

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 96 de septiembre-octubre de 2025 - Año 16 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

96





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

Editorial. Pedro Sáenz-López Buñuel. “El valor de la educación física a través de la alfabetización motriz y física”. (Pp 5 a 7)

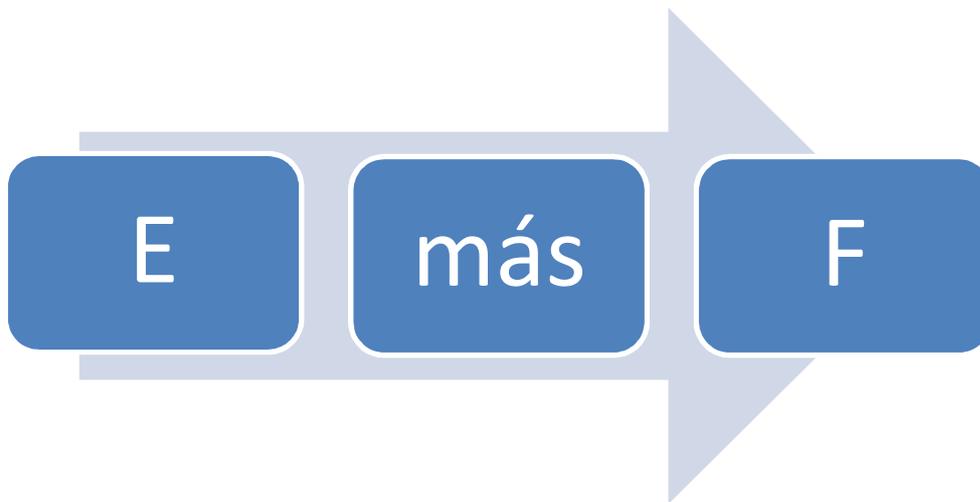
Rosa Gómez-Martínez, Alba Rusillo-Magdaleno, Teresa Martínez-Redecillas y Alberto Ruiz-Ariza. “Gamificación y juegos cooperativos en educación física: propuesta didáctica para trabajar las relaciones sociales en educación primaria”. (Pp 8 a 31)

Alfonso Francisco Ordóñez Dios. “Hábitos de ocio y niveles de actividad física en adolescentes de la Comunidad de Madrid”. (Pp 32 a 54)

Jared Said González García, Diego Alfonso Salazar Valdez y Luciano Vázquez Villa. “Perspectivas de la educación física en estudiantes normalistas y universitarios”. (Pp 55 a 67)

Roxana Leticia Bordano Chiaraviglio, Mariana Soledad Ríos, Gabriela Fernanda Mari Kaul, Carlos Roberto González y Daniela Carolina Maldonado Cuevas. “Educación física y evaluación formativa en Mendoza. Un estudio cualitativo en nivel primario durante los años 2022 y 2023.”. (Pp 68 a 81).

Maximiliano Baccelliere Baccelliere, Luis Alfredo Añazco Martínez y Felipe Patiño Saldaña. “Percepción de los estudiantes chilenos y estudiantes extranjeros acerca de la clase de educación física en una escuela rural del norte de Chile”. (Pp 82 a 97).



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:

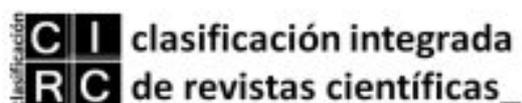
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España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

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN MOTRIZ Y FÍSICA

En la sociedad contemporánea se manifiesta una clara paradoja en torno a la actividad física. Por un lado, existe un amplio reconocimiento de sus beneficios para la salud física, mental y social, respaldado por una sólida base de evidencias que invitan a la promoción de su práctica regular desde edades tempranas. Sin embargo, por otro lado, se observa unos inquietantes niveles de sedentarismo, especialmente en contextos urbanos y tecnificados en los que los hábitos de vida activos son reemplazados por rutinas marcadas por la inactividad, la falta de tiempo, el uso excesivo de pantallas y una cultura del confort que favorece moverse menos (patinetes, mandos a distancia, escaleras eléctricas...). La Organización Mundial de la Salud (OMS) alerta de forma contundente sobre el problema del sedentarismo en la infancia y adolescencia indicando que más del 80% de adolescentes entre 11 y 17 años están por debajo de la recomendación de 60 minutos diarios de actividad física moderada a vigorosa.

Con estos datos, se puede afirmar con rotundidad que el sistema educativo forma parte de esta paradoja ya que el tiempo dedicado a la Educación Física (o al movimiento) sigue siendo claramente insuficiente. En Educación Primaria y Secundaria Obligatoria apenas se imparten dos o tres sesiones semanales, muy por debajo de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO o la OMS. Esta situación se agrava en etapas postobligatorias como Bachillerato o la Universidad, donde la Educación Física desaparece prácticamente del currículo, coincidiendo con un fuerte descenso en los niveles de práctica física y un aumento del sedentarismo (Ministerio de Sanidad, 2020).

Como he comentado, esta realidad contrasta con la sólida evidencia científica que destaca los múltiples beneficios de la actividad física relacionados con la salud cardiovascular, fortalecimiento de músculos y huesos, regulación del peso corporal, reducción del riesgo de numerosas enfermedades o su influencia en el bienestar socio-emocional. Además, numerosos estudios en neurociencia han evidenciado que la actividad física es un potente estimulador del cerebro. Como afirma Daniel Wolpert (2011), el cerebro humano ha evolucionado fundamentalmente para coordinar el movimiento, lo que sugiere que el motor de nuestra cognición es la acción. En línea con esta idea, investigaciones recientes han demostrado que la actividad física regular favorece la neurogénesis (especialmente en el hipocampo), mejora la plasticidad sináptica y estimula la liberación de neurotransmisores como la dopamina, serotonina y endorfinas, todos esenciales para el aprendizaje, la memoria, la autorregulación emocional y el bienestar general (Ratey, 2008; Hillman et al., 2008). Además, el ejercicio actúa como un factor protector frente al deterioro cognitivo, el estrés y enfermedades neurodegenerativas. En este sentido, moverse no es solo una necesidad biológica, sino una herramienta clave para el desarrollo y mantenimiento del cerebro a lo largo de toda la vida. Ante estas abrumadoras conclusiones, se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos conseguir aumentar la calidad y cantidad de actividad física en la población? ¿Qué instituciones tienen la capacidad de influir en este objetivo?

La respuesta más sencilla y eficiente es a través de la educación obligatoria. Necesitamos que el sistema educativo tome conciencia de la necesidad de conseguir hábitos de práctica y sus beneficios en la infancia y adolescencia. La Educación Física es el medio más eficaz para proporcionar a todos los niños y jóvenes las habilidades, la actitud, los valores, el conocimiento y la comprensión necesarios para participar durante toda la vida en la sociedad (UNESCO, 2013).

En este escenario, la alfabetización física y motriz emerge como una competencia clave: implica no solo saber moverse, sino comprender, valorar y utilizar el movimiento como medio para el bienestar, la socialización, el aprendizaje y la autorrealización. La alfabetización física consiste en alcanzar unos niveles saludables de condición física, así como la adherencia para convertirse en una persona activa toda la vida al disfrutar y ser consciente de sus beneficios. La alfabetización motriz hace hincapié en la coordinación y la capacidad de realizar retos motrices que implican competencias cognitivas y socio-emocionales como bailar o practicar

juegos y deportes, con el objetivo de conseguir un cerebro más plástico y saludable.

Como sociedad, necesitamos que la Educación Física del siglo XXI asuma este reto: ser el motor de una verdadera alfabetización corporal que empodere al alumnado, que lo prepare para desenvolverse con autonomía y conciencia crítica en entornos activos, saludables y sostenibles. Por tanto, aumentar el número de horas en movimiento y apostar por una educación motriz de calidad no es un lujo ni una concesión curricular, sino una necesidad urgente y una inversión en salud pública, equidad y calidad de vida. Como educadores, investigadores y responsables educativos, es nuestra responsabilidad situar el movimiento en el centro de la experiencia educativa. Porque una sociedad que se mueve piensa mejor, siente mejor, se relaciona mejor y, en definitiva, vive mejor.

Pedro Sáenz-López Buñuel

Catedrático de la Universidad de Huelva
psaenz@dempc.uhu.es

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>

Ministerio de Sanidad. (2020). Encuesta Europea de Salud en España 2020. Madrid: Ministerio de Sanidad. Recuperado de <https://www.sanidad.gob.es/estadisticas/microdatos.do>

Ratey, J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York: Little Brown and Company.

Wolper, D. (2011). The real reason for brains. TED. http://www.ted.com/talks/daniel_wolpert_the_real_reason_for_brains (consultado el 12 de febrero de 2014).

UNESCO. (2015, 18 de noviembre). International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport. UNESCO. <https://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/sport-charter/>

UNESCO. (2013). Declaration of Berlin: Fifth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport (MINEPS V), Berlin, Germany, 28–30 May 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114>



Revista Digital de Educación Física

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

GAMIFICACIÓN Y JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LAS RELACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rosa Gómez-Martínez

Universidad de Jaén. España

Email: rgm00094@red.ujaen.es

Alba Rusillo-Magdaleno

Universidad de Jaén. España

Email: arusillo@ujaen.es

Teresa Martínez-Redecillas

Universidad de Granada. España

Email: tmartinezredecillas@gmail.com

Alberto Ruiz-Ariza

Universidad de Jaén. España.

Email: arariza@ujaen.es

RESUMEN

Las relaciones sociales han adquirido una creciente relevancia en el ámbito educativo debido a su papel clave en el desarrollo integral del alumnado y en la mejora de la convivencia. La Educación Física se presenta como un contexto idóneo para abordarlas, especialmente mediante propuestas metodológicas basadas en el juego cooperativo y la gamificación. Este artículo describe una experiencia didáctica llevada a cabo con alumnado de 2º de Primaria en un centro educativo de Jaén (España), consistente en una propuesta de nueve sesiones de juegos cooperativos tematizados con el universo Pokémon. La iniciativa, desarrollada desde un enfoque lúdico y participativo, permitió observar una mayor implicación del alumnado y una posible mejora percibida en la cooperación y la interacción entre iguales. Se valora positivamente su aplicabilidad y su potencial para favorecer las relaciones sociales en el aula.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física; juegos cooperativos; relaciones sociales; socialización.

GAMIFICATION AND COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION: A DIDACTIC PROPOSAL TO WORK ON SOCIAL RELATIONS IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

Social relations have become increasingly relevant in the educational field due to their key role in the integral development of students and in the improvement of coexistence. Physical Education is presented as an ideal context to address them, especially through methodological proposals based on cooperative play and gamification. This article describes a didactic experience carried out with students in the 2nd year of Primary School in an educational center in Jaén (Spain), consisting of a proposal of nine sessions of cooperative games themed on the Pokémon universe. The initiative, developed from a playful and participatory approach, allowed observing a greater involvement of students and a possible perceived improvement in cooperation and peer interaction. Its applicability and its potential to promote social relations in the classroom are positively valued.

KEYWORD

Physical activity; cooperative games; social relationships; socialization.

1. INTRODUCCIÓN.

La Educación Física es una asignatura que promueve el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes, facilitando su interacción de manera constructiva. A través de esta interacción, adquieren destrezas y habilidades sociales que les permiten relacionarse adecuadamente con toda su comunidad (Arreaga y Carvajal, 2024). Una de las variables más influyentes en el desarrollo de estas habilidades sociales es la práctica de actividad física (Limonés-Solís y Cabrera-Méndez, 2024). Por ejemplo, la práctica de deportes de equipo y la implementación de juegos cooperativos en el ámbito de la Educación Física favorecen la interacción directa entre los estudiantes, permitiéndoles expresar sus emociones y fortalecer el conocimiento mutuo (Carbonell-Ventura et al., 2018; Quirós-García, 2024).

En el sistema educativo vigente, se otorga gran relevancia a las relaciones interpersonales. Puesto que la calidad educativa está estrechamente vinculada a las relaciones interpersonales, consideradas un pilar esencial para mejorar los procesos de aprendizaje. Las escuelas funcionan como entornos de interacción continua, donde el fortalecimiento de estos vínculos contribuye a la prestación de un servicio educativo de mayor calidad (Agurto y Arroyo, 2022). Estas se deben fomentar desde todas las áreas para conseguir una adecuada integración en el grupo-clase, en el entorno escolar y también familiar. Como señala el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, es necesario adherirse a un conjunto de directrices que fomenten una salud socio-emocional adecuadas: Higiene del sueño, prevención y consecuencias del consumo de drogas (legales e ilegales), gestión saludable del ocio y del tiempo libre, contacto con la naturaleza, uso adecuado de dispositivos digitales, estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables y fomento de los cuidados de las personas.

Un trato adecuado y un desarrollo social orientado correctamente son determinantes para el bienestar en la etapa adulta (López, 2023). En esta fase, las personas deben gestionar de manera efectiva sus relaciones socioemocionales. Estas influirán directamente en diversas variables relevantes para su salud integral y su éxito profesional futuro (Hernández, 2011). Autores como Alcocer (2024) reflejan que las propuestas desde la asignatura de Educación Física pueden ser fundamentales para las relaciones sociales.

Los programas educativos basados en situaciones de aprendizaje que incorporan ambientes lúdicos y cooperativos han demostrado ser estrategias efectivas para el desarrollo integral del alumnado (Rodríguez y Aldana, 2023). Un ejemplo representativo es la utilización de temáticas como Pokémon, donde se fomenta la participación activa a través de dinámicas interactivas. Estas propuestas permiten a los estudiantes aprender de manera significativa mientras desarrollan competencias sociales, cognitivas y emocionales (Llorente-Duque, 2023).

Todas las normativas educativas de nuestra nación han mencionado el fomento de la cooperación, la generación de entornos de aula colaborativos e incluso la aplicación del aprendizaje cooperativo en nuestras metodologías como herramienta para "modificar" esa sociedad "hipercompetitiva" (Fernández-Río, 2021). Lo que diferencia al aprendizaje cooperativo del mero trabajo en equipo, es la responsabilidad compartida de cada alumno por su propio aprendizaje, pero

también, y en particular, por el de todos y cada uno de sus compañeros de equipo (Velázquez-Callado et al., 2014).

El aprendizaje cooperativo es un enfoque educativo capaz de ayudar a alcanzar objetivos de aprendizaje en cuatro aspectos: físico, emocional, social y mental (Casey & Goodyear, 2015). Durante un extenso período, el aprendizaje cooperativo ha sido aplicado en el ámbito de la educación física (Dyson, 2002; Goodyear & Casey, 2015). En estas investigaciones, se implementaron actividades fundamentadas en el aprendizaje en grupo en variados contextos educativos, señalando resultados favorables en las capacidades motoras, las destrezas sociales, la comprensión intelectual y en el establecimiento de un ambiente emocional para los alumnos de educación física (Fernández-Espínola et al., 2020).

Según Goudas y Magotsiou (2009) este método puede ayudar a satisfacer la necesidad de relación, fomentando interacciones sociales positivas entre los estudiantes. También puede responder a la necesidad de competencia al desarrollar sus habilidades físicas (Barrett, 2005). Un estudio reciente que revisó investigaciones sobre aprendizaje cooperativo en educación física reveló que, de los cuatro tipos de resultados estudiados, el aprendizaje social ha sido el foco principal en los últimos cinco años, especialmente en lo que respecta a las relaciones entre profesores y alumnos (Bores-García et al., 2021).

De acuerdo con Vilella y Rodríguez (2020) los beneficios del aprendizaje cooperativo son:

Los beneficios académicos incluyen el desarrollo y fortalecimiento de competencias en áreas clave como matemáticas y lenguaje, lo que permite una comprensión más profunda de los contenidos. Además, contribuyen al incremento de la autonomía del alumnado, fomentando su capacidad para asumir responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. También potencian el pensamiento estratégico, la capacidad de planificación y el desarrollo de habilidades experimentales, promoviendo un enfoque más reflexivo y estructurado en la resolución de problemas.

En cuanto a los beneficios afectivos, estos aumentan la motivación y el grado de satisfacción de los estudiantes al hacer del aprendizaje una experiencia más dinámica y enriquecedora. Asimismo, refuerzan la confianza en sí mismos, reduciendo la ansiedad académica y generando mayor seguridad en sus capacidades. Además, favorecen la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, en el que los estudiantes se sienten cómodos, apoyados y estimulados para participar activamente.

Por último, los beneficios sociales incluyen la mejora de las habilidades interpersonales, promoviendo una convivencia armoniosa y el desarrollo de relaciones saludables entre los estudiantes. También fortalecen la cohesión dentro del grupo, incentivando valores como la solidaridad, el respeto y la cooperación, esenciales para la vida en comunidad. Finalmente, facilitan la inclusión y la integración de alumnos con diferentes habilidades y necesidades, propiciando un entorno educativo más equitativo y accesible para todos.

En base a todo lo anterior, se diseñó una situación de aprendizaje de Educación Física basada en los juegos cooperativos y tematizada en Pokémon, examinándose la evolución de las relaciones sociales en el contexto escolar, en una muestra de estudiantes de segundo curso de Educación Primaria de un colegio público de Jaén (España).

1. PROPUESTA PRÁCTICA

1.1. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Situación de aprendizaje: "Alianza Pokémon"	3er Trimestre	15/04/2024 06/05/2024	al	9 sesiones	25 Alumnos/as	9/12	1er Ciclo (2º)
Justificación: Esta situación de aprendizaje está centrada en la realización de juegos cooperativos. Estos brindan a los estudiantes oportunidades para trabajar juntos y desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas. La temática de Pokémon es un perfecto estimulante para la cooperación y el seguimiento de reglas. <i>Producto final:</i> Completar la pokédex con las cartas perdidas.		<p>Competencia específica: 3. Desarrollar procesos de interacción.</p> <p>Descriptorios operativos: CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3 Y CC2.</p> <p>Competencias clave: CCL, CPSAA y CC.</p> <p>Criterios de evaluación: 3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.</p> <p>Contenidos transversales: Resolución pacífica de conflictos, educación en valores y hábitos de ayuda y cooperación para mejorar la ciudadanía.</p>					
Saberes básicos	Conocimientos		Destrezas			Actitudes	
	EFI.1.B.5. EFI.1.D.4.		EFI.1.A.2. EFI.1.B.2. EFI.1.D.3.			EFI.1.C.1. EFI.1.D.2.	

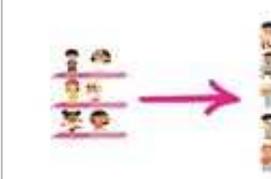
<p>Orientaciones Metodológicas: Contribuir al desarrollo integral del alumnado. Partir del contexto inmediato y nivel previo del discente. Trabajo en equipo, fomentando la cooperación y compañerismo. Aspecto lúdico como recurso didáctico y transversalidad. Uso de la evaluación formativa.</p>	<p>Técnicas: Instrucción directa e indagación. Métodos: Deductivo e inductivo. Estrategia en la práctica: Analítica secuencial y global. Estilos de enseñanza: Tradicional (Mando directo), participativos (Enseñanza recíproca), socializadores y cognitivos (Resolución de problemas, Descubrimiento Guiado).</p>	<p>Modelo Pedagógico: Aprendizaje cooperativo Metodología activa: Gamificación</p>	<p>Recursos: 3 colchonetas, 1 pelota de goma grande, 9 cartas pokémon, 25 cartas de bienvenida, 25 aros, 40 pelotas, 20 ladrillos, 7 setas, puzles, 1 dado pokémon, 1 paracaídas, 1 globo, 1 equipo de música, 3 bancos suecos, 25 pelotas de tenis, 1 caja misteriosa, 1 cuerda larga, 2 colchonetas grandes, 2 conos y 1 caja.</p>	<p>Estrategias organizativas: Se dividirán mediante pulseras con 4 colores que reflejan si se tienen que dividir en dos grupos, tres grupos, parejas o quedarse en gran grupo.</p>
<p>Pautas DUA</p>	<p>Medidas</p>	<p>Proporcionar opciones para captar el interés. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. Proporcionar opciones para la percepción. Proporcionar opciones para la comprensión. Proporcionar opciones para la interacción física. Proporcionar opciones para la expresión y comunicación.</p>		
	<p>Principios</p>	<p>Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión. Proporcionar múltiples formas de implicación. Proporcionar múltiples formas de representación.</p>		
<p>SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA</p>		<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (AD)</p>		
<p>Título/contenido central Sesión 1: ¡Comenzamos la aventura entrenadores!</p>	<p>Fecha: 15/04/24</p>	<p>Alumno con una enfermedad rara derivada del autismo: Estar siempre con las personas de su confianza. Intentar en los juegos que coopere con todos los compañeros a través de los de confianza. Se le anticipa el contenido de la sesión. Modificar algún juego si se dificulta la cooperación.</p>		
<p>Título/contenido central Sesión 2: Pueblo Primavera</p>	<p>Fecha: 17/04/24</p>			
<p>Título/contenido central Sesión 3: Ciudad Cerezo</p>	<p>Fecha: 18/04/24</p>			
<p>Título/contenido central Sesión 4: Ciudad Malva</p>	<p>Fecha: 22/04/24</p>			
<p>Título/contenido central Sesión 5: Pueblo Azalea</p>	<p>Fecha: 24/04/24</p>	<p>Alumno con altas capacidades: se adaptan los desafíos para que pueda liderar, aportar soluciones creativas y colaborar con sus compañeros, asegurando un ambiente</p>		
<p>Título/contenido central Sesión 6: Ciudad Iris</p>	<p>Fecha: 25/04/24</p>			

Título/contenido central Sesión 7: Ciudad Orquídea	Fecha: 29/04/24	inclusivo y motivador.	
Título/contenido central Sesión 8: Ciudad Carmín	Fecha: 02/05/24		
Título/contenido central Sesión 9: Ciudad Plateada. ¡Llegamos al fin!	Fecha: 06/05/24		
VALORACIÓN DE LO APRENDIDO (Evaluación formativa)			
Criterios Evaluación	Inicial	Continua	Final
3.1.b. 3.2.b. 3.3.b.	Autoevaluación: Observación Coevaluación: Observación Heteroevaluación: Cuestionario sociométrico	Autoevaluación: Observación Coevaluación: Observación Heteroevaluación: Observación	Autoevaluación: Observación Coevaluación: Observación Heteroevaluación: Cuestionario sociométrico

Sesión Nº1: ¡Comenzamos la aventura entrenadores!
Justificación: Los juegos cooperativos no solo implican saber ayudar a los compañeros, sino respetar las reglas de juego, aumentar el compañerismo y mejorar las relaciones sociales.

Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.C.1, EFI.1.D.4.	EFI.1.B.2, EFI.1.D.2, EFI.1.B.5, EFI.1.D.3.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN					
Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de la carta, de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.			Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: 3 colchonetas, 1 pelota de goma grande, 1 carta pokémon y 25 cartas. Agrupamientos: 2 grupos y gran grupo.		
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	de	Instrumentos de evaluación: control.	Lista de	Transversalidad: Valores.

PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Carta)					
<p>Organización: Gran Grupo. Descripción: Lectura de una carta para entender el por qué había aparecido en la clase una pokédex sin cartas. Recursos materiales: 25 cartas.</p>			<p>Tiempo 20´</p>		
PARTE PRINCIPAL					
Rescate en la isla perdida					
<p>Organización: 2 grupos. Descripción: Una parte del alumnado tiene 3 colchonetas para poder ir de una parte a la otra del pabellón y rescatar a los demás que son los pokémon. No pueden tocar el suelo y tienen que buscar una solución. Recursos materiales: 3 colchonetas.</p>			<p>Tiempo 15´</p>		
Que no se escape el pokémon					
<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos hacen un círculo con las manos cogidas. Se pone una pelota a rodar dentro del círculo y tienen que intentar que no salga de este. No pueden soltarse las manos. Se golpea con todas partes. Recursos materiales: pelota grande de goma. Variante: Solo se le puede golpear con las manos.</p>			<p>Tiempo 15´</p>		
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Buscamos la carta)					
<p>Organización: Gran grupo. Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF. Recursos materiales: carta pokémon.</p>			<p>Tiempo 10´</p>		
Sesión N°2: Pueblo Primavera					
Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.					
Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.C.1, EFI.1.D.4.	EFI.1.B.2, EFI.1.D.2, EFI.1.B.5, EFI.1.D.3.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN			
Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.		Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: 25 aros y 1 carta pokémon. Agrupamientos: Gran grupo.	
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Píllate la colita Carterpie)			
Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos se colocan en fila como un gusano, estos no pueden soltarse. La primera persona debe pillar al último. Recursos materiales: un peto. Variante/s: La cabeza está fuera del gusano.		Tiempo 15´	
PARTE PRINCIPAL			
Weedle, has perdido la cabeza			
Organización: Gran grupo. Descripción: Todos colocados en fila, a la señal empiezan a pasar reptando por debajo de sus compañeros. El que esté primero al comenzar debe de volver a estarlo en un tiempo que establezcamos. Variante/s: hacerlo reptando hacia atrás.		Tiempo 10´	
Pokémon invasores			
Organización: Gran grupo. Descripción: Se ponen los mismos aros que niños en el suelo y en cada partida se saca un aro. Los alumnos que no tienen aro tienen que compartirlo con algún otro. Hasta que no quepan todos en los aros. Recursos materiales: 25 aros.		Tiempo 15´	
Lenguaje pokémon escacharrado			
Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos se sientan en círculo, se dice una palabra relacionada con pokémon a un niño y se la van pasando al oído. Cuando llegue al último se dirá en voz alta para ver qué ha llegado.		Tiempo 10´	

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)

Organización: Gran grupo.
Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF.
Recursos materiales: carta pokémon.

Tiempo
10´



Sesión Nº3: Ciudad Cerezo

Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.

Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
--------------------	---------------	--------------------	----------------	--------------------------	---

Objetivos de aprendizaje (didácticos):	Criterios de evaluación	Saberes básicos
--	-------------------------	-----------------

Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.	3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.C.1, EFI.1.D.4.	EFI.1.B.2, EFI.1.D.2.	EFI.1.B.5, EFI.1.D.3.
---	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

<p>Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.</p>	<p>Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: 1 pelota, 1 aro, 15 ladrillos, 7 setas y 1 carta pokémon. Agrupamientos: Gran grupo y parejas.</p>
---	--

Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.
------------	-------------------------------------	---	---------------------------

PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Psicomemory, Kadabra)

Organización: Gran grupo.
Descripción: Los alumnos en círculo van lanzando la pelota y tienen que irse acordando por quién ha pasado puesto que cuando el maestro diga "Capturado" tienen que recordarlo.
Recursos materiales: 1 pelota.

Tiempo
15´



PARTE PRINCIPAL					
Huevo pokémon					
<p>Organización: Parejas.</p> <p>Descripción: Los alumnos por parejas van hacia una pica, deberán llevar una pelota a sus espaldas sin que se caiga. Van dando relevos hasta que la primera pareja vuelva a estar primera.</p> <p>Recursos materiales: 1 pelota.</p> <p>Variante/s: Llevar la pelota en la parte delantera, en las barrigas.</p>		<p>Tiempo 15´</p>			
Aro bailongo					
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: Todos están cogidos de la mano haciendo un círculo, tienen que intentar pasar un aro por todos los niños sin soltarse de las manos en un tiempo establecido.</p> <p>Recursos materiales: un aro.</p>		<p>Tiempo 10´</p>			
Bulbasaur venenosos					
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: Los alumnos cogidos en círculo de la mano, uno hacia delante y otro hacia atrás tienen que ir recogiendo setas sin tocar los ladrillos que son plantas venenosas.</p> <p>Recursos materiales: 15 ladrillos y 7 setas.</p>		<p>Tiempo 10´</p>			
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)					
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF.</p> <p>Recursos materiales: carta pokémon.</p>		<p>Tiempo 10´</p>			
Sesión N°4: Ciudad Malva					
Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.					
Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	

Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.		3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.C.1, EFI.1.D.4.	EFI.1.B.2, EFI.1.D.2,	EFI.1.B.5, EFI.1.D.3,
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN					
Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.		Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: Puzles, 2 colchonetas, 20 ladrillos y 1 carta pokémon. Agrupamientos: 2 grupos y gran grupo.			
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.		
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Ayudando al pika pikachu)					
Organización: Gran grupo. Descripción: Un alumno comienza diciendo “Hola, soy (nombre) y me pica (una parte del cuerpo)”. El compañero de su izquierda tendrá que ayudarlo/a y por lo tanto el anterior lo agradecerá con un “gracias”.		Tiempo 10´			
PARTE PRINCIPAL					
Nos movemos Machop					
Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos en círculo van girando lentamente cogidos de las manos. Cuando el maestro/a dice: “Se cambian de sitio los que tengan algo de color azul”. Así irán estando al lado de todos. Variante/s: los alumnos que lleven lo que se indica se tienen que poner en el centro a bailar durante una ronda.		Tiempo 10´			
Transportistas de pokémon					
Organización: 2 grupos. Descripción: Los alumnos van transportando con una colchoneta ladrillos para construir una torre lo más grande posible en 4 minutos. Los 2 equipos construyen la misma torre ayudándose entre ellos. Recursos materiales: 20 ladrillos y 2 colchonetas. Variante/s: Hacerlo con algo imaginario y que los demás adivinan.		Tiempo 15´			



¿Y mi otra pieza, Unown?

Organización: Gran grupo.
Descripción: Se ponen en el suelo piezas de puzzles. Los alumnos cogen una cada uno y buscan las piezas que le falten para completarlo (que las tendrán otros compañeros). La intención final es que los puzzles queden completos.
Recursos materiales: puzzles hechos por muchas piezas.

Tiempo
15´



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)

Organización: Gran grupo.
Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF.
Recursos materiales: carta pokémon.

Tiempo
10´



Sesión Nº5: Pueblo Azalea

Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.

Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSA, A, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.3.b.	3.2.b y	EFI.1.A.2, EFI.1.B.2, EFI.1.B.5, EFI.1.C.1, EFI.1.D.2, EFI.1.D.3, EFI.1.D.4.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

<p>Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.</p>	<p>Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: 1 pelota, 1 dado pokémon (Anexo XVI), 1 pelota grande y 1 carta pokémon. Agrupamientos: Gran grupo.</p>
--	---

Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Pokéball en el aire)			
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: Los alumnos tienen que intentar que la pelota grande no toque el suelo, puesto que si no se rompe.</p> <p>Recursos materiales: 1 pelota grande.</p>	<p>Tiempo 10´</p>		
PARTE PRINCIPAL			
Se escapa la superball			
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: Los alumnos se ponen en fila y van pasando una pelota con las manos por encima de sus cabezas. Cuando llega al último este se levanta corriendo y la vuelven a pasar.</p> <p>Recursos materiales: 1 pelota.</p> <p>Variante/s: pasar la pelota por debajo de los pies.</p>	<p>Tiempo 15´</p>		
Saltando con dado pokémon			
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: Un alumno lanza el dado preparado. Contamos los pokémon que salgan en esa cara y todos andamos a la vez el mismo nº de pasos. Hasta llegar al final de la pista.</p> <p>Recursos materiales: dado pokémon.</p>	<p>Tiempo 15´</p>		
Contamos una historia en Pueblo Azalea			
<p>Organización: Gran grupo.</p> <p>Descripción: Los alumnos se colocan sentados en círculo. Se les proporciona el principio de una historia y estos irán pasando una pelota para que así el siguiente que lo coja siga la historia.</p> <p>Recursos materiales: 1 pelota.</p>	<p>Tiempo 10´</p>		
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)			

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF. Recursos materiales: carta pokémon.</p>	<p>Tiempo 10´</p>	
---	------------------------------	---

Sesión N°6: Ciudad Iris
Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.

Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.B.2, EFI.1.B.5, EFI.1.C.1, EFI.1.D.2, EFI.1.D.3, EFI.1.D.4.	

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

<p>Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.</p>	<p>Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: 1 paracaídas, 1 globo y 1 carta pokémon. Agrupamientos: Gran grupo.</p>
--	---

Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.
------------	-------------------------------------	---	---------------------------

PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (La cadena Porygon)

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos se cogen de las manos en círculo y el maestro dice figuras que tienen que imitar sin que se suelten las manos. Variante/s: Uno de los alumnos si puede soltarse.</p>	<p>Tiempo 10´</p>	
---	------------------------------	---

PARTE PRINCIPAL

El tren Torkoal

Organización: Gran grupo.
Descripción: Los alumnos se ponen en fila y deben ir por la pista sin que ninguno se suelte, la intensidad de movimiento la irá indicando el maestro/a.

Tiempo
 10´



Pidgey y su nido

Organización: Gran grupo.
Descripción: Un alumno es el pájaro y otro el nido, el pájaro va con los ojos tapados y con las indicaciones de sus compañeros tiene que encontrar al nido. Cada vez por orden irá dando una indicación un niño/a.

Tiempo
 15´



Voltorb, no toques el suelo

Organización: Gran grupo.
Descripción: Cogen el paracaídas y un globo, todos los alumnos tienen que cooperar para que el globo no toque nunca el suelo.
Recursos materiales: 1 paracaídas y 1 globo.

Tiempo
 15´



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)

Organización: Gran grupo.
Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF.
Recursos materiales: carta pokémon.

Tiempo
 10´



Sesión N°7: Ciudad Orquídea

Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.

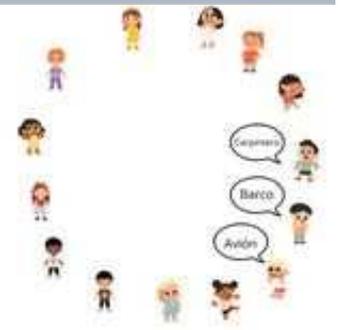
Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.B.2, EFI.1.B.5, EFI.1.C.1, EFI.1.D.2, EFI.1.D.3, EFI.1.D.4.	

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

<p>Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.</p>	<p>Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: 1 equipo de música y 1 carta pokémon. Agrupamientos: Gran grupo.</p>
--	--

Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.
------------	-------------------------------------	---	---------------------------

PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Unown inspíranos)

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos se ponen en círculo y el primero dice una palabra que empiece por A, el resto tiene que imitar esa palabra, el siguiente con B y así hasta que acabe el alfabeto. Entre ellos se pueden ayudar si a algún compañero no se le ocurre nada.</p>	Tiempo 15'	
--	------------	---

PARTE PRINCIPAL

Magikarp, estamos en el mar

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Todos los alumnos se encuentran dispersos por el espacio y uno de ellos hace movimientos como si estuviese en el mar o de objetos que hay en este. Los demás lo tienen que repetir. El que hace los movimientos se irá cambiando a otros alumnos.</p>	Tiempo 10'	
--	------------	---

¡Bellossom baila!		
<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Se pone una canción animada y deben seguir cada vez los pasos de un compañero que se irá indicando. Recursos materiales: 1 equipo de música.</p>	<p>Tiempo 15´</p>	

Stop Oricorio		
<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Todos bailan y cuando la música pare, el alumno al que señalemos estará haciendo una estatua y todos deben repetir la misma. Recursos materiales: 1 equipo de música. Variante/s: todos bailan igual que un compañero/a.</p>	<p>Tiempo 15´</p>	

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF. Recursos materiales: carta pokémon.</p>	<p>Tiempo 10´</p>	
---	------------------------------	---

Sesión N°8: Ciudad Carmín

Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.

Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación		Saberes básicos
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.		EFI.1.A.2, EFI.1.B.2, EFI.1.B.5, EFI.1.C.1, EFI.1.D.2, EFI.1.D.3, EFI.1.D.4.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Metodología:

Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.

Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación.

Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado.

Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial.

Espacio: Pabellón deportivo 20x20m.

Recursos: 3 bancos suecos, 25 pelotas de tenis, 2 aros, 1 pelota y 1 carta pokémon.

Agrupamientos: Gran grupo y 3 grupos.

Evaluación

Técnica de evaluación: Observación.

Instrumentos de evaluación: Lista de control.

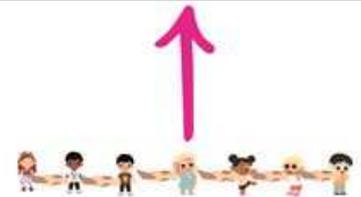
Transversalidad: Valores.

PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Todos a una)

Organización: Gran grupo.

Descripción: Todos los alumnos de la mano tienen que conseguir ir de una parte a otra del espacio a la vez, sin que uno vaya delante o detrás de los demás. Tienen que conseguir sincronizarse.

Tiempo
10´



PARTE PRINCIPAL

Trapinch coge las pelotas

Organización: 3 grupos.

Descripción: Se ponen 3 bancos suecos y al final una caja. Se lanzarán pelotas de tenis por esos bancos y tienen que intentar que entren la inmensa mayoría de ellas. Teniendo cada alumno 1 pelota de tenis.

Recursos materiales: 3 bancos suecos y 25 pelotas de tenis.

Variante/s: tener un tiempo establecido.

Tiempo
10´



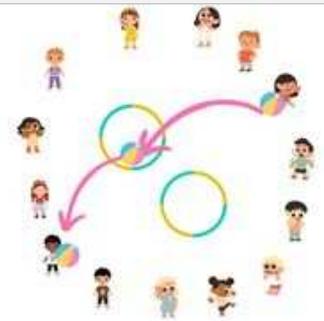
Dentro de la pokéball

Organización: Gran grupo.

Descripción: Los alumnos se ponen en círculo y en mitad hay 2 aros. Para poder pasar el balón a los demás compañeros y conseguir punto, estos tienen que hacer botar la pelota primero dentro del aro. Además tienen que indicar el nombre de a quién va dirigida la pelota.

Recursos materiales: 2 aros y 1 pelota.

Tiempo
15´



Director de orquesta

Organización: Gran grupo.

Descripción: Los alumnos se colocan en círculo y uno de ellos sale fuera cerrando los ojos y tapándose los oídos. Se toca la cabeza de uno de los alumnos y se dice "Director", todos tienen que imitar a ese compañero/a. Deben conseguir que no adivine quien es el director.

Tiempo
15´



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)

Organización: Gran grupo.
Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF.
Recursos materiales: carta pokémon.

Tiempo
10´



Sesión N°9: Ciudad Plateada. ¡Llegamos al fin!

Justificación: Esta sesión busca el trabajo de las relaciones sociales a través de los juegos cooperativos, para conseguir que mejoren.

Objetivos de etapa	A, B, C, K, M	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC	Competencias específicas	3. Desarrollar procesos de interacciones.
Objetivos de aprendizaje (didácticos):			Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Promover el trabajo en equipo, adquirir valores de cooperación y desarrollar de actitudes favorables con la ayuda entre compañeros.			3.1.b, 3.2.b y 3.3.b.	EFI.1.A.2, EFI.1.B.2, EFI.1.B.5, EFI.1.C.1, , EFI.1.D.2, EFI.1.D.3, EFI.1.D.4.	

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

<p>Metodología: Gamificación: Los alumnos entrarán en el mundo Pokémon e irán encontrando cartas con diferentes ataques beneficiosos, para trabajar también desde ahí la cooperación. Teniendo como objetivo final la cumplimentación de la Pokédex. Mediante la lectura de las cartas pokémon y las conversaciones se trabaja Lengua Castellana.</p>	<p>Técnica Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Mando directo y descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Analítica secuencial. Espacio: Pabellón deportivo 20x20m. Recursos: Caja misteriosa, 1 cuerda larga, 2 colchonetas grandes, 2 conos, 1 caja y 40 pelotas. Agrupamientos: Gran grupo y parejas.</p>
--	--

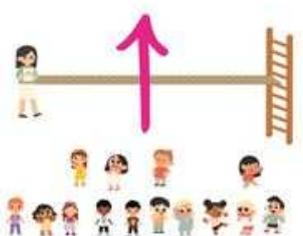
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación.	Instrumentos de evaluación: Lista de control.	Transversalidad: Valores.
------------	-------------------------------------	---	---------------------------

PARTE INICIAL O ANIMACIÓN (Nos encontramos una caja misteriosa)

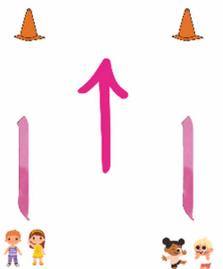
<p>Organización: Gran grupo. Descripción: Los alumnos llegan al pabellón y se encuentran una caja misteriosa cerrada que pone "Para poder abrirme tenéis que completar la pokédex". Entonces los alumnos tienen que empezar a suponer. Recursos materiales: caja misteriosa.</p>	<p>Tiempo 15´</p>	
---	------------------------------	---

PARTE PRINCIPAL

La cuerda

<p>Organización: Gran grupo Descripción: Se coge una cuerda larga, un extremo se ata a una espaldera y el otro extremo lo coge el maestro/a. Todos los alumnos tendrán que pasar de un lado al otro con las indicaciones del profesor. Recursos materiales: 1 cuerda larga.</p>	<p>Tiempo 10´</p>	
--	------------------------------	---

Derribando el gimnasio

<p>Organización: Parejas. Descripción: Se ponen 2 colchonetas grandes en el suelo y se hacen parejas. Los alumnos tienen que ir de la mano y tirarse encima de la colchoneta haciendo que esta avance. Consiguiendo así derribar un cono que hay al final de la pista. Recursos materiales: 2 colchonetas grandes y 2 conos.</p>	<p>Tiempo 15´</p>	
---	------------------------------	--

Guerra de Voltorb

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: En mitad del pabellón se coloca una caja grande y se tiran por todo el espacio las pelotas. En 1 minuto los alumnos tienen que intentar encestar dentro de esta caja el mayor número de pelotas posible. Pero las tienen que lanzar desde el lugar donde la cojan. Recursos materiales: 1 caja y 40 pelotas.</p>	<p>Tiempo 15´</p>	
---	------------------------------	---

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA (Búsqueda del pokémon)

<p>Organización: Gran grupo. Descripción: En primer lugar, se hace una adivinanza. Después buscan la carta y esa persona la lee en el centro del círculo, remarcando el maestro/a los aspectos cooperativos que esta lleva. Al llegar a clase se coloca en la POKÉDEF. Recursos materiales: carta pokémon.</p>	<p>Tiempo 10´</p>	
---	------------------------------	---

2. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La propuesta didáctica centrada en el empleo de juegos cooperativos y estrategias de gamificación fue llevada a cabo durante un total de nueve sesiones en un contexto de aula ordinaria. A partir del desarrollo de dicha experiencia, el profesorado participante ha identificado una serie de observaciones que permiten formular algunas hipótesis en torno a su posible impacto en la dinámica del grupo y en la participación del alumnado.

De forma general, se percibió una implicación activa y sostenida por parte de una amplia mayoría del alumnado a lo largo de las sesiones. Asimismo, se observó una aparente mejora en la interacción entre iguales, que se manifestó en actitudes de colaboración, respeto y ayuda mutua. Estas impresiones, invitan a considerar que el enfoque cooperativo podría haber favorecido la cohesión grupal y un clima de aula más inclusivo.

Del mismo modo, la incorporación de una narrativa lúdica de carácter motivador, como es el caso del universo Pokémon, se estima que pudo haber contribuido a generar un mayor interés por las actividades y a facilitar la implicación emocional del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta conexión temática, alineada con los intereses del grupo, parecería haber actuado como un elemento facilitador del compromiso y la participación.

Como proyección de mejora, se plantea la conveniencia de introducir ajustes orientados a asegurar una participación equitativa entre todo el alumnado, especialmente en el caso de aquellos estudiantes con menor predisposición a involucrarse en dinámicas grupales. Asimismo, se sugiere la inclusión de momentos de reflexión estructurada al finalizar las sesiones, con el fin de favorecer una toma de conciencia por parte del alumnado sobre los aprendizajes sociales experimentados.

En síntesis, las percepciones recogidas por el profesorado tras la implementación de esta propuesta permiten hipotetizar ciertos efectos beneficiosos sobre el clima de aula y la dinámica relacional del grupo, lo cual alienta a continuar explorando y perfeccionando este tipo de enfoques metodológicos en futuras intervenciones educativas.

3. CONCLUSIÓN.

Se concluye que la experiencia desarrollada en el área de Educación Física, basada en juegos cooperativos y gamificación a través de una narrativa centrada en Pokémon sugiere que el uso de juegos cooperativos y estrategias de gamificación podrían favorecer el desarrollo de las relaciones sociales en etapas tempranas. Durante la realización de estas actividades, los estudiantes debían coordinar sus esfuerzos para alcanzar un objetivo común, lo que generó mayor comunicación, cooperación mutua, autoconocimiento y valoración personal. Lo que podría contribuir al establecimiento y fortalecimiento de los vínculos sociales. A su vez, el clima de aula se observó más cohesionado y participativo debido a que los estudiantes mostraron niveles más altos de colaboración, comunicación y resolución de retos de forma conjunta durante la implementación de la situación de

aprendizaje. Adicionalmente, se observó que el uso de elementos motivadores como las cartas y los retos cooperativos ayudó a incluirse a aquellos estudiantes con menor predisposición en el trabajo en grupo.

Se estima que la propuesta didáctica cumplió con su objetivo principal: favorecer el desarrollo de las relaciones sociales en el contexto escolar a través de una metodología lúdica, inclusiva y adaptada a los intereses del alumnado. Los indicios observados invitan a seguir explorando propuestas similares, con el objetivo de enriquecer la práctica docente y promover entornos educativos más colaborativos y motivadores.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Agurto, J., & Arroyo, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3), 17-34.

Alcocer, R. (2024). Trabajo cooperativo en educación física: un enfoque para mejorar las relaciones sociales en adolescentes. *EA, Escuela Abierta*, 27, 3-13.

Arreaga, L., & Carvajal, M. (2024). Incidencia de la educación física para fomentar estilos de vida saludables en el contexto educativo: The impact of physical education on promoting healthy lifestyles in the educational context: A systematic review. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 195.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 88–102. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.88>

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>

Carbonell-Ventura, T., Antoñanzas-Laborda, J., & Lope-Álvarez, A. (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 269-282. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1225>

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.69>

Fernández-Espínola, C., Abad-Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo-Viera, E., & Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>

- Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. In A. Pérez-Pueyo & D. Hortigüela-Alcalá (Coords.), *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 26-49). Universidad de León.
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012>
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Hernández, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 13(21), 129-14.
- Limones-Solís, P., & Cabrera-Méndez, L. (2024). Desarrollo de habilidades sociales en actividades deportivas en la educación superior. *CIENCIAMATRIA*, 10(2), 520-530.
- Llorente-Duque, M. (2023). *La gamificación como metodología para generar motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60101>
- López, L. (2023). Importancia de la salud mental en la primera infancia y su repercusión en la etapa adulta. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(2), 3-23.
- Quirós-García, J. (2024). *El juego cooperativo: Estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades sociales en adolescentes* [Trabajo académico, institución no especificada].
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19309-19460. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Rodríguez, Y., & Aldana, A. (2023). Aprendizaje cooperativo y juego de roles: Una estrategia mediadora en las relaciones interpersonales. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 365-391.
- Velázquez-Callado, C., Fraile-Aranda, A., & López-Pastor, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20(1), 239-259.
- Vilella, S. B., & Rodríguez, N. O. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: Una revisión de la literatura científica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 1-13. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.1901>

Fecha de recepción: 19/12/2024

Fecha de aceptación: 18/6/2025



Revista Digital de Educación Física

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

HÁBITOS DE OCIO Y NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Alfonso Francisco Ordóñez Dios

Profesor especialista Educación Física. IES Cervantes. Madrid. España
Dr. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Email: afordonez@educa.madrid.org

RESUMEN

En la actualidad la inactividad física es un fenómeno con una presencia sustancial en nuestra sociedad siendo la adolescencia una etapa crítica para establecer hábitos saludables de actividad física. El objetivo de esta investigación fue conocer los niveles de actividad física de los y las adolescentes de la Comunidad de Madrid y su relación con el tiempo dedicado en comportamientos sedentarios. Un total de 688 adolescentes, de entre 12 y 18 años de edad y, procedentes de cuatro institutos de esta comunidad, participaron en esta investigación durante el curso académico 2023-2024. Para ello, se aplicó la versión corta del Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ-SF) complementándose con preguntas *ad-hoc* para conocer posibles comportamientos sedentarios durante su tiempo libre. Los resultados revelan que el sexo, la edad y el nivel de estudios de los progenitores influyen en la cantidad de actividad física realizada. Por otra parte, el porcentaje de adolescentes que no realiza el mínimo de actividad física es inferior al objetivo impuesto por la OMS para el año 2030 (menos del 70%). En conclusión, este proyecto destaca la importancia de la realización de unos niveles mínimos de actividad física por parte de los adolescentes y así como la importancia que tienen los centros escolares para la consecución de los niveles recomendados.

PALABRAS CLAVE:

Inactividad física, sedentarismo, tiempo libre, adolescentes, salud.

LEISURE HABITS AND PHYSICAL ACTIVITY LEVELS IN ADOLESCENTS IN THE COMMUNITY OF MADRID

ABSTRACT

Currently, physical inactivity is a phenomenon with a substantial presence in our society, with adolescence being a critical stage for establishing healthy physical activity habits. The objective of this research was to assess the physical activity levels of adolescents in the Community of Madrid and their relationship with the time spent on sedentary behaviours. A total of 688 adolescents, aged between 12 and 18 years and from four high schools in this community, participated in this research during the 2023-2024 academic year. To achieve this, the short version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ-SF) was applied, supplemented with ad-hoc questions to identify possible sedentary behaviours during their leisure time. The results reveal that gender, age, and parents' educational level influence the amount of physical activity performed. However, the percentage of adolescents who do not meet the minimum physical activity requirement is lower than the target set by the WHO for 2030 (less than 70%). In conclusion, this project highlights the importance for adolescents to achieve the minimum level of physical activity and the significance of schools in achieving these recommendations.

KEYWORD

Physical Inactivity, sedentary, leisure time, adolescents, health.

INTRODUCCIÓN

La inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo. Esta aumenta en muchos países, y ello influye considerablemente en la prevalencia de enfermedades no transmisibles (ENT) y en la salud general de la población mundial (Organización Mundial de la Salud, 2010). Por tanto, la promoción de un estilo de vida activo y saludable es indudablemente una estrategia poderosa de salud pública pues muchos niños crecen en un entorno obesogénico debido a los cambios en el tipo de alimentación y el descenso en sus niveles de actividad física Gobierno de España (2020).

La realización de actividad física es fundamental en todas las etapas vitales, pero más aún si cabe durante la infancia y la adolescencia pues no solo garantiza un correcto desarrollo físico, mental y social de los mismos, sino que también influye positivamente al mantener hábitos de vida activa y saludable en la edad adulta (Mijarra-Murillo, 2024). Además, favorece la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles como las enfermedades cardiovasculares, la diabetes de tipo 2 y varios tipos de cáncer (Bull et al., 2020).

En este sentido, la propia Organización Mundial de la Salud en su manual titulado *Directrices sobre actividad física y hábitos sedentarios* (Organización Mundial de la Salud, 2020) recomienda que los adolescentes realicen un ejercicio mínimo diario de 60 minutos de actividad física aeróbica de intensidad moderada y vigorosa junto con la realización de dos sesiones semanales de fuerza para reforzar los músculos y los huesos. Sin embargo, estas recomendaciones están lejos de cumplirse puesto que, a nivel mundial, cerca del 81% de los adolescentes no cumplen estas recomendaciones sobre actividad física (Guthold et al., 2020), y casi no se ha registrado mejora alguna en los últimos 10 años (Guthold et al., 2018).

Como se puede ver en los siguientes capítulos, numerosas investigaciones no solo demuestran que una cantidad destacable de adolescentes no realiza esta actividad mínima semanal, sino que también, estos niveles de actividad disminuyen considerablemente con el paso de los años, sobre todo, cuando la carga lectiva de la asignatura de Educación Física se ve reducida (pasando de tres horas en el 1º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria a dos horas en 4ºESO y 1º Bachillerato) o, incluso, desaparece del currículo como es el caso de 2º Bachillerato en la mayoría de centros educativos.

En este contexto, resulta imprescindible no olvidar estos resultados y, por tanto, implementar propuestas, a nivel de centro, que permitan aumentar el nivel de actividad física de los adolescentes durante el horario lectivo no solo a través de la puesta en marcha de la propia asignatura de Educación Física en todos los niveles educativos sino también a través de proyectos como los recogidos en la investigación realizada por Polo-Recuero (2021).

Por todo ello, este trabajo pretende conocer y analizar los niveles de actividad física semanal del alumnado de cuatro institutos públicos de la Comunidad de Madrid (IES Cervantes, IES las Lagunas, IES Villa de Vallecas e IES Antonio Fraguas "Forges") y su relación con el tiempo dedicado en comportamientos sedentarios durante su tiempo libre basándose en la información obtenida tras la aplicación de un cuestionario internacionalmente validado (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ-SF) durante el curso académico 2023-2024. Asimismo, se ha

tratado de buscar relaciones entre los datos obtenidos y la edad, sexo y nivel educativo de los progenitores de los participantes. Todos estos datos se han comparado con estudios previos realizados a nivel regional, nacional y europeo.

1. MARCO TEÓRICO

La Organización Mundial de la Salud (2010) define la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social y que, por tanto, consistiría en la capacidad de una persona para llevar una vida equilibrada y funcional.

Así, el hecho de tener un estilo de vida saludable nos permite tener una mejor calidad de vida siendo definido sencillamente como aquel estilo vital en el cual se realiza una cantidad adecuada de actividad física y se mantiene una buena alimentación (Gómez et al., 2023) lo cual, si se lograra instaurar desde la infancia, se podrían obtener hábitos saludables duraderos (Mijarra-Murillo et. al, 2024).

En esta misma línea, resulta necesario aclarar la terminología de tres conceptos clave como son los de actividad física, inactividad física y sedentarismo. La propia Organización Mundial de la Salud (2010) define la actividad física como todo movimiento corporal producido por el aparato locomotor que requiere el consumo de energía. Según la intensidad y el esfuerzo requerido de la actividad física esta puede clasificarse como ligera, moderada o vigorosa. Por otro lado, autores como Cristi-Montero et al. (2015) definen la inactividad física como el no cumplimiento de las recomendaciones mínimas internacionales de actividad física para la salud de la población. Este concepto no debe ser confundido con el sedentarismo siendo definido por los autores anteriores como la carencia de movimiento durante las horas de vigilia a lo largo del día, realizando actividades como ver la televisión, usar el móvil o, simplemente, comportamientos inactivos como el tiempo transcurrido durante la jornada lectiva diaria del alumnado (Cristi-Montero et al., 2015).

2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

En el caso de la adolescencia, objeto de estudio de esta investigación, podemos encontrar graves consecuencias del comportamiento sedentario e inactividad física. Por ejemplo, la revisión sistemática de Carson et al. (2016) sobre la relación entre el comportamiento sedentario y los indicadores de salud de niños y jóvenes de 5 a 17 años, encontró que el sedentarismo estaba relacionado con el detrimento en la composición corporal, mayores índices de riesgo cardiometabólico (como resistencia a la insulina e hipertensión), inferior condición física y baja autoestima. Además, puede provocar la pérdida de densidad ósea, lo que incrementa el riesgo de problemas en la vejez como sería la artrosis y la osteoporosis (Pelegri et al., 2020). La Tabla 1 muestra algunos de los ejemplos más destacados de todos estos efectos nocivos para la salud del sedentarismo y la inactividad física (Polo-Recuero, 2021).

Así, la reducción del sedentarismo incrementando la actividad física moderada y vigorosa es capaz de contrarrestar todos estos problemas tal y como demuestran autores como Fritz et al. (2016) y Kidokoro et al. (2019), quienes concluyen que realizar una cantidad diaria adecuada de actividad física no solo

mejora la salud metabólica y ósea, sino que también ayuda a la producción de endorfinas y serotoninas que ayudarían a reducir los síntomas de depresión y ansiedad siendo de vital importancia para los jóvenes que sufren estrés en esta etapa vital tan exigente y demandante.

Tabla 1.

Perjuicios de la inactividad física y sedentarismo en adolescentes (Polo-Recuero, 2021)

Fisiológico	Muscular y esquelético	Mental
<p>Disminuye el VO₂ máx.</p> <p>Aumenta la frecuencia cardiaca en reposo.</p> <p>Merma de la función metabólica.</p> <p>Se ralentiza la circulación sanguínea.</p>	<p>Problemas y dolores de espalda.</p> <p>Pérdida de tono muscular lumbar, dorsal y cervical (futura sarcopenia).</p> <p>Pérdida de masa ósea (futura artrosis y osteoporosis).</p>	<p>Disminuye la producción de serotoninas y endorfinas.</p> <p>Se ralentiza el bombeo sanguíneo y oxígeno al cerebro.</p> <p>Problemas emocionales y depresión.</p>

Por tanto, para intentar minimizar estos perjuicios se debe conseguir que los niños y adolescentes no sean inactivos y que cumplan con las diferentes recomendaciones de actividad física. Sin embargo, en la actualidad, esta circunstancia está lejos de ser conseguida tal y como muestran trabajos recientes como el estudio PASOS (Gómez et al., 2023) que lleva recogiendo datos de más de 3.200 niños de 245 centros educativos distintos desde el año 2019 sobre la actividad física en los menores de edad (entre los 8 a los 16 años) a nivel nacional. El referido estudio encuentra, entre otros aspectos, que los menores realizan un promedio de 7 minutos menos diarios de actividad física que la recomendada (50 minutos menos a la semana) y que también, según van creciendo, cada vez realizan menos ejercicio (14 minutos menos a la semana por curso). Este es el estudio más completo realizado en los últimos años en nuestro país y no solo se centra en la actividad física de los menores si no que su máximo objetivo es promocionar hábitos saludables desde edades tempranas no solo para lograr que los adolescentes cumplan su actividad física si no para que lleven una vida más sana con todo lo que conlleva esto (buena alimentación, cumplir las horas de sueño, etc).

Por el contrario, existen otros estudios como el realizado por Guthold et al. (2020) quienes recogieron el ejercicio diario de 1,6 millones de menores entre los 5 y 17 años en 146 países obteniendo un ligero incremento de los niveles de actividad física en adolescentes desde el año 2001 al año 2016. Sin embargo, a pesar de esta evolución positiva estos resultados siguen recogiendo cifras de inactividad física muy altas. Estos datos presentados del estudio de Guthold et al. (2020) muestran un ligero incremento de los niveles de actividad física en España. Sin embargo, esta tendencia no ha sido igual en el resto del mundo. De hecho, podemos llegar a encontrar países cuya cantidad de actividad física se ha visto reducida, como, por ejemplo, países que sufrieron guerras como Afganistán o, países con altos ingresos, como Francia, Alemania, Dinamarca, Corea del Sur o Italia, cuyos porcentajes de inactividad física se han visto mantenidos (ninguno de estos países tuvo en 2016 un porcentaje menor al 79.7% que tuvo Alemania). Por lo que respecta a España, tal y

como se aprecia en la Tabla 2, su porcentaje de inactividad física entre el 2001 y el 2016 se ha visto reducido ligeramente, si bien, los resultados muestran niveles de actividad física insuficiente demasiado elevados.

Tabla 2.

Resultados para España en el estudio Guthold et al. (2020)

	Actividad física insuficiente en adolescentes (%)					
	Chicos (2001)	Chicos (2016)	Chicas (2001)	Chicas (2016)	Chicos y Chicas (2001)	Chicos y Chicas (2016)
España	74,4	69,8	84,2	83,8	79,1	76,6

Por lo que respecta a la Comunidad de Madrid, cabe destacar el estudio titulado *Sistema de Vigilancia de Factores de Riesgo asociados a Enfermedades No Transmisibles en población juvenil (SIVFRENT-J)* desarrollado por la Consejería de Sanidad de esta Comunidad (Consejería de Sanidad, 2021). Este estudio está dirigido a alumnos de 4º curso de la ESO (entre 15 y 16 años mayoritariamente) y mide, desde 1996, la prevalencia, distribución y características de los principales factores de riesgo relacionados con el comportamiento en esta población. Por lo que respecta a nuestra investigación, los resultados destacan la significativa cantidad de adolescentes que no cumplen con las recomendaciones mínimas de actividad física establecidos por la propia Organización Mundial de la Salud (2020) – ejercicio mínimo diario de 60 minutos al día de actividad física aeróbica de intensidad moderada/vigorosa incluyendo dos sesiones de fuerza por semana–. Concretamente, el 34,1% de las chicas y el 14% de los chicos no alcanzan ninguno de los criterios recomendados y el 8,2% de los chicos y un 16,0% de las chicas no realizaron más de 3 veces por semana alguna clase de actividad física. Dicho estudio, hace especial hincapié en la gran diferencia entre sexos (diferencia que aumenta con la edad) y así como también la relación de esta falta de actividad física con la situación laboral de sus progenitores y país de procedencia (mayor inactividad si los progenitores han nacido en otro país diferente a España y cuanto peor es su situación laboral).

Todos estos datos son realmente preocupantes ya que el ejercicio que hacen los menores de edad cada vez se reduce más y, por tanto, cada vez más se cumplen menos con los requisitos mínimos de actividad anteriormente citados con las consecuencias tan nefastas que ello implica.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar los niveles de actividad física de los y las adolescentes madrileños y su relación con el tiempo dedicado en comportamientos sedentarios durante su tiempo libre. Así, para la consecución de este objetivo general ha sido necesario el planteamiento de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los niveles de actividad física desarrollados por adolescentes de la Comunidad Madrileña en su vida diaria y descubrir, por tanto, si el alumnado participante cumple con las recomendaciones de la

Organización Mundial de la Salud en cuanto a los niveles de actividad física.

- Comparar y analizar los niveles de actividad física del alumnado participante en función de su sexo, edad, curso académico y nivel de estudios de sus progenitores.
- Comparar y valorar los resultados obtenidos con estudios previamente realizados tanto a nivel autonómico como nacional e internacional.
- Descubrir la posible relación entre los niveles de actividad física y el tiempo que los y las adolescentes dedican a diferentes actividades en su tiempo de ocio.

4. METODOLOGÍA

4.1. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES

En este apartado se exponen las principales características de los participantes en la investigación. Para la selección de la muestra se aplicó una técnica de muestreo no probabilística por conveniencia participando, finalmente, los siguientes institutos públicos: IES Cervantes, IES Forges, IES Las Lagunas e IES Villa de Vallecas.

a) Datos de participación en la encuesta mediante cuestionario:

Con respecto a la población objeto de estudio, la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2024), contabiliza para el curso 2024-25 una previsión total de 314.071 y de 110.097 alumnos y alumnas matriculados en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, respectivamente. En este estudio, la muestra de alumnado a la que se tuvo acceso para la realización del cuestionario fue de 730 estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato pertenecientes a cuatro centros públicos de la Comunidad de Madrid, reduciéndose esta cantidad hasta los 688 participantes tras realizarse un proceso de análisis y limpieza de los datos obtenidos (94% de cuestionarios válidos).

Tabla 3.

Características socio demográficas de la muestra

		Frecuencia (N=688)	%
Sexo	Alumno	336	48,36
	Alumna	352	51,16
Edad (años)	11	61	8,84
	12	108	15,65
	13	96	13,91
	14	119	17,25
	15	164	23,77
	16	123	17,83

		17	17	2,46
		18	2	0,29
Curso académico		1º ESO	131	18,77
		2º ESO	118	16,91
		3º ESO	81	11,6
		4º ESO	120	17,19
		1º Bachillerato	248	35,53
Estudios progenitores		Sin estudios/Educación Básica	83	12,63
		Un miembro con titulación superior a Educación Básica	125	19,02
		Ambos con titulación superior a Educación Básica	449	68,34

4.2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la naturaleza y características de los objetivos de esta investigación, se ha planteado un estudio con diseño descriptivo en el que ha sido preciso llevar a cabo un trabajo de campo centrado en la recogida y obtención de información mediante un instrumento de carácter cuantitativo como es el cuestionario.

Para ello, inicialmente se ha realizado un análisis documental analizando y comparando los diferentes proyectos e investigaciones llevadas a cabo en el pasado, para posteriormente, estudiar y analizar el comportamiento del alumnado madrileño en este respecto.

a) Procedimientos e instrumentos:

Una vez realizado el análisis documental explicado con anterioridad, se seleccionaron los procedimientos, técnicas e instrumentos para obtener la información, eligiéndose la utilización de encuestas mediante cuestionario.

En este sentido, se utilizó el cuestionario internacional de actividad física IPAQ-SF (International Physical Activity Questionnaire Short Form) en español. Este cuestionario fue diseñado por Booth et al. (2003) y ha sido validado a través de algunos estudios como los realizados por Lee et al. (2011), Román-Viñas et al. (2013) y Palma-Leal (2022) entre otros. Las preguntas de este cuestionario mantuvieron su orden y lenguaje original ya que en caso de ser distinto podría afectar las propiedades psicométricas del instrumento, como se indica en las instrucciones de uso del cuestionario.

Además, se añadieron cuatro preguntas de filtrado –sexo, edad, curso académico y nivel de estudios de sus progenitores– y tres más con el objetivo de obtener una información más amplia:

- ¿Es la asignatura de Educación Física el único momento de la semana en el que realizas actividad física moderada o intensa?
- Tiempo invertido en: el estudio, uso de redes sociales, uso de aparatos electrónicos y socialización con familia o amigos de forma física.

- Opinión del alumnado sobre la implementación de la asignatura de Educación Física en 2º curso del Bachillerato –único curso académico donde esta asignatura desaparece–.

b) Aplicación de los cuestionarios:

Una vez diseñado el cuestionario, se realizó una prueba piloto en la que participaron 10 estudiantes de 1º curso de Bachillerato (5 chicos y 5 chicas) del IES Cervantes con el objetivo de detectar posibles errores en su diseño y facilitar así la máxima comprensión de los diferentes ítems que formaban el cuestionario. Una vez asegurada la idoneidad de la redacción y la claridad de las preguntas por parte de los participantes seleccionados, se procedió a la elaboración de la versión final del cuestionario seleccionándose un formato impreso.

Como se ha dicho anteriormente, la técnica de muestreo fue no probabilística, ya que se estuvo a expensas de que tanto los docentes de Educación Física, como el equipo directivo de dichos centros y las familias de los diferentes alumnos y alumnas autorizaran la aplicación de dicho instrumento. Así, en primer lugar, se contactó con diferentes docentes de Educación Física, tanto de Educación Secundaria como de Bachillerato, solicitando su disposición a aplicar este cuestionario con sus alumnos y alumnas durante alguna de sus horas lectivas. Una vez obtenida su aceptación, se contactó, vía correo electrónico, con el equipo directivo de dichos centros para informales de la investigación en curso y de la consiguiente actividad a realizar, y para solicitar la correspondiente autorización. En los casos en los que no se obtuvo respuesta al correo electrónico se contactó, en persona, con el equipo directivo en cuestión. Por último, conseguidas en cada caso ambas autorizaciones, antes de proceder a la aplicación del cuestionario, se suministró al profesorado de Educación Física una hoja informativa para ser entregada a las familias de cada alumno y alumna participante, en la que se explicaba la naturaleza y finalidad de la investigación y del procedimiento a realizar, debiendo devolver dicho documento firmado si no autorizaban la participación de su hijo o hija en la realización del cuestionario (Anexo 1). Dado que se trataba de un cuestionario anónimo no se consideró necesaria solicitar la autorización expresa y firmada por las familias. Finalmente, comunicado el número final de alumnos y alumnas que realizarían el cuestionario (ninguna familia no autorizó su participación), dicho documento fue impreso y enviado personalmente a los docentes de Educación Física de cada centro que aceptaron su aplicación, aprovechándose este envío personal para analizar en persona las diferentes preguntas del cuestionario y otras dudas que pudieran surgir durante su aplicación.

c) Variables contempladas:

Las variables independientes que se han contemplado en esta investigación fueron:

- Sexo¹: alumno o alumna.
- Curso: 1ºESO, 2ºESO, 3ºESO, 4ºESO, 1ºBachillerato y 2ºBachillerato.
- Edad: 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 años.

¹ En esta investigación, se hace referencia al término de sexo en lugar de género entendiéndose el primero como las características biológicas con las que cada alumno/a ha nacido.

- Nivel de estudios de ambos tutores legales: Sin estudios, Secundaria, Formación Profesional, estudios universitarios.

Por lo que respecta a las variables dependientes que fueron objeto de estudio:

- Nivel de actividad física vigorosa (VPA).
- Nivel de actividad física moderada (MPA).
- Tiempo destinado a caminar.
- Tiempo sentado.
- Actividad y tiempo dedicado en su tiempo libre.

4.3. TRATAMIENTO DE LOS DATOS E INFORMACIÓN RECABADA

Previamente al análisis de los datos recabados, se realizó un control de calidad de los mismos, verificando la posible ausencia de respuestas, errores o faltas de respuesta y, en el caso de que las hubiera y fueran significativas en algún sentido, valorar la posible eliminación del correspondiente cuestionario.

Para el análisis de los resultados, se realizó, principalmente, un análisis descriptivo, calculándose porcentajes y frecuencias y procediéndose a relacionar los mismos en función de las variables independientes contempladas en el estudio.

5. RESULTADOS

En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a través del cuestionario, quedando estos agrupados según los objetivos planteados para esta investigación y expuestos en el apartado número cuatro. Para el análisis de los resultados cuantitativos se realizó un análisis descriptivo que permitió conocer la posible relación existente entre las variables estudiadas.

5.1. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS INTENSAS

El referido cuestionario planteaba dos preguntas relacionadas con esta parte del objetivo, mediante la que se pretendía indagar la frecuencia del alumnado en la realización de actividades físicas intensas (veces por semana y minutos de media por sesión que se realizan) entendiendo estas como aquellas que implican un esfuerzo físico elevado.

El análisis comparativo reflejado en la Tabla 4 muestra la relación entre la frecuencia de práctica de actividad física intensa según el sexo y curso. En ella se puede encontrar una tendencia descendente en cuanto a la práctica de actividad física intensa a lo largo de los cursos académicos (excepto en 2º de la ESO en el sexo femenino y 1º de la ESO en el masculino). En cuanto al sexo, el promedio de práctica física intensa en los chicos es mayor en todos cursos académicos que en el caso de las chicas.

Se ha encontrado el máximo de actividad física intensa en el alumnado masculino de 2º de ESO con 375,42 minutos y el mínimo, precisamente, en el alumnado femenino de 2º de ESO con 193,33 minutos, esto destaca la amplia diferencia de actividad física entre sexos.

Tabla 4.

Frecuencia de práctica de actividad física intensa según el sexo y curso

	Chicas		Chicos		
	Media (min) ± Desv.	N	Media (min) ± Desv.	N	
1º de ESO	219,95 ± 18,23	50	301,5 ± 14,7	60	
2º de ESO	193,33 ± 7,41	48	375,42 ± 21,43	50	
Curso académico	3º de ESO	228,75 ± 16,48	40	340,78 ± 19,75	32
	4º de ESO	207,8 ± 15,9	50	320,79 ± 15,22	48
	1º de BACH	205,95 ± 14,27	115	310,82 ± 13,41	91

Por lo que respecta a la frecuencia de práctica de actividad física intensa por semana dependiendo del nivel de estudios de los progenitores la Tabla 5 muestra como el nivel de actividad física intensa varía según esta variable pues aquellos alumnos/as con padres sin estudios o una educación básica tienen de media la menor cantidad de actividad física. Luego encontraríamos una diferencia entre sexos, ya que las chicas cuyos padres tienen titulación superior a Educación Básica, realizan mayor cantidad de actividad física intensa que aquellas con un solo progenitor con titulación superior a Educación Básica.

Tabla 5.

Frecuencia de práctica de actividad física intensa según estudios progenitores

Estudios 1º y 2º progenitor	Chicas		Chicos	
	Media (min) ± Desv.	N	Media (min) ± Desv.	N
Sin estudios/Educación Básica	147,43 ± 16,72	41	268,47 ± 21,24	36
Un miembro con titulación superior a Educación Básica	211,22 ± 15,78	49	310,39 ± 24,18	41
Ambos con titulación superior a Educación Básica	226,85 ± 17,32	197	307,06 ± 22,54	188

5.2. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN ACTIVIDADES FÍSICAS MODERADAS

En cuanto a la frecuencia del alumnado en la realización de actividades físicas moderadas (veces por semana y minutos de media por sesión), la Tabla 6 refleja la existencia de una tendencia descendente reduciéndose el nivel de actividad física de intensidad moderada a lo largo de los cursos académicos.

También varía según el sexo siendo mayor el promedio medio de minutos de actividad física moderada de los chicos que el de las chicas.

Tabla 6.

Frecuencia de práctica de actividad física moderada según el sexo y curso

Curso	Chicas		Chicos	
	Media (min) ± Desv.	N	Media (min) ± Desv.	N
1º de ESO	235,4 ± 31,2	50	272,83 ± 17,65	60
2º de ESO	215,46 ± 16,52	48	262,31 ± 11,32	50
3º de ESO	185,5 ± 13,9	40	245,12 ± 9,48	32
4º de ESO	198,32 ± 12,45	50	219,89 ± 15,76	48
1º de BACH	194,04 ± 8,32	115	228,79 ± 9,17	91

Por lo que respecta la relación del nivel de actividad física moderada con el nivel de estudios de los progenitores, la siguiente tabla refleja una mayor disposición a realizar actividad física moderada en aquellos estudiantes con ambos progenitores con titulación superior a Educación Básica.

Tabla 7.

Frecuencia de práctica de act. física moderada según estudios progenitores

Estudios 1º y 2º progenitor	Chicas		Chicos	
	Media (min) ± Desv.	N	Media (min) ± Desv.	N
Sin estudios/Educación Básica	167,19 ± 8,24	41	225,83 ± 14,68	36
Un miembro con titulación superior a Educación Básica	139,18 ± 9,87	49	193,29 ± 11,54	41
Ambos con titulación superior a Educación Básica	228,02 ± 12,74	197	258,71 ± 14,62	188

5.3. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS LIGERAS.

Asimismo, en el cuestionario se han planteado dos preguntas que tienen el objetivo de indagar en la frecuencia del alumnado en la realización de actividades físicas ligeras (tiempo caminando), relacionándose esto con el curso y el sexo.

El análisis comparativo reflejado en la Tabla 8 muestra la referida relación pudiéndose encontrar una tendencia ascendente en los chicos aumentando la realización de este tipo de actividad a lo largo de los cursos académicos, aunque en las chicas no se puede encontrar una tendencia clara a lo largo de los cursos. En cuanto al sexo las chicas caminan más tiempo que los chicos independientemente del curso.

Tabla 8.*Frecuencia de práctica de actividad física ligera según el sexo y curso*

Curso	Chicas		Chicos	
	Media (min) ± Desv.	N	Media (min) ± Desv.	N
1º de ESO	381,25 ± 28,71	52	344,69 ± 26,58,	60
2º de ESO	418,09 ± 31, 56	51	377,76 ± 28,39	56
3º de ESO	310,38 ± 18,87	40	353,1 ± 17, 23	33
4º de ESO	328 ± 19, 76	54	395,7 ± 24, 41	50
1º de BACH	404,17 ± 24,32	107	401,37 ± 21,42	98

5.4. CLASIFICACIÓN DE LOS NIVELES GENERALES DE ACTIVIDAD FÍSICA DEL ALUMNADO

Una vez recopilados los niveles de actividad física del alumnado por separado, en este apartado se ha aplicado el protocolo *IPAQ* presentado por Herrmann y Pfeiffer (2016) quienes clasifican los niveles de actividad física en tres grupos: ligera (< 600 MET-min/semana), moderada (600-3000 MET-min/semana) y/o vigorosa (> 3000 MET-min/semana).

Los MET son los equivalentes metabólicos y la suma de actividad física total semanal se extrae de la suma de los MET-min/semana en diferentes actividades, teniendo en cuenta lo siguiente:

- MET-min/semana andando= 3,3 x minutos andando x días andando
- MET-min/semana de actividad física moderada= 4 x minutos de AFM x días de AFM
- MET-min/semana de actividad física vigorosa= 8 x minutos de AFV x días de AFV

Los datos son bastante favorables, con un porcentaje prácticamente insignificante de alumnos con un nivel “bajo” de actividad física. En cuanto al sexo, se observa la existencia de más chicos que tienen un nivel alto de actividad física que chicas habiendo una diferencia entre estos de 12,77%. Además, resulta conveniente destacar que la mayor parte de los alumnos con un nivel “bajo” de actividad física son chicas.

En cuanto al curso académico se aprecia una tendencia descendente en la que se puede observar como el número de personas con un nivel “alto” de actividad física se reduce exceptuando el curso de segundo de la ESO.

Al relacionarse con el nivel de estudios de los progenitores se aprecian valores similares en cuanto “Un miembro con titulación superior a Educación Básica” y “Ambos con titulación superior a Educación Básica”, pero los alumnos y alumnas con padres “Sin estudios/Educación Básica” tienen un porcentaje mucho menor, que junto al sexo se ve que es el factor que más influyente.

Tabla 9.

Niveles generales de actividad física

		Niveles de Actividad Física (%)		
		Alto	Medio	Bajo
Sexo	Alumno	69,2	30	0,8
	Alumna	56,43	41,28	2,27
Curso académico	1º ESO	69,15	30,85	0
	2º ESO	58,7	40,22	1,09
	3º ESO	64,62	33,85	1,54
	4º ESO	61,96	38,04	0
	1º Bachillerato	60,45	36,16	3,39
	Sin estudios/Educación Básica	52,17	43,48	4,35
Estudios progenitores	Un miembro con titulación superior a Educación Básica	63,94	36,06	0
	Ambos con titulación superior a Educación Básica	64,16	34,39	1,45

5.5. TIEMPO SENTADO

En el cuestionario también se han plantearon dos preguntas que tenían el objetivo de indagar en la frecuencia del alumnado en cuanto al tiempo que permanece sentado semanalmente.

En la siguiente tabla, se puede apreciar que no existe una tendencia clara en cuanto al tiempo que los alumnos y alumnas pasan sentados cada semana y el curso aunque sí que se puede ver diferencias en cuanto al sexo siendo las chicas las que pasan más tiempo.

Tabla 10.

Minutos de tiempo sentado por semana dependiendo del sexo y curso

Curso	Chicas		Chicos	
	Media (min) ± Desv.	N	Media (min) ± Desv.	N
1º de ESO	3455,2 ± 207,4	50	3352,34 ± 176,45	64
2º de ESO	3357,48 ± 197,26	51	3200 ± 154,89	49
3º de ESO	3616,66 ± 186,42	42	3451,46 ± 165,51	30

4° de ESO	3290 ± 146, 32	58	3173,4 ± 151, 72	47
1°de BACH	3692,2 ± 201, 45	118	3267,47 ± 174, 34	101

5.6. REALIZACIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA ADEMÁS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Además de toda la información anterior, se pretendió saber qué participantes no realizaban ningún tipo de actividad física (ni moderada ni intensa) a parte de las sesiones obligatorias de Educación Física que realizan en el instituto apreciándose la existencia de una gran diferencia entre sexos en todos los cursos.

Tabla 11.

Alumnado que solo realiza act. física en EF según sexo y curso

Curso	Chicas		Chicos	
	%	N	%	N
1° de ESO	10,52	56	9,06	71
2° de ESO	25,45	55	12,11	61
3° de ESO	17,77	44	14,28	33
4° de ESO	24,19	60	12,96	53
1°de BACH	25,75	130	13,27	110

En cuanto al análisis del porcentaje de alumnos y alumnas que solo realizan actividad física en la asignatura de EF comparándose con los máximos estudios de sus progenitores, se puede observar que aquellos estudiantes con padres sin estudios o una educación básica tienen una mayor tendencia a solo realizar actividad física en la clase de EF.

Tabla 12.

Alumnado que solo realiza act. física en EF según sexo y estudios progenitor

Estudios 1° y 2° progenitor	Chicas		Chicos	
	%	N	%	N
Sin estudios/Educación Básica	41,86	43	21,62	37
Un miembro con titulación superior a Educación Básica	29,03	62	17,23	55
Ambos con titulación superior a Educación Básica	16,82	220	11,16	21

5.7. EJERCICIO MÍNIMO SEMANAL SEGÚN LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD

Como ya se comentó en la introducción, el ejercicio mínimo diario recomendado por la Organización Mundial de la Salud (2020) consiste en la realización de 60 minutos de actividad física aeróbica de intensidad moderada y vigorosa. En este apartado se han sumado los resultados de la actividad física moderada y vigorosa y se ha comprobado cuántos estudiantes superan los 420 minutos a la semana que se deberían realizar de actividad física y así cumplir con los requisitos anteriores.

La Tabla 13 refleja que 313 participantes no superan los 420 minutos recomendados por lo que un 53,06% de la muestra no cumple con los requisitos mínimos establecidos por la Organización Mundial de la Salud. Asimismo, si analizamos los resultados según el sexo se obtiene que el 61,39% de las chicas y el 44,13% de los chicos no cumplen las recomendaciones mínimas.

Tabla 13.

Porcentaje de alumnos que completan el ejercicio mínimo semanal

Curso	Chicas		Chicos	
	%	N	%	N
1º de ESO	50	50	40	60
2º de ESO	64,59	48	40	50
3º de ESO	60	40	62,5	32
4º de ESO	64	50	43,75	48
1º de BACH	64,35	115	42,86	91

5.8. TIEMPO DEDICADO A DIFERENTES TAREAS DURANTE SU TIEMPO DE OCIO

En este subapartado se irán analizando la cantidad de tiempo que dedican los alumnos a distintas actividades de ocio, con el objetivo de encontrar relaciones entre la realización de esta y la actividad física realizada:

a) *Tiempo dedicado a estudiar, hacer deberes, leer y asistir a clases de apoyo por día:*

Por lo que respecta al tiempo dedicado a estudiar, hacer deberes, leer y asistir a clases de apoyo por día, la Tabla 14 refleja una tendencia ascendente a medida que avanzan de curso y, en cuanto al sexo, las chicas pasan más tiempo realizando estas actividades que los chicos.

Tabla 14.*Tiempo dedicado a estudiar, hacer deberes, leer y asistir a clases de apoyo*

Curso	Menos de 1 hora (%)		Entre 1 y 2 horas (%)		Más de 2 horas (%)	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
1º de ESO	23,21	36	51,78	43	25,00	21,42
2º de ESO	14,54	24,59	50,90	54,09	34,54	21,31
3º de ESO	28,88	34	37,77	56	33,30	9,37
4º de ESO	14,75	30,18	37,70	43,39	47,54	26,41
1º de BACH	7,81	22,52	25,00	41,44	67,18	36,03

b) Tiempo dedicado a ver la televisión, jugar a la consola, escuchar música:

En la siguiente tabla, se puede ver el tiempo dedicado a ver la tele, jugar a la consola y/o escuchar música según el sexo pasando un mayor tiempo realizando estas actividades el masculino que el femenino. En cuanto al curso solo se puede observar una tendencia clara en el alumnado de 1º de la ESO quienes son los que menos tiempo pasan realizando estas actividades tanto en chicos como en chicas.

Tabla 15.*Tiempo dedicado a ver la televisión, jugar a la consola, escuchar música*

Curso	Menos de 1 hora(%)		Entre 1 y 2 horas(%)		Más de 2 horas(%)	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
1º de ESO	36,84	35	47,36	39	15,78	26,38
2º de ESO	36,36	25,42	34,54	37,28	29,09	37,28
3º de ESO	36,36	29	43,18	39	20,45	32,25
4º de ESO	37,70	20,37	40,98	44,44	21,31	35,18
1º de BACH	33,60	23,85	40,80	41,28	25,60	34,86

c) Tiempo dedicado a uso de redes sociales: Whatsapp, facebook, twitter, youtube:

En relación al tiempo dedicado al uso de redes sociales (Whatsapp, Facebook, Twitter, Youtube...), encontramos una evolución ascendente a lo largo de los cursos.

Tabla 16.*Tiempo dedicado a uso de redes sociales*

Curso	Menos de 1 hora(%)		Entre 1 y 2 horas(%)		Más de 2 horas(%)	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
1° de ESO	41,81	40,29	30,90	40	27,20	19,40
2° de ESO	30,90	33,33	38,18	38,33	30,90	28,33
3° de ESO	20,00	19,35	42,22	42	37,77	38,70
4° de ESO	18,03	21,15	54,09	44,23	27,86	34,61
1° de BACH	16,53	12,03	39,37	42,59	44,09	45,37

d) Tiempo dedicado a estar físicamente con amigos, familia, pareja

Con respecto al estar físicamente con amigos, familia, pareja, podemos encontrar una tendencia descendente a lo largo de los cursos y, en cuanto al sexo, el femenino dedica más tiempo a esta actividad.

Tabla 17.*Tiempo dedicado a estar físicamente con amigos, familia, pareja*

Curso	Menos de 1 hora(%)		Entre 1 y 2 horas(%)		Más de 2 horas(%)	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
1° de ESO	52,63	14	19,29	16	75,43	69,57
2° de ESO	9,09	15,00	21,81	23,33	69,09	61,67
3° de ESO	2,27	26	36,36	29	61,36	45,16
4° de ESO	8,33	8,00	30,00	38,00	61,67	54,00
1° de BACH	12,40	15,89	25,58	36,45	62,02	47,66

6. DISCUSIÓN

Tal y como se expone en el apartado anterior, los resultados obtenidos reflejan que las variables sexo, edad, curso y estudios de los progenitores influyen en los niveles de actividad física de los y las participantes.

En cuanto a la variable sexo, en primer lugar, conviene destacar la gran diferencia del nivel de actividad física según el sexo pues, como se ve en el apartado 4.6, un 61,39% de mujeres participantes no completan el ejercicio mínimo diario recomendado por la Organización Mundial de la Salud a diferencia de sus homólogos cuyo porcentaje se reduce al 44,13%. A pesar de no ser resultados del todo positivos (principalmente en las chicas), sí es cierto que cumplen con el

objetivo planteado por la Organización Mundial de la Salud Guthold et al. (2020) quien plantea a los estados miembros conseguir, antes del año 2030, un porcentaje global menor al 70% de estudiantes que no realizan el mínimo diario de actividad física. De hecho, los resultados obtenidos en este estudio realizado durante el curso escolar 2023-2025 mejoran las expectativas anteriores en un 16,94% (la media conjunta de chicos y chicas que no completan el ejercicio mínimo diario recomendado es del 53,06%). Asimismo, si comparamos estos resultados con los obtenidos por otros autores como Guthold et al. (2020), Gañán (2023) o, los datos obtenidos en este estudio son algo más positivos al encontrarse un porcentaje menor de adolescentes que no completan el ejercicio mínimo diario recomendado.

En segundo lugar, en cuanto al tipo de actividad que realiza cada sexo, (apartados 4.1 y 4.2), se recoge que las mujeres realizan una cantidad similar de actividad física vigorosa y moderada, mientras que los chicos realizan destacablemente más actividad física vigorosa que moderada.

Asimismo, también encontramos diferencias en el tiempo sentado (ver Tabla 10) en relación al sexo donde las chicas pasan más tiempo sentadas que los chicos, teniendo una tendencia sedentaria mayor que la de los hombres. Esto se puede deber a que las chicas pasan más tiempo que los hombres realizando actividades como estudiar, hacer deberes, leer o asistir a clases de apoyo (prácticas relacionadas con el aprendizaje). En efecto, como se puede ver en la Tabla 12, el 67,18% de las mujeres que cursan 1º de Bachillerato están dos horas o más realizando estas actividades que requieren estar sentado, mientras que solo un 36,03% de los chicos del mismo curso supera estas dos horas. Esta mayor inversión de tiempo en los estudios de las chicas, puede ser una de las razones por las que encontramos diferencia entre sexos, no solo en el tiempo sentado sino también en la cantidad de actividad física general de cada sexo.

Por lo que respecta a la variable curso académico, los datos recogidos reflejan una evolución negativa en cuanto a la cantidad de actividad física realizada a lo largo de los cursos (ver apartados 4.1 y 4.2). Así, además del propio incremento del tiempo invertido en los estudios a medida que avanzan los cursos (ver Tabla 14) también habría que tener en cuenta el tiempo dedicado al uso de las redes sociales (ver Tabla 16) pues se obtiene aumento progresivo del tiempo invertido en estas a lo largo de los cursos sin observar grandes diferencias entre sexos a lo largo de los mismos.

Por último, en cuanto al nivel de estudios de los progenitores y tal y como se observa en la Tabla 12, existe una mayor tendencia a realizar actividad física fuera del instituto a medida que nivel formativo de los progenitores es mayor.

7. CONCLUSIONES

Los centros escolares son lugares clave para la promoción de la salud de los menores y la adquisición de un estilo o hábito de vida adecuado, contando con la actividad física y el deporte como aspectos esenciales.

a) Importancia de la actividad física en adolescentes:

La actividad física es un factor clave de la salud y desarrollo de los adolescentes y aunque en este trabajo los datos obtenidos son positivos a la hora de compararlos con los de otros estudios, sigue habiendo un porcentaje significativo de adolescentes que no completa la cantidad de actividad física diaria impuesta por la OMS 53,06%.

b) Diferencias de sexo en los niveles de actividad física

Los datos obtenidos muestran que las chicas llevan una vida más sedentaria que la de los chicos ya que invierten una mayor cantidad de tiempo que estos a actividades como estudiar, hacer los deberes o estar con redes sociales, destacando por encima de los chicos solamente en la cantidad de tiempo semanal caminando. Esta diferencia se mantiene en todos los niveles educativos.

d) Influencia de la educación de los progenitores:

Se ha observado que los adolescentes cuyas familias tienen un nivel educativo más alto tienden a ser más activos físicamente. Esto nos indica la influencia del entorno familiar en los hábitos relacionados con la salud y la actividad física. Sabiendo esto, se puede relacionar los datos positivos obtenidos con el alto porcentaje de progenitores con estudios superiores (69,74%).

e) Papel de los centros educativos en la promoción de la actividad física.

Dado que se ha observado que en algunos casos la asignatura de Educación Física es el único momento en el que algunos alumnos y alumnas realizan actividad física, debería contemplarse esta como asignatura en el 2º curso de Bachillerato al ser este el único de todo el paso por el instituto en el que no se da esta asignatura de manera obligatoria.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Med sci sports Exerc*, 35(8), 1381-95. doi: 10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB.

Bull, F. C., Al-Ansari S.S., Biddle S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G. & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine*, 54(24), 1451-1462. doi: 10.1136/bjsports-2020-102955.

Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P. & Tremblay, M.S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S240-S265. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0630>.

- Comunidad de Madrid (2024). *Datos y cifras de la educación. 2024-25*. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. Recuperado el día 15 de julio de 2025 de: <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM051419.pdf>
- Cristi-Montero, C., Celis-Morales, C., Ramírez-Campillo, R., Aguilar-Farías, N., Álvarez, C., & Rodríguez-Rodríguez, F. (2015). Sedentarismo e inactividad física no son lo mismo: una actualización de conceptos orientada a la prescripción del ejercicio físico para la salud. *Revista médica de Chile*, 143(8), 1089-1090.
- Gañán, L. D. (2023). Informe: Hábitos de salud en la población juvenil de la Comunidad de Madrid, 2021: Resultados del Sistema de Vigilancia de Factores de Riesgo asociados a Enfermedades No Transmisibles en población juvenil (SIVFRENT-J), 2021. *Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid*, 28(12), 42-177.
- Gobierno de España (2020). Estudio Aladino 2019: Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España. Ministerio de Consumo. Recuperado el día 3 de marzo de 2025 de: https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/web/nutricion/detalle/aladino_2019.htm31
- Gómez, S. F., Berrueto, P., Torres, S., Ródenas, J., Lorenzo, L., Tribaldos, M., & Ribes, C. (2023). *Physical Activity, Sedentarism, lifestyles and obesity in Spanish Youth*. Gasol Foundation. Recuperado el día 3 de marzo de 2025 de: <https://gasolfoundation.org/es/estudio-pasos/>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The lancet global health*, 6(10), 1077-1086. [http://dx.doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30357-7](http://dx.doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7)
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The lancet child & adolescent health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Lee, P. H., Macfarlane, D. J., Lam, T. H., & Stewart, S. M. (2011). Validity of the international physical activity questionnaire short form (IPAQ-SF): A systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 1-11.
- Mijarra-Murillo, J. J., Polo-Recuero, B., Solera-Alfonso, A., Arribas-Romano, A., García-González, M., Laguarda-Val, S., & Delfa-de-la-Morena, J. M. (2024). Leisure Time Habits and Levels of Physical Activity in Children and Adolescents. *Children*, 11(7), 883. doi: 10.3390/children11070883.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Recuperado el día 3 de marzo de 2025: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44441/97892?sequence=1>
- Palma-Leal, X., Costa-Rodríguez, C., Barranco-Ruiz, Y., Hernández-Jaña, S., & Rodríguez-Rodríguez, F. (2022). Fiabilidad del Cuestionario Internacional de

Actividad Física (IPAQ)-versión corta y del Cuestionario de Autoevaluación de la Condición Física (IFIS) en estudiantes universitarios chilenos. *Journal of Movement & Health*, 19(2).

Pelegrini, A., Klen, J.A., Costa, A.M., Bim, M.A, Claumann, G.S., DeAngelo, H.C. & de Araújo-Pinto, A. (2020). Association between sedentary behavior and bone mass in adolescents. *Osteoporos International*, 31(9), 1733-1740. <https://doi.org/10.1007/s00198-020-05412-1>.

Polo-Recuero, B. (2021). *Lecciones activas: efectos de un programa escolar de actividad física mediante bike desks en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.66468>.

Román-Viñas, B., Ribas-Barba, L., Ngo, J., & Serra-Majem, L. (2013). Validación en población catalana del cuestionario internacional de actividad física. *Gaceta Sanitaria*, 27, 254-257

ANEXO 1. Información y consentimiento de las familias para la participación de menores en la realización del cuestionario

Estimadas familias.

Mi nombre es Alfonso Ordóñez Dios, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y profesor funcionario de carrera, especialista en Educación Física, en el I.E.S. Cervantes de Madrid.

Estoy llevando a cabo un estudio que tiene como objetivo general indagar sobre los niveles de actividad física de los y las adolescentes madrileños y su relación con el tiempo dedicado en comportamientos sedentarios durante su tiempo libre.

La investigación requiere la participación de su hijo o hija en dicho estudio a través de la realización de un cuestionario cuya aplicación tendrá lugar en horario lectivo, durante una de las sesiones de Educación Física. Los datos recopilados serán usados exclusivamente por el personal investigador, asegurando, en todo momento, el anonimato de las respuestas, su confidencialidad y la protección de la identidad del alumnado participante.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, solicito y agradeceré la colaboración de su hijo o hija en la realización del referido cuestionario que, sin duda, contribuirá a un mayor conocimiento del tema.

Muchas gracias.

Si NO desea que su hijo/a participe en la realización de este estudio, por favor, rellene y entregue al profesor/a especialista de Educación Física la presente circular, entendiéndose que su no entrega presupone que da su consentimiento.

Yo con
DNIdeclaro que NO doy mi consentimiento a la
participación de mi hijo/a en el
estudio descrito anteriormente.

Fdo.:

Fecha:.....

Fecha de recepción: 3/6/2025
Fecha de aceptación: 17/7/2025



Revista Digital de Educación Física

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

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS Y UNIVERSITARIOS

Jared Said González García

Profesor de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". México
Email: jaredgonzalez@benmac.edu.mx

Diego Alfonso Salazar Valdez

Profesor de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". México
Email: diegosalazarv@benmac.edu.mx

Luciano Vázquez Villa

Profesor de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". México
Email: lucianovazquez@benmac.edu.mx

RESUMEN:

Esta investigación cualitativa con diseño fenomenológico-empírico analiza las perspectivas sobre Educación Física de estudiantes del último semestre de tres instituciones del estado Zacatecas, México: la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" (BENMAC), la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Para la recolección de datos, fueron empleadas entrevistas semiestructuradas a 27 estudiantes (9 por institución), mismas que se analizaron con el software MAXQDA, permitiendo identificar similitudes y diferencias en sus percepciones respecto a la Educación Física. Los resultados indican que los tres grupos coinciden en que la Educación Física es fundamental para el desarrollo integral, aunque con distintos enfoques: los normalistas enfatizan la formación pedagógica y el desarrollo de habilidades motrices; los universitarios de la UAZ priorizan la salud y prevención del sedentarismo; mientras que los de la UNID destacan el bienestar integral.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; formación docente; educación superior; desarrollo integral; perspectivas educativas.

PERSPECTIVES OF PHYSICAL EDUCATION IN NORMALIST AND UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

This qualitative research with a phenomenological-empirical design analyzes the perspectives on Physical Education of final-semester students from three institutions in the state of Zacatecas, Mexico: The Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" (BENMAC), the Autonomous University of Zacatecas (UAZ), and the Interamerican University for Development (UNID). Data were collected through semi-structured interviews with 27 students (9 per institution). Data were analyzed using MAXQDA software, allowing for the identification of similarities and differences in their perceptions of Physical Education. The results indicate that all three groups agree that Physical Education is fundamental for comprehensive development, although with different approaches: the student teachers emphasize pedagogical training and the development of motor skills; the students from UAZ prioritize health and the prevention of sedentary lifestyles, while those from UNID emphasize comprehensive well-being.

KEYWORD

Physical Education; teacher training; higher education; comprehensive development; educational perspectives.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en Educación Física enfrenta importantes desafíos en el contexto educativo actual. En México, la diversificación de programas formativos relacionados con esta disciplina ha generado un panorama complejo, en el que coexisten licenciaturas con enfoques y orientaciones variados: desde aquellas centradas en los modelos pedagógicos y la didáctica de la Educación Física, hasta las que priorizan aspectos deportivos, recreativos o de cultura física. Esta diversidad formativa incide directamente en las concepciones, prácticas y expectativas profesionales de los futuros educadores físicos.

El estado actual de conocimiento sobre la formación en Educación Física revela una problemática multidimensional. A ello se suma la falta de una regulación clara en los ámbitos profesionales vinculados y al escaso reconocimiento social de la disciplina, lo que conlleva a “condiciones laborales precarias y al ingreso de personal no profesionalizado” (Rodríguez et al., 2024).

Se plantea como hipótesis que las perspectivas sobre la Educación Física varían significativamente según la institución formadora, reflejando las diferencias en los enfoques curriculares y en los perfiles de egreso. Esto, a su vez, influye en las expectativas profesionales de los estudiantes y en su visión respecto a los desafíos del campo.

El objetivo general de esta investigación es analizar las perspectivas sobre la Educación Física que tienen estudiantes normalistas y universitarios en formación, con el propósito de identificar similitudes, diferencias y factores que influyen en su visión profesional.

2. DESARROLLO

La formación de profesionales en Educación Física se encuentra ante retos importantes dentro del contexto actual. Según Rodríguez et al. (2024), la variedad de carreras afines a la ya mencionada ha provocado una sobresaturación que complica la inserción de los egresados al mercado laboral. A esto se suma la carencia de una regulación precisa en las áreas profesionales relacionadas y el escaso reconocimiento en el ámbito, lo que conlleva a condiciones laborales precarias y el ingreso de personal no profesionalizado.

Derivado a lo anterior, se vuelve urgente, replantear y actualizar los planes formativos y las políticas laborales, a fin de asegurar que los futuros docentes de educación física posean los conocimientos y habilidades necesarias, así como el respaldo profesional requerido para afrontar los desafíos contemporáneos en los empleos.

Desde el punto de vista de Gómez et al. (2018), resaltan la importancia de que el educador físico sea flexible, innovador y apto para construir relaciones mutuas con los alumnos, promoviendo un liderazgo pedagógico que se adapte a las constantes transformaciones sociales. Estos saberes confluyen en un perfil docente que no solo domina su disciplina, sino también es hábil para la organización de clases, en la creación de entornos inclusivos y en el uso de las

tecnologías, consolidándose como un facilitador del aprendizaje activo, cooperativo y emocional.

En otro sentido, Bologna (2022), señala que la incorporación al ámbito laboral de egresados con titulaciones en Educación Física, Educación Física y Deporte, así como Educación Física y Recreación, representa un reto importante, ya que cada una de estas formaciones ofrece enfoques y perspectivas distintas sobre el quehacer docente. Esta diversidad formativa incide directamente en la manera en que se concibe y se abordan los procesos de desarrollo de aprendizaje. En este sentido, el abordar la clase de Educación Física no solo implica aplicar metodologías, estrategias didácticas y/o juegos o actividades innovadoras, sino en saber articular y comprender sus contenidos en cada fase y nivel educativo.

Por otra parte y teniendo en cuenta a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018), las licenciaturas en Educación Física y las afines a esta, tienen como propósito preparar profesionales capaces de comprender y aplicar teorías, modelos y enfoques de aprendizaje en distintos entornos educativos. De acuerdo con el plan de estudios correspondiente, estos programas están orientados a que los futuros docentes adquieran un conocimiento sólido sobre los elementos pedagógicos que guían los procesos de desarrollo de aprendizaje.

De acuerdo con la SEP (2017), la formación académica que ofrece la Licenciatura en Educación Física correspondiente a la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" (BENMAC), tiene como intención formar Licenciadas y Licenciados en Educación Física con un enfoque humanista, sustentado en una sólida preparación pedagógica, disciplinar, didáctica y ética, capaces de intervenir de manera significativa en los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) a través del uso de la motricidad y la corporeidad. Esta formación busca desarrollar profesionales comprometidos con el bienestar integral de la población, que promuevan estilos de vida saludables, la inclusión y la equidad. Se espera que las y los egresados sean capaces de diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas contextualizadas y pertinentes, que contribuyan activamente a la transformación del entorno escolar y comunitario.

En cuanto al plan de estudios de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), desde su objetivo general citado en Universidad Autónoma de Zacatecas (s.f.), esta busca formar Licenciados en el área de Cultura Física de Deporte para contribuir al desarrollo, mejoramiento y cambio positivo de la especialidad en el medio en que les corresponde actuar; formar un licenciado con competencias para solucionar los problemas que se le presenten en el área de Cultura Física y el Deporte, tomando las decisiones científico-técnicas y pedagógicas necesarias para lograr los objetivos propuestos; preparar licenciados que como miembros de la comunidad educativa participen en la promoción de la salud, en la formación y en la consolidación de comunidades académicas orientadas hacia el logro de la calidad de vida de los ciudadanos.

Por último y citando a Universidad Interamericana para el Desarrollo (s.f.), el plan de estudios que esta plantea ofrece la Licenciatura en Educación Física y Deporte de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), tiene como intención formar Licenciados en Educación Física y Deporte, que a través de aprendizajes situados y virtuales, adquieren conocimientos, desarrollan habilidades,

destrezas y actitudes, para la promoción, enseñanza y el desarrollo de la cultura física, la práctica de la Educación Física y el deporte, permitiéndoles, incidir en la gestión, planeación y control de programas de organismos e instituciones públicas o privadas, que atienden a necesidades deportivas, de entrenamiento, de salud física y de apoyo al bienestar común, con un alto sentido ético, profesional y de responsabilidad social.

En lo que concierna a los perfiles de egreso de los estudiantes de Educación Física, nos encontramos que los de escuelas normales (al que se apega la BENMAC) desde sus rasgos: “tienen habilidades intelectuales específicas; conocen y comprenden los propósitos y contenidos de la educación física, que se proponen en el currículum de planes y programas de estudio y desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para su aplicación; utiliza conocimientos en la Educación Física para ser transposiciones, de acuerdo a las características y contextos del alumnado a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes; diseñan, procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la Educación Física en los diferentes niveles educativos; evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional; gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de las y los alumnos; utiliza la creatividad e innovación pedagógica-didáctica como parte de su práctica docente; actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad socioeducativa y su labor profesional con una perspectiva humanista; sustenta una práctica docente formativa e integral al comprender los enfoques, teorías y metodologías de la educación física, el juego y el deporte educativo en el marco histórico-social y humanístico de las tendencias actuales; sustenta y desarrolla que la competencia motriz es el eje de la intervención pedagógica-didáctica para el desarrollo integral de las niñas, como niños y adolescentes; diseña y aplica proyectos de intervención socio educativos, para promover estilos de vida saludables y de convivencia social con énfasis en la inclusión; emplea los valores, saberes, conocimientos y capacidades para adecuarlas en diversos escenarios laborales” (SEP, 2022).

Por otra parte, el perfil de egreso de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte de la UAZ, señala que: el egresado contará con la construcción de conocimientos intelectuales y prácticos que le permitan, trabajar en equipo, resolver problemas, desarrollar un pensamiento creativo, crítico, reflexivo y práctico con capacidad de liderazgo, fortalecido con conocimientos de nuevas tecnologías, apoyado en directrices didáctico-pedagógicas para una correcta intervención en el campo laboral.

A su vez, el perfil de egreso de los estudiantes de la UNID señalan que al egresar los mismos de su Licenciatura, contarán con conocimiento de anatomía, fisiología, desarrollo psico-motriz, y corpóreo de los individuos en las diferentes etapas de la vida.

Respecto a la inserción laboral y áreas de desempeño, los egresados de la BENMAC (escuelas normales) tienen como opción los siguientes contextos laborales: docencia en Educación Física en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, principalmente; promotor de la actividad física y en deporte, desarrollando proyectos de intervención socioeducativos enfocados en estilos de vida, saludable y convivencia social; gestión y organización de actividades físicas,

planeando eventos deportivos y recreativos en el ámbito tanto escolar como comunitario; ámbitos de la salud y bienestar, en la prevención del sedentarismo, sobrepeso y adicciones a través de proyectos públicos y/o educativos; investigación y formación continua, emprendiendo investigaciones y divulgando los resultados para la mejora de la práctica docente en este campo.

Por otra parte los egresados de la UAZ señalan cómo áreas de desempeño: la docencia en educación física: desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje del cuerpo mediante actividades físicas y deportivas que promuevan la salud y prevención como necesidad real del contexto actual; la gestión y administración deportiva: realizando acciones de gestión y dirección de los recursos físicos y materiales del cuerpo frente a la actividad física y deportiva, en proyectos de trabajo propios; y por último, entrenamiento deportivo: a través de la organización, planificación y estructuración metodológica en el proceso de construcción del conocimiento del cuerpo ante la actividad física y deportiva.

Asimismo, las y los egresados de la UNID se ubica en diferentes áreas: gestión y conducción de actividades físicas; gimnasios y clubes deportivos como entrenadores físicos; espacios instructivos formales y no formales, desarrollando actividades en el ámbito de la Educación Física asociadas al diseño de programas promotores de la cultura para el cuidado de la salud, capacitación de personal; emprendimiento de nuevos negocios relacionados con la preparación física, deporte, atletismo, en la práctica de la educación física y la animación.

3. MATERIAL Y MÉTODO

Referente a la metodología y de acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza (2020), este trabajo de investigación es de enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-empírico y de alcance descriptivo, que utiliza como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada. Dicha opción metodológica seleccionada, atiende al interés de esta investigación que es el de conocer y analizar las percepciones, expectativas y experiencias de los estudiantes normalistas y universitarios que cursan las licenciaturas en educación física y cultura física, con el fin de identificar similitudes, diferencias y factores que influyen en su formación profesional y visión sobre la misma.

La población de interés estuvo conformada por un total de 53 estudiantes en formación, tomando como muestra por conveniencia del investigador a 9 estudiantes por institución educativa (BENMAC, UAZ y UNID) que cursan el último semestre y/o cuatrimestre de las licenciaturas en mención, señalando que las tres instituciones educativas se encuentran situadas en la capital del estado de Zacatecas en México.

Para la recopilación de información se empleó la técnica de entrevista *ad hoc* semi-estructurada (Fontana y Frey, 2012), elaborada a través de *Google Forms* que es una herramienta gratuita de *Google Workspace* para crear entrevistas online, la cual estuvo compuesta por un total de 5 preguntas abiertas: 1.-¿Cómo describirías tu experiencia con la Educación Física y su impacto en tu vida cotidiana?, 2.-¿Por qué crees que es importante que se incluya cómo obligatoria la Educación Física en el currículo escolar?, 3.-¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que enfrenta la enseñanza de la Educación Física en la

actualidad?, 4.-¿Cuál crees que es el papel fundamental del profesor de Educación Física en el desarrollo integral de los alumnos? y 5.-¿Qué conocimientos y habilidades consideras que debe poseer el educador físico actual?. Para validar el proceso de codificación de la entrevista se tuvo la participación de tres expertos en investigación educativa con amplia experiencia académica adscritos a la BENMAC. La técnica de la entrevista según Kvale (2012), permite generar conocimiento mediante la relación e interacción que se establece entre el entrevistador y el entrevistado.

En cuanto a los resultados y para la obtención de los mismos se procedió al análisis de las 27 entrevistas a través del software MAXQDA, el cual permitió conocer y analizar cada una de las respuestas otorgadas por los participantes respecto a las percepciones, expectativas y experiencias que tienen en relación a las licenciaturas que cursan. La utilización de este software facilitó y optimizó el análisis de las respuestas, gracias a su sistema de codificación avanzada, que permite identificar patrones clave dentro de las mismas, facilitando la interpretación cualitativa de la información de manera estructurada, eficiente y precisa.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestra de manera general la interpretación de las respuestas vertidas en el cuestionario, respecto a cada pregunta, mismas que se visualizan categorizadas y en orden por institución educativa:

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" (BENMAC)

- **Experiencia con la Educación Física:** La consideran esencial y con profundo impacto en la formación integral de los alumnos, al brindarles a través de esta herramienta tanto teóricas como prácticas para su correcto desarrollo motor, cognitivo y afectivo. Aunado a lo anterior, resaltan que la clase de Educación Física trasciende el ámbito académico y deportivo, influyendo en su calidad de vida y en su capacidad de afrontar retos físicos y mentales con mayor seguridad.
- **Importancia en el currículo escolar:** Señalan que es una disciplina clave para el desarrollo integral del alumno, en donde se fomenta el aprendizaje de estos a través de experiencias lúdicas y creativas, fortalece las habilidades físico-motrices, sociomotrices y cognitivas, convirtiéndose en un medio para la formación de personas, activas, saludables y preparadas para enfrentar de manera eficiente los desafíos de la vida.
- **Principales desafíos:** la baja valoración que se le otorga, tanto por parte de la sociedad como dentro del ámbito educativo, donde aún se le percibe como una asignatura secundaria o de "relleno". La limitada cantidad de sesiones semanales, la falta de infraestructura y recursos materiales adecuados dificultan el desarrollo efectivo de las clases, así como resistencia al cambio por parte de los docentes, manteniendo métodos tradicionales por temor a innovar, lo cual limita la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado.
- **Papel del docente:** Su labor consiste en crear ambientes propicios para el aprendizaje y contribuir al desarrollo integral del alumnado en los ámbitos

físico, emocional y social. Promoviendo valores, fomentando la autoestima, el respeto y el compañerismo, fortaleciendo a su vez el desarrollar de habilidades físico-motrices, todo ello a través del juego motor y actividades físicas.

Esta labor se sustenta en una base pedagógica clara, alineada con los planes y programas de estudio vigentes y se ejerce con ética profesional y compromiso. De este modo, el docente de Educación Física impacta positivamente en el aprendizaje significativo y en la formación de personas críticas, responsables y capaces de enfrentar los retos dentro y fuera del entorno escolar.

- **Habilidades del educador físico:** Resaltan la importancia de contar con una formación integral que combine conocimientos teóricos, habilidades prácticas, competencias pedagógicas y una fuerte dimensión humana. Ser mucho más que un transmisor de habilidades físico-motrices; debe ser un modelo a seguir y un promotor del bienestar físico, emocional y social de sus alumnos.

Esencial que domine las fases sensibles del desarrollo infantil para intervenir de manera pertinente y efectiva, poseer habilidades comunicativas sólidas, usar metodologías innovadoras. A ello le suman el desarrollo de habilidades de liderazgo, empatía, resolución de conflictos y planificación pedagógica efectiva, necesarias para generar ambientes de aprendizaje inclusivos y significativos.

Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

- **Experiencia con la Educación Física:** Destacan a esta disciplina como una transformación en sus vidas personales y profesionales, la cual les ayudó a aprender que el movimiento es mucho más que ejercicio: es una herramienta para el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Además, desde el ámbito como futuros profesionistas, permite desarrollar y fortalecer la constancia, las habilidades pedagógicas, el valor del movimiento y el amor por la enseñanza, convirtiéndose incluso en un refugio en momentos difíciles.
- **Importancia en el currículo escolar:** Señalan que la Educación Física es fundamental en la promoción de hábitos de vida saludable y mejora en la calidad de vida. Ante el creciente sedentarismo, la obesidad infantil y los problemas de salud derivados del estilo de vida actual, entendiendo que la Educación Física se convierte en una herramienta esencial para prevenir enfermedades, reducir el estrés y fortalecer el bienestar general.
- **Principales desafíos:** Mencionan entre los más importantes el sedentarismo generalizado y el uso excesivo de las tecnologías, que han desplazado la actividad física como forma de recreación y desarrollo infantil. Esto ha provocado una disminución significativa en las capacidades físicas de los alumnos y una falta de motivación hacia el movimiento. Otro reto fundamental es la falta de infraestructura y materiales adecuados en las escuelas, lo cual limita la posibilidad de ofrecer clases dinámicas, seguras e inclusivas. A esto se suma la escasa valoración social de la asignatura.
- **Papel del docente:** Consideran que el profesor de esta asignatura tiene la tarea de guiar experiencias significativas a través de dinámicas, juegos y actividades que no solo desarrollen capacidades físicas, sino también

competencias cognitivas, socioemocionales y éticas. Así, la clase de Educación Física se convierte en un espacio para aprender a gestionar emociones, fortalecer el respeto, la inclusión, la autoestima y la convivencia.

Habilidades del educador físico: Debe ser un profesional integral, con una sólida formación teórica, En términos de conocimientos, es esencial el dominio del nuevo modelo educativo, así como de áreas clave como pedagogía, anatomía, fisiología, psicología del desarrollo y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Además, debe estar al día con las tendencias educativas contemporáneas, incluyendo el uso de tecnologías (TIC) aplicadas a la enseñanza. En resumen, el profesor de Educación Física debe ser un facilitador del movimiento, del pensamiento y un agente de cambio educativo y social.

Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) campus Zacatecas

- **Experiencia con la Educación Física:** Los estudiantes señalan que la educación física no es solo un curso curricular, sino una herramienta para el desarrollo integral del ser humano. De igual manera destacan la necesidad de que se visibilice y promueva la importancia de esta disciplina, respecto a los beneficios positivos en la calidad de vida de los individuos que la toman, haciéndolos conscientes de su bienestar integral.
- **Importancia en el currículo escolar:** Destacan que es fundamental para el desarrollo integral, ayudando a mejorar la calidad de vida, las habilidades motrices y reducir problemas de salud pública.
- **Principales desafíos:** los estudiantes mencionan que la falta de interés por parte de los alumnos hacia la clase, derivado a la falta de un enfoque que contemple la actualización docente, el desarrollo de estrategias innovadoras para mejora la participación y captar la atención, que fomente el compromiso y garantizase que todas las actividades sean inclusivas y adaptadas a sus necesidades.
- **Papel del docente:** Los estudiantes consideran que el profesor de Educación Física actual debe ser un modelo por seguir, qué oriente, motive y proporcione conocimientos funcionales para que los alumnos comprendan su cuerpo, desarrollen habilidades físicas y mejoren su bienestar general, motivando a los alumnos a adoptar hábitos saludables.
- **Habilidades del educador físico:** Destacan la necesidad de poseer conocimientos teóricos y habilidades prácticas, que abarquen la salud, la pedagogía y la psicología, así como la formación continua y actualización constante para garantizar una enseñanza de calidad.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación muestran que la Educación Física deja de ser vista únicamente como una práctica vinculada al rendimiento deportivo o al ejercicio físico y se interpreta como un espacio de desarrollo humano y social. Investigaciones actuales coinciden en que “los futuros educadores deben poseer la habilidad de fusionar la Educación Física con valores como la inclusión, la equidad y el bienestar integral, particularmente en poblaciones escolares diversas” (Reeve &

Cheon, 2021; Diniz et al., 2020). Estas perspectivas subrayan la necesidad de una formación situada, en donde las experiencias prácticas en comunidad se convierten en herramientas clave para generar aprendizajes significativos.

Asimismo, la perspectiva enfocada en la corporeidad y el movimiento como lenguaje educativo adquiere mayor relevancia en la literatura contemporánea. De acuerdo con Muñoz Arroyave et al. (2020), la motricidad representa una vía privilegiada para el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y sociales, lo que concuerda con los puntos de vista manifestados por los estudiantes participantes en esta investigación. Estos reconocen que su función como futuros educadores físicos no se limita a la enseñanza técnica, sino que implica acompañar procesos de transformación integral tanto personal como grupal a través del juego motor, el deporte educativo y la recreación con sentido pedagógico.

Es notable que las voces estudiantiles exigen una formación más crítica y contextualizada, en sintonía con un modelo educativo que fomente la justicia social, la interculturalidad y el respeto a los derechos humanos. Esta exigencia coincide con las propuestas de Kirk (2020), quien argumenta que la Educación Física moderna debe formar profesionales capaces de cuestionar estructuras convencionales y sugerir prácticas pedagógicas transformadoras.

Finalmente, los resultados evidencian la urgencia de actualizar la formación en Educación Física, incorporando metodologías innovadoras y recursos digitales. En este sentido González et al. (2025), destacan que la inteligencia artificial, al ser utilizada por estudiantes normalistas, facilita la planificación y evaluación de actividades motrices, mejora habilidades académicas y favorece intervenciones más personalizadas. Esto sugiere la necesidad de integrar competencias tecnológicas en los programas formativos para responder a los retos señalados por los propios estudiantes, como la falta de motivación, recursos y estrategias innovadoras.

6. CONCLUSIONES

De manera general, las tres instituciones coinciden en que la Educación Física tiene un impacto positivo en la formación integral de los estudiantes, ayudando a desarrollar hábitos saludables, fortalecer valores y mejorar la convivencia social. Sin embargo, también hay desafíos comunes, como la falta de infraestructura, la resistencia institucional para priorizar la asignatura y la necesidad de actualizar los métodos de enseñanza con tecnologías innovadoras.

Respecto a los docentes en formación de la BENMAC, consideran que la Educación Física representa un pilar fundamental en la formación integral del alumnado, convirtiéndose en una herramienta educativa transformadora que no solo permite desarrollar habilidades y/o capacidades físico-motrices, cognitivas y afectivas, sino que también adquieren valores, hábitos saludables y estrategias para enfrentar los retos cotidianos. El docente juega un rol transformador, guiando aprendizajes significativos e inclusivos. Por ello, se requiere un profesional capacitado, actualizado y comprometido con una Educación Física inclusiva y basada en nuevas metodologías.

Los entrevistados de la UAZ, tienen una visión más orientada hacia la salud y la prevención del sedentarismo, resaltando la necesidad de que la Educación Física sea una prioridad en el currículo escolar para atender dicha orientación. Perciben que la falta de apoyo institucional y el escaso interés de algunos sectores dificultan su enseñanza. Consideran que el profesor debe ser un guía que fomenta la autodisciplina, la conciencia sobre la salud y la práctica deportiva.

Particularmente los entrevistados de la UNID, perciben la Educación Física como una herramienta que va más allá de lo curricular, siendo esencial para el desarrollo integral y el bienestar personal. Destacando su impacto en la salud física y emocional. Sin embargo, identifican desafíos en la motivación de los alumnos y en la actualización de metodologías de enseñanza, señalando que los métodos tradicionales no generan interés. Consideran que el educador físico actual debe ser un modelo, un promotor de hábitos saludables, con formación teórica, práctica y en constante actualización para una enseñanza de calidad.

Cabe señalar que aunque hay diferencias en el enfoque de cada institución, la percepción general sobre la Educación Física es positiva, se reconoce su papel fundamental en la salud, el bienestar emocional y la formación integral de los alumnos. Aunado a lo anterior, los encuestados en el presente estudio también revelan una serie de obstáculos estructurales, pedagógicos y contextuales que afectan el correcto desarrollo durante su formación como educadores físicos, identificando y señalando como de mayor relevancia las siguientes cuatro barreras:

- Falta de apoyo institucional y de reconocimiento académico a los educadores físicos en formación.
- Insuficiencia de infraestructura y recursos materiales adecuados para mejorar el abordaje de los contenidos de planes y programas de estudio de las diversas licenciaturas, así como para innovar en las mismas.
- La necesidad de la formación continua en las plantas docentes de las diversas licenciaturas para mantenerse actualizados en metodologías y uso de las tecnologías para el abordaje de sus cursos.
- Desinterés de algunos estudiantes por las licenciaturas conforme avanzan los semestres o cuatrimestres, lo que requiere nuevas estrategias pedagógicas motivacionales por parte de los docentes.

Las anteriores barreras señaladas por los educadores físicos en formación dan muestra de la necesidad de repensar los anteriores procesos, implica reconocer las diferencias en los enfoques y orientaciones pedagógicas de las diversas Licenciaturas en Educación Física existentes en el estado de Zacatecas, lo que puede influir directamente en la calidad formativa del futuro profesional. Por tanto, se vuelve urgente diseñar propuestas de mejora en simultáneo que fortalezcan los dominios del saber de los educadores físicos en formación, articulando la teoría y la práctica de manera coherente y asegurando una formación integral que responda a las demandas reales del contexto educativo y social actual.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bologna Liprandi, C. (2022). Enseñar a enseñar educación física desde una perspectiva crítica: Efectos de la transmisión del oficio docente en la formación profesional. *Revista Andina de Educación*, 5(2).
- Casey, A., y Kirk, D. (2020). *Práctica basada en modelos en educación física*. Routledge.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018). *Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Física*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LEF/51VJf3WtxS-LEF202.pdf>
- García, J. S. G., Valdez, D. A. S., Villa, L. V., López, H. C. M., & Santana, V. H. C. (2025). Inteligencia artificial en la formación de educadores físicos. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 119. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3433>
- Gomez, I. R., Del Valle, S., & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física (National and international review of Physical Education teachers' professional competences). *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Muñoz-Aroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física (Traditional games: a pedagogical tool to foster affectivity in physical education). *Retos*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Rodríguez, B. A. M., Castaño, J. P. M., & Cardona, J. C. P. (2024). Formación de licenciados en educación física y profesionales en deporte: Un estudio de caso. *Acción Motriz*, 34(1), 94-107. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/339>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (16 de agosto de 2022). *Planes de Estudio 2022: Licenciatura en Educación Física*. Recuperado de: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/planes2022>

Universidad Autónoma de Zacatecas. (s.f.). *Objetivos generales de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte.*
<https://licufide.uaz.edu.mx/inicio/conocenos/propositos/>

Universidad Interamericana para el Desarrollo. (s.f.). *Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.*
<https://www.unid.talisis.com/licenciaturas/educacion-fisica->

Fecha de recepción: 19/6/2025

Fecha de aceptación: 18/7/2025



Revista Digital de Educación Física

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

EDUCACIÓN FÍSICA Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN MENDOZA. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN NIVEL PRIMARIO DURANTE LOS AÑOS 2022 Y 2023.

Roxana Leticia Bordano Chiaraviglio

Licenciada en Educación Física. (Instituto Universitario de Actividad Física y Deportes Jorge E. Coll. Argentina) Email: bordanorox@gmail.com

Mariana Soledad Ríos

Licenciada en Ciencias de la Educación. (Instituto Universitario de Actividad Física y Deportes Jorge E. Coll. Argentina) Email: mariana4rios@gmail.com

Gabriela Fernanda Mari Kaul

Licenciada en Educación Física. (Instituto Universitario de Actividad Física y Deportes Jorge E. Coll. Argentina) Email: gmarikaul@gmail.com

Carlos Roberto González

Licenciado en Educación Física. (Instituto Universitario de Actividad Física y Deportes Jorge E. Coll. Argentina) Email: carfranjuli@gmail.com

Daniela Carolina Maldonado Cuevas

Profesora de Educación Física. (Instituto Universitario de Actividad Física y Deportes Jorge E. Coll. Argentina) Email: danielacmaldonadoc@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo analizó las acciones de evaluación que llevan a cabo los docentes de Educación Física y específicamente de evaluación formativa, en el nivel primario de la provincia de Mendoza entre los años 2022 y 2023; los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y avanzó sobre la identificación de las acciones de retroalimentación. Se focalizó en el accionar in situ y en el análisis de las respuestas de las entrevistas a docentes de Educación Física. Se utilizó un planteo metodológico cualitativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases. Para el tratamiento de la información se elaboraron categorías teóricas a partir de los aportes de Anijovich y Cappelletti (2020) quienes enuncian diferentes modos de ofrecer retroalimentación formativa, de Ravela (2017) López Pastor (2021) y Blázquez Sánchez (2017) en

relación a los conceptos de evaluación formativa, participación del alumnado y uso de instrumentos de evaluación. Se concluyó en la identificación de acciones de evaluación en las clases de Educación Física y la enumeración de las acciones relativas a la evaluación formativa: realización de encuadre y cierre, características del feedback formativo, combinación de instrumentos, reconocimiento de la importancia de los procedimientos de autoevaluación y coevaluación.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, evaluación formativa, nivel primario, participación.

PHYSICAL EDUCATION AND FORMATIVE ASSESSMENT IN MENDOZA. A QUALITATIVE STUDY AT THE PRIMARY LEVEL DURING THE YEARS 2022 AND 2023.

ABSTRACT

This study analyzed the evaluation actions carried out by Physical Education teachers, specifically regarding formative assessment, at the primary level in the province of Mendoza during the years 2022 and 2023. It examined the procedures and assessment tools used, as well as the identification of feedback actions. The research focused on in-situ teacher practices and the analysis of responses from interviews conducted with Physical Education teachers. A qualitative methodological approach was used, including semi-structured interviews and class observations. For data processing, theoretical categories were developed based on the contributions of Anijovich and Cappelletti (2020), who outline various ways of offering formative feedback, as well as the work of Pedro Ravela (2017), Víctor López Pastor (2021), and Blázquez Sánchez (2017) concerning formative assessment, student participation in learning, and the use of assessment tools. The study concluded with the identification of assessment actions in Physical Education classes and the enumeration of actions related to formative assessment: the implementation of opening and closing activities, characteristics of formative feedback, the combination of assessment tools, the recognition of the importance of student participation in the assessment.

KEYWORD

Physical Education, formative assessment, primary level, participation

INTRODUCCIÓN.

Con este trabajo se pretende profundizar respecto al fenómeno de la evaluación formativa en Educación Física en nivel primario, aportando conocimientos situados en la provincia de Mendoza, Argentina. Conocer las acciones de evaluación que los docentes desarrollan en las clases, permitió documentar cuales son las prácticas actuales de evaluación en la provincia. Investigar sobre la evaluación de la Educación Física escolar posibilita a todos los docentes de la disciplina, obtener un panorama actualizado de las prácticas actuales de la evaluación en particular y analizar las propuestas de los diseños curriculares vigentes.

Diversos autores (Blázquez Sánchez, 2017; Bordano Chiaraviglio, 2022; López Pastor, 2006; Ríos, 2024) dan cuenta de una gran variedad de propuestas o modelos en torno a la evaluación en la Educación Física. Los tradicionales modelos de evaluación centrados en la medición de los comportamientos motrices y de las capacidades consideradas medibles han evolucionado en la Educación Física escolar. Sin embargo, la llegada de los modelos más actuales centrados en la evaluación para el aprendizaje, la evaluación formativa y compartida en Educación Física no han generado un impacto generalizado en las clases, a pesar de estar incorporados como sugerencias de evaluación en el diseño curricular provincial.

La evaluación formativa en la Educación Física es un concepto avalado por diferentes autores del país y del mundo. Tomamos los aportes de Víctor Manuel López Pastor, pionero en las investigaciones sobre la temática, cuando menciona que la evaluación formativa comienza a tomar un papel preponderante en la educación. La misma se entiende como todo proceso de evaluación “cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (López-Pastor, 2006). En cuanto a la utilidad de desarrollar la evaluación formativa en Educación Física entre todos sus beneficios se menciona que “sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores)” (Ravela et al: 2006). Con este tipo de práctica se corre el interés y la preocupación de calificar a los alumnos, hacia la posibilidad que el alumno cuente con la información necesaria que aporte evidencias de aquello que pudo aprender y de cuáles son sus errores, ya sea en el proceso o en el producto del aprendizaje. Esto permite al alumno convertirse en protagonista de su aprendizaje y aprender a aprender. Su finalidad es disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, a la vez que sirve para que los profesores realicen su trabajo cada vez mejor (López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Murphy, 2017; Tolgfors & Öhman, 2015). Según Rebeca Anijovich (2017) cuando hacemos referencia a la evaluación formativa, indudablemente, nos remitimos a “evaluar para aprender”.

En esta línea y, “a pesar de la existencia de importantes aportes teóricos sobre las consecuencias de una exagerada función de calificación en la evaluación educativa, en la práctica se sigue priorizando este tipo de evaluación” (Ríos et al, 2024). Los autores especialistas en la temática son claros en este punto: “No podemos seguir dando más peso a las calificaciones que al aprendizaje profundo si queremos ciudadanos capaces de responder a los retos de la vida hoy día”. (Ravela et al, 2017).

A modo de síntesis, tomamos los aportes de Ríos, M y otros (2022) sobre la evaluación formativa:

¿Qué es?	¿Qué no es?
<ul style="list-style-type: none">• Mejorar la calidad de los procesos.• Hacer FF (feedback formativo)• Motivar al alumno a seguir aprendiendo• Acompañar el avance• Es individual para cada alumno• Preguntar y reflexionar juntos• Identificar los errores junto al alumno	<ul style="list-style-type: none">• Que todos los alumnos aprueben• Calificar• Promediar notas• Encontrar los errores de los alumnos• Igual para todos los alumnos• Motivar sin preguntar ni reflexionar

Cuadro elaborado por el equipo de Laboratorio de Educación Física - IEF- Mendoza- (2022)

Sobre la retroalimentación o feedback formativo, autoras como Anijovich y Cappelletti (2020) mencionan dos cuestiones importantes a tener en cuenta para su utilización. En primer lugar, *las estrategias* para desarrollar que se encuentran atravesadas por cuatro factores; el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia.

Respecto al *tiempo*, las autoras sostienen la diferencia entre la retroalimentación diferida y la inmediata. A su juicio la diferida está relacionada con aprendizajes complejos porque requiere de un tiempo para procesar la información recibida, preguntarse, mirar otros trabajos, volver a su propia producción y anticipar mejoras sobre la misma. En tanto la inmediata permite corregir errores simples en el momento y continuar con la tarea. En este sentido la retroalimentación formativa o feedback formativo deberá ser “oportuno”.

En relación a la *cantidad*, se propone “focalizar” y priorizar dos o tres aspectos sobre los cuales centrar la retroalimentación orientada a metas de aprendizaje.

En cuanto al *modo* de ofrecer feedback formativo, se enfoca en entender que cada estudiante aprende de diferente manera, que ha desarrollado diferentes tipos de inteligencias, que tienen diferentes trayectorias y experiencias. Por ello, es importante combinar las formas de comunicar la información pudiendo ser con escritos y una conversación posterior entre docente y estudiante. Asimismo, es necesario contemplar en esa comunicación lo que se dice y cómo se dice, el tono de la voz, el volumen, los gestos.

En cuanto a la *audiencia*, el feedback formativo se puede ofrecer en forma individual, a cada uno de los estudiantes, en pequeños grupos o al grupo en su conjunto. La forma individual permite focalizar tanto en las tareas como en las estrategias que el estudiante ha llevado a cabo. Es importante destacar que el factor tiempo y cantidad de estudiantes torna difícil ofrecer este tipo de devoluciones.

En segundo lugar, mencionan el contenido del feedback, que refiere a aquellos elementos o dimensiones que se seleccionan para ofrecer retroalimentación, que se enfocan en las valoraciones sobre la persona, sobre los desempeños y producciones, y sobre los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las valoraciones sobre la persona, el propósito es impactar sobre la autoestima del estudiantado y provocar mejoras en sus aprendizajes. En ocasiones al recibir sólo valoraciones positivas el estudiante puede pensar que no tiene nada que mejorar. Se asume que las valoraciones positivas son importantes, pero también lo son identificar el error y trabajar sobre ello.

Respecto a las valoraciones sobre desempeños y producciones, el propósito es impactar sobre la calidad y profundidad de las tareas, y los modos en que se desempeñan los estudiantes para lograr sus aprendizajes.

En relación a la valoración sobre los procesos de aprendizaje, el propósito es focalizar en las estrategias que utilizan los estudiantes, en la identificación de sus fortalezas y en los obstáculos para reconocerse como estudiantes.

Dentro de los procedimientos e instrumentos de evaluación, abordados por Blázquez Sánchez, D (2017) se avanzó en profundizar, diferenciar y analizar cada uno de ellos. En relación a la evaluación en Educación Física el autor describe los procedimientos de observación y de experimentación con sus correspondientes instrumentos. Como instrumentos más relevantes para la evaluación formativa, menciona, dentro de la observación directa, los siguientes: el registro anecdótico, bitácora o diario de campo. Y desde la observación indirecta, menciona: listas de control, escalas y rúbricas, destacando esta última. (pág. 201-221)

1. METODOLOGIA.

En esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo. Para el diseño de la investigación se tomó una muestra seleccionada con criterio intencional (Hernández Sampieri, 2006: 566) integrada por 12 docentes de Educación Física de escuelas primarias de gestión pública y privada, como muestra inicial. De las 12 instituciones educativas seleccionadas, 5 escuelas corresponden a la zona este (San Martín) y 7 escuelas corresponden a la zona centro y norte (Godoy Cruz, Maipú, Ciudad y Guaymallén). Los criterios de selección utilizados fueron la accesibilidad a las escuelas.

Se realizaron 35 registros de observaciones de clases de Educación Física de escuelas primarias de la provincia de Mendoza. De los cuales, 18 registros corresponden a clases con alumnos de primer ciclo, 6 registros a clases con alumnos de segundo ciclo, y los restantes 11 registros a clase de tercer ciclo de nivel primario.

Las observaciones fueron realizadas desde agosto de 2022 a agosto de 2023. Durante el desarrollo del trabajo de campo dos docentes dejaron de ejercer en el nivel por lo que se realizaron sólo 10 entrevistas semi estructuradas, algunas de las cuales fueron de manera presencial y otras de forma virtual. El análisis y

procesamiento de la información se realizó a través del método comparativo constante, identificando las categorías de análisis que se presentan en resultados.

2. RESULTADOS.

A partir del análisis de las diferentes categorías teóricas creadas a través del método comparativo constante, propuesto por los autores Glaser y Strauss, 1967, citado en Sarlé, 2005, se presentan las siguientes acciones de evaluación formativa:

- Encuadre y cierre en las clases.

Se identificó la existencia del encuadre al inicio de la clase en la mayoría de las docentes observadas. Los mismos se llevaron a cabo profundizando en torno a las propuestas de las tareas, sobre los contenidos y en otros inclusive, haciendo referencia a la organización de los estudiantes. Según expresan los autores de referencia, el encuadre es un momento imprescindible para establecer la conexión, coherencia y complejizarían de los aprendizajes por parte de los alumnos, cuestión de relevancia en el proceso de evaluación formativa, En todos los casos se hizo a través de preguntas abiertas evocando las clases precedentes a la actual y conduciendo a través de este tipo de estrategia a los estudiantes a relacionar los contenidos de clases anteriores con la actual. Las docentes comunican los contenidos, objetivos o intencionalidades de la clase, como, por ejemplo:

Prof. Bien, ¿qué vamos a hacer? Se acuerdan ¿Que hicimos la clase pasada?
Al. Pases de vóley/Juego
Prof. Y las tareas realizadas?
Al. Fue un juego (Escuela 1. Registro n°1)

.....
La Prof. pregunta: ¿"a qué jugamos la clase pasada, se acuerdan que comenzamos con algo nuevo"?

Al- "jugamos con la cajita"

Prof. "Hoy vamos a agregar algo al trabajo con la cajita..." (Escuela 1. Registro n°2)

En la misma proporción las docentes observadas destinaron un tiempo de varios minutos para el momento de cierre de la clase, llevando a cabo acciones que condujeron a los niños a la evocación de lo realizado durante la práctica y a partir de estas preguntas abiertas la relación con lo aprendido en esta y en clases anteriores, proponiendo la reflexión y metacognición, y a la vez en esta instancia manifestaron la propuesta para las clases posteriores.

En dos casos particularmente, se pudo observar una gran participación por parte de los estudiantes, a tal punto que las docentes debían indicar un orden para hablar y que todos pudieran escucharse.

Además del registro de las observaciones, en una de la entrevista se evidencia la importancia tanto del encuadre de la clase y el cierre, que se constituyen en instancias importantes para la evaluación formativa:

“Todas las situaciones desde el inicio al cierre de la clase se constituyen en instancias y oportunidades de evaluación. Porque la misma es inherente al proceso, el cuál es absolutamente singular en cada estudiante” (Entrevista 5)

- **Estrategias de retroalimentación o feedback formativo.**

En la dimensión de análisis del modo del feedback, encontramos que, en la totalidad de los casos prevalece la comunicación de tipo verbal y visual por sobre la kinestésica, escrita o graficada. Este tipo de feedback se observa preferentemente en el inicio y cierre de las clases. Las docentes realizan cambios en el tono de voz, utilizando un tono fuerte al dirigirse al grupo clase y con un tono más bajo al hacerlo cuando los estudiantes están organizados en pequeños grupos.

Sólo una docente utiliza un soporte mecánico con el uso del silbato para realizar cambios en las consignas. En la mayoría de los docentes se observan combinaciones de feedback de tipos gestual y verbal, aunque este último tiene un predominio mayor en cantidad durante las clases.

Como hallazgo en esta categoría de análisis se identificó que junto con el feedback de modo verbal, también realizan demostraciones. Distintos autores consideran que, ambos modos promueven distintos tipos de aprendizaje y responden a distintos posicionamientos didácticos. Con la demostración se enfatiza la imitación de modelos y no se promueve la autonomía y el pensamiento del alumno.

En relación a la dimensión de la audiencia del feedback, se identifica la utilización de las tres formas de agrupamiento; gran grupo, pequeños grupos e individual, prefiriendo en todos los casos la utilización de la audiencia en gran grupo para los momentos de inicio y cierre de la clase. En el momento central o de desarrollo de la misma, en general la audiencia del feedback fue realizada en pequeños grupos o de forma individual. En algunos docentes se observa que utilizan preferentemente la audiencia en gran grupo y pequeños grupos utilizando en escasas oportunidades la audiencia individual.

En relación a la dimensión de CANTIDAD del feedback formativo, se observa que algunas de las docentes se centran en focalizar en uno o dos aspectos de la tarea o ejecución. Por ejemplo, el caso de la docente de la Escuela 4:

“Prof. se acerca a uno de los pequeños grupos y dice: ¿Qué fue?
Al. fue fuera de ellos, porque la tocó
Prof. ¿qué pasó? quien saca?
Al. nosotros porque hicieron dos toques
Prof. ¡Bien! la tiró al otro lado con una sola mano, y busco hacerle el punto.”
(Escuela 4 - registro 1)

Por otra parte, algunos de las docentes, centran su retroalimentación en el comportamiento y en aspectos organizativos de las clases, por sobre los aspectos relacionados a las tareas. En muchas ocasiones los docentes hacen devoluciones respecto a la organización (donde deben colocarse los alumnos, a que equipo pertenecen, cuáles son los tiempos de espera, etc) o respecto al comportamiento.

En cuanto a la dimensión de TIEMPO del feedback formativo, se observa que en la mayoría de los casos, el tipo de retroalimentación es oportuna e inmediata, es decir se desarrolla en el momento. En un solo caso se observa un predominio en el uso de retroalimentación diferida, al finalizar la clase.

En las entrevistas realizadas se identifica también, la combinación entre los tipos de retroalimentación oportuna y diferida.

“Siempre al final de la clase trato de darle un feedback general a todos los alumnos tomando una experiencia de uno de ellos. También feedback de acuerdo a los momentos que van surgiendo en la clase, Y el del final que esté bien marcado, ¿que aprendimos?, ¿cómo aprendimos?, que unos vayan aprendiendo de los otros”
(Entrevista 4)

▪ **El contenido de la retroalimentación o feedback formativo.**

En cuanto a las valoraciones sobre las personas: se pudo observar que las mismas consistían principalmente en refuerzos positivos y durante toda la clase. La mayoría de las docentes de la muestra utilizaban este tipo de valoraciones, ya sea centradas en las ejecuciones de los alumnos:

Los estudiantes jugando mancha con refugios (aros):
Prof. “sí dale, vamos, vamos, excelente, es el último y terminamos”...
(Escuela 6 - registro 1)

Así también se observaron retroalimentaciones enfocadas en el aspecto de comportamiento de los alumnos, como, por ejemplo:

La profesora se desplaza por los grupos en un circuito
Prof..” deja de patear la pelota, dijimos que no se podía”.
Al. “es que a mí me gusta”
Prof. “Eso pasa por no escuchar, podemos pegarle a un compañero”.
(Escuela 9 - registro 1)

En relación a la dimensión valoraciones sobre el proceso de aprendizaje: se pudo observar en la totalidad de las acciones de las docentes que las mismas están mayoritariamente dirigidas a la corrección de un error en forma individual y sobre alguna ejecución motriz que se desarrollaba en la clase. Es importante destacar en este punto que, en algunos casos, se utiliza la demostración por parte del docente, combinando la misma con preguntas abiertas orientadas a la comprensión y reflexión (¿qué pasó? ¿Cómo hacemos?)

Al. “no me sale”.
Prof. “hay que seguir practicando”.
Prof. “¿A quién le consto lanzar con Izquierda? ¿Y con la derecha? “Traten de levantar el codo”. (muestra)“Bueno ahora cambiamos de brazo para lanzar”.(Escuela 6 - registro nº1)

En este hallazgo, una de las docentes, en su entrevista manifiesta focalizarse en la identificación del error como oportunidad de aprendizaje y de evaluación formativa.

“Además considerar que sea una evaluación que haga foco en el aprendizaje de las tareas planteadas, considerando el error como una oportunidad para que mediante ellas puedan evidenciar sus avances, y que en su proceso sean protagonistas reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje” (Entrevista 8)

En la dimensión valoraciones sobre desempeños y producciones, los resultados determinan que en las acciones de dos docentes se observa la valoración del desempeño de una producción, pero enfocada a un grupo de estudiantes en una tarea de resolución estratégica:

Una vez finalizado el juego la profesora lo felicita y les dice Prof. “bien la propuesta que han traído. para las próximas clases deben pensar otras propuestas que sean cada vez más complejas, no nos quedamos con la mancha congelada y a esa mancha le podemos agregar otra variante más. La traemos pensada de nuestra casa”. (Escuela 8 - registro 3)

▪ **La participación del alumnado en la evaluación:**

En relación a la participación del alumnado en la evaluación, la mayoría de las docentes manifiestan en las entrevistas proponer instancias de auto o de coevaluación

“Si, utilizo autoevaluación y coevaluación. Considero importante que él o la estudiante se pueda observar y aprenda a observar a sus compañeros para que pueda describir lo que hace, valorar, sugerir. Propongo una actividad, en algunas ocasiones les entrego una grilla o simplemente con la observación directa pueda expresar lo que él o su compañero ejecuta “(Entrevista 7)

Solo tres docentes manifiestan no realizar estas instancias en las clases de educación física.

▪ **Los instrumentos y procedimientos de evaluación:**

En relación a los instrumentos de evaluación, los hallazgos de esta investigación indican que la totalidad de las docentes manifiestan elegir el procedimiento de la observación, ya sea directa o indirecta, por sobre el procedimiento de la experimentación.

“Es también una observación constante. De su propio proceso. Una observación bien orientada hacia la evaluación formativa” (Entrevista 9)

Además, las docentes reconocen la necesidad de utilizar variados y complementarios instrumentos de evaluación, entre los que se mencionan en mayor medida y en orden de importancia: rúbricas, registros anecdóticos, diario de campo, escalas de valoración y listas de cotejo o control, todos ellos correspondientes al procedimiento de observación, como se refleja en este fragmento de entrevista:

“También jugar con los instrumentos, porque creo que no hay uno solo para la evaluación formativa, es encontrar cual es el instrumento que me sirve a mí y a los alumnos” (Entrevista 3)

Presentamos algunas categorías que surgieron para el análisis, sobre todo a partir de las respuestas de los docentes en las entrevistas que se considera emergen como resultados:

En primer lugar y respecto a la importancia de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Física en el nivel primario, la totalidad de las docentes de la muestra reconocen ampliamente la misma. En palabras de una docente:

“es una instancia indispensable en todo proceso de enseñanza – aprendizaje, que está orientada principalmente a brindarle al estudiante información permanente sobre sus logros, avances y mejoras en función de los objetivos deseados, utilizando retroalimentaciones (a través de distintos medios) que promuevan interacciones bidireccionales entre el docente y el estudiante” (Entrevista 5)

En segundo lugar y respecto a la función de la evaluación formativa, en la mayoría de las entrevistas realizadas hallamos que se considera que su función es mejorar el aprendizaje de los alumnos, que se evidencia en las respuestas de algunas docentes:

“su función es mejorar la calidad de los aprendizajes” (Entrevista 2)

“que el alumno pueda ver sus progresos y mejorar en aquello que presenta dificultad.” (Entrevista 7)

En tercer lugar, sobre los elementos indispensables para el desarrollo de la evaluación formativa en las clases de Educación Física en el nivel primario, las docentes de la muestra reconocen sobre todo la utilización del procedimiento de observación, la escucha atenta a los alumnos, la retroalimentación y la reflexión. También mencionan la comunicación de los contenidos y de la evaluación a los alumnos y el registro de la evaluación:

“El tema de la escucha, la observación, la retroalimentación. Haciendo hincapié más que nada en el proceso que en el resultado en sí” (Entrevista 2)

“Yo creo que hay 2: el momento donde se produce la evaluación, y el momento de retroalimentación que le tiene que hacer uno al alumno. Esos momentos pequeños de la clase que tenés con el alumno donde se hacen preguntas y que también lo retomas en el cierre como para que no queden en el aire” (Entrevista 4)

En cuarto lugar, sobre la relación entre la evaluación formativa y la calificación que aluden a ambas funciones de la evaluación, reconocidas por los diversos autores especialistas en la temática, recortamos de las entrevistas realizadas los siguientes fragmentos:

“Eso es un poco contradictorio (refiriéndose a la relación entre evaluación formativa y la calificación solicitada en el GEI). Uno lo hace porque lo tiene que hacer (...) Después con el pasar de los años te das cuenta que la calificación no es tan importante”. (Entrevista 2)

“Creo que hay un distanciamiento muy grande entre el GEI y la realidad. (...) generalmente se evalúa todo el proceso,

y creo que, si alumno a lo largo de todo el mes logró alcanzar el objetivo, superar la dificultad que tenía, quizás esas observaciones que había hecho, si lo logró va a ser un 10. Es como que, los papás solo ven las notas, solo se ve eso". (Entrevista 3)

En quinto lugar y en relación a los condicionantes para el desarrollo de la evaluación formativa en las clases, reconocidas por las docentes, en la totalidad de las entrevistas se halla el tiempo de clase, y en la mayoría de las mismas la cantidad de estudiantes. Algunos de estos condicionantes mencionados quedan evidenciados en las palabras de la docente:

"Considero que los principales condicionantes para el continuo desarrollo de la evaluación formativa son; la escasez en los estímulos semanales que tiene cada grado, teniendo en cuenta que al mes reciben 4 clases, teniendo la suerte que uno de esos estímulos no sea quitado por jornadas, feriados, ausencia de los docentes, de los niños, etc. La sobrepoblación que tiene cada grado, también se presenta como una dificultad, ya que muchas veces no nos permite tener un proceso tan individualizado". (Entrevista 11)

Por último, se considera importante mencionar que una de las docentes entrevistadas reconoce el GEI (Gestión Educativa Mendoza) como principal condicionante para el desarrollo de la evaluación formativa y la presión por publicar la cantidad de calificaciones solicitadas en ese sistema.

3. CONCLUSIONES.

A continuación, se enumeran las conclusiones más relevantes de esta investigación:

Los momentos de encuadre y cierre en todas las clases de Educación Física son acciones relativas a la evaluación formativa. En este punto, se concluye que las docentes que iniciaban con el encuadre son las mismas que llevaban a cabo el cierre de las clases, respondiendo esto a una mirada comprensiva donde prevalece la coherencia entre los distintos momentos de clase. Siguiendo a Blázquez Sánchez (2017) quien considera a las clases, como peldaños que dan forma al recorrido, dándole relevancia en la relación de lo que sucede en un antes y un después, dejando de lado la mirada tradicional de la organización de la clase y priorizando los momentos de reflexión, evocación, producción de conocimientos y la secuencia inter e intra clase. En este sentido, se considera en esta investigación que todas las situaciones de las clases, desde el inicio al cierre, se constituyen en instancias y oportunidad de evaluación formativa.

Sobre la utilización de estrategias del feedback formativo, se concluye que las docentes utilizan las estrategias identificadas por Anijovich (2017), de una forma combinada, predominando el modo verbal y gestual, la audiencia mayoritariamente en grandes y pequeños grupos, la cantidad está centrada en uno o dos de los aspectos de la tarea y también en aspectos conductuales. Se concluye también que, respecto al tiempo, predomina la respuesta inmediata y oportuna.

Se evidencia la utilización en forma preponderante del refuerzo positivo, en relación al contenido del feedback formativo, respecto a la ejecución de los alumnos y al aspecto del comportamiento de los mismos. También se resalta la valoración de los procesos sobre la valoración del resultado, enfocándose también en la identificación del error, a partir del uso de preguntas. En relación al planteo del error como oportunidad de aprendizaje, propuesto por la autora Rebeca Anijovich (2017), se entiende que las docentes de la muestra utilizan el error en este sentido, identificando los errores junto a los alumnos ya que se consideran inherentes al proceso de aprendizaje.

Se identifica la importancia de la participación del alumnado en la evaluación formativa, a partir de procedimientos de autoevaluación y coevaluación. Estos procedimientos, si bien no se registran en las clases observadas, son mencionados en la mayoría de las entrevistas por las docentes reconociendo los mismos como válidos para el desarrollo de la evaluación formativa.

Aparece la escasez de tiempo como el factor principal que condiciona el desarrollo de la evaluación formativa durante las clases, tanto para el encuadre como para el cierre de la clase, ya que se observa en los registros que en algunos casos las docentes intentan realizar la instancia final de reflexión y evaluación, pero se acaba el tiempo de clase. También existen otros elementos condicionantes como la organización, cuestiones institucionales (timbre, recreos, reuniones, otros) que dificultan la gestión del tiempo. Al respecto, Blázquez Sánchez (2017) reconoce esta situación como uno de los problemas de este sistema de evaluación.

Como otro factor también aparece la población escolar o cantidad de alumnos por clase, situación que fue reconocida en especial por las docentes que fueron observadas en el primer ciclo del nivel primario, con alumnos de menor edad.

Sobre la utilización de instrumentos de recolección de información que promuevan la evaluación formativa, se concluye sobre la necesidad de utilizar variados instrumentos, especialmente los que corresponden al procedimiento de observación, ya sea directa o indirecta, en consonancia con lo propuesto por Blázquez Sánchez (2017) En los resultados se evidencia el predominio en el uso de: rúbricas, listas, escalas y registros anecdóticos. La importancia de su uso radica en que cada uno aporta diferentes perspectivas y tipos de información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mientras que la utilización de un instrumento hace que se pierda la noción de complementariedad. La variedad de los instrumentos permite el registro de información del proceso de los estudiantes y la reflexión sobre el mismo, desde distintos puntos de vistas e informaciones, favoreciendo una retroalimentación de mayor calidad, en pos de una mejora en el aprendizaje.

Se evidencia también una tensión entre evaluación formativa y calificación. La mayoría de las docentes en las entrevistas mencionan una cierta contradicción o distancia entre estas instancias de la evaluación. El distanciamiento entre la calificación solicitada en el sistema de gestión de la evaluación de la provincia es percibido como contradictorio, restando importancia a la calificación, tal como mencionan los autores de referencia. En este sentido, Ríos et al mencionan que “a pesar de la existencia de importantes aportes teóricos sobre las consecuencias de

una exagerada función de calificación en la evaluación educativa, en la práctica se sigue priorizando este tipo de evaluación.” (2024: p17)

En definitiva y en relación a los objetivos de esta investigación que apuntan a conocer las acciones docentes sobre evaluación e identificar cuáles de ellas se relacionan con la evaluación formativa, los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados por las docentes y las características del feedback, y teniendo en cuenta que la muestra fue seleccionada con criterio intencional en función de los resultados obtenidos en la investigación anterior, se concluye que se han identificado sólo algunas acciones relacionadas con la evaluación formativa en las clases de Educación Física de nivel primario en la provincia de Mendoza, como por ejemplo: realización de encuadre y cierre de clases, presencia de varias características del feedback formativo, combinación de instrumentos de evaluación, predominancia del procedimiento de observación, participación del alumnado en la evaluación, como así también se identificaron algunos condicionantes tales como el tiempo, la cantidad de alumnos por grupo y la tensión entre evaluación formativa y la calificación solicitada por el sistema educativo.

4. DISCUSIÓN.

Como una discusión en esta investigación debemos considerar que la mayoría de los autores especialistas relacionan el sistema de evaluación formativa con el carácter compartido de la evaluación a partir de la participación del alumnado. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación no evidencian el uso de procedimientos de coevaluación y autoevaluación en ninguno de los registros de clase realizados, aunque se reconocen en el discurso de las docentes en las entrevistas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. 21. 81-96.

Blázquez Sánchez, D. (2017) *Cómo evaluar bien la Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. España. INDE.

Blázquez Sánchez, D. (2013) *Diez competencias docentes para ser mejor Profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. España. INDE.

Bordano Chiaraviglio, R. L., Mari Kaul, G. F., Pastran, M. A., González, C. R., González Secchi, M. G., & Fernández Vicens, L. A. (2022). Evaluación formativa en Educación Física. Revisión sistemática en los distintos niveles del sistema educativo. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 27 (294), 185-204. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i294.3283>

López Pastor, V.M. (coord.), Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J.F., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M.I., Manrique

Arribas, J.V. & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 10, 31–41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

López Pastor, V. M, Molina Soria, M. & Pascual Arias, C. (2020). El uso de sistemas de evaluación formativa y compartida en las aulas de educación física en educación primaria. *Educación Física Y Deporte*, 39 (1), 47–71. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a04>

Ravela, P. Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017) *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. Uruguay. Magro.

Ríos, M.; Mari Kaul, G.; Pastrán, A.; González, C. Maldonado, D. y Bordano, R. (2022), *Evaluación Formativa en Educación Física. Caminando entre el patio y la investigación*. Nexo impresiones.

Ríos, M.; Pastrán, A., González, C, Mari Kaul, G y Bordano, R (2024) Saberes y prácticas asociadas a la evaluación formativa en educación física y su aplicación en pandemia. *Educacion. Investigación para la transformación educativa*. 1-20
https://drive.google.com/file/d/1bZnwltxNRdOPDDUyUu_e_uNji-BVxjCX/view

Fecha de recepción: 20/6/2025

Fecha de aceptación: 27/7/2025



Revista Digital de Educación Física

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

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CHILENOS Y ESTUDIANTES EXTRANJEROS ACERCA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA ESCUELA RURAL DEL NORTE DE CHILE

Maximiliano Baccelliere Baccelliere

Profesor en Escuela Matilla de Nueva Extremadura, Chile.

Luis Alfredo Añazco Martínez

Profesor en Carrera de Educación Física, Universidad Arturo Prat, Chile
lanazco@unap.cl

Felipe Patiño Saldaña

Director Académico en Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Chile
lanazco@unap.cl

RESUMEN

La percepción de los estudiantes sobre las clases de Educación Física y Salud y el profesorado son elementos importantes a considerar para conocer los intereses del alumnado y, en consecuencia, tomar decisiones pedagógicas frente a la clase, en especial en escuelas interculturales. El objetivo de la investigación es: conocer la opinión de los estudiantes chilenos y estudiantes extranjeros sobre las clases de Educación Física escolar en una escuela rural en el norte de Chile. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Análisis del Pensamiento del Alumno en Educación Física (C.A.S.E.F) a 120 estudiantes de quinto a octavo año básico de una escuela rural en el norte, clasificando las muestras en estudiantes chilenos y extranjeros. Los resultados muestran similitud de respuestas en ambos grupos en la mayoría de las dimensiones, destacando las respuestas en torno al objetivo de Educación Física, los contenidos de la clase y la actitud del profesor. Sin embargo dentro de los desafíos se encuentra la integración de las actividades físico deportivas fuera del establecimiento en donde se observan algunas diferencias. Asimismo es una oportunidad para integrar en la clase de Educación Física contenidos de otros países como es el caso de las danzas folclóricas y el juego.

PALABRAS CLAVE:

Percepción; Educación Física; Intereses; Inmigración; estudiantes

PERCEPTION OF CHILEAN AND FOREIGN STUDENTS ABOUT THE PHYSICAL EDUCATION CLASS IN A RURAL SCHOOL IN NORTHERN CHILE

ABSTRACT

The perception of students about Physical Education and Health classes and the teachers are important elements to consider in order to know the interests of the students and consequently make pedagogical decisions in front of the class, especially in intercultural schools. The objective of this research is to know the opinion of Chilean students and foreign students about school Physical Education classes in a rural school in northern Chile. To this end, the Questionnaire for the Analysis of Student Thinking in Physical Education (C.A.S.E.F) was applied to 120 students from fifth to eighth grade from a rural school in the north, classifying the samples into Chilean and foreign students. The results show similarity of responses in both groups in most dimensions, highlighting the answers around the objective of Physical Education, the contents of the class and the attitude of the teacher. However, among the challenges is the integration of physical sports activities outside the establishment, where some differences are observed. It is also an opportunity to integrate content from other countries into the Physical Education class, such as folk dances and games.

KEYWORD:

Perception; Physical education; Interests; Immigration, students

1. INTRODUCCIÓN.

La educación rural tradicionalmente ha sido desplazada en el ámbito educativo, enfrentando diversas situaciones caracterizadas por un aislamiento geográfico y con problemas propios del entorno rural muy distintos a los establecimientos urbanos (Bustos, 2011; Balbotin y Rojas, 2020; Jiménez, 2011). En el contexto educativo chileno, las escuelas rurales son clasificadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) como escuelas completas que integran la enseñanza desde educación preescolar hasta secundaria, las escuelas multigrados en donde los cursos se encuentran combinados y los establecimientos unidocentes que contemplan a un profesor responsable de la escuela (MINEDUC, 2014; 2021). En relación a esto también encontramos que las escuelas cercanas a los países fronterizos se encuentran en constante circulación de personas provenientes de otros lugares, lo que genera una transformación en distintos ámbitos incluido la educación (Bustos González y Diaz Aguad, 2018).

De acuerdo a la Organización Internacional para Migraciones Internacionales (OIM) define el concepto de migración como “Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (OIM, 2006, p.92). Es así como en Chile, en el contexto educativo se ha caracterizado por recibir estudiantes de diversas procedencias culturales, lo que genera el debate en las instituciones escolares sobre las distintas estrategias para incorporar a dichas culturas en el aula y también en la asignatura de Educación Física (Médor et al., 2022). En este sentido, la interculturalidad no solamente se encuentra relacionada a los pueblos originarios, sino también integra la realidad migrante, los que enfrentan problemáticas vinculadas a la integración, segregación y exclusión social lo que es una situación que desde la escuela y las políticas educativas se debe trabajar (Arredondo Herrera et al., 2023; Mora-Olate, 2019).

En torno a lo expuesto, el espacio rural es un entorno que demuestra un gran valor comunitario hacia la participación en el deporte lo que se atribuye a mejoras significativas en la calidad de vida en las personas pero que a nivel escolar existen pocas actividades dirigidas a los adolescentes que viven en zonas rurales (Dennehy et al., 2024). En relación a esto, desde la asignatura de Educación Física en la escuela rural es una oportunidad para poder vincular los contenidos y didácticas con elementos de la cultura como también un espacio para trabajar de forma más personalizada y abierta a las familias (Ferrando Felix et al., 2019; López-Pastor, 2012). Bajo este panorama, los docentes de Educación Física juegan un papel fundamental en facilitar motivación y actitud positiva ante el ejercicio, todo a través de actividades educacionales apropiadas.

Entender las creencias de los estudiantes en educación física es de suma importancia para los educadores con el fin de facilitar actividades de aprendizaje apropiadas que permitan satisfacerla e incentivar la responsabilidad de nuestra sociedad (Hidalgo et al., 2025). Por lo tanto, comprender lo que sucede al interior de la clase y dar importancia a la percepción de los estudiantes permitirá abordar la materia de una forma integral desde todas las dimensiones en los ámbitos afectivo, cognitivo y corporal, lo que permitirá la reflexión constante para el mejoramiento de

la enseñanza y la motivación en las clases (Chaverra, 2021; Moreno Murcia et al., 2024).

En la asignatura de Educación Física el profesorado debe considerar dentro de la clase el clima del aula, teniendo una actitud positiva y usando distintas estrategias que permitan la obtención de resultados favorables ante la clase (Carrasco et al., 2024). En relación a esto, el profesor cumple un rol mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje logrando que en el alumnado tenga la capacidad de reflexionar y ser autónomos respecto a las actividades que se presentan, lo que resulta útil como elementos de formación para la vida (Fernández-Rio et al., 2014). Por otra parte, se destaca la importancia del profesorado sobre el uso de métodos y estilos de enseñanza, los que pueden influir directamente en el actuar del docente y, en consecuencia, con la respuesta del estudiante (Guerrero-Soto et al. 2021). Asimismo el clima motivacional que genera el docente, incidirá en la motivación y comportamiento del alumnado, lo que se traduce que a mayor motivación se concibe un mayor compromiso en los resultados de aprendizajes (Pérez Romero et al., 2022).

En función a esto, esto resulta primordial que el alumnado reciba experiencias positivas en la clase de Educación Física, lo cual incide directamente en la actitud del estudiante frente a la práctica de actividad física (De Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020). Es así como el pensamiento del estudiante tendrá una directa relación con las experiencias que haya vivido en la clase de Educación Física, lo cual incidirá en su participación frente a la clase (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2018). Por consiguiente, es importante considerar la opinión del alumnado y los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo que tiene relación a los factores de motivación hacia la clase, la que debe permitir que el alumnado se mantenga interesado y que tenga la intención de repetir las actividades (Arias y Vargas, 2024; Fierro-Suero et al., 2024; Serena-Montaña et al., 2022).

A partir de los antecedentes señalados anteriormente el objetivo del estudio es: conocer la opinión de los estudiantes chilenos y estudiantes extranjeros sobre las clases de Educación Física escolar en un establecimiento rural en el norte de Chile.

2. METODOLOGÍA

2.1. MATERIAL Y MÉTODO

El estudio se vincula al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, ya que pretende describir las características de una población mediante la recopilación y análisis de datos numéricos, en un solo momento (Hernández et al., 2016). El instrumento correspondió al "Cuestionario para el Análisis del Pensamiento del Alumno en Educación Física" (Moreno-Murcia et al., 2006) que tiene como finalidad conocer la opinión del estudiante acerca de la clase de Educación Física y del profesor. Este cuestionario tiene 22 preguntas en formato tipo Likert con respuestas de tipo únicas, múltiples y abiertas. El instrumento ha sido usado en el contexto chileno en estudiantes con características similares en escuelas urbanas.

2.2. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los participantes corresponden a 120 estudiantes de una escuela rural en la comuna de Pica, región de Tarapacá (Chile). De ellos 61 estudiantes corresponden a estudiantes chilenos y 59 son estudiantes extranjeros de nacionalidad boliviana, colombiana, venezolana, peruana y dominicana. Los cursos en donde se aplicó la muestra corresponden a estudiantes de Quinto a Octavo año básico del establecimiento. La muestra es de tipo intencionada debido a que corresponde a la selección de todos los estudiantes que participan de la clase. En relación a la cantidad de estudiantes chilenos, un 38,1% son mujeres y 63,9% son hombres. Respecto a los estudiantes de otros países el 45% son mujeres y 55% son hombres.

2.3. PROCEDIMIENTO Y ASPECTOS ÉTICOS

Para llevar a cabo la investigación se ha solicitado autorización al establecimiento y posteriormente se han generado los consentimientos y asentimientos informados. Una vez firmados los documentos de autorización se ha implementado el cuestionario en la modalidad de Google Forms en un periodo de aplicación superior a un mes con la intención de que puedan responder todo el alumnado que representan la muestra de los cursos seleccionados. Una vez que todos los estudiantes respondieron el cuestionario se procedió al análisis de los datos.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

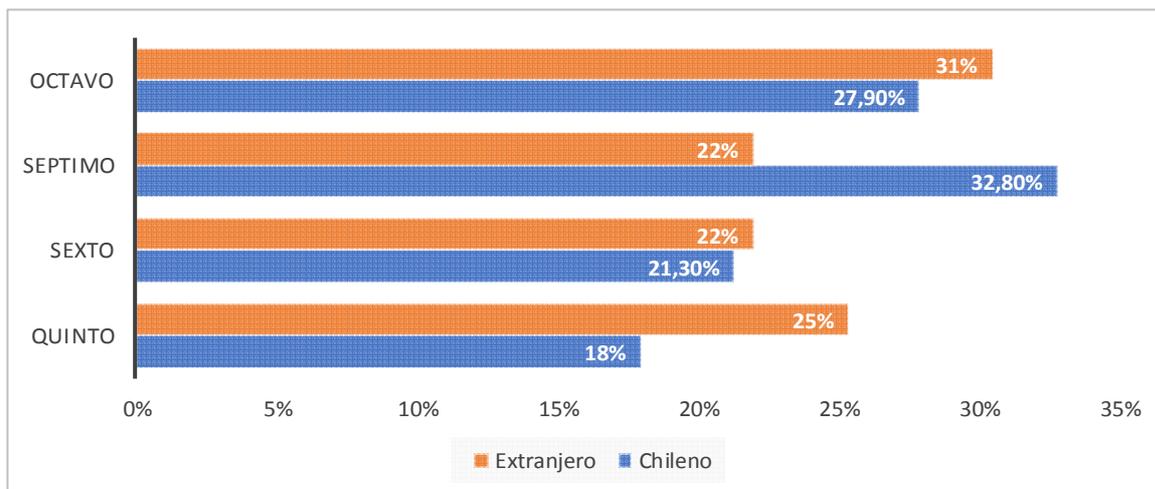
Se generó la descarga de las preguntas de Google Forms y se realizó la conversión al formato Excel para poder tratar los datos. Una vez que fueron descargados los datos, se realizó la clasificación para su análisis entre las respuestas de los estudiantes chilenos y los estudiantes extranjeros. A partir de los análisis realizados, los resultados se incorporaron a las distintas frecuencias que se asignaron a las dimensiones.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de acuerdo a la cantidad de estudiantes chilenos y estudiantes extranjeros como también por medio de las siguientes dimensiones: Dimensión I. Importancia e intereses acerca de la clase de Educación Física; Dimensión II. Opinión de los estudiantes acerca de la clase y el profesor y Dimensión III. Práctica de actividad física fuera del establecimiento:

Figura 1.

Cantidad de estudiantes chilenos y extranjeros por curso



En relación a la cantidad de estudiantes chilenos por curso, el porcentaje mayoritario se encuentra en el curso de Séptimo (32,8%) y en contraste el curso donde existe una menor cantidad de alumnado chileno comprende el curso de Quinto año básico con una representación del 18%. Respecto a la cantidad mayoritaria de estudiantes extranjeros en la muestra, esta se encuentra situada en el Octavo año básico representando un 31% y en paralelo en donde existe una minoría de alumnado de otros países, se encuentran en los cursos de Séptimo y Octavo básico con un porcentaje de 22%.

Dimensión I: Importancia e intereses acerca de la clase de Educación Física

Respecto al ítem sobre la consideración de la Educación Física existen resultados similares en ambos grupos, siendo los porcentajes más altos en la alternativa “muy importante” (estudiantes chilenos 73,8% y estudiantes extranjeros 71,2%). Por otra parte existe un porcentaje de respuesta menor en la opción “Normal”, existiendo diferencia porcentual del alumnado chileno en 1,2% a comparación del alumnado extranjero que representa un 11,9%.

Sobre la pregunta, respecto a las clases de Educación Física que recibes, ambos grupos entregan el mayor porcentaje de respuestas en la alternativa “Son motivantes” (estudiantes chilenos 34,5% y estudiantes extranjeros 33,5%). Asimismo existe una similitud ante la opción “Son motivantes” (estudiantes chilenos 24,0% y estudiantes extranjeros 23,7%). Sin embargo, el menor porcentaje de respuestas se encuentra una leve diferencia en ambos grupos en torno a la alternativa “Me resultan fáciles” en donde el alumnado chileno señala un 9,0% a diferencia del alumnado extranjero con un 16,7%.

En torno a la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de la educación física? destaca que en ambas muestras el mayor porcentaje está situado en la alternativa “Juegos y Deportes” (estudiantes chilenos 47,7% y estudiantes extranjeros 52,3%) y posteriormente como siguiente alternativa responden a la opción “Condición Física y Salud” en donde el alumnado chileno contesta en un 30,6% y el alumnado extranjero en un 26,7%. En contraste al ser consultados sobre la pregunta ¿Qué es lo que menos te gusta de la Educación Física? en ambos grupos existen porcentajes

de respuestas similares ante la alternativa “Expresión Corporal” (estudiantes chilenos 41,2% y estudiantes extranjeros 41,1%). Igualmente se encuentran condiciones de respuesta similares ante la siguiente alternativa de “Actividades del medio natural” existiendo una leve diferencia entre el alumnado chileno 26,4% en relación al estudiantado extranjero con un 21,1% (Ver tabla 1)

Tabla 1.

Dimensión I: Importancia e intereses acerca de la clase de Educación Física

Pregunta	Categoría	Estudiantes Chilenos (%)	Estudiantes extranjeros (%)
Consideras la Educación Física	Muy Importante	73,8 %	71,2%
	Importante	24,6%	16,9%
	Normal	1,2 %	11,9%
Respecto a las clases de Educación Física que recibes	Me resultan fáciles	9,0 %	16,7%
	Son motivantes	34,5%	33,5%
	Las considero útiles	24,0%	23,7%
	El profesor me anima a practicar fuera de la clase	17,2%	12,9%
	Es más importante que el resto de las asignaturas	6,3%	3,3%
¿Qué es lo que más te gusta de la Educación Física?	Son suficientes	9,0%	9,9%
	Condición Física y Salud	30,6%	26,7%
	Juegos y Deportes	47,7%	52,3%
	Expresión Corporal	16,8%	17,4%
	Actividades del medio natural	4,9%	3,6%
¿Qué es lo que menos te gusta de la Educación Física?	Condición Física y Salud	23,7%	28,2%
	Juegos y Deportes	8,7%	9,4%
	Expresión Corporal	41,2%	41,1%
	Actividades del medio natural	26,4%	21,1%

Dimensión II. Opinión de los estudiantes acerca de la clase y el profesor

En relación a la pregunta ¿Qué objetivo/s piensas que debe perseguir la Educación Física? los porcentajes mayoritarios de respuestas en ambos grupos coinciden en el ítem de “Salud” (estudiantes chilenos 46,9% y estudiantes extranjeros 49,0%). Por otra parte en un porcentaje menor, los estudiantes chilenos responden las alternativas de “Competición” y “Educación” (14,2%) a diferencia de los estudiantes extranjeros quienes en un solo 9,6% responden a la opción de “Competición”. Respecto a la pregunta ¿La Educación Física puede ayudarte a? en ambos grupos contestan la alternativa “Mejorar tu condición Física y Salud” en donde los estudiantes chilenos responden en un 58,5% y en el caso de los estudiantes extranjeros en un 50,2%. Sobre la alternativa en la que se obtuvo un menor porcentaje corresponde a la opción “A ser más coordinado” ante esto, el alumnado chileno responde en un 7,0% y el alumnado extranjero entrega como respuesta un 9,1%.

Sobre la pregunta ¿Qué actitud tiene en clase, normalmente, tu profesor/a de Educación Física? los resultados con mayor porcentaje de respuestas se encuentran en el ítem “Alegre” en donde el alumnado chileno obtiene un 26,3% y el alumnado extranjero un 27,4%. Posteriormente en un valor secundario se encuentra la alternativa “Bueno” en el cual ambos grupos coinciden en su índice de respuesta en un 24%. En relación al ítem que tiene una menor cantidad de respuestas corresponde a la opción “Democrático” en donde los estudiantes chilenos responden en un 2,3% y los estudiantes extranjeros en un 3,4%.

En torno a la pregunta sobre cómo le gustaría que sea su profesor/a de Educación Física, la respuesta mayoritaria en el estudiantado chileno se sitúa en el ítem “Participe de la clase” representado en un 30,5% y en relación al estudiantado extranjero se encuentra en la alternativa “Me anime en las pruebas” en 24,3% estableciéndose en estos dos ítems la mayor cantidad de respuestas en ambas muestras. Por otra parte, en donde existe un menor índice de respuestas, corresponde a la alternativa “Vaya vestido con ropa deportiva” siendo en alumnado chileno un 7,6% y el alumnado extranjero en un 5,1% (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Dimensión II. Opinión de los estudiantes acerca de la clase y el profesor

Pregunta	Categoría	Estudiantes Chilenos (%)	Estudiantes extranjeros (%)
¿Qué objetivo/s piensas que debe perseguir la Educación Física	Salud	46,9%	49,0%
	Competición	14,2%	9,6%
	Educación	14,2%	20,2%
	Diversión	24,7%	21,2%
¿La Educación Física puede ayudarte a?	Ayuda a relacionarte con los demás	10,1%	16,3%
	Mejorar tu condición Física y Salud	58,5%	50,2%
	Ayudarte a ser más inteligente	9,3%	8,1%
	A ser más coordinado	7,0%	9,1%
	A respetar a los demás, al material y al entorno	15,1%	16,3%
¿Qué actitud tiene tu profesor en la clase?	Bueno	24,6%	24,7%
	Agradable	19,2%	19,8%
	Justo/a	13,8%	9,0%
	Comprensivo	13,8%	15,7%
	Democrático	2,3%	3,4%
	Alegre	26,3%	27,4%
Me gusta que mi profesor/a de Educación Física	Participe de la clase	30,5%	23,2%
	Me anime en las pruebas	22,1%	24,3%
	Me corriese en clases	16,3%	18,8%
	Me llame por mi nombre	9,1%	9,9%
	Vaya vestido con ropa deportiva	3,8%	5,1%
	Practique deporte	10,6%	10,2%
	Tenga buena presencia	7,6%	8,5%

Dimensión III. Práctica de actividad física fuera del establecimiento

En relación a la pregunta ¿Prácticas alguna actividad físico-deportiva fuera del establecimiento? ambos grupos coinciden en la alternativa “Mis amigos/as” en donde los estudiantes chilenos registran un 49% y los estudiantes extranjeros responden en un 42%. Asimismo como siguiente alternativa corresponde a “Mis hermanos/as y en menor cantidad de porcentajes los grupos practican actividad físico-deportiva con sus padres (estudiantes chilenos 19% y estudiantes extranjeros 21%).

Sobre la pregunta ¿Prácticas alguna actividad físico-deportiva fuera del establecimiento? en ambos grupos de estudiantes responden mayoritariamente la alternativa “Si”, representando un 75% en el alumnado chileno y un 64,4% en el alumnado extranjero, no obstante existe una diferencia respecto a la respuesta “No” cuyo resultado refleja que los estudiantes chilenos representan un 22% esta alternativa en contraste al estudiantado extranjero con un 35,6%. Situación muy similar ante la pregunta ¿Estás inscrito en un club deportivo? en donde la principal respuesta está asociada al ítem “No” expresando un 53,3% el alumnado chileno y un 66,1% en el alumnado extranjero. En contraparte la cantidad de inscritos en un club deportivo en el grupo de estudiantado chileno representa un 46,7% a diferencia del alumnado extranjero que registra un 33,9% siendo el ítem que representa mayor diferencia en ambas muestras del cuestionario (Ver tabla 3).

Tabla 3.

Dimensión III. Práctica de actividad física fuera del establecimiento

Pregunta	Categoría	Estudiantes chilenos (%)	Estudiante extranjeros (%)
En tu entorno ¿Quién practica actividad físico-deportiva?	Mis padres	13%	14%
	Mis hermanos/as	26%	29%
	Mi amigos/as	43%	34%
¿Prácticas alguna actividad físico-deportiva fuera del establecimiento?	Si	78%	64,4%
	No	22%	35,6%
¿Estás inscrito en un club deportivo?	Si	46,7%	33,9%
	No	53,3%	66,1%

4. DISCUSIÓN

La investigación desarrollada tuvo como objetivo: conocer la opinión de los estudiantes chilenos y estudiantes extranjeros sobre las clases de Educación Física escolar en una escuela rural en el norte de Chile.

En relación a los resultados sobre la importancia de la clase de Educación Física, tanto los estudiantes chilenos como los estudiantes migrantes consideran muy importante la clase. En relación a esto un estudio destaca la valoración de los estudiantes sobre la clase de Educación Física mencionando en sus respuesta que

les interesa mucho (Gaviria-Cortes y Castejón-Oliva, 2016). Asimismo otro estudio revela que los estudiantes que provienen de otro país consideran que les gusta la clase de Educación Física en donde se sienten partícipes de la clase (Ruiz-Valdivia et al.,2012).

También otro de los resultados destaca en las características del profesor que las clases son motivadoras siendo estos resultados muy similares entre ambos grupos comparados. En relación a esto el estudio de Moreno et al., 2021 señala en sus resultados la importancia del profesor de Educación Física en la forma de abordar las actividades prácticas y que estas a su vez resultan motivantes en el alumnado.

Por otra parte, el estudio de Nieva y Leixa (2018) destaca el rol y responsabilidad que cumple el profesorado en los estudiantes extranjeros en donde tiene que ser capaz de fomentar el respeto e inclusión en todos los participantes en los diferentes contenidos de Educación Física. Respecto a situaciones que podrían dificultar la relación de los estudiantes extranjeros se encuentra asociado a las diferencias que podrían existir en el currículum de cada país y su sistema escolar (Mellado et al.,2021)

En torno a los resultados vinculados a los intereses de actividades de preferencia del alumnado, estas corresponden en su mayoría a los juegos y deportes. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Añazco-Martinez (2022) a una muestra de estudiantes en el sur de Chile quienes tienen respuestas similares en torno a la elección de juegos y deportes en la clase de Educación Física. También otro estudio evidencia en sus respuestas que el 83% de los estudiantes valora de forma positiva contenidos positivos la opción de juegos y deportes (Moreno y Hellín, 2007). Sin embargo, desde la mirada de los estudiantes extranjeros para su integración se deberían considerar juegos tradicionales de los países y un trabajo basado en los valores transversales que pueden entregar este tipo de actividades (López-Jiménez, 2016).

Por otra parte, encontramos que los contenidos relacionados a la expresión corporal son los que presentan una mayor dificultad en el estudiantado. Estos resultados nuevamente coinciden con el estudio de Añazco-Martinez (2025) en donde los estudiantes también responden que dentro de los contenidos que presentan mayor dificultad están vinculados a la expresión corporal. En relación a esto, un estudio pone de manifiesto la importancia a las actividades de expresión corporal vinculadas al folclore, ya que también se evidencia un bajo conocimiento por parte del profesorado lo que resulta necesario para poder promover manifestaciones culturales para motivar al alumnado para el desarrollo de estas prácticas (Molina-Reyes y Moreira-Macias, 2024). Sobre este punto, surge una oportunidad en la clase de Educación Física para promover las manifestaciones culturales de otros países a través del folclore lo que sería una gran instancia desde una perspectiva sociocultural como un recurso didáctico para promover la interculturalidad (Matos-Duarte et al., 2020).

Asimismo otro estudio señala que es importante que los profesores sean capaces de promover la motivación del alumnado con la intención de que puedan integrarse a la clase de Educación Física y en consecución sean físicamente activos (Contento Tenezaca y Heredia León, 2023). En torno a la asignatura tanto los estudiantes chilenos como extranjeros responden que el objetivo de Educación

Física corresponde a la salud. En relación a esto, desde el MINEDUC por medio de los planes y programas de estudio se ha vinculado el concepto de Salud (MINEDUC, 2012; 2013; 2016) como también en las mallas de algunas universidades chilenas donde se aprecia el ámbito de salud (Caniuqueo-Vargas et al., 2023). Estos resultados también son similares a otro estudio internacional en donde en un 85% de las respuestas el estudiantado considera que el principal objetivo de la Educación Física es la Salud (Moreno y Hellín, 2007). Sin embargo es importante destacar la importancia desde el ámbito educativo, el cual debe considerar una visión más integradora desde la construcción cultural, histórica y social que se debe entregar a la Educación Física en la actualidad (Prado y Albarrán, 2023).

Respecto al profesor de Educación Física, tanto los estudiantes chilenos como extranjeros tienen respuestas similares sobre la actitud que debería tener, siendo la característica principal que sea bueno. Sobre estos resultados un estudio en Latinoamérica destaca que dentro de las principales características se encuentra que el profesor de Educación Física sea amable y que permita apoyar a los estudiantes (Chaverra et al., 2021). También otra investigación menciona que los profesores de Educación Física de la muestra seleccionada tienen una actitud positiva hacia la inclusión observándose algunas diferencias en los tipos de centros y docentes (Cañadas et al., 2023). Sin embargo, otro estudio menciona que la actitud del profesorado se verá enfrentado a las situaciones y problemas que puede encontrar en la asignatura como también del entorno laboral (Rueda et al., 2024).

Sobre la práctica de actividad física de los estudiantes fuera del establecimiento, los estudiantes chilenos y extranjeros mencionan que estas la realizan principalmente con sus hermanos pero se observa diferencia en que los estudiantes de otros países tienen menor respuesta a la práctica de actividad física deportiva con los amigos y resultados similares en la inscripción de un club deportivo siendo en ambos casos menor el resultado al grupo de estudiantes chilenos. En relación a estos resultados, se hace necesario un trabajo en conjunto con los docentes, directivos, familias, entre otros actores para conectar la inclusión del alumnado extranjero en la sociedad, siendo la escuela el eje fundamental de este proceso (Rodríguez-Fernández et al., 2021). Por otra parte las escuelas rurales son un espacio en donde tienen una gran responsabilidad e integración con las familias en la comunidad, lo que entrega un mayor sentido de pertenencia y compromiso con los actores educativos (Núñez et al., 2022). Sin embargo, Carter-Tuhllier et al., (2021) señala que en el país todavía se requieren de propuestas para avanzar en el ámbito educativo y desde Educación Física poder generar ambientes que posibiliten la convivencia en las distintas culturas.

5. CONCLUSIONES

La investigación evidencia que los estudiantes chilenos y extranjeros de la escuela rural del norte de Chile tienen una percepción similar respecto a la clase y al profesor de Educación Física, existiendo similitudes en la mayoría de las dimensiones del estudio. Sin embargo existen leves diferencias respecto a la integración de la actividad física fuera del establecimiento educativo principalmente en torno a las amistades con quien realiza actividad físico deportiva como también a la integración en la inscripción en clubes deportivos.

También se destaca que los resultados son parecidos a nivel general con otro estudio en el contexto chileno y lo mismo con otra investigación en el sistema educativo español, lo que evidencia la percepción que tienen los estudiantes en los distintos contextos geográficos.

Sobre los resultados que en los distintos estudios coinciden con un porcentaje parecido corresponde a la importancia de la asignatura de Educación Física, al objetivo vinculado a la salud y a la actitud positiva del docente frente a la clase. Por otra parte, es una instancia para que el profesorado pueda incorporar actividades y contenidos de otros países como en los juegos y actividades folclóricas que pueda incluir en las clases.

Dentro de las oportunidades de la investigación se destaca el tipo de establecimiento rural y el porcentaje de estudiantes, siendo la mitad chilenos y la otra parte alumnado extranjero, lo que es un dato significativo para el sistema educativo debido a que ha sido un tema poco explorado de la asignatura de Educación Física. Para futuras investigaciones se podría considerar la percepción de los estudiantes extranjeros de la clase de Educación Física en distintos establecimientos escolares de la zona norte de Chile.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Añazco-Martínez, L. (2022). La clase de Educación Física en el contexto escolar chileno: significados desde la percepción de alumnado del sur de Chile. *Revista INTEREDU*, 2(7), 52-83. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007123>

Añazco-Martínez, L., Patiño-Saldaña, F., Dávila-Elizondo, F., Alvarado-Oyarzo, L., & del-Val-Martín, P. (2025). "Opinión de los estudiantes acerca de la clase de Educación Física en el norte de Chile". *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 26(1), 131-146. <https://doi.org/10.29035/rcaf.26.1.10>

Arias, L., y Vargas, A. (2024). Mejoras en el aprendizaje orientado a objetivos a través de la actividad del juego y su desarrollo en las habilidades motoras. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.6018/sportk.602801>

Arredondo Herrera, P., y Paidicán Soto, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: *Revisión de literatura*. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 212-230. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>

Balbontín, R., y Rojas, N. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación Las Américas*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>

Beltrán-Carrillo, V. J., y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista*

internacional de ciencias del deporte. 55(15), 20-34.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>

Bustos González, R., y Díaz Aguad, A.. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 123-148.
<https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>

Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114.

Caniuqueo-Vargas, A., Lagos Rebolledo, P. ., Alamos Vásquez , P., Cabrera Ramos, J., Ojeda Nahuelcura, R. ., y Cresp Barría, M. . (2023). Formación de Profesores de Educación Física en Chile: Un Análisis de las Mallas Curriculares, Perfil de Egreso y Campo Laboral. *Retos*, 50, 876–887.
<https://doi.org/10.47197/retos.v50.97467>

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E.(2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 15-28.
<https://doi.org/10.6018/reifop.574461>

Carrasco-Venturelli, H., Cachón-Zagalaz, J., Ubago-Jiménez, J. L., Lara-Sánchez, A. (2024). Validación y adaptación del cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte-2, por adolescentes chilenos en la clase de educación física. *Journal of Sport and Health Research*. 16(2),197-210.
<https://doi.org/10.58727/jshr.103644>

Carter-Thuillier, B. y Gallardo-Fuentes, F. (2021). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 43-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>

Chaverra Fernández, B., Moreno Pérez, S., y López López, D. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 22(2), 1-12.
<https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>

Contento Tenezaca, G. y Heredia Leon, A. (2023). Apoyo a la autonomía en educación física: relación con la motivación y la intención de ser físicamente activo. *Polo del Conocimiento*, 8(12), 252-267.

De Vargas-Viñado, J. F. y Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208.
<https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>

- Dennehy, J., Cameron, M., Phillips, T., & Kolbe-Alexander, T. (2024). Physical activity interventions among youth living in rural and remote areas: A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 48(2), 100137
- Hidalgo-Matus, P., Inostroza-Chávez, J., Fuentes-Vilugrón, Gerardo., Arriagada-Hernández, C., Caamaño-Navarrete, F., & del Val Martín, P. (2025). Percepción de las clases de Educación Física y Salud según estudiantes de enseñanza media de la comuna de Temuco, Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 26(1), enero-junio, 1-15.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. y Méndez-Giménez, A. (2014) Effects of cooperative learning on perceived competence, motivation, social goals, effort and boredom in prospective Primary Education teachers. *Journal for the Study of Education and Development*, (37),1, 57-89, DOI: 10.1080/02103702.2014.881650
- Fierro-Suero, S., González-Cutre, D., Murta, L., Almagro, B.J. & Sáenz-López, P. (2024). Novelty, emotions and intention to be physically active in Physical Education students. *Apunts Educación Física y Deportes*, 156, 47-56. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/2\).156.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/2).156.06)
- Gaviria-Cortes, D. y Castejón-Oliva, F. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107-118.
- Guerrero-Soto, J. ., Medina-Valencia, R., y Andrade-Sánchez, A. I. (2021). Diseño y validación del cuestionario sobre creencias y valores implícitos entre alumnado y profesorado (CVIAP) en la interacción de la clase de educación física. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (16), 1-23.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Hidalgo-Matus, P., Inostroza-Chávez, J., Fuentes-Vilugrón, Gerardo., Arriagada-Hernández, C., Caamaño-Navarrete, F., & del Val Martín, P. (2025). Percepción de las clases de Educación Física y Salud según estudiantes de enseñanza media de la comuna de Temuco, Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 26(1), enero-junio, 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.26.1.1>
- Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114.
- López-Jiménez, T. (2016). Juegos tradicionales para la integración de alumnos inmigrantes y desarrollo de sus habilidades motrices. *Publicaciones didácticas*, 66, 55-61.

- López Pastor, Víctor M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), 155-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400009>
- Matos-Duarte, M., Smith, E., & Muñoz Moreno, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos*, 38, 739–744. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73725>
- Médor, P. R., Moreno Doña, A., & Rivera García, E. (2022). Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres. *Retos*, 45, 184–194. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90850>
- Mellado-Bustos, A., Nocetti, A. y Contreras-Sanzana, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación*, 45(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC (2013). *Bases Curriculares Séptimo a Segundo año medio*. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC (2014). *Reglamenta asignación para programa de educación rural*. Santiago de Chile: MINEDUC. <https://bcn.cl/3o7du>.
- MINEDUC (2016). *Planes y Programas de Estudios Educación Física y Salud. 2° Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/457>
- MINEDUC (2021). *Orientaciones generales de trabajo Escuelas rurales multigrado y Microcentros*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Molina-Reyes, E., y Moreira-Macías, B. (2024). El folklore desde la educación física. *Cienciasmatría*, 10(1), 135-150. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1206>
- Mora Olate, M. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97.
- Moreno, S., López, D., y Chaverra, B. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 22(2), julio-diciembre, 1-12. <http://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Moreno, JA y Hellín, MG (2007). El interés del alumno de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 0.

- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Nieva, C., y Lleixà, T. (2018). Inclusión de las niñas inmigrantes y creencias del profesorado de Educación Física. Inclusion of Immigrant Girls and Beliefs of Physical Education Teachers. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (134), 4. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.05)
- Organización Internacional para Migraciones Internacionales (2006). Derecho Internacional sobre Migración. <http://www.iom.int>
- Prado, J., y Albarrán, L. (2023). La educación física en la sociedad contemporánea. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*.(81), 32-45.
- Rodríguez-Fernández, J. E.; Ramos-Vizcaíno, A. y Gigirey-Vilar, A. (2021). La Educación Física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 13(3): 433-444
- Rueda, M., González-Peño, A., Franco, E., y Coterón, J. (2024). La percepción del profesorado sobre la situación de la docencia en Educación Física en educación secundaria: un estudio cualitativo. *Retos*, 51, 912-922. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99207>
- Ruiz-Valdivia, M., Molero-López, D., ZagalazSánchez, M. L., y Cachón-Zagalaz, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Revista Apunts*, 108, 26-34. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/2\).108.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.03)

Fecha de recepción: 2/7/2025
Fecha de aceptación: 13/8/2025

EmásF