medios

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	91,000	227,000	-1,456	0,146	,171(a)
Rechazo	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor	36,000	172,000	-3,543	0,000	,000(a)
Ira	104,000	240,000	-1,789	0,074	,381(a)
Felicidad	52,000	188,000	-2,957	0,003	,003(a)
Vergüenza	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto	122,000	258,000	-0,234	0,815	,838(a)

a. No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Medio.

En la tabla 7 se observan los valores de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la no existencia de diferencias significativas.

Tabla 7

Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotor de colaboración con oposición entre ambos medios

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	112,000	248,000	-0,622	0,534	,564(a)
Rechazo	105,500	241,500	-1,176	0,239	,402(a)
Humor	125,000	261,000	-0,120	0,905	,926(a)
Ira	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad	106,000	242,000	-0,856	0,392	,423(a)
Vergüenza	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo	120,000	256,000	-1,000	0,317	,780(a)
Afecto	122,000	258,000	-0,254	0,799	,838(a)

a. No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Medio.

4. DISCUSIÓN.

El objetivo de este estudio fue analizar la intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en los juegos motores realizados en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

El primer hallazgo destacable extraído de los resultados relacionados con este objetivo es que las emociones positivas son más intensas que las negativas en todos los casos, es decir, en todos los dominios de acción motriz en ambos medios (terrestre y acuático), lo que coincide con la mayoría de los estudios revisados enmarcados en esta línea de investigación, tanto con población universitaria (Alonso et al., 2013; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, Aráujo, & Jaqueira, 2013; Lavega, Filella et al., 2013), alumnado de Secundaria (Duran et al., 2015) como de Primaria (Miralles et al., 2017; Zamorano-García et al., 2018). Así pues, se evidencia que toda esta variedad de situaciones motrices lúdicas implementadas en el marco de la EF escolar es potencialmente generadora de una vivencia emocional positiva, con independencia de la tipología de relaciones motrices que contengan; como apuntaban Alonso et al. (2019). A pesar de que en las situaciones motrices propuestas no existía competición, se han generado elevadas emociones positivas, como concluyeron también Miralles et al. (2017). Coincidiendo con Lavega, Filella et al. (2013), estos hallazgos refuerzan la justificación de la propuesta basada en la praxiología motriz de organizar la programación docente teniendo en cuenta los dominios de acción motriz, por tratarse de un enfoque coherente con una educación física emocional.

Por otra parte, se evidencia que en el medio terrestre la media más alta en emociones positivas se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración, seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición, del dominio de acción motriz psicomotriz y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición. Así pues, el hecho de que los juegos sociomotores de colaboración sean los que generan las emociones positivas más intensas coincide con los resultados hallados en los estudios de Alonso et al. (2010), Lavega et al. (2011), Alonso et al. (2013), Lavega, Filella et al. (2013), Lavega, Alonso et al. (2014) y Lavega, Lagardera et al. (2014), con alumnos universitarios; con los de Alonso et al.

(2019), para alumnos de Secundaria; y, con los de Miralles et al. (2017), y Gil-Madrona et al. (2020), para alumnos de Primaria. No obstante, el hecho de que en el medio terrestre la intensidad de las emociones positivas sea más alta en el dominio psicomotriz que en el sociomotor de colaboración con oposición, implica que coinciden solo en parte con los resultados encontrados en los estudios de Duran et al. (2014), Lavega, Alonso et al. (2014) y Durán y Costes (2018); quienes destacaron el papel de los juegos sociomotores en la promoción de emociones positivas intensas, con alumnado de Secundaria y Bachillerato en el primer caso y universitario en los dos últimos.

En el medio acuático sí que la media de las emociones positivas más alta se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor (de colaboración, con oposición, y de colaboración con oposición, por este orden) y luego en el dominio de acción motriz psicomotriz; lo que coincide con todos los autores citados anteriormente: Alonso et al. (2010); Lavega et al. (2011); Alonso et al. (2013); Lavega, et al. (2013); Duran et al. (2014); Lavega et al. (2014); Lavega et al. (2014); Miralles et al. (2017); Durán y Costes (2018); Alonso et al. (2019); y, Gil-Madrona et al. (2020).

Queda patente, a la luz de los resultados, como se indica reiteradamente en la literatura científica y en la bibliografía consultada, y en Alonso et al. (2018) como ejemplo de esta, que las propuestas enmarcadas en el dominio sociomotriz de cooperación sin competición influyen extraordinariamente en la vivencia emocional positiva. En este marco, la lógica interna orienta al alumnado a participar activamente comunicándose motrizmente con los compañeros para lograr los objetivos del juego, lo que lleva aparejado el diálogo, la empatía y la toma de decisiones compartida. Así pues, este tipo de juegos, actividades o acciones favorecen la vivencia de experiencias emocionalmente agradables, plagadas de interacciones positivas entre todos los alumnos, que les deja huella; lo que supone un recurso muy valioso para la EF, al servicio de un aprendizaje cooperativo y el bienestar de todos.

En cuanto al dominio sociomotriz de oposición, en solitario, hay que indicar que al igual que en los trabajos en el contexto universitario de Gea et al. (2016) y Gea et al. (2017), la intensidad de las emociones positivas fue mayor que las de las negativas. Los resultados referidos a las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición, son similares a los de Caballero et al. (2016), en EP, en cuanto a que se generó una mayor intensidad emocional positiva, aunque en el presente estudio no hubiera competición. En cuanto al binomio dominio de acción motriz e intensidad de las emociones negativas, en ambos medios (terrestre y acuático) se aprecia que estas son más intensas en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición, seguido del dominio de acción motriz con oposición y de los dos restantes con la misma puntuación, resultados coincidentes con los hallados en el contexto universitario por Lavega et al. (2014) y en el de Secundaria por Duran et al. (2014). Situados en el dominio sociomotriz de oposición, en solitario, hay que subrayar que en el presente estudio no han surgido en este dominio niveles altos de emociones negativas que puedan desembocar en la generación de conflictos, por lo que se discrepa de los resultados de Sáez de Ocariz et al. (2014), también para alumnado de EP. Centrados en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición, ahora, se constata similitud con el estudio de Caballero et al. (2016), en EP, en cuanto al aumento de la intensidad de las emociones negativas. Salvando las distancias, aunque en el presente estudio no hubiera competición, puede que el alumnado percibiera los juegos planteados en

términos victoria / derrota, por la similitud a las situaciones competitivas que se suelen plantear habitualmente en EF.

En las cuatro sesiones desarrolladas en el medio terrestre se han identificado distintas emociones según el dominio de acción motriz. En el psicomotriz y en el de colaboración con oposición, la emoción que registra la mayor intensidad es la alegría, mientras que en el de colaboración y en el de oposición es el humor; resultados muy parecidos a los de Duran et al. (2015) en Secundaria y Durán y Costes (2018) en Secundaria y con universitarios, que encuentran que los juegos sociomotores con adversarios (dominios de oposición y de colaboración con oposición) y sin la presencia de competición provocan altas intensidades en la alegría y el humor. Como en el caso anterior del medio terrestre, en las cuatro sesiones desarrolladas en el medio acuático se han reconocido diferentes emociones según el dominio de acción motriz. En el psicomotriz, en el de oposición y en el de colaboración con oposición la emoción que registra la mayor intensidad es la alegría, mientras que en el de colaboración, además de la anterior, se ha unido la felicidad, tal y como se apreció también en los estudios de Duran et al. (2015), con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Estos mismos autores (Duran et al., 2015) apuntaban que, en juegos psicomotores no competitivos, las emociones de alegría y humor alcanzaban valores inferiores al resto; lo que solo se observa en el presente estudio en el medio acuático, no así en el terrestre, cuyos valores más bajos surgen en los juegos sociomotores de colaboración con oposición. En ambos medios, terrestre y acuático, se coincide con Durán y Costes (2018) al apreciar que los juegos cooperativos son los que originan la mayor intensidad en las emociones positivas de felicidad y afecto. Por el contrario, en ambos medios, las negativas se muestran poco intensas en general, si bien la mayor intensidad se muestra en el dominio sociomotor de colaboración con oposición, destacando la ira.

Para concluir, hay que destacar que apenas se encuentran diferencias significativas entre los valores de las intensidades emocionales entre el medio terrestre y el medio acuático. Especialmente resulta llamativo que, salvo la ira, e independientemente del dominio de acción motriz, las diferencias significativas sean entre emociones positivas. Así, se puede constatar que en el dominio psicomotriz las diferencias sean en todas las emociones positivas estudiadas: la alegría, el humor, la felicidad y el afecto. En el dominio sociomotriz de colaboración, no hay diferencias significativas, si bien el miedo se aproxima. En el dominio sociomotriz con oposición presentan diferencias el humor, la felicidad y la mencionada ira. Por último, en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición no se presenta ninguna diferencia significativa.

Según estos resultados se confirma que además de la variedad de dominios de acción motriz, ambos medios (tanto el terrestre como el acuático) son ideales para el desarrollo de una EF emocional. El carácter más atrayente que tiene el medio acuático sobre el medio terrestre (Moreno, 2001), en este estudio no se ha visto refrendado. En el dominio psicomotriz, quizás la clave fue no haber planteado las tareas con un carácter más lúdico, buscando desplazamientos específicos globales y no tan analíticos. De ahí la importancia del juego motor en el aprendizaje (Miralles et al., 2017), por encima de la enseñanza de las cuatro modalidades técnicas de ejecución en el medio acuático (crol, espalda, braza y mariposa). El hecho de que en los otros tres dominios apenas hayan aparecido diferencias significativas entre medios puede estar motivado por la falta de un alto dominio del

medio acuático que les permita realizar acciones motrices más complejas que las requeridas por la natación tradicional.

5. CONCLUSIONES.

Se concluye que en todos los dominios de acción motriz en ambos medios (terrestre y acuático), las emociones positivas generadas son más intensas que las negativas, por lo que se evidencia que toda esta variedad de situaciones motrices lúdicas no competitivas implementadas en el marco de la EF escolar es potencialmente generadora de una vivencia emocional positiva, con independencia de la tipología de relaciones motrices que contengan. Estos hallazgos refuerzan la justificación de la propuesta de organización de la programación docente por dominios de acción motriz, basada en la praxiología motriz, al ser un enfoque coherente con una educación física emocional. Tanto en el medio terrestre como en el acuático, los juegos sociomotores de colaboración, plagados de interacciones positivas entre todos los alumnos, son los que generan la vivencia emocional positiva más intensa, lo que supone un recurso muy valioso para la EF, al servicio de un aprendizaje cooperativo y el bienestar de todos. En cuanto a las emociones negativas, se muestran poco intensas en ambos medios (terrestre y acuático), no obstante, el dominio sociomotor de colaboración con oposición provoca su mayor intensidad. Finalmente, apenas se encuentran diferencias significativas en la intensidad emocional entre el medio terrestre y el medio acuático, lo que confirma que además de la variedad de dominios de acción motriz, ambos medios son ideales para desarrollar una EF emocional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alcaraz-Muñoz, V. (2015). *Influencia del tipo de interacción motriz en la vivencia emocional de alumnos de Educación Física en Primaria: competición y género*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Murcia.
- Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición. En *VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Universidad Miguel Hernández.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. <https://doi:10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Lagardera, F., Lavega, P., & Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. *Acción Motriz*, 21, 67-78.
- Alonso, J. I., Marín, M., Yuste, J. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212. <https://doi:10.6018/j/363461>

- Argudo, F. M. (2021). *Estudio sobre emociones, valoración condicional y percepción de fatiga en diferentes situaciones motrices en distintos medios con alumnos de Educación Primaria de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Beavers, G. A., Iwata, B. A., & Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 1-21. <https://doi:10.1002/jaba.30>
- Caballero, M., Alcaraz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. <https://doi:10.6018/reifop.19.3.267291>
- Camacho, M., & Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94.
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(70), 227-245.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. <https://doi:10.5672/apunts.2014-0983>
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi:10.12800/ccd.v10i28.511>
- García-Ferrando, M. (2006). Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. CSD y CIS.
- Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P. & Caballero, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <https://doi:10.6018/rie.35.1.249661>
- Gea, G., Alonso, J. I., Yuste, J. L., & Garcés, E. (2016). Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112.
- Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Espi, A., Mújica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A. (2020). Afectividad e interacción motriz de los juegos motores populares en la escuela. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 42-48. <https://doi:10.5672/apunts.20140983.es>
- Gutiérrez, M., & Díaz, F. (2001). Influencia de las actividades acuáticas en el desarrollo de la primera infancia. *Agua y Gestión*, 55, 12-21.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2004). *Multivariate Data Analysis*. Textile eBook.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23-43.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 457-467. <https://doi:10.1080/02701367.2014.961048>
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(8), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. <https://doi:10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento*, 20(2), 593-618.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-166. <https://doi:10.6018/rie.31.1.147821>
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación Física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Moreno, J. A. (2001). *Juegos acuáticos educativos. Hacia una competencia motriz acuática (6 -12 años)*. Barcelona: Inde.
- Oxford English Dictionary (s.f.). Recuperado el 23 de octubre de 2018, de <https://www.lexico.com/es>
- Parlebàs, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- De Paula-Borges, L., & Moreno-Murcia, J. A. (2018). Efectos del Método Acuático Comprensivo en estudiantes de 6 y 7 años. RIAA. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 2(3), 27-36. <https://doi.org/10.21134/riaa.v2i3.1426>
- Pla, G. (2014). *El agua: un espacio de sensaciones y emociones*. En: *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Instituto de Ciencias del Deporte (pp.72-80).

Ram-Tsur, R., Nissim, M., Zion, M., Ben-Soussan, T. D., & Mevarech, Z. (2013). Language Development: The effect of aquatic and on-land motor interventions. *Creative Education*, 4(9), 41-50.

Real Academia Española (s.f.). En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 15 de enero de 2021, de <https://dle.rae.es/>

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física. El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90.

Zamorano-García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano-García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 1-26.

Fecha de recepción: 18/6/2024

Fecha de aceptación: 23/9/2024



Revista Digital de Educación Física

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

VALORACIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES DE LOS ESCOLARES DEL MUNICIPIO DE MURCIA

Carlos Sánchez Sánchez

Maestro de Educación Física de la Región de Murcia. España.
Email: carlos.sanchez@murciaeduca.es

RESUMEN

El índice de población con enfermedades relacionadas con el estilo de vida está aumentando en los países Europeos. El ejercicio físico puede minimizar los efectos predictores de las principales causas de mortalidad de estos países. La actividad física que se realiza en las clases de Educación Física tiene que ir acompañada de otras actividades extraescolares de carácter físico para que se produzcan beneficios a nivel de hábitos saludables. El objeto de estudio fue conocer los hábitos saludables de los escolares de secundaria del municipio de Murcia atendiendo al nivel de práctica físico-deportiva (sujetos activos y sujetos sedentarios). La muestra se compuso de 248 alumnos (121 chicas y 127 chicos) de dos centros del municipio de Murcia. Se llevó a cabo un diseño de metodología selectiva con carácter transversal cross-seccional. Los sujetos rellenaron un cuestionario sobre hábitos saludables. El análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS (versión 15.0). Los resultados obtenidos indican que los sujetos activos mantienen una alimentación más sana y tienen mejor autoconcepto de su estado de condición física, de salud y de su alimentación que los escolares sedentarios. A partir de los datos obtenidos, se deduce que la participación de los adolescentes en actividades extraescolares de carácter físico influye de forma positiva sobre otros hábitos conductuales relacionados con la salud.

PALABRAS CLAVE:

Secundaria; actividad física; alimentación, tabaco; alcohol.

ASSESSMENT OF HEALTHY HABITS OF SCHOOLCHILDREN IN THE MUNICIPALITY OF MURCIA

ABSTRACT

The main of the study is to know the student's healthy habits from Murcia differencing between the physical activities. The sample will be composed for 248 pupils (121 girls and 127 boys) of secondary school with ages among 12 and 16 years. All of them were studying in two secondary Catholics centers in Murcia. A methodology will be in use selective and cross sectional. All the subjects answer a questionnaire about healthy habits. The statistical analysis was performed with SPSS 15.0 program. The results obtained indicate that active subjects maintain a healthier diet and have a better self-concept of their physical condition, health and diet than sedentary schoolchildren. From the data obtained, it is deduced that the participation of adolescents in extracurricular activities of a physical nature positively influences other behavioral habits related to health.

KEYWORD

Secondary; physical activity; feeding, tobacco; alcohol.

INTRODUCCIÓN.

En Europa, está creciendo el índice de población con enfermedades relacionadas con el estilo de vida (Ruiz et al, 2006). Como afirma Casimiro (2002), en los países desarrollados la mayoría de las enfermedades se pueden determinar como patologías del consumo, teniendo su origen en el exceso de alimentos, tabaco, alcohol y fármacos, en la elevada presencia de factores estresantes, y en la ausencia, casi total, de actividad física (AF); siendo las causas más comunes de mortalidad y morbilidad las enfermedades cardíacas coronarias, apoplejías, obesidad, hipertensión, diabetes tipo 2, alergias y distintos cánceres (Ruiz et al, 2006). Además, el ejercicio físico produce beneficios a nivel respiratorio (asma, bronquitis crónica, ...), osteoarticular (artrosis, osteoporosis, ...), y psicosocial (estrés, depresión, autoestima, ...).

Los patrones físicos de actividad en edad adulta parecen ser establecidos durante la niñez y la adolescencia (Armstrong y Welsman, 1997, citado en Koutedakis y Bouziotas, 2003), por lo que la mejor vía para intervenir en la creación de aspectos de vida activa y saludable en esta población son las clases de Educación Física (EF), siendo uno de los objetivos más importantes, la creación de actitudes positivas hacia el ejercicio físico; de esta manera, aumentarán las posibilidades de que el alumno en su vida adulta mantenga un estilo de vida activo y saludable (Moreno y Hellín Gómez, 2002). Sin embargo, un problema importante es que la actitud y el interés hacia la EF y el deporte desciende según se incrementa la edad (Casimiro, 1999; Caspersen, Pereira y Curran, 2000; Moreno y Hellín Gómez, 2002; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003; Sallis y Owen, 1999). Para contrarrestar esta falta de interés y actitud hacia la AF, se realizan varios estudios cuyos resultados indican que cuanto mayor es la práctica de AF, los sujetos valoran de forma más positiva la propia práctica (Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1998). Otros estudios muestran que la práctica de la AF aumenta a medida que el alumno se siente más motivado (Chen, 2001, Moreno y Hellín Gómez, 2002; Treasure y Roberts, 2001), por lo que las clases de EF serán el elemento principal que contribuya a despertar el deseo de participar en actividades de carácter físico tanto dentro como fuera del entorno y del horario escolar (Moreno, Llamas y Ruiz, 2006).

Además de las clases de EF, la cantidad de actividad físico-deportiva (AF-D) está relacionada con otros componentes de la salud como son la alimentación (Camacho, Manzanares y Guillén, 2002), la higiene postural (Sainz de Baranda, López Miñarro y Martínez-Almagro, 2005) y el consumo de alcohol, tabaco o drogas (Casimiro, 1999; MEC, 1989, citado en Sánchez Bañuelos, 1996), influyendo la AF de forma positiva en todas ellas. Conociendo esta realidad, el objetivo de este trabajo es establecer diferencias según el nivel de AF-D realizada (activos o sedentarios) por los escolares de secundaria en relación a hábitos saludables.

1. MÉTODO.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA.

La muestra objeto de estudio fue de 248 alumnos (121 chicas y 127 chicos) de secundaria, procedentes de dos centros católicos de Institutos de Educación Secundaria del municipio de Murcia, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años correspondientes a los cuatro cursos de Secundaria. El alumnado fue

distribuido en dos grupos atendiendo al nivel de AF-D realizada. Un grupo estuvo formado por 27 chicos y 68 chicas que sólo realizaban como ejercicio físico las horas lectivas de la asignatura de EF. A este grupo se le denominó “sedentario” (S). El otro grupo denominado “activo” (A) estuvo formado por 100 chicos y 53 chicas que realizaban actividades físico-deportivas de forma extraescolar, pudiendo ser de forma federada o no federada. Los centros fueron seleccionados utilizando un muestreo opinático y los sujetos se seleccionaron mediante un muestreo por cuotas.

1.2. DISEÑO Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Para llevar a cabo este trabajo se empleó la metodología selectiva con un diseño prospectivo evolutivo transversal cross-seccional. Las variables predictoras objeto de estudio fueron: alimentación, ocupación del tiempo libre, consumo de tabaco y alcohol, práctica físico-deportiva, factores cognitivos y socio-afectivos en relación con la AF y el deporte y autoconcepto; las variables criterio fueron: el nivel de AF realizada (activo y sedentario) y el género; y la variable control: edad.

1.3. PROCEDIMIENTOS Y MATERIALES EMPLEADOS

Después de la cita con los directores de los centros para comunicarles la intención del estudio y tras su autorización, se les entregó a los padres de los alumnos un documento donde se explicaba la intención de la investigación y el informe de consentimiento informado, en el cuál tenían que autorizar la participación de sus hijos además de indicar si el alumno realizaba o no AF-D fuera de horario escolar. Una vez en posesión de los consentimientos informados, los alumnos rellenaron el cuestionario Hábitos de Salud en Escolares (Casimiro, 1999), durante la clase de tutoría dentro del horario escolar.

1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se codificaron los datos del cuestionario de hábitos saludables asignando valores numéricos a cada una de las variables. Una vez introducidos todos los datos, se pasó a la fase de depuración, para posteriormente realizar un análisis estadístico descriptivo de las variables numéricas con la intención de conocer el promedio y el porcentaje del alumnado en cada una de las variables atendiendo a la práctica de AF-D realizada. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS versión 15.0.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

2.1. BLOQUE DE ALIMENTACIÓN

Los hábitos alimenticios y comportamientos sedentarios se desarrollan durante la infancia y adolescencia, siendo posteriormente muy difíciles de modificar. Ambos aspectos, han sido estrechamente relacionados con cinco de los diez factores de riesgo, identificados por la OMS, como claves de desarrollo de enfermedades crónicas (Ministerio de Sanidad y Consumo [MSC], 2006). Los especialistas recomiendan que en época de crecimiento, se realicen frecuentes y ligeras comidas cada día, evitando las calorías vacías y el estado de hipoglucemia que afecte de forma negativa al rendimiento escolar (Casimiro, 1999). Además, una apropiada nutrición y la realización de AF de forma regular durante la adolescencia son aspectos cruciales para un óptimo crecimiento, desarrollo y estado de salud,

tanto a corto como a largo plazo (Iglesia-Gutiérrez, García-Rovés, Rodríguez, Braga, García-Zapico y Patterson, 2005). Una vez conocida la trascendencia de ingerir varias comidas al día, el 69,6% de los escolares encuestados indicaron realizar más de tres comidas diarias, y como se puede observar en la tabla 1, más del 71% de los escolares A indicaron realizar cuatro o más comidas diarias frente a un 62,7% y un 55,6% de las chicas y chicos S respectivamente. Estos datos son bastante superiores a los obtenidos por Casimiro (1999), en el grupo de secundaria y algo mayores que los del grupo de primaria. Sin embargo, al comparar a los sujetos según su nivel de AF-D con dicho estudio, se observa que el porcentaje de sujetos A que realizan más de cuatro comidas al día es superior al porcentaje de escolares de primaria y secundaria. Por el contrario, el porcentaje de escolares S que realizaban más de cuatro comidas al día, como se aprecia en la tabla 2, es similar al de los sujetos de primaria.

Tabla 1

Recuento y porcentaje de alumnos que indican el número de comidas realizadas al día. Muestra estratificada según género y práctica físico-deportiva.

	Chicos Activos		Chicos Sedentarios		Chicas Activas		Chicas Sedentarias	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Una	1	1	1	3,7			1	1,5
Dos	1	1	1	3,7	3	6,7	2	3,0
Tres	27	27	10	37,0	9	15,9	22	32,8
Cuatro o más	71	71	25	55,6	41	77,4	42	62,7

Tabla 2

Diferencia entre el porcentaje de escolares que realizan más de cuatro comidas al día comparado con los sujetos de Primaria y de Secundaria del estudio de Casimiro (1999).

Primaria		Chicos Activos	Chicos Sedentarios	Chicas Activas	Chicas Sedentarias
Chicos	61,3	+9,3	-5,6		
Chicas	60,2			+17,2	+2,5
Secundaria					
Chicos	50,9	+20,1	+4,8		
Chicas	38,6			+38,8	+24,1

En cuanto al número de piezas de fruta ingeridas al día, el 35,5% del alumnado tomaba dos piezas de fruta, mientras que un 24,2% realizaba una ingesta diaria de tres o más piezas, datos que corroboran la afirmación realizada por MSC (2006), la cuál, la dieta de los niños y adolescentes españoles se caracteriza, entre otras cosas, por un déficit en la ingesta de frutas. El 12,9% de los escolares no ingerían fruta de forma diaria. Entre los chicos que ingerían tres o más piezas de fruta al día, el porcentaje de A era más del doble que el de los S (33% y 14,8%). Además, el 10% de los A y el 18,5% de los chicos S afirmaron no ingerir ninguna pieza de fruta al día.

Entre chicas, los resultados presentaron el mismo comportamiento que en chicos, resaltando que el 19,1% de las chicas S afirmaron no tomar ninguna pieza de fruta al día, frente a un 7,5% de las chicas A. La importancia de un consumo adecuado de fruta está asociado a un menor riesgo de diversos tipos de cáncer (Cabezas-Peña y cols, 2005). Al comparar este estudio con el de Casimiro (1999), se observa que el porcentaje de escolares A que ingieren tres o más piezas de fruta al día (30%) es mayor que el de la población granadina (18%), y éstos son a su vez superiores al de los sujetos S (14,7%).

2.2. BLOQUE DE TIEMPO LIBRE

El 35% del alumnado dedicaba menos de una hora al día a ver la televisión en un día normal de clase. En todos los grupos en los que se ha organizado la muestra, más del 50% ve la televisión “entre 1 y 3 horas”, datos similares a los de otros estudios (Casimiro 1999; MSC, 2006; Roman, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2006). Por otro lado, Dietz y Gortmaker (1985, citado en Tercedor, 2001), encontró en sujetos entre 6 y 17 años, una fuerte relación entre la obesidad y el consumo de televisión, de forma que por cada hora de televisión por día incrementaba en un 2% el nivel de obesidad a medio plazo. En esta misma línea, los niños que ven la televisión más de cinco horas al día tienen cinco veces más posibilidades de volverse obesos que aquellos que la ven menos de dos horas al día (MSC, 2006). De igual forma, existe un mayor porcentaje de grasa en sujetos con poca AF y elevado consumo de televisión (Malina, 1995 citado en Tercedor, 2001). En este trabajo, el 12,9% de la muestra indicó que ve la televisión más de tres horas diarias, idéntico resultado que en el estudio de Casimiro (1999), con población granadina.

En cuanto al tiempo dedicado a jugar al ordenador o videoconsola, según Tercedor (2001), el 47,6% de las niñas y el 25,6% de los niños no utilizan ningún día a la semana el ordenador o videoconsola, y de los que lo hacen, el 34,5% juegan menos de una hora. Estos porcentajes son más altos que los del presente trabajo, ya que más del 40% de cada uno de los estratos por los que se organizó la muestra indicaron que juegan menos de una hora al día, y el 11,8% de los chicos y el 22,7% de las chicas indicaron no jugar nunca. Este aumento del tiempo dedicado a este tipo de actividades, también ha sido advertido por MSC (2006), que informó que cada niño y adolescente juega aproximadamente media hora al día. En este estudio, el 60,8% del alumnado contestó que dedicaba “menos de una hora” al día a jugar a videojuegos o al ordenador. Entre chicos, como se puede apreciar en la tabla 3, el porcentaje de S que afirmó jugar “más de 3 horas” al día fue más del doble de los A. Entre chicas A y S, los porcentajes obtenidos fueron similares en todas las opciones de respuesta.

Tabla 3

Recuento y porcentaje de alumnos que indican el número de horas dedicado a jugar con el ordenador o videojuegos al día. Muestra estratificada según género y práctica físico-deportiva.

	Chicos Activos		Chicos Sedentarios		Chicas Activas		Chicas Sedentarias	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Más de 3 horas	6	6	4	14,9	3	5,7	6	9,0
Entre 1 y 3 horas	38	38	6	22,2	15	30,1	18	26,9
Menos de 1 horas	45	45	13	48,1	23	43,4	27	40,3
Nada	11	11	4	14,8	11	20,8	16	23,9

Como se ha comentado anteriormente, otro factor relacionado con el desarrollo de enfermedades crónicas es la ausencia de AF. En el presente estudio, el 16,6% de los escolares no realizan nunca AF, datos más elevados que los obtenidos en los estudios ECERS de Mendoza y cols. (1994, citado en Tercedor, 2001), con escolares de entre 11,5 y 15,5 años (7%), pero inferiores que los obtenidos por Roman y cols. (2006), en los grupos de edad de 10 a 13 años (19,8%) y de 14 a 17 años (27,3%).

Por otro lado, el 21,16% de los escolares afirman realizar AF-D más de cinco días semanales, datos inferiores al 30% de los obtenidos por Janssen y cols. (2005, citado en Roman y cols., 2006) en escolares de 34 países. Esta diferencia, posiblemente sea debida a que España es uno de los países europeos cuya población realiza menos AF (MSC, 2006).

2.3. BLOQUE DE TABACO

El 35,5% del alumnado había probado alguna vez el tabaco. Son varios los estudios que confirman la asociación entre inactividad física y el mayor riesgo de iniciación en el consumo de tabaco o alcohol en adolescentes (Aaron, Dearwater, Anderson, Olsen, kriska y cols, 1995; Camacho, Manzanares y Guillén, 2002). En este estudio, esta afirmación se puede comprobar atendiendo al porcentaje de escolares que han indicado que han probado el tabaco según la AF-D (tabla 4), ya que fueron los grupos de chicos y chicas S los que presentaron mayor porcentaje con un 44,4% y un 48,5% respectivamente. Sin embargo, sólo el 30% de los chicos A y el 24,5% de las chicas A afirmaron haberlo probado. Esta asociación también se puede observar entre géneros, ya que eran las chicas las que menor cantidad de AF-D realizaba y a su vez indicaron en mayor porcentaje que habían fumado en alguna ocasión (38%) frente a los chicos (33%). Este mayor porcentaje de chicas fumadoras coincide con los resultados de otros estudios (Nebot et al., 2004; Soria-Esojo et al., 2005; Vázquez Nava et al., 2006). De todos los alumnos que alguna vez habían fumado, más del 40% lo hizo antes de los 13 años, es decir, antes de la edad media en la que los jóvenes españoles prueban esta sustancia (13,1 años) según el MSC (2004), y el 38,6% de los alumnos que lo han probado, fuman en la actualidad.

Tabla 4

Recuento y porcentaje de alumnos que indican haber probado el tabaco. Muestra estratificada según género y práctica físico-deportiva.

	Chicos Activos		Chicos Sedentarios		Chicas Activas		Chicas Sedentarias	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Sí	30	30	12	44,4	13	24,5	33	48,5
No	70	70	15	55,6	40	75,5	35	51,5

Entre chicos, el 74,1% de los A que habían probado el tabaco no fumaba “nunca”, frente a un 66,7% de los sedentarios. Mientras que en la opción “diariamente”, el mayor porcentaje fue para los chicos A (9,7%). Las chicas S que indicaron que actualmente fumaban, lo hacían de forma diaria un 30%, frente a un 15,4% de las chicas A. De este último grupo, no fumaba nunca un 69,2% frente a un 45,5% de las S.

Aunque la mayoría de los escolares que fumaban en la actualidad indicaron fumar entre 5 y 10 cigarrillos diarios, fumar cualquier cantidad de tabaco comporta riesgos para la salud (Ezzati y López, 2003), siendo el consumo de tabaco la primera causa de enfermedad, invalidez y muerte evitable en España y siendo el principal responsable del cáncer de pulmón, EPOC, cardiopatía isquémica y enfermedades cardiovasculares (Banegas, Díez, González, Villar y Rodríguez-Artalejo, 2005).

2.4. BLOQUE DE ALCOHOL

De toda la muestra que conformó este estudio, el 60% afirmó haber probado el alcohol alguna vez en su vida, obteniendo los porcentajes más elevados los chicos, tanto A (62%) como S (74,1%). Entre chicas, los porcentajes fueron similares (ver tabla 5).

Tabla 5

Recuento y porcentaje de alumnos que indican haber probado el alcohol. Muestra estratificada según género y práctica físico-deportiva.

	Chicos Activos		Chicos Sedentarios		Chicas Activas		Chicas Sedentarias	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Sí	62	62	20	74,1	28	52,8	39	57,4
No	38	38	7	25,9	25	47,2	29	42,6

El 29% de la población que alguna vez había probado el alcohol lo hizo antes de los 13 años. Entre chicos, fueron los A los que probaron antes el alcohol, que los sedentarios. A los 15 años el 79% de los chicos A había probado el alcohol, frente a

un 55% de los chicos S. Entre chicas, las A a los 13 años, habían probado el alcohol el 70,3% frente a un 59,1% de las sedentarias.

Entre géneros, dependiendo de la práctica o no de AF-D, eran más las chicas las que afirmaron haberse emborrachado en alguna ocasión. Entre chicos, eran casi el doble los chicos S los que afirmaron haberse emborrachado alguna vez respecto a los chicos A. De igual forma, entre chicas, las sedentarias afirmaron haberse emborrachado el 43,6% frente a un 28,6% de las chicas A.

En España, el alcohol después del tabaco es la sustancia psicoactiva que causa mayor número de muertes, atribuyéndole del 4 al 6% de todas las muertes (Cabezas-Peña y cols., 2005).

En la población juvenil (15-29 años) el 43,5% de los chicos y el 24,1% de las chicas se han emborrachado en los últimos doce meses con cierta frecuencia (Cabezas-Peña y cols., 2005). En el presente trabajo, el 43,6% de las chicas S y el 40% de los chicos S que han probado el alcohol, reconoce haberse emborrachado alguna vez, sin embargo, el 23,8% de los chicos A y el 28,6% de las chicas A realizó esa misma afirmación.

Otro dato que nos indica la frecuencia de consumo en la población juvenil es que más del 82,3% de los hombres y del 59,3% de las mujeres de 16 o más años han tomado bebidas alcohólicas en los 12 meses anteriores a la entrevista (MSC, 2007), datos superiores en el caso de los chicos e inferiores en el caso de las chicas de este trabajo, ya que el 57,6% de ellos y el 70,1% de ellas, reconoció beber alcohol algunos fines de semana.

2.5. BLOQUE DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Entre género, fueron los chicos los que más AF realizaban fuera de las horas de clase. Entre los escolares A, se apreció que los chicos efectuaban más AF-D entre semana que las chicas. Entre S, la mayoría de las chicas, realizaban “rara vez o nunca” AF, mientras que los chicos S, la mayoría ha contestado que realiza “de vez en cuando”.

Los motivos más señalados por los que los escolares realizan AF-D también coinciden con otros estudios similares (Piéron, Telama, Almond, y Carreiro da Costa, 1999; Tercedor, 2001; Camacho, Manzanares y Guillen, 2002; García Ferrando, 2006), siendo los dos primeros para ambos géneros “porque le gusta y divierte” y “por salud”, el tercer motivo para los chicos A “ser profesional del deporte”, para los chicos S “encontrarme con los amigos” y para las chicas “por mantener la línea”. Estas diferencias motivacionales entre géneros también aparecen en el estudio de Hellín Gómez, Moreno, y Rodríguez (2006).

Los motivos por los que los escolares de este estudio dejan de hacer ejercicio físico o no lo realizan son idénticos a los encontrados en otros estudios similares (Camacho, Manzanares y Guillén, 2002; García Ferrando, 2006), siendo los principales motivos por falta de tiempo, porque no le gusta, por pereza o desgana y por no tener amigos con quien practicarlo.

Respecto a la cantidad de AF-D realizada fuera de horario escolar, entre género, los chicos S realizaban algún día de AF a la semana más que las chicas sedentarias, ya que el 45% afirmó no realizar ningún día de AF semanal frente a un 33,1% de los chicos S. Entre los escolares A, eran las chicas las que poseían un mayor porcentaje en la categoría “más de 5 días” respecto a los chicos.

2.6. BLOQUE DE FACTORES COGNITIVOS RESPECTO A LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

A más del 70% de los chicos y a más del 64% de las chicas les gustaría realizar más AF-D de la que hacen actualmente. Fueron los chicos S los que indicaron en mayor porcentaje (18,5%) que no les gustaría realizar más AF-D, al igual que sus compañeras las chicas sedentarias las que indicaron en mayor porcentaje (24,4%) que le da igual realizar más AF de la que hacen. Respecto a si les gustaría realizar algún deporte a los 20 años, los resultados entre género, dependiendo del nivel de AF-D fueron similares. Los escolares A indicaron en casi un 90% que sí les gustaría realizar algún deporte a los 20 años frente al 67% de los sujetos S.

Por otro lado, entre los 13 y los 18 años de edad se produce con gran fuerza un abandono de la práctica deportiva, llegando a alcanzar hasta el 80% a los 17 años (Seefeldt, Ewing y Walk, 1993; Camacho, Manzanares y Guillén, 2002). Aún así, el 68,1% de los escolares afirmaron que les gustaría realizar más AF de la que hace, y al 79,8% de los escolares les gustaría realizar algún deporte cuando tenga 20 años, datos inferiores a los encontrados por Tercedor (2001), que encontró en esta respuesta un 89,7%.

Referente a la creencia de qué deporte es más saludable, entre géneros fueron las chicas las que consideran en mayor porcentaje que es la AF moderada la más beneficiosa para la salud. Entre chicos, mientras que la mayoría de los S consideraban que lo más beneficioso era el deporte aficionado, los chicos A presentaron valores similares entre el deporte profesional y la AF moderada. Los valores de las chicas S y A fueron similares en todas las categorías.

2.7. BLOQUE DE PERCEPCIÓN DEL ESTADO DE SALUD

Respecto al estado de condición física, entre géneros, los valores eran muy similares atendiendo a la práctica de AF-D, ya que entre escolares A, el mayor porcentaje se acumuló en la respuesta que hacía referencia a un estado de condición física “buena”. Entre escolares S, los mayores valores indicados tanto por chicas como por chicos hacían referencia al estado de condición física “normal” (ver tabla 6).

Tabla 6

Recuento y porcentaje de alumnos que indican cómo perciben su estado de salud. Muestra estratificada según género y práctica físico-deportiva.

	Chicos Activos		Chicos Sedentarios		Chicas Activas		Chicas Sedentarias	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Muy buena	30	30,3	1	3,7	9	17,3	3	4,5
Buena	47	47,5	11	40,7	26	50,0	17	25,4
Normal	19	19,2	13	48,1	16	30,8	40	59,7
Mala	2	2	2	7,5	1	1,9	6	9,0
Muy mala	1	1					1	1,4

Entre chicos, se observó gran diferencia entre los que indicaron que su condición física era “muy buena”, siendo elegida por el 30,3% los A y por el 3,7% de los chicos S. Entre chicas, la mayoría de las S consideraron que tenían una condición física “normal” (59,7%), mientras que la mayoría de las A consideraron que tienen una condición física “buena” (50%).

En cuanto a la alimentación, entre géneros, la mayoría de los escolares consideraron que su alimentación era “buena”, a excepción de las chicas S, que más del 53% consideraba que su alimentación era “normal”. Entre chicos, los A consideraron mantener una alimentación más sana que los S, ya que el 44,6% de los chicos S consideraron que mantenían una alimentación “normal” o “mala” frente a un 28% de los escolares A. Entre chicas, la mayoría de las A consideraban mantener una “buena” alimentación (48,1%), mientras que la mayoría de las S consideraron que su alimentación era “normal” (53,7%).

Con respecto a la autopercepción del estado de salud, entre chicos, casi el mismo porcentaje de chicos S que consideraba que su estado de salud era “normal” (44,5%), los chicos A la consideraban “muy buena” (41%). Entre chicas, ocurrió algo similar, de forma que las chicas S en su mayoría consideraban tener una salud “buena” (35,8%) o “normal” (43,3%), mientras que la mayoría de las chicas A consideraron que su estado de salud era “muy bueno” (34,6%) o “bueno” (40,4%).

En relación a los beneficios psicológicos que produce la práctica de AF-D, se encuentra la mayor autopercepción del propio estado de condición física y de salud, en el que los chicos A obtienen valores más altos que los S. Estos resultados son coincidentes con otros estudios previos (Casimiro 2000, González-Cutre, Martínez Galindo, Alonso, Cervelló, Conte y Moreno, 2006; Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz, 2007; Moreno, Hellín Gómez y Hellín Rodríguez, 2006).

3. CONCLUSIONES.

Los escolares activos mantienen un tipo de alimentación más saludable, ven menos la televisión, tienen un mejor autoconcepto de su estado de condición física, de salud y de su alimentación y prueban antes el alcohol que los escolares sedentarios.

Las chicas ven más la televisión y prueban antes el alcohol que los chicos. Sin embargo, los chicos juegan más al ordenador o a la videoconsola y realizan más actividad físico-deportiva en horario extraescolar que las chicas.

Son más los escolares sedentarios que indican que alguna vez han probado el tabaco que los escolares activos. Además, también lo prueban a edades más tempranas, siendo las chicas sedentarias el mayor grupo que fuma de forma diaria.

Los principales motivos de práctica de los escolares son “por gusto y diversión” y “porque es saludable”, siendo también para las chicas importante “el mantener la línea”.

En general, son varios los beneficios que conlleva la práctica regular de actividad físico-deportiva y su relación con el mantenimiento de un estilo de vida saludable, de ahí que se debiera fomentar la participación del alumnado en actividades de carácter físico de forma extraescolar e incluso aumentar el número de horas semanales de la asignatura de Educación Física.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aaron, D. J., Dearwater, S. R., Anderson, R., Olsen, T., Kriska, A. M., & LaPorte, R. E. (1995). Physical activity and the initiation of high-risk behaviors in adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27(12), 1639-1645.
- Banegas, J. R., Díez, L., González, J., Villar, F. y Rodríguez-Artalejo, F. (2005). La mortalidad atribuible al tabaquismo comienza a descender en España. *Medicina Clínica*, 124, 315-320.
- Cabezas-Peña, C., Robledos de Dios, T., Marqués, F., Ortega Sánchez-Pinilla, R., Nebot-Adell, M., Megido-Badía, M. J. y cols. (2005). Recomendaciones sobre el estilo de vida. *Atención Primaria*, 36(supl. 2), 27-46.
- Camacho, A., Manzanares, M. y Guillén, M. (2002, Noviembre). Estudio sobre indicadores de salud relacionados con la actividad física en escolares de 12 a 16 años. *Lecturas: EF deportes*, 54, Artículo 14. Extraído el 7 Septiembre, 2006 de <http://www.efdeportes.com/efd54/salud.htm>.
- Casimiro, A. J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Casimiro, A. J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Lecturas: E.F. y Deportes*, Extraído el 18 Febrero, 2007 de <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon1.htm>
- Casimiro, A. J. (2002). La actividad física como mejora de a salud de los escolares. En *II congreso de ciencias del deporte. Asociación Española de Ciencias del Deporte: Vol. I. Libro de conferencias y ponencias resúmenes.* (pp. 349-368). Madrid: INEF Universidad Politécnica de Madrid.
- Caspersen, C. J, Pereira, M. A. y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32 (5), 1601-1609.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- España: Ministerio de Sanidad y Consumo (2004). Encuesta estatal sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias 2004, 57-99, Extraído el 16 Enero, 2007, de [http://pfarma3.portalfarma.com/pfarma/taxonomia/general/gp000012.nsf/0/1A6BB7A9C264ABA4C1256F89005D0099/\\$FILE/14-17.Escuelas.pdf](http://pfarma3.portalfarma.com/pfarma/taxonomia/general/gp000012.nsf/0/1A6BB7A9C264ABA4C1256F89005D0099/$FILE/14-17.Escuelas.pdf)
- España: Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad. Madrid: Moreno Esteban, B y Charro, A. L.
- España: Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). Encuesta Nacional de Salud: Segundo Semestre de 2006 (Datos Provisionales). Extraído el 15 Julio, 2007, de <http://www.ine.es/prensa/np455.pdf>
- Ezzati, M. y López, A. D. (2003). Estimates of global mortality in relation to smoking in 2000. *Lancet* 362, 847-852.
- García Ferrando (2006, Enero 23). Encuesta de hábitos deportivos de los Españoles 2005. Ministerio de Educación y Ciencia, Extraído el 15 Febrero, 2007 de <http://www.csd.mec.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos/view>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2006). Las estrategias de disciplina y la motivación autodeterminada como predictoras del flow disposicional en jóvenes deportistas. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 740-744). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Hellín Gómez, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 219-231.
- Iglesia-Gutiérrez, E., García-Rovés, P. M., Rodríguez, C., Braga, S., García-Zapico, P. y Patterson, Á. M. (2005). Food habits and nutritional status assessment of adolescent soccer players. A necessary and accurate approach. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences* 30(1), 18-32.

- Koutedakis, Y. & Bouziotas, C. (2003). National physical education curriculum: motor and cardiovascular health related fitness in Greek adolescents. *British Journal of Sports Medicine*, 37, 311-314.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., y Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2). Extraído el 4 Noviembre, 2007 de <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1180.pdf>
- Moreno, J. A. y Hellín Gómez, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8, Artículo 5. Extraído el 14 Febrero, 2005 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.html>
- Moreno, J. A., Hellín Gómez, P. y Hellín Rodríguez, G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la Educación Física según la edad. *Apunts*, 85, 28-35.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de educación Física*, 11, 2, 14-28.
- Neboř, M., Tomás, Z., Ariza, C., Valmayor, S., López, M. J. Et Juárez, O. (2004). Factores asociados con el inicio del tabaquismo: seguimiento a los 3 años de una cohorte de escolares. *Archivos de Bronconeumología*, 11, 495-501.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1997). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física* 76, 5-13.
- Roman, B., Serra, L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio en Kid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'Esport* 151, 86-94.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Gutiérrez, A., Meusel, D., Sjöström, M. & Castillo, M. J. (2006). Health-related fitness assessment in childhood and adolescence: a European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. *Journal of Public Health* 5, 269-277.
- Sainz de Baranda, P., López Miñarro, P. A. y Martínez-Almagro, A. (2005). Disposición sagital del raquis y extensibilidad isquiosural en mujeres postmenopáusicas. *Cultura, Ciencia y Deporte* 3,137-144.
- Sallis, J. F. y Owen, N. (1999), *Physical Activity and Behavioral Medicine*, Sage, Thousand Oaks: CA.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Seefeldt, V., Ewing, M. y Walk, S. (1993). Overview of young sports program in the United States. En Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). Fundamentos de Psicología del Deporte y Ejercicio Físico. Barcelona: Ariel.
- Soria-Esojo, M. C., Velasco-Garrido, J. L., Hidalgo-Sanjuán, M. V., Luiz-Martínez, G., Fernández-Aguirre, C. Et Rosales-Jaldo, M. (2005). Intervención sobre tabaquismo en estudiantes de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga. Archivos de Bronconeumología, 12, 654-658.
- Tercedor, P. (2001). Actividad física, condición física y salud. Sevilla: Wanceulen.
- Torre, E. (1998). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. Research Quarterly of Exercise and Sport, 72, 165-175.
- Vázquez Nava, F., Saldívar, A. H., Martínez Perales, G., Lin Ochoa, D., Barrientos M. C., Mireya Vázquez, E., Vázquez Rodríguez, F. V. Et Beltrán Guzmán, F. J. (2006). Asociación entre atopia familiar, exposición a humo de tabaco, tabaquismo activo, obesidad y asma en adolescentes. Archivos de Bronconeumología, 12, 621-626.

Fecha de recepción: 22/8/2024
Fecha de aceptación: 30/9/2024



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTOS DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE DEPORTES ALTERNATIVOS A TRAVÉS DE UNA HIBRIDACIÓN METODOLÓGICA

Antonio Jarana González

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla (España)
Email: antoniojaranag@gmail.com

José Manuel Cenizo Benjumea

Profesor, Universidad Pablo de Olavide (España)
Email: jmcenben@upo.es

Teresa Armengol Moreno

Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla (España)
Email: teresa.tam28@gmail.com

Jorge Ramírez Lechuga

Profesor, Universidad Pablo de Olavide (España)
Email: jrlechuga@upo.es

RESUMEN

Las metodologías tradicionales usadas por el profesorado de Educación Física en las clases de deportes convencionales pueden conllevar desmotivación y una baja participación del alumnado. Además, el desarrollo de estos deportes puede provocar actitudes discriminatorias, entre el alumnado, motivadas por el nivel de competencia motriz. El objetivo de este estudio fue desarrollar una situación de aprendizaje sobre deportes alternativos (Pinfuvote, Ringol y Twincon) a través de una hibridación de modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, así como analizar su efecto en el aprendizaje. Para ello, participaron un total de 26 estudiantes, 13 chicos y 13 chicas, de edades comprendidas entre 14 y 16 años. En el desarrollo de las sesiones, se crearon 4 equipos mixtos que debían superar retos de tres deportes alternativos a través de la cooperación. Los resultados mostraron que la mayoría del alumnado superó los criterios de evaluación aplicados. Se concluye que una propuesta didáctica sobre deportes alternativos a través de una hibridación de modelos pedagógicos beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo una mayor implicación del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Metodología; aprendizaje activo; aprendizaje cooperativo; educación formal; inclusión.

EFFECTS OF AN ALTERNATIVE SPORTS LEARNING SITUATION THROUGH METHODOLOGICAL HYBRIDIZATION.

ABSTRACT

The traditional methodologies used by Physical Education teachers in conventional sports classes can lead to demotivation and low student participation. Furthermore, development of these sports can cause discriminatory attitudes among students, motivated by the level of motor competence. The aim of this study was to develop a learning situation about alternative sports (Pinfuvote, Ringol and Twincon) through a hybridization of pedagogical models of cooperative learning, formative and shared evaluation in 3rd-years students of Secondary Education, as well as to analyze its effect on learning. To do this, a total of 26 students participated, 13 boys and 13 girls, aged between 14 and 16. During the sessions, 4 mixed teams were created that had to overcome challenges from three alternative sports through cooperation. The results showed that majority of the students exceeded evaluation criteria applied. It is concluded that a didactic proposal on alternative sports through a hybridization of pedagogical models benefits the teaching-learning process, achieving greater student involvement.

KEYWORD

Methodology; active learning; cooperative learning; formal education; inclusion.

INTRODUCCIÓN.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el alumnado muestra cada vez más reticencia a la práctica de actividad físico-deportiva en las clases de Educación Física (EF) debido a que considera el plan de estudios muy repetitivo (García-González et al., 2022). Esta desmotivación hacia la práctica de actividad físico-deportiva, unida a que la mayoría del alumnado solamente realiza actividad física durante las clases de EF puede generar sedentarismo en el alumnado (Alfonso, 2016).

Por ello, la educación demanda nuevas metodologías, recursos didácticos y contenidos que aumenten la motivación hacia la EF (Fierro-Suero et al., 2016) y fomenten los estilos de vida saludables y el aprovechamiento del tiempo libre a través de la práctica físico-deportiva (García-Soler, 2016).

Además de esta desmotivación del alumnado causada por la monotonía de las clases de EF, se han constatado actitudes discriminatorias entre el alumnado durante ciertas prácticas deportivas en relación con el nivel de competencia motriz del alumnado (Pastor-Vicedo et al., 2019). En las clases de EF, a veces, se le da más valor al rendimiento físico y la adquisición de habilidades motrices que al aprendizaje para el desarrollo de la salud y la inclusión social (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Esto provoca que la competencia motriz sea evaluada tanto por el profesorado como por los iguales generando incomodidad, rechazo, vergüenza o acoso (Beltrán-Carrillo & Devís, 2019). Por ello, es necesario proponer tareas motrices que beneficien a todo el alumnado y provoquen la inclusión de los estudiantes, favoreciendo la coeducación, promoviendo la igualdad entre sexos y la educación en valores (Beltrán-Carrillo & Devís, 2019; Valdivia et al., 2012).

Respecto a los contenidos o saberes básicos desarrollados en las clases de EF, los deportes convencionales conllevan poca participación por parte del alumnado debido al uso de metodologías tradicionales centradas preferentemente en la técnica que benefician a los más competentes a nivel motor (Fierro-Suero et al., 2016). Esto provoca desmotivación y actitudes negativas hacia la práctica de estos contenidos, siendo necesaria una búsqueda alternativa e innovadora (Fierro-Suero et al., 2016; García de las Bayonas Plazas & Baena-Extremera, 2017).

Ante dicha problemática, se recomienda la utilización de deportes alternativos (DA) con el propósito de adaptarse a las necesidades del alumnado y afrontar los problemas generados por los deportes convencionales. Los DA se definen como modalidades deportivas que, a través de la modificación de normas o uso de material innovador, desarrollan nuevas posibilidades educativas, recreativas y de ejercicio en el alumnado (Fierro-Suero et al., 2016).

Los DA son un contenido en auge en la EF debido a su adecuación con el diseño curricular, sus notables beneficios pedagógicos y su capacidad intrínseca para catalizar el interés del alumnado de ESO (Carrillo-Brugos et al., 2016; Fernández, 2010; Fierro-Suero et al., 2016). Este tipo de deportes dan la posibilidad de crear nuevas reglas permitiendo ajustarse al nivel de habilidad motriz y de comprensión del alumnado, pudiendo ser más inclusivos y no enfocándose tanto en la competición y, de esta forma, permitir que todo el alumnado pueda participar conjuntamente en una actividad deportiva-recreativa con independencia de su nivel de habilidad motriz. De esta manera, los DA aportan un enfoque diferente del

tradicional desarrollando la motivación, y el fomento de la educación en valores, así como potenciando el respeto, la cooperación, la igualdad y el compañerismo (Carrillo-Brugos et al., 2016; Fernández, 2010).

Existen una gran variedad de DA, siendo algunos de estos deportes más adecuados que otros para luchar contra la desmotivación y las actitudes discriminatorias que provocan los deportes convencionales. Concretamente, los DA denominados Pinfuvote, Ringol y Twincon han demostrado que aumentan la motivación del alumnado (Diez-Fernández et al., 2024), promocionan hábitos de vida saludable, desarrollan valores como la tolerancia, participación, inclusión, trabajo en equipo y, además, son de fácil adaptación para cualquier estudiante independientemente de sus capacidades físico-deportivas (González-Coto et al., 2022; Hernández-Beltrán et al., 2023; Rivera-Mancebo et al., 2020).

No obstante, también es importante que estos contenidos o saberes básicos se desarrollen en las clases de EF a través de metodologías activas que beneficien la participación del alumnado en su aprendizaje, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales (Robles-Rodríguez & Robles-Rodríguez, 2021) como puede ser el modelo pedagógico denominado aprendizaje cooperativo (AC).

El AC es un modelo que busca trabajar en equipo con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado a través de la interacción entre ellos (Casey & Quennerstedt, 2020; Fernández-Río, 2017). Este modelo debe de cumplir con cinco elementos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, procesamiento grupal y habilidades interpersonales (Johnson & Johnson, 2009).

Aunque, por otra parte, también se debe tener presente que diversas investigaciones (Gómez-Buendía et al., 2022; Lamonedá-Prieto et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2017) afirman que la hibridación de modelos pedagógicos aporta mayores beneficios en el alumnado que el uso de un único modelo de manera aislada. Por ello, el uso combinado de varios modelos pedagógicos reducirá las limitaciones de una única metodología y permitirá una educación más individualizada y adaptada al contexto.

Ante esta situación, se recomienda combinar el AC con otro modelo pedagógico como la evaluación formativa y compartida (EFyC). La evaluación formativa se puede definir como toda aquella actividad o proceso de evaluación cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Ruiz-Lara et al., 2023). Mientras que la evaluación compartida se refiere a los procesos de diálogo entre docentes y alumnado sobre la evaluación de sus aprendizajes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten (Ruiz-Lara et al. 2023). Ambos tipos de evaluación mejoran notablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, facilitan el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica, y desarrollan su responsabilidad y la autonomía (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Por último, atendiendo a la normativa vigente, 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), en sus artículos 1 (principios), 2 (fines) y 23 (objetivos), aboga por una educación de calidad para todo el alumnado, donde no exista discriminación, se garantice la igualdad de oportunidades, se fomente la inclusión

educativa y la práctica en valores. Además, es necesario adaptarse a las necesidades del alumnado a través de metodologías activas, motivadoras y que fomenten el trabajo en equipo.

En la literatura científica son escasos los estudios que combinan diferentes DA utilizando una hibridación de modelos pedagógicos con el objeto de favorecer la participación del alumnado y evitar actitudes discriminatorias relacionadas con el nivel de competencia motriz en las clases de EF.

Por todo ello, el objetivo del presente estudio fue desarrollar una situación de aprendizaje sobre deportes alternativos (Pinfuvote, Ringol y Twincon) a través de una hibridación de modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como analizar su efecto en el aprendizaje.

1. MÉTODO.

1.1. DISEÑO.

El diseño que se utilizó en esta investigación fue de tipo cuasiexperimental con un grupo (Bisquerra, 2012). En este estudio participaron 26 escolares (13 chicos y 13 chicas). La muestra fue seleccionada mediante el método de muestreo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2012). El estudio se desarrolló durante los meses de abril y mayo del curso 2022/23.

El presente estudio fue aprobado por el Consejo escolar del centro educativo. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Helsinki para la investigación con personas. Los representantes legales de los escolares fueron informados por los investigadores detalladamente y por escrito de las características y procedimientos a realizar, firmando un consentimiento informado.

1.2. PROPUESTA DIDÁCTICA.

- **Título de la situación de aprendizaje:**

Motívate hacia lo alternativo.

- **Contextualización:**

Esta SA fue diseñada para alumnado perteneciente a un grupo de tercer curso de ESO de un instituto público de Educación Secundaria de una localidad de la provincia de Sevilla. Esta SA se desarrolló durante 9 sesiones (2 sesiones/semana de 1 hora cada sesión).

El nivel socioeconómico del centro educativo se sitúa en un rango medio. Tras realizar un análisis exhaustivo de diferentes dimensiones de vulnerabilidad del contexto que rodea al instituto, no se identificaron indicadores significativamente elevados ni particularmente bajos. No obstante, se observó la coexistencia de familias que enfrentan desafíos socioeconómicos más pronunciados, así como otras que ostentan un estatus socioeconómico más elevado.

Dentro de este grupo existían ciertas situaciones conflictivas provocadas por las burlas hacia el alumnado que tenía un nivel de competencia motriz bajo y por la falta de trabajo en equipo a la hora de resolver situaciones motrices que se daban en la práctica de deportes tradicionales.

- **Justificación:**

Dado el contexto existente en el grupo, se diseñó una SA sobre deportes alternativos dado que este tipo de deportes favorece la motivación, la educación en valores, el respeto, la cooperación, la igualdad y el compañerismo (Carrillo-Brugos et al., 2016; Fernández, 2010), y, además, requieren de una baja exigencia técnica.

Durante el desarrollo de esta SA se impartieron tres modalidades de DA: Pinfuvote, Ringol y Twincon.

El Pinfuvote es un juego-deporte que fusiona reglas del ping-pong, el fútbol, el voleibol y el tenis a la vez que incorpora otras de nueva creación con el objetivo de hacer partícipe en el juego a la mayoría de los alumnos/as. Es jugado por dos equipos en un campo dividido por una red a la altura de la red de tenis. El juego consiste en enviar el balón al campo contrario para que éste toque dos veces consecutivas el suelo o que el equipo adversario no pueda devolverlo. El balón puede golpearse empleando cualquier parte del cuerpo, con las manos, los pies, la cabeza... combinándolo con otros/as compañeros/as de forma aérea o esperando que bote entre golpe y golpe. Un mismo jugador no puede golpear dos veces seguidas (Roca, 2020).

El Ringol es una modalidad deportiva de equipo que se practica, en una superficie de juego rectangular (similar al campo de fútbol sala o balonmano), entre dos equipos mixtos de siete u ocho jugadores que, intentan introducir el balón en la portería o aro contrarios pudiendo golpear el balón dos veces como máximo de forma consecutiva durante el juego con todas las partes del cuerpo excepto cabeza y puños, y agarrar del balón en los saques y dentro del área contraria. En la parte superior del larguero de la portería hay un aro donde la anotación tiene doble puntuación (<https://www.ringol.es/>).

El Twincon es un deporte alternativo de invasión colectivo entre dos equipos mixtos de seis jugadores. El objetivo es la conquista de los conos contrarios. El balón con el que se juega solamente se toca con las manos realizando pases sin que caiga al suelo y con lanzamientos de precisión a los conos (<https://twincon.es/>).

Estas tres modalidades de deportes alternativos se caracterizan por la participación mixta, la facilidad en su ejecución y por fomentar los valores de igualdad, coeducación, cooperación, inclusión y respeto.

Todo el alumnado había practicado con anterioridad estas modalidades deportivas en las clases de EF.

- **Concreción curricular:**

Este apartado se desarrolló atendiendo al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante Real Decreto 217/2022) (tabla 1).

▪ **Metodología:**

Durante esta SA se usó como metodología una hibridación de los modelos pedagógicos AC y EFyC, *Flipped Learning* y la estrategia metodológica del *Visual Thinking* buscando la individualización de la enseñanza y estableciendo estrategias didácticas adecuadas al contexto (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Se plantearon retos de los DA donde el éxito de la tarea requería el trabajo en equipo de todos sus integrantes (grupos mixtos y heterogéneos). Además, cada integrante tenía una función específica, tanto en los retos como en el desarrollo del *Visual Thinking* (dibujantes, comunicadores, creadores de los elementos estructurales, ingenieros de pruebas, investigadores etc.), provocando una responsabilidad individual. Una de las finalidades de la resolución de los retos y la creación del producto final era desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal. Para ello, todos los componentes del equipo, con independencia de su rol, tenían que ponerse de acuerdo para alcanzar la creación de un DA que cumpliera con los requisitos de la rúbrica de evaluación (Fernández-Río et al., 2016).

Tabla 1.

Elementos del currículo que contribuye a adquirir y desarrollar la situación de aprendizaje atendiendo al anexo II del Real Decreto 2017/2022.

OBJETIVOS ETAPA:	
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos.	
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 EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.	
Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.	DESCRITORES PERFIL DE SALIDA: CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC3
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	SABERES BÁSICOS:
3.1. Practicar y participar activamente una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las prácticas antideportivas, gestionando positivamente la competitividad y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.	EFI.4.D.2.1. Estrategias de negociación y mediación en contextos motrices. EFI.4.D.2.2. Respeto a las reglas: juego limpio en los distintos niveles de deporte y actividad física. EFI.4.D.2.3. Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (comportamientos violentos, discriminación por cuestiones de género, competencia motriz). Asertividad y autocuidado.

<p>3.2. Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices y proyectos para alcanzar el logro individual y grupal, participando con autonomía en la toma de decisiones vinculadas a la asignación de roles, la gestión del tiempo de práctica y la optimización del resultado final.</p>	<p>EFI.4.B.4. Planificación y autorregulación de proyectos motores: establecimiento de mecanismos para registrar y controlar las aportaciones realizadas por los integrantes del grupo a lo largo de un proyecto. EFI.4.C.1.2. Coordinación de las acciones motrices para la resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas. EFI.4.C.5. Creatividad motriz: creación de retos y situaciones-problema con resolución posible de acuerdo a los recursos disponibles. EFI.4.D.2.1. Estrategias de negociación y mediación en contextos motrices.</p>
---	---

CC, competencia ciudadana; CCEC, competencia en conciencia y expresiones culturales; CD, competencia digital; CE, competencia emprendedora; CPSAA, Competencia personal, social y de aprender a aprender; EF, Educación Física

Este modelo pedagógico, se combinó con la EFyC con el objetivo focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Además, se utilizaron ciertos elementos básicos de la gamificación acordes a la clasificación llevada a cabo en el modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021). Entre ellos, se llevó a cabo una dinámica relacional centrada en la resolución de retos y competiciones entre los diferentes equipos a través de los DA. Los equipos podían conseguir premios en forma de gemas tras superar los retos que, a su vez, podían canjear por cartas que aportaban ventajas en los enfrentamientos.

Por otro lado, el *Flipped Learning* se empleó a través de Classroom subiendo ejemplos de los *Visual Thinkings* de los DA trabajados, información sobre los elementos estructurales y los instrumentos de evaluación. En cuanto al *Visual Thinking*, se empleó como producto final, donde el alumnado plasmaba la representación del deporte alternativo que habían creado. A lo largo de las sesiones se les brindó el apoyo y la orientación necesaria para que pudiesen expresar creativamente su deporte alternativo.

Por último, se optó por la técnica de enseñanza basada en la indagación, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas buscando promover la implicación activa del alumnado (Rosa-Guillamón et al., 2021).

▪ Recursos didácticos:

La SA se desarrolló en la pista polideportiva y gimnasio del centro educativo. Se usaron tanto materiales convencionales de EF (balones, aros y colchonetas) como materiales no convencionales (cartas) creados para enriquecer las dinámicas de los distintos DA. Todas las sesiones fueron dirigidas por un único profesor.

▪ Principios pedagógicos:

El artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022, referente a los principios pedagógicos, dispone que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y

empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. En esta SA, el alumnado trabajó la igualdad de género, la creatividad, el espíritu crítico, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

La creatividad adquirió un papel fundamental para la creación de un deporte alternativo original. Además, durante toda la SA se favoreció la igualdad de género a través de una participación equitativa de todo el alumnado y se fomentó la educación en valores mediante la corrección de las conductas inapropiadas.

- **Interdisciplinariedad:**

También en el Real Decreto 217/2022, en el preámbulo de EF, se recomienda el desarrollo de distintas SA que incorporen el movimiento como recurso, así como enfoques y proyectos interdisciplinares en la medida en que sea posible.

Esta SA podría plantearse en conjunto con otras materias como Lengua Castellana y Literatura, trabajando una adecuada expresión oral para comunicarse con los integrantes de su equipo y con los demás compañeros, Tecnología, utilizando aplicaciones como Classroom y programas de edición para el diseño de cartas, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, a través del *Visual Thinking* para la elaboración de dibujos, y Educación en Valores, trabajando la igualdad, la cooperación, la empatía y el respeto.

- **Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales:**

El artículo 21.1 del Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante Decreto 102/2023) refiere que se entiende por atención a la diversidad y a las diferencias individuales el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todo el alumnado en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios.

Estas medidas están reguladas por los artículos 21 y 22 del Decreto 102/2023 y se concretan en el capítulo IV de la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (en adelante Orden de 30 de mayo de 2023),

Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA), presentando al alumnado la información en soporte adecuado a sus características, facilitando múltiples formas de acción y expresión, teniendo en cuenta sus capacidades de expresión y comprensión, y asegurando la motivación para el compromiso y la cooperación mutua (artículo 30 de la Orden de 30 de mayo de 2023).

La educación inclusiva es un derecho de todos los niños y niñas, y esta no solo respeta el derecho a ser diferente, sino que valora la existencia de esa diversidad. Está basada en principios como la equidad, la cooperación y la solidaridad y busca una inserción total en el aula del alumnado con cualquier tipo de diversidad (Arenas, 2016).

En el grupo había dos alumnos con necesidades especiales de atención educativa (NEAE), uno con diversidad funcional auditiva y otro con epilepsia. Respecto al alumno con diversidad funcional auditiva se siguieron las recomendaciones de Peña-Zapata (2019): se garantizó una buena visibilidad del profesor en todo momento, se empleó un lenguaje claro apoyado de señales y gestos visuales, y se verificó constantemente que comprendía las explicaciones. Respecto al alumno con epilepsia, se le brindó apoyo emocional y autoestima positiva, se evitaron los estímulos intensos e intermitentes, y se modificaron la intensidad, duración de determinados ejercicios.

Además de estas medidas concretas, la SA tuvo presente los tres principios del DUA, asegurando una inclusión efectiva y equitativa en el desarrollo de la SA (Alba-Pastor, 2019). Para poder cumplir con estos tres principios DUA, se proporcionaron diferentes opciones para el interés, a través de la práctica de varios DA. También, se dieron varias opciones para la percepción y múltiples opciones para la expresión y la comunicación mediante el uso de técnicas como el *Visual Thinking*.

- Secuencia didáctica:

La SA se desarrolló a través de nueve sesiones, de 50 minutos cada una y organizadas en cuatro fases (ver tabla 2). En la fase inicial, la primera sesión se destinó a tareas de motivación, encaminadas a la mejora de la cohesión de los equipos y la dinámica de participación. La segunda fase, desde la sesión 2 hasta la 7, se dedicó al desarrollo sustancial de la SA realizando variados desafíos y partidos de los tres DA. Las sesiones 8 y 9 conformaron la fase de consolidación, durante la cual los equipos concibieron sus propias modalidades de DA basadas en los aprendizajes adquiridos. Finalmente, se implementó la etapa de divulgación, en la que los productos finales de los grupos se presentaron a nivel interno en el centro educativo y también a nivel comunitario.

- Evaluación:

El artículo 15 del Real Decreto 217/2022 dispone que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora. Y concretamente, el artículo 10.1 de la Orden de 30 de mayo de 2023 dispone que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, competencial, formativa, integradora, diferenciada y objetiva según las distintas materias del currículo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos coherentes con los criterios de evaluación y con las características específicas del alumnado, garantizando así que la evaluación respondiese al principio de atención a la diversidad y a las diferencias individuales (artículo 11.4 de la Orden de 30 de mayo de 2023). A través del modelo de EFyC se fomentaron los procesos de coevaluación, evaluación entre iguales, así como la autoevaluación del alumnado, potenciando la capacidad de

este para juzgar sus logros respecto a una tarea determinada (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Tabla 2.

Fases y desarrollo de la situación de aprendizaje de deportes alternativos.

SESIONES	DESCRIPCIÓN
1 Motivación	Se explicó al grupo la dinámica y objetivos a cumplir durante la SA. Seguidamente, se procedió a la realización de juegos motivantes, tales como el comecocos, el corta-hilos y el gavilán.
2-3 Desarrollo	<p>La clase se organizó en 4 equipos mixtos que se conservaron para las sesiones restantes. En la segunda sesión, se iniciaron los retos de Twincon (los equipos recibían gemas tras superarlos). En la tercera sesión, se realizaron partidos entre los equipos (cada equipo canjeaba sus gemas por cartas ventajosas).</p> 
4-5 Desarrollo	<p>En la cuarta sesión, se iniciaron los retos de Pinfuvote (los equipos recibían gemas tras superarlos). En la quinta sesión, se realizaron partidos entre los equipos (cada equipo canjeaba sus gemas por cartas ventajosas).</p> 
6-7 Desarrollo	<p>En la sexta sesión, se iniciaron los retos de Ringol (los equipos recibían gemas tras superarlos). En la séptima sesión, se realizaron partidos entre los equipos (cada equipo canjeaba sus gemas por cartas ventajosas).</p> 

8-9 Consolidación	En la octava sesión, los estudiantes crearon su propio deporte alternativo. Posteriormente, se les solicitó que elaborasen el Visual Thinking. En la última sesión, se practicaron las propuestas de deportes alternativos creados por los 4 equipos.
Divulgación	Una vez finalizada la SA, los Visual Thinkings elaborados se subieron en la página web del centro educativo y en el periódico local.



El principal objetivo de la evaluación fue que sirviese para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumnado mejorase su aprendizaje, conociendo y corrigiendo sus errores (López-Pastor et al., 2006). A través de la EFyC y del desarrollo de la coevaluación y la autoevaluación, se trató de aumentar la participación del alumnado en un proceso más educativo y democrático (López-Pastor et al., 2007).

En esta SA se incorporaron cuatro instrumentos de evaluación congruentes con los criterios de evaluación seleccionados (ver tabla 3). Estos instrumentos fueron diseñados para adecuarse a las particularidades del alumnado, promoviendo así una evaluación continua, formativa e integradora.

Tabla 3.

Criterios de evaluación y forma de evaluar la situación de aprendizaje de deportes alternativos.

CE	¿QUÉ? OD	EVIDENCIA	¿CÓMO? INSTRUM.	¿QUIÉNES? EVALUAC.	¿CUÁNDO? SESIÓN
3.1	Practicar diferentes DA (Pinfuvote, Ringol y Twincon) gestionando positivamente la competición y eliminando las actitudes antideportivas.	Consecución de los retos grupales a través de la deportividad.	Diana de evaluación (30%) Escala de estimación (70%)	Autoevaluación y calificación dialogada Heteroevaluación y calificación dialogada	2 - 7
3.2	Trabajar en equipo durante la creación de un deporte alternativo, donde cada integrante tenga un rol para alcanzar el logro grupal.	Proceso de creación del deporte alternativo y Visual Thinking del deporte alternativo creado	Diario de grupo (20%) Rúbrica (80%)	Coevaluación Heteroevaluación	8 9

CE, criterio de Evaluación; EVALUAC, evaluación; INSTRUM, instrumento; OD, Objetivos didácticos.

Para valorar el grado de consecución del criterio de evaluación 3.1 se utilizaron, como instrumentos de evaluación, una diana de evaluación y una escala de estimación (ver tabla 4). La diana de evaluación es una herramienta en auge debido a que es fácil de usar y muy práctica, sirve para valorar el nivel de logro de diferentes aspectos de forma muy visual y se recomienda para la autoevaluación (García-Montón & Monzonís-Carda, 2022). Por otra parte, la escala de estimación es muy útil para evaluar conductas del alumnado y conocer su logro (Peris et al., 2022).

Si los resultados de ambos instrumentos de evaluación estaban en consonancia, indicaba que los estudiantes habían realizado una reflexión genuina sobre su desempeño en la situación de aprendizaje. En tal caso, se otorgaban 0,5 puntos adicionales en la calificación de este criterio de evaluación. Por el contrario, si se observaba una marcada discrepancia en las calificaciones, se llevaba a cabo una calificación dialogada con dicho alumno.

Tabla 4.

Escala de Estimación utilizada como instrumento de evaluación

ESCALA DE ESTIMACIÓN TWINCON/RINGOL/PINFUVOTE						
ALUMNO/A:			FECHA:			
DEPORTE ALTERNATIVO:						
Escalas y criterios evaluación			ESCALA VALORATIVA			
Indicadores generales			1	2	3	4
RESPETO						
-Discute con sus compañero/as y/o rivales.						
-Insulta a sus compañeros/as y/o rivales.						
-Se burla de sus compañeros/as y/o rivales.						
IMPLICACIÓN						
-Participa activamente en el deporte alternativo abordado.						
-Ayuda a la hora de colocar y recoger el material.						
-Se esmera a la hora de realizar la autoevaluación.						
DEPORTIVIDAD						
-Cumple a la perfección todas las reglas del juego.						
-Ayuda a compañeros/as y/o rivales cuando lo necesitan.						
-Saber aceptar la derrota y gestionar la victoria.						
COOPERACIÓN						
-Sabe escuchar los consejos de compañeros/as y rivales.						
-Supera los retos/dificultades a través de la comunicación.						
-Promueve la participación de todos sus compañeros/as.						

Por otro lado, para valorar el grado de consecución del criterio de evaluación 3.2 se emplearon dos evidencias diferentes. Por un lado, se usó el diario de grupo para que cada equipo reflexionase sobre el trabajo colaborativo realizado en la creación del deporte alternativo y el *visual thinking*. Este instrumento estaba compuesto por cuatro preguntas para fomentar la coevaluación. Por otro lado, también se utilizó una rúbrica (ver figura 1) para valorar aspectos como la innovación, la inclusión en el deporte y las reglas destinadas a prevenir conductas antideportivas. Estos instrumentos fueron compartidos con el alumnado al inicio de la SA. La rúbrica es una herramienta que nos permite medir el nivel y la calidad de

una tarea, con la ventaja de que el alumnado conoce de forma clara lo que se espera de su aprendizaje (Zapatero-Ayuso et al., 2018).

Figura 2.

Rúbrica utilizada como instrumento de evaluación.

RÚBRICA VISUAL THINKING ¡Motívate hacia lo alternativo!

ÍTEMS	3	2	1	0
SENCILLO Y ORIGINAL	Los compañeros/as son capaces de entender las bases del deporte creado con el Visual Thinking. Además, presentan un diseño muy atractivo y original.	Surgen algunas dudas que pueden retrasar ligeramente su práctica. Hacen uso de un Visual Thinking más o menos original.	Surgen muchas dudas que retrasan la práctica del deporte creado. Hacen uso de un Visual Thinking muy corriente.	El Visual Thinking no presenta una estructura sencilla e imposibilita la práctica del deporte. Presenta un diseño nada original.
INNOVADOR	El deporte creado se basa en las reglas de varios deportes, es diferente a lo que solemos ver de costumbre. Su práctica es motivadora para todos/as.	El deporte creado modifica varias reglas de un deporte existente. Su práctica es motivadora pero no para todos/as.	El deporte creado es muy parecido a uno ya creado. Además, su práctica podría ser más motivante para el alumnado.	El deporte creado es igual que uno ya existente. Además, su práctica no es motivante para el alumnado.
REGLAS DEPORTIVIDAD	Se promueve el respeto, el trabajo en equipos mixtos, se penalizan las actitudes negativas y existen reglas que fomentan la participación.	Se penalizan las actitudes negativas, se promueven los valores positivos. Se podrían mejorar algunas reglas para que todos/as participen más.	No existen reglas participativas, y los comportamientos antideportivos no se suelen corregir.	No se cumple con ninguno de los requisitos anteriores.
ESPACIO	Se adecua al espacio a la perfección, pudiéndose practicar un deporte divertido en la media pista disponible.	Se puede practicar el deporte en el espacio disponible, pero se podrían realizar varios cambios para aumentar la participación de todos/as.	Existen problemas para llevar a cabo el deporte planteado con éxito.	No existe la posibilidad de practicar el deporte en dicho espacio.

Por último, se llevó a cabo una evaluación de la SA y de la práctica docente con objeto de incidir en la mejora de los rendimientos educativos y en el desarrollo personal y social del profesorado proporcionando una educación de calidad para el alumnado (Gómez, 2019). Para ello, se elaboraron dos cuestionarios Google Form que completó el alumnado de manera anónima al final la SA.

2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

La calificación de la competencia específica evaluada se corresponde con la media aritmética de las calificaciones obtenidas con los instrumentos de evaluación utilizados para valorar cada criterio de evaluación. La totalidad de los criterios de evaluación contribuyen, en la misma medida, al grado de desarrollo de la competencia específica, teniendo el mismo valor a la hora de determinar su grado de desarrollo.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo (medias y desviación estándar) de las calificaciones obtenidas por el alumnado con cada uno de los instrumentos de evaluación, de la calificación de los criterios de evaluación y de la calificación final del alumnado. Se realizó el estudio teniendo presente todo el grupo-clase, distinguiendo por sexo (niños y niñas) y según el equipo formado por el alumnado (ver tabla 4).

Antes de realizar el análisis de contraste, se estudió si las muestras tenían una distribución normal. De acuerdo con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se observó un p-valor < 0.05 y, por lo tanto, se rechazó la hipótesis de normalidad. Con arreglo a estos resultados, se utilizó la prueba no paramétrica Mann-Whitney para estudiar si existían diferencias entre las calificaciones obtenidas por los niños y las niñas en los dos criterios de evaluación valorados y en la calificación final. Para analizar si existían diferencias entre los equipos se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis.

Para llevar a cabo el análisis se utilizó el software SPSS statistics 28. El nivel de significación fue del 5% en todos los análisis.

3. RESULTADOS.

La tabla 5 muestra la media y desviación típica de las calificaciones obtenidas por el alumnado con cada uno de los instrumentos de evaluación, de la calificación de los criterios de evaluación y de la calificación final del alumnado, considerando a todo el grupo y distinguiendo entre sexo (niños y niñas) y equipo. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas en los dos criterios de evaluación evaluados (3.1 y 3.2). Sin embargo, se han encontrado diferencias significativas (p-valor < 0.05) en relación al sexo en el criterio de evaluación 3.1, siendo las puntuaciones superiores en los niños, aunque el tamaño del efecto es pequeño (d-Cohen = 0.34). Estas diferencias respecto al sexo no se encontraron en el criterio de evaluación 3.2 y en la calificación final. Con respecto a los equipos, no se observaron diferencias significativas entre ellos, tanto en los dos criterios de evaluación como en la calificación final.

En cuanto a la calificación final, el 88.5% del alumnado (n=23 alumnos/as) lograron superar satisfactoriamente la SA, alcanzando el 11.5% la calificación de suficiente, el 7.7% bien, el 46.0% bien y el 23.3% sobresaliente.

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, no se han encontrado diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas a través de la diana de evaluación (otorgada por el alumnado) y la escala de estimación (establecida por el profesor).

En relación con el criterio de evaluación 3.2, las calificaciones obtenidas en los *visual thinkings* (ver figura 3) elaborados por el alumnado, a través del uso de la rúbrica, son similares en los cuatro equipos, no mostrando diferencias significativas entre ellos.

Por último, tampoco hubo diferencias significativas en las calificaciones del diario de clase, siendo completado por todos los grupos de manera adecuada.

Tabla 5.

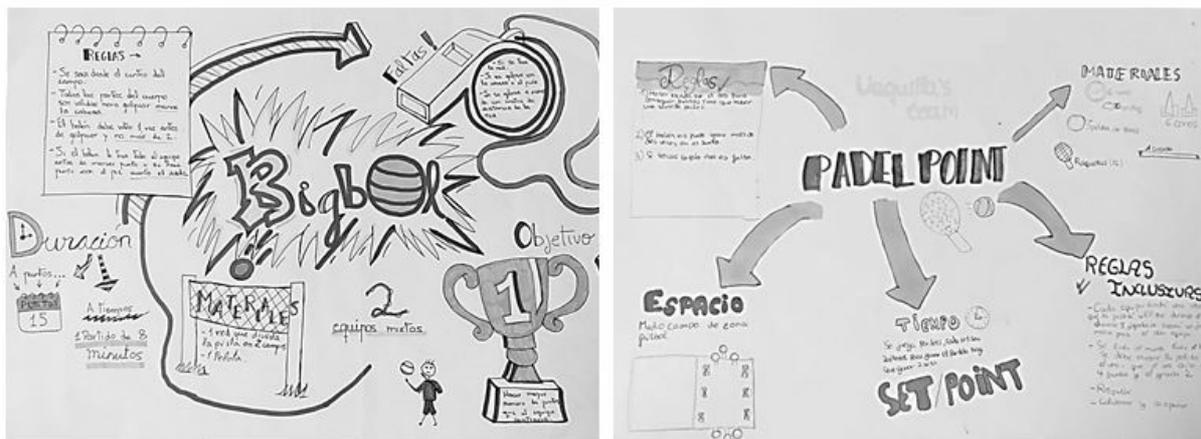
Análisis de contraste de las calificaciones de los instrumentos de evaluación, criterios de evaluación y calificación final en relación con el sexo y los equipos.

	EE	DE	CE 3.1		DG	RVT	CE 32		CF	
	M±DT	M±DT	M±DT	p (TE)	M±DT	M±DT	M±DT	p	M±DT	p
Todos	7.28±2.42	7.26±3.05	7.27± 2.59		7.32±3.41	7.34±2.23	7.33± 2.41		7.28±2.28	
Niños	8.19±3.18	8.18±3.08	8.18± 2.47	.009	6.76±3.91	7.29±1.97	7.18±2.32	0.611	7.68±2.26	.153
Niñas	6.38±2.32	6.33±2.84	6.37± 2.46	(0.34)	7.91±2.81	7.40±2.57	7.50±2.61		6.87±2.31	
Equipo 1	7.82±1.46	8.24±2.06	7.94± 1.63		8.00±0.00	7.50±0.00	7.60±0.00		7.64±1.05	
Equipo 2	7.05±2.66	6.41±3.44	6.86± 2.87	.830	5.71±5.34	6.61±2.44	6.43±2.98	.080	6.65±2.70	.076
Equipo 3	6.50±3.39	6.91±4.17	6.63± 3.62		7.50±3.67	7.02±3.44	7.11±3.49		6.87±3.39	
Equipo 4	7.71±2.30	7.45±2.72	7.63± 2.42		8.33±1.63	8.35±1.66	8.35±1.66		7.99±1.68	

CE, criterio de evaluación; CF, calificación final; DE, diana de evaluación; DG, diario de grupo; EE; escala de estimación; M, media aritmética; DT, desviación típica; RVT, rúbrica para el *visual thinking*; TE, tamaño del efecto (d-Cohen).

Figura 2.

Ejemplos de *Visual Thinkings* elaborados por el alumnado.



4. DISCUSIÓN.

El objetivo de este estudio fue desarrollar una situación de aprendizaje sobre deportes alternativos (en concreto, Pinfuvote, Ringol y Twincon) a través de una hibridación de modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como analizar su efecto en el aprendizaje. En ella, el alumnado tenía que crear un deporte alternativo innovador mediante el trabajo en equipo y representarlo a través de un *visual thinking*. Esta unidad de programación, compuesta de 9 sesiones, se ha relacionado con los diferentes elementos curriculares recogidos en el Real Decreto 217/2022. De acuerdo con los resultados tras su puesta en práctica, se evidencia un efecto óptimo en el aprendizaje evaluado a través de los dos criterios de evaluación recogidos en la normativa vigente (3.1 y 3.2).

Los deportes alternativos permiten a los docentes adaptarse a las necesidades del alumnado y afrontar los problemas generados por los deportes convencionales. Estas modalidades deportivas favorecen el desarrollo de nuevas posibilidades educativas, recreativas y de ejercicio en el alumnado (Fierro-Suero et

al., 2016). Durante el desarrollo de la SA planteada, el alumnado mostró una mayor motivación en comparación con las clases convencionales, aumentando su participación e implicación en las sesiones y desarrollando valores de respeto, cooperación, igualdad y compañerismo. Estos hechos están en concordancia con los reflejados en estudios similares de deportes alternativos (Carrillo-Brugos et al., 2016; Díez-Fernández et al., 2024). Además, la motivación está relacionada con la consecución de metas óptimas de logro (Wang & Liu, 2007). A pesar de ello, el 11,54% (n=3 alumnos) no superaron los criterios de evaluación de la SA, debido fundamentalmente a su comportamiento disruptivo, conducta de pasividad e inactividad en el desarrollo de las tareas. Estas actitudes suelen mostrar una relación inversa con el rendimiento académico en la materia de EF (Fraile-García, 2019).

Por otro lado, los resultados mostraron que las calificaciones medias de ambos criterios de evaluación (3.1 y 3.2) fueron similares. Este hecho sugiere que el nivel de motivación se mantuvo constante durante el desarrollo de toda la SA, contribuyendo de manera positiva al rendimiento académico. En relación con el sexo, se encontraron diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los niños y las niñas con respecto al criterio de evaluación 3.1, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. Estas diferencias pueden ser debidas al instrumento de evaluación utilizado para valorar el criterio de evaluación. Dado que, para ello se utilizó una diana de evaluación y el alumnado con un mayor autoconcepto sobre el rendimiento físico en EF, en general, el sexo masculino, tiende a autovalorarse con mayores calificaciones (Martínez-Martínez & González-Hernández, 2017). No obstante, las calificaciones del criterio de evaluación 3.2 son similares respecto al sexo dado que se trata de un trabajo cooperativo desarrollado por equipos mixtos. De igual manera, tampoco existen diferencias entre sexos en las calificaciones finales por el mismo motivo.

En relación con el rendimiento académico mostrado por los diferentes equipos, los resultados tampoco muestran diferencias significativas entre ellos, tanto en la valoración de los criterios de evaluación como en la calificación final. Ello sugiere que el trabajo cooperativo a través de la creación de grupos mixtos y heterogéneos favorece el propio aprendizaje y el de los demás miembros del grupo (Yang et al., 2021).

En cuanto a la metodología empleada, algunos autores ya han desarrollado la hibridación de modelos como práctica innovadora para potenciar los beneficios educativos (Lamoneda-Prieto et al., 2020). Merino & Lizandra (2022), por ejemplo, combinaron el AC y la educación aventura como estrategia metodológica para mejorar la convivencia y la gestión de conflictos desde la EF. Además, según el estudio de Saiz-González et al. (2023), el uso de AC o de hibridaciones con este modelo puede aumentar los niveles de actividad física del alumnado durante las clases de EF, así como su intención de ser físicamente activo. A través del AC, se desarrolló un contexto de aprendizaje más productivo que con un modelo de aprendizaje competitivo o individualista, promoviendo además variables académicas, personales y sociales (García-González et al., 2023). En el desarrollo de la SA planteada también se ha podido comprobar que la combinación de estos modelos pedagógicos potencia el rendimiento académico del alumnado y la incorporación de elementos gamificados es relevante para aumentar la motivación del alumnado (Lamoneda-Prieto et al., 2020).

Por último, el alumnado de Educación Secundaria suele estar acostumbrado a tener un rol pasivo en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del modelo de EFyC empleado, se observó un aumento de la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el desarrollo de una educación democrática (López-Pastor et al., 2007). Por lo que, en concordancia con otros estudios (Fernández-Río, 2017; Herrero-González et al., 2020; Yang et al., 2021), se ha podido comprobar a través del desarrollo de esta SA que la hibridación de estos modelos pedagógicos, AC y EFyC, provocan beneficios en el alumnado, tales como, la mejora de las habilidades sociales, la interacción entre iguales, la capacidad de comunicación, la motivación y la capacidad para resolver conflictos.

5. CONCLUSIONES.

Se ha desarrollado una SA sobre deportes alternativos que favorece la motivación, la participación y los valores de respeto, cooperación, igualdad y compañerismo del alumnado en las clases de Educación Física, contribuyendo a resolver problemas propios de esta materia, tales como, la desmotivación hacia la práctica deportiva por el uso de metodologías tradicionales o actitudes discriminatorias en relación con el nivel de aptitud física. Por lo tanto, se puede concluir que una propuesta didáctica sobre deportes alternativos a través de una hibridación de modelos pedagógicos beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo una mayor implicación del alumnado.

Como limitación, al ser una muestra pequeña de tan solo un grupo de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, los resultados obtenidos no son generalizables a otros grupos del mismo o distinto nivel educativo. Además, la falta de experiencia previa del alumnado en el uso de esos modelos pedagógicos ha podido influir en los resultados. Por ello, sería interesante trabajar estas propuestas con una mayor muestra y en diferentes niveles educativos para poder comparar los resultados con los obtenidos en este estudio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Alfonso, R. M. (2016). Relación entre la actividad física extraescolar y el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Sportis: Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 177-187. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1428>
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>

- Beltrán-Carrillo, V.J.; Devís-Devís, J.; Peiró-Velert, C., & Brown, D.H.K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Carrillo-Brugos, A. F., Granados-López, O., & Jiménez-Gómez, S. (2016). Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 6(2), 183-198. <https://doi.org/10.15332/2422474x/4428>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in Physical education Encountering Dewey's Educational Theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037. <https://doi.org/10.1177/1356336x20904075>
- Diez-Fernández, P., Elipe-Lorenzo, P., López-García, S., & Ruibal-Lista, B. (2024). Pinfuvote o Voleibol, ¿qué prefiere el alumnado?: Un estudio sobre la participación en las clases de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 60, 61-66. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108760>
- Fernández, R. F. (2010). Juegos innovadores con material alternativo en el área de Educación Física. *EmásF: Revista digital de educación física*, (4), 5-18.
- Fernández-Río, J. (2017). The Cooperative Learning Cycle: A Guide to Effectively implement Cooperative Learning in Physical Education. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.
- Fierro-Suero, S., Haro-Morillo, A., & García-Montilla, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación*, (6), 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>
- Fraille-García, J., Tejero-González, C. M., Esteban-Cornejo, I., & Veiga, Ó. (2019). Association between Enjoyment, Motor Self-efficacy, Physical Activity and Academic Performance in Physical Education. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 58-63. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.63035>
- García de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 387-402. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10370>
- García-Soler, S. (2016). Percepción de utilidad, diversión y motivación en la asignatura de Educación Física y su relación con el nivel de actividad física

habitual en escolares de 10-12 años de la Región de Murcia. Proyecto de investigación.

- García-González, L., Santed, M., Escolano-Pérez, E., & Fernández-Río, J. (2022). High-versus low-structured cooperative learning in secondary physical education: Impact on prosocial behaviours at different ages. *European Physical Education Review*, 29(2), 199–214. <https://doi.org/10.1177/1356336x221132767>
- García-Montón, M., & Monzonís-Carda, I. (2022). La diana de autoevaluación como herramienta educativa para promover la calidad docente en maestros/as de Educación Física. *Didáctica, innovación y multimedia*, (40).
- Gómez-Buendía, Á., Martínez, B. J. S. A., Izquierdo, M. I. C., & Mármol, A. G. (2022). Effects of a hybrid teaching model (SEM + TGfU) and the model of personal and social responsibility on sportsmanship and enjoyment in 4° Secondary and 1° Baccalaureate students. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 550-559. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.85928>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González-Coto, V.A., Hernández-Beltrán, V., García-Espino, N., & Gamonales, J.M. (2022). Twincon: deporte coeducativo e inclusivo. *Logía, educación física y deporte*, 3(1), 28-39.
- Hernández-Beltrán, V., Barranca-Martínez, J. M., Gámez-Calvo, L., González-Coto, V. A., Aguilar-Berrocal, M., Espada, M. C., & Gamonales, J. M. (2023). Analysis of the Pinfuvote as a new alternative sport for the field of Physical Education. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 48, 178–189. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97006>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V.M., & Manrique-Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lamonedá-Prieto, J., González-Víllora, S., & Fernández-Río, J. (2020). Hybridizing Cooperative Learning, Adventure Education, and Gamification through orienteering races. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 754–760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado* núm. 340.

- López-Pastor, V.M. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León.
- Martínez-Martínez, F. D., & González-Hernández, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(1). <https://doi.org/10.35362/rie731127>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de La Junta de Andalucía*.
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Peña-Zapata, M. L. (2019). “HOGAR–ESCUELA”: Educación Inclusiva E Intercultural Para Familias De Estudiantes Con Diversidad Funcional Auditiva.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Herrán Álvarez, I., Vega Cobo, D., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., Sobejano Carrocera, M., & Hernando Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 411–418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), 47-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García-López, L. M., & González-Víllora, S. (2021). Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué. *Universidad de León*
- Peris, J. B., Murcia, J. A. M., & Hernández, E. H. (2022). Diseño y validación de una escala observacional sobre el estilo motivador docente. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 22(1), 67-80. <https://doi.org/10.6018/cpd.430321>
- 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* núm. 76.
- Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valenciano, J. (2020). Effect of the Sport Education Model on prosocial behavior in Primary Education.

- Robles-Rodríguez, A., & Robles-Rodríguez, J. (2021). Physical education involvement in middle and high School. Comparison between a traditional(Handball) and an alternative sport (Tchoukball). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 78–83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Roca-Brines, J. L. (2020). Pinfuvote. Un deporte alternativo, inclusivo y divertido. En: M. R. Teva & M. García (Eds.), *Innovación y nuevas tendencias en el ámbito de la actividad física* (pp. 101-112). Wanceulen Editorial Deportiva.
- Rosa-Guillamón, A., Carrillo-López, P. J., García-Canto, E., Moral-García, J. E., y Gil-Madrona, P. (2021). Revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza en educación física. *Acción motriz*, 27 (1), 46-56.
- Ruiz-Lara, E., Romero-Martín, M. R., & Ureña-Ortín, N. (2023). Formative and shared assessment in Physical Education. Assessment to involve, dialogue, share and learn. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 1-3. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.2024>
- Valdivia, P.A., López, M., Lara, A., & Zagalaz, M.L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(4), 197-217. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29593>
- Vázquez-Ramos, F. J. (2021). A proposal to gamify step by step without forgetting the curriculum: Edu-Game Model. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>
- Wang, C., & Liu, W. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: the impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2),145-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X07076875>
- Yang, C., Chen, R., Chen, X., & Lu, K. (2021). The efficiency of cooperative learning in physical education on the learning of action skills and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528>
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., & Campos-Izquierdo, A. (2018). La evaluación por competencias en educación física y el proceso de construcción de una rúbrica. *Contextos educativos: revista de educación*, (22), 111. <https://doi.org/10.18172/con.3111>

Fecha de recepción: 16/9/2024
Fecha de aceptación. 1/10/2024

EmásF