

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

Nº 22



MAYO-JUNIO DE 2013

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL “Jugar..., algo más que entretenerse” (**JULIO ÁNGEL HERRADOR SÁNCHEZ**) pp 4-8.

ANA VANESA NAVARRO MARTÍNEZ Y PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN. “Efecto de un programa de acondicionamiento físico-deportivo *indoor* fuera del agua en niños asmáticos” pp 9 a 21.

CECILIA ENITH ROMERO BARQUERO. “Rally-salón: una propuesta metodológica para realizar en clases de educación física y en proyectos recreativos” pp 22 a 42.

JUAN JOSÉ PÉREZ SOTO, ELISEO GARCÍA CANTÓ Y PEDRO LUÍS RODRÍGUEZ GARCÍA. Interiorización del raquis corporal e higiene postural: propuesta práctica para 4º de Educación Secundaria Obligatoria”. pp 43 a 55.

FERNANDO M. OTERO SABORIDO. Información y cesión de la responsabilidad en la evaluación de los deportes de invasión en primaria” pp 56 a 71.

ENGRACIA ROBLES REY Y LAURA VALERIA MARTÍNEZ NÚÑEZ. “Juegos olímpicos: una propuesta didáctica e interdisciplinar” pp 72 a 91.

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

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

Emásf

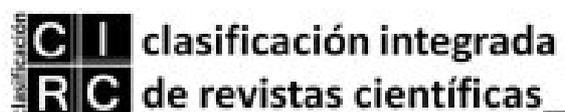
Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



DULCINEA





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

“JUGAR..., ALGO MÁS QUE ENTRETENERSE”

“Cada niño en su juego, se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una forma que le agrada”.

Sigmund Freud

Ortega y Gasset hilvanó la idea de que “*el hombre no tiene naturaleza, sino historia*”. Lo mismo podemos decir de los pueblos, habitados por gentes que diseñan su propia historia con las líneas definidas y los trazos bien marcados, de sus costumbres y tradiciones, emanadas de una infancia con raíces en los juegos, cuyos artífices, los niños, al jugar, entretejen los hilos de una sociedad adulta que encuentra en estas actividades lúdicas, una forma imprescindible de romper el ritmo rutinario de sus quehaceres.

No cabe duda, que los docentes podemos encontrar los recursos necesarios a través del juego, para llevar a cabo la educación en valores, porque con estas actividades los niños pueden aprender a apreciar el medio ambiente, al cuidar los espacios abiertos en los que disfrutan de sus juegos, a la vez que se les enseña a fabricar sus propios materiales para divertirse.

Todo ello les acercará a una realidad sostenible y asimilarán, a través de diferentes situaciones motrices, que es posible alcanzar una sociedad en la que todos participen en el esparcimiento, sin quedar eliminados por motivos raciales, religiosos o ideológicos; reconocerán así que dar cabida en sus juegos a personas con necesidades educativas especiales, aumentará su creatividad y que cuando los componentes son de distinto sexo, no disminuye ni el valor, ni la diversión de la actividad.

Es evidente por tanto, que el juego y todo lo relacionado con lo lúdico no debería entender de edad, clase social, religión, cultura, raza, etc, y sería conveniente que estuviera inmerso y formara parte de las sesiones o entrenamientos que se llevan a cabo en el alto rendimiento; en la iniciación deportiva; durante las clases de Educación Física; en ámbito universitario; etc, no solo por su evidente valor educativo y formativo, sino también, porque pensamos que se trata de una herramienta imprescindible para facilitar el aprendizaje y asimilación de elementos técnicos, mejora de la condición física mediante elementos motivantes y, por supuesto, como un instrumento socializador o de dinámica de grupo.

Para aquellos que nacimos a finales de los 60, la mayoría de las vivencias lúdicas experimentadas a lo largo de nuestras vidas transcurrieron fundamentalmente: en la calle con nuestros amigos; en algunas clases de gimnasia donde jugábamos al “pañuelito”; y en el mejor de los casos, gracias a la labor altruista de determinados animadores que, de forma desinteresada, nos brindaron actividades recreativas en campamentos o colonias, basadas en la mayoría de las ocasiones, en la intuición o creatividad momentánea del monitor, donde utilizaban el juego como un valioso instrumento educativo y formativo en contextos cercanos medio natural y al aire libre.

Ante esta situación, es preciso indicar, que dichas actividades y prácticas han madurado y evolucionado a lo largo de los años debido a la presencia e importancia que tiene en nuestros días el componente lúdico en la mayoría de los planes de estudio, y a la estrecha relación de sus contenidos con el curriculum en diferentes ámbitos de enseñanza (Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, Facultades de Educación y Facultades del Deporte), así como a la excelente preparación y formación de los profesionales que reciben estas materias.

A menudo utilizamos los vocablos juego y jugar en conversaciones coloquiales y situaciones cotidianas, lo que conlleva múltiples interpretaciones dependiendo del contexto donde se expongan. Así, aunque la palabra “juego” se usa habitualmente como algo relacionado con el entretenimiento y la diversión, también puede emplearse en sentido figurado.

Veamos mediante algunos ejemplos el empleo de dicha terminología: estar en entredicho tu profesionalidad: “*estar en juego tu reputación*”; falta de responsabilidad o rozar el umbral de lo permitido: “*jugar con fuego*”; matices sentimentales y sensuales: “*juegos amorosos*”; para ridiculizar a alguien: “*jugar con una persona*”; como una acción de pureza y honestidad: “*jugar limpio*”- “*fair play*” o de engaño o trampa: “*juego sucio*”; ocupar cierta posición de privilegio se asocia a: “*jugar un papel ineludible*”; para detallar un acto inocente se emplea: “*juego de niños*”; comportarse de forma desleal ante un amigo no es más que: “*jugársela*”; alterar una relación de pareja es: “*jugar con los sentimientos de alguien*”; situaciones de aventura o riesgo implican: “*jugarse el todo por el todo o jugársela a una carta*”... “*juegos de rol*”; “*juego de cama*”; “*jugar a las quinielas*”; “*no te la juegues*”; “*que te juegas que*”; “*juego de palabras*”; “*seguirle el juego a alguien*”; “*con la comida no se juega*”; “*si te portas mal, no sales a jugar con tus amigos*”; etc.

La mayoría de los manuales y documentos relacionados con la Educación Física publicados entre los años 60 y 70 contienen apartados o capítulos escuetos y reducidos sobre la temática lúdica; en dichos textos se incluían “juegos” sin tener

en cuenta indiscutibles criterios pedagógicos y taxonómicos. Esta concepción también estuvo presente de forma paralela durante las clases prácticas de “gimnasia”, ya que primaba más el rendimiento y la mejora de la condición física a través de la realización de ejercicios analíticos basados en estilos de enseñanza tradicionales, en detrimento de la toma de decisiones y creatividad, mediante la utilización y empleo de materiales y recursos que en la actualidad son anacrónicos y que en algunos casos han quedado desfasados y trasnochados.

Afortunadamente, en la actualidad, el docente dispone de una bibliografía amplia, variada y específica, relacionada con lo lúdico, para llevar a cabo su programación o proyecto. Así, podemos encontrar documentación sobre juegos afines con los diferentes bloques de contenido marcados por la Administración Educativa. En este sentido, localizamos: *juegos para mejora de la condición física (resistencia, fuerza y velocidad); juegos predeportivos; juegos en el medio natural y juegos de expresión corporal (desinhibición, juegos dramáticos, etc).*

Basándonos en las diferentes clasificaciones y taxonomías establecidas por autores de prestigio, que han tratado de forma rigurosa las actividades lúdicas, también hallamos una extensa gama de libros de juegos: *cooperativos; días de lluvia o de interior; tradicionales y populares; material reciclado, desecho, reutilizable; material alternativo; recreativos; alto rendimiento; personas mayores; personas con NEE; calentamiento; de presentación y socialización; competitivos; lucha y oposición; sensoriales; equilibrio y coordinación; material convencional; del mundo y multiculturales; etc.*

Ante esta avalancha de material didáctico, debemos ser críticos y reflexionar sobre la literatura lúdica que nos ofrece el mercado editorial. Nos referimos a que “no todo vale”, por lo que se deberían filtrar y tener en cuenta algunos contenidos de libros “receta” como “1000 juegos para...”; “101 juegos con neumáticos”; etc. por varios motivos y que a continuación detallamos:

- En las últimas décadas han proliferado múltiples publicaciones vinculadas a los juegos, donde la mayoría de los autores han seguido una serie de premisas y patrones comunes asentados en compartimentos estancos como son: *organización del alumnado; objetivos; contenidos; material; edad de los participantes; reglas; variantes; etc.* Esta propuesta o modelo, no significa que dicha estructura o formato esté exenta de ciertas bondades pedagógicas..., pero la mayoría de nosotros, agradecemos que el texto para explicar un juego, sea lo más conciso posible, pero sobre todo que lo entendamos y podamos llevarlo a la práctica de una forma realista. En este caso, para compensar dicha circunstancia, los libros sobre juegos más valorados son aquellos que contienen elementos iconográficos (fotografías o videos) atendiendo a la conocida frase: “una imagen vale más que mil palabras”.

Además se da la circunstancia que muchos de los juegos donde se muestra una edad determinada de los participantes (ejplo: de 7 a 8 años), posteriormente la realidad nos indica que el mismo juego es aplicable a los adultos o a personas mayores, por citar un colectivo concreto. Es evidente que la tarea del dinamizador sería la de adaptar las actividades recreativas atendiendo tanto al contexto o instalación, como a la edad cronológica y

biológica de los participantes, en cuanto al nivel de competencia requerido y al grado de dificultad de la tarea.

- Pensamos, que tratar de encasillar de forma categórica y rígida los diferentes juegos que aparecen en la literatura especializada, hacen un flaco favor a la conceptualización moderna de lo que conlleva el término lúdico como sinónimo de libertad y catarsis. Nos referimos, a que una actividad de vuelta a la calma, podría ser entendida o interpretada como un juego de presentación, socialización, de confianza, facilitadora del calentamiento inicial, o sencillamente para “romper el hielo” y que un juego para la mejora de la fuerza podría catalogarse como una tarea donde intervienen factores de oposición-cooperación o simplemente como un juego tradicional (soga-tira).
- Es conveniente revisar la terminología empleada (nombres/títulos de ciertos juegos que aparecen en los diferentes manuales y libros vinculados a la actividad lúdica-recreativa), ya que algunas formas lingüísticas empleadas pueden ser portadoras de ideologías y prejuicios xenófobos, racistas, sexistas, bélicos etc, las cuales están registradas inconscientemente en nuestro pensamiento y que no favorecen a la educación en valores, y que de forma prescriptiva establecen las diferentes administraciones educativas a través de las correspondientes leyes y ordenes ministeriales. Nos referimos a aquellos que encierran algunas connotaciones o llevan implícitas actitudes de: agresividad; delincuencia; maltrato animal; desigualdades sociales; elementos de superioridad-inferioridad; temor y miedo; alusión a alguna deficiencia física, cognitiva o motriz; etc.

Posiblemente, el motivo de este comportamiento o actitud terminológica empleada, sea acercar lo más posible al discente a una comprensión simbólica ante la tarea a realizar, con el fin de hacerla más atractiva, basada en componentes puramente motivacionales y de atención selectiva. No dudamos que se trata de un interesante recurso o herramienta que contribuye con un gran potencial didáctico y con ciertas bondades pedagógicas, siempre y cuando estén bien encaminadas y la madurez del grupo lo permita.

Entendemos que el profesorado se debería sensibilizar y concienciar, mediante un análisis crítico y profundo hacia ciertos manuales donde determinadas tareas que se presentan son potencialmente peligrosas o poco recomendables, ya que no se tienen en cuenta una serie de contingencias que pueden provocar lesiones y accidentes evitables. Esta situación viene acompañada por el carácter dinámico del deporte o actividad física, donde continuamente aparecen nuevas tendencias y modalidades; la inclusión de estilos de enseñanza basados en la búsqueda y resolución de problemas; la introducción de contenidos novedosos y atractivos para el alumnado mediante formas jugadas como el parkour, patines, escalada, esquí, rafting, etc, tanto en actividades complementarias y extraescolares como en el propio contexto curricular del área de EF; el empleo de una indumentaria no adaptada o inadecuada a la actividad física a realizar, basada en algunos casos en modismos desfasados, en lugar de utilizar las protecciones apropiadas; la pérdida y detrimento de la percepción objetiva del riesgo del alumnado ante ciertas actividades junto a comportamientos o actitudes temerosas e irracionales; decisiones didácticas o enfoques pedagógicos basados en planteamientos cuasi-circenses (no nos referimos a la enseñanza o práctica de

malabares o platos chinos, sino a contenidos que más tienen que ver con los trapecistas y no con la gimnasia).

Es justo, hacer una mención especial a los profesionales (maestros y profesores) que imparten la asignatura de Educación Física en Colegios e IES, así como a los tutores o profesores de guardia, que se encargan de grupos “difíciles” y que en el mejor de los casos son considerados como individuos conflictivos o problemáticos, aunque la mayoría del colectivo docente les suele atribuir de forma gratuita y equivocada otros calificativos inenarrables, ya que gracias a la herramienta lúdica, que evidentemente *no hace milagros*, ni es la panacea o fórmula ideal, puede suponer una gran oportunidad y reto de expresar, reivindicar y manifestar al resto de compañeros que imparten otras áreas curriculares, directivos, así como a los padres/madres y a la sociedad en general, que nuestras competencias no se limitan solamente a las de ser simples animadores socioculturales o *entretenedores*, incluso que consideren y opinen sin fundamentos que la materia que impartimos, tenga que ver más con elementos “circenses” que con lo puramente académico y cognitivo.

Ante esta realidad, podemos romper ciertos mitos asentados, demostrando que nuestras funciones van más allá de proyectar películas de video intrascendentes para el alumnado; dar un tablero de ajedrez; que pasen la hora jugando a los *barcos* o al “*ahorcado*”; o que en el ámbito de la asignatura de Educación Física nos limitemos a “*dar un balón*”.

Haciendo mención a la frase de Fernando Savater, “*la enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza*”, este artículo pretende, que tanto los actuales, como los futuros profesionales, entiendan el juego como un recurso ineludible y una herramienta imprescindible para navegar con optimismo en un medio que no está exento de dificultades (tormentas y tempestades) y lleno de dudas, trabas y envidias, pero que se ven claramente recompensadas cuando se percibe que el grupo con el que compartimos miradas; motivaciones; ilusiones; entusiasmo y esperanzas, responde simplemente con una sonrisa, lo que nos permite rápidamente orientar nuestro rumbo.

Julio Herrador Sánchez

Profesor de la Facultad del Deporte
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Email: jahersan1@upo.es

Web: <http://www.palimpalem.com/2/Julio1968/index.html>

NOTA ACLARATORIA:

Para facilitar la lectura de este escrito, al referirnos a niño; alumno; profesor; entrenador; monitor, facilitador, dinamizador, etc, y como criterio coeducativo, aludimos indistintamente al sexo femenino. A su vez, al tratarse de contenidos aplicables a diferentes ámbitos como son: (iniciación deportiva, enseñanza, recreación, campamentos, etc), al hacer mención tanto al sujeto que enseña, como al discente, el modo de describir a las partes implicadas englobamos a: tutor, dinamizador, entrenador, monitor, animador, profesor, docente, alumno, jugador, etc.



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTO DE UN PROGRAMA DE ACONDICIONAMIENTO FÍSICO-DEPORTIVO INDOOR FUERA DEL AGUA EN NIÑOS ASMÁTICOS

Ana Vanesa Navarro Martínez

Doctoranda en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad de Jaén. España.
Email: ananavarromartinez@hotmail.es

Pedro Ángel Latorre Román

Profesor en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad de Jaén. España.
Email: Platorre@ujaen.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la capacidad física, funcional y el autoconcepto físico de niños con asma estable después de un entrenamiento físico de 12 semanas. Método. Los participantes fueron 18 escolares (edad =11,22±1,50 años), 12 niñas y 6 niños, con diagnóstico de asma y rinitis alérgica por la Unidad de Alergología del Hospital de Úbeda y Jaén. Se registró la actividad física en 72 horas mediante acelerometría, la fuerza de prensión manual, fuerza abdominal, flexibilidad, resistencia aeróbica, índice de masa corporal, ratio abdomen/cadera y autoconcepto físico. Se realizó un entrenamiento *indoor* fuera del agua de 4 sesiones semanales de 60 minutos durante 12 semanas. Las actividades deportivas y físicas se organizaron de acuerdo a los criterios del Colegio Americano de Medicina Deportiva (2004). Resultados. Hubo una mejora significativa ($p<0,05$) en todas las capacidades físicas analizadas. Se produjo una mejora significativa del VO_2 máximo ($p<0,05$). El IMC se redujo significativamente ($p<0,01$). Se mejoraron significativamente ($p<0,05$) todas las dimensiones del cuestionario de autoconcepto físico. En el análisis de la actividad física se produjo una reducción significativa ($p<0,01$) de la actividad sedentaria y un aumento significativo ($p<0,01$) de la actividad física moderada, intensa y muy intensa. Conclusiones: Un entrenamiento físico de estas características (ejercicios de marcha, carrera, ejercicios de autocarga, flexibilidad, relajación y deportes de equipo,) produce una mejora de la condición física, la capacidad funcional y el autoconcepto físico en los niños asmáticos.

PALABRAS CLAVE: Entrenamiento, capacidad física y funcional, asma, autoconcepto físico, escolares.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños con asma bronquial, sobre todo, aquéllos con una sintomatología más severa, tienden a tener un estilo de vida sedentario y por lo tanto menor capacidad aeróbica que niños sanos (Kathiresan, 2010). El miedo a la disnea y a un ataque de asma inducido (AIE) inhibe la participación en la actividad físico-deportiva de muchos pacientes (Welsh, Kemp y Roberts, 2005). Todo ello, provoca un deterioro de la condición física (Fanelli, Cabral, Neder, Martins y Fernandes, 2007) y una menor capacidad cardiorrespiratoria en relación con los niños sanos (Neder, Nery, Silva y Cabral, 1999). La fuerza muscular y la resistencia periférica se disminuye en pacientes con enfermedades pulmonares crónicas y parece contribuir a la intolerancia al ejercicio (Villa et al., 2011). Las personas con asma pueden mostrar menos tolerancia al ejercicio, debido al empeoramiento de los síntomas del asma durante el ejercicio o por otras razones, como falta de condición física, como consecuencia de la inactividad, por asesoramiento médico o por influencia de la familia y esto podría dar lugar a la reducción de la forma física (Chandratilleke et al., 2012). Aunque no hay ninguna razón para disuadir a los niños asmáticos con enfermedad controlada para hacer ejercicio (Moreira et al., 2008). La actividad física practicada de forma regular tanto por niños sanos como por niños asmáticos, obtiene resultados muy similares (Santuz, Baraldi, Filippone y Zacchello, 1997). Por tanto, la actividad física puede ser útil en el manejo del asma (Verlaet, et al., 2013) y en el desarrollo de ésta (Eijkemans, Mommers, Draaisma, Thijs y Prins, 2012) mejorando la gestión de los síntomas del asma, la función pulmonar y la salud mental (Avallone y McLeish, 2013). Determinados programas de entrenamiento físico parecen ser eficaces para mejorar la capacidad de trabajo, la salud relacionada con la calidad de vida y el control de la enfermedad (Chandratilleke et al., 2012, Mancuso et al., 2013, Ram, Robinson, Black y Picot., 2005 y Weisgerber et al., 2008). El ejercicio cardiopulmonar y la resistencia muscular de extremidades inferiores deben ser una prioridad en los programas de entrenamiento físico para los niños con asma grave (Villa et al., 2011). La natación es considerada frecuentemente el deporte de elección para asmáticos y para aquéllos con una tendencia hacia el AIE debido al ambiente cálido y húmedo. Al parecer, también la posición horizontal ayuda a movilizar la mucosidad de la parte inferior de los pulmones, además de colaborar en la tonificación de los músculos superiores del cuerpo (Fernández, Roldán y Lopera, 2009). La natación ha demostrado tener claros beneficios en la mejora de la aptitud cardiorrespiratoria en niños asmáticos. Sin embargo, el aumento de la exposición de los niños a los productos de cloración de las piscinas puede ser una causa importante de la creciente incidencia del asma infantil y las enfermedades alérgicas en los países industrializados (Cotter y Ryan, 2009, Nickmilder y Bernard, 2006). El entrenamiento fuera del agua ha tenido escasa consideración en la investigación de la relación entre asma y ejercicio físico (Boyd et al., 2012).

Subjetivamente, muchas personas con asma informan que se sienten mejor sintomáticamente cuando se ejercitan, pero los resultados de los ensayos han variado y han sido difíciles de comparar debido a diferentes diseños y protocolos de entrenamiento. También, la seguridad de los programas de ejercicio necesita ser considerada (Chandratilleke et al., 2012).

El objetivo de este estudio es analizar la capacidad física, funcional y el autoconcepto físico de niños asmáticos antes y después de un entrenamiento físico *indoor* fuera del agua de 12 semanas.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Dieciocho escolares (edad=11,22 ±1,50 años), entre los cuales había 12 niñas y 6 niños, diagnosticados de asma y rinitis alérgica por la Unidad de Alergología del hospital de Úbeda y Jaén participaron en este estudio. Todos los niños respetaron los siguientes criterios de inclusión: diagnóstico de asma y graduación de gravedad según la Iniciativa Global para el Asma (GINA, 2005), bajo tratamiento médico por lo menos 6 meses antes del estudio y en una fase estable de la enfermedad, es decir, sin ninguna reciente exacerbación o cambio en el uso de medicamentos y que no padeciesen otras enfermedades cardiopulmonares, músculo esqueléticas y discapacidad intelectual. Todos los padres de los escolares rellenaron un formulario de consentimiento informado que cumplía con las normas éticas de la Asociación Médica Mundial en la Declaración de Helsinki. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Jaén.

2.2. MATERIALES Y PRUEBAS

Como parámetros antropométricos analizamos la altura (cm) que se midió con un estadiómetro (Seca 22, Hamburgo, Alemania). El peso (Kg.) se registró con una báscula Seca 634 (Hamburgo, Alemania). El índice de masa corporal (IMC) se obtuvo de la ecuación, $IMC = \text{peso (Kg)} / \text{talla(m)}^2$. Se tuvieron en cuenta los percentiles 85 y 97 de Sobradillo et al., (2004) como punto de corte para clasificar a los niños con sobrepeso y obesidad respectivamente. Además, se registró la ratio abdomen/cadera. El contorno del abdomen se midió a nivel de la cicatriz umbilical. El contorno máximo de la cadera se midió aproximadamente a nivel de la sínfisis púbica y cogiendo el punto más prominente de los glúteos. Se usó una cinta ergonómica Seca 201.

Para medir la fuerza de presión manual se empleó un dinamómetro de mano (TKK 5101 Grip D; Takey, Tokio Japan). Los niños realizaron (alternativamente con las dos manos) la prueba dos veces con un período de descanso de 1 minuto entre las medidas, con el brazo totalmente extendido, formando un ángulo de 30 grados con respecto al tronco. El mejor valor de dos intentos para cada mano fue elegido y el promedio de las dos manos fue el registrado. Durante la ejecución no se podía sacudir, ni cambiar la postura del cuerpo, ni la posición del dinamómetro o utilizar apoyo.

Para analizar la fuerza abdominal, se empleó el *Sit ups test* (Eurofit, 1993). El alumno tumbado en decúbito supino, debía flexionar las rodillas a 45° aproximadamente. Los pies apoyados en el suelo y las piernas y los brazos relajados, apoyados en el suelo y colocados bajo la cabeza o cruzados. En 30 segundos tenía que hacer el máximo número de abdominales. Se realizó un solo intento.

Para la evaluación de la resistencia aeróbica se utilizó el Test de *Course Navette* de Léger, Mercier, Gadoury y Lambert (1988) donde el sujeto va desplazándose de un punto a otro situado a 20 metros de distancia y realizando un cambio de sentido al ritmo indicado por una señal sonora que va acelerándose progresivamente. El VO_2 máximo se calculó a partir de la siguiente ecuación, $VO_2\text{máximo} = 31.025 + 3.238X - 3.248A + 0.1536AX$, siendo X la velocidad a la que se paró el sujeto y A la edad. La frecuencia cardíaca (FC) en esfuerzo fue registrada por un monitor cardíaco (Polar RCX5 GPS). En tres ocasiones se registró la FC: antes de comenzar la prueba, después de finalizarla y al minuto de finalización del test. Se calculó la tasa de recuperación cardíaca como la diferencia entre la FC máxima alcanzada en la prueba y la registrada al minuto de recuperación (Urquiaga et al., 2007).

La flexibilidad se evaluó mediante el *Sit and reach* test. El objetivo de este test es medir la flexibilidad de la musculatura isquiosural y de la espalda. Consiste en la realización de una flexión de tronco adelante desde la posición de sentado en un cajón con unas medidas concretas (35 cm de longitud, 45 cm de anchura y 32 cm de altura), con las rodillas extendidas, los pies separados a la anchura de las caderas y plantas de los pies perpendiculares al suelo en contacto con el cajón (Wells y Dillon, 1952). El valor cero se estableció en la línea de la planta de los pies. Se registró el mejor de dos intentos. La recuperación entre repetición y repetición fue de un minuto.

Se ha utilizado el cuestionario de autoconcepto físico (CAF, Goñi, Ruiz y Liberal, 2004). El instrumento está compuesto por 36 ítems divididos en 6 dimensiones o subescalas: Habilidad Física, Condición Física, Atractivo Físico, Fuerza, Autoconcepto Físico General y Autoconcepto General; cada una de ellas está compuesta por 6 ítems. Para la valoración de la percepción del esfuerzo (RPE) se empleó la escala de Borg (1982) en la que se establecen ítems desde 6 a 20 (de menor intensidad a intensidades máximas). El RPE fue registrado una vez concluida la prueba de la *Course Navette* y al finalizar cada sesión del programa de actividad física, calculándose el promedio semanal.

Para analizar la actividad física diaria se utilizó un monitor metabólico *Bodymedia SenseWear Armband* que mide y cuantifica la actividad física diaria por medio del registro de las señales fisiológicas provenientes de cinco sensores: dos acelerómetros, un sensor de temperatura corporal, un sensor de disipación térmica e impedancia de la piel y otro del grado de humedad. Los alumnos llevaron el monitor metabólico durante 72 horas y solamente se lo retiraban para ducharse. Se registraron los siguientes parámetros: duración de la actividad física (horas), número de pasos realizados, tiempo tumbado (horas), tiempo de sueño (horas), consumo energético (*met*s), tiempo de actividad sedentaria (horas), tiempo de actividad física moderada (horas), tiempo de actividad física intensa (horas), tiempo de actividad física muy intensa (horas).

2.3. PROCEDIMIENTO

Se citó a los alumnos el lunes y el miércoles de la primera semana del mes de marzo para la realización de las pruebas pretest y transcurridos tres meses se volvieron a repetir, en el momento del postest. La intervención consistió en 4 sesiones semanales de 60 minutos durante 12 semanas. La estructura de la sesión

constaba de un calentamiento de aproximadamente 10 minutos, una parte principal de 35 minutos y una vuelta a la calma de 15 minutos. El tipo de actividades físico deportivas se organizaron de acuerdo a los criterios de prescripción de la *American College of Sport Medicine (ACSM)* (2004) el cual recomienda que el programa de ejercicio dirigido a personas asmáticas tiene que desarrollar la tolerancia cardiorrespiratoria y debe incluir actividades físicas que utilicen grandes grupos musculares, que se mantengan continuamente (por un período prolongado), rítmicamente y que sean de naturaleza aeróbica. La ACSM recomienda hacer deporte en lugares cerrados, en este caso, la mayoría de las sesiones fueron realizadas en instalaciones deportivas cubiertas alejadas de polución y sustancias alergénicas. Se realizaron ejercicios de marcha, carrera, ejercicios de autocarga, flexibilidad, relajación y deportes de equipo.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS., v.18.0 para Windows, (SPSS Inc., Chicago, USA) y el nivel de significación se fijó en $p < 0,05$. Los datos se muestran en estadísticos descriptivos de media y desviación típica. Se empleó la prueba de Shapiro–Wilk test para comprobar la distribución normal de los datos. Las comparaciones pre-post intervención se realizaron con la prueba de Wilcoxon para aquellas variables que no presentaban una distribución normal y Prueba t de medidas relacionadas, para aquellas que sí presentaban distribución normal.

3. RESULTADOS.

En la figura 1 se muestran los resultados de la evolución del RPE a lo largo de las 12 semanas que duró el programa de actividad física. La percepción de la intensidad de la actividad física en cada sesión (como promedio del RPE registrado al final de cada sesión de actividad física semanal) ha ido disminuyendo con el paso de las semanas.

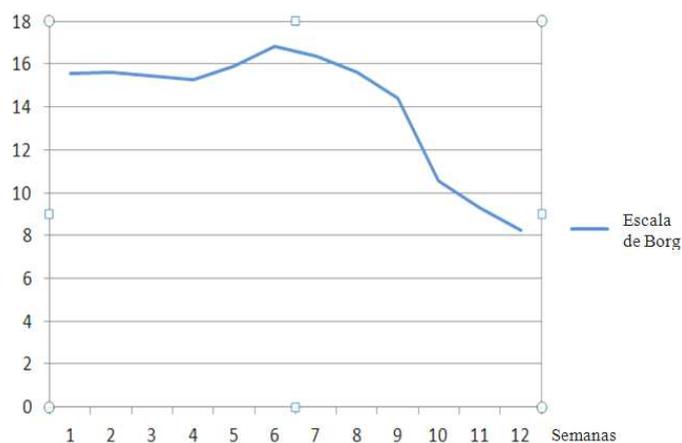


Figura 1. Escala de Borg a lo largo de la intervención.

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en las pruebas físicas y de composición corporal. Se ha producido una mejora significativa ($p < 0,05$) en todas las capacidades físicas y una reducción del IMC ($p = 0,000$), sin embargo, no se produjo mejora en la ratio abdomen-cadera. A su vez y en relación con los parámetros cardiorrespiratorios registrados en la prueba de *Course Navette*, se ha

reducido de manera significativa ($p=0,006$) la FC de recuperación y en consecutiva la tasa de recuperación cardiaca ($p=0,000$), por otro lado, se redujo la FC máxima, con valores cercanos a la significatividad estadística ($p=0,064$). Por último, se redujo la FC de reposo ($p=0,016$).

Tabla 1. Pruebas físicas y composición corporal antes y después de la intervención.

Prueba	Momento	Media (DT)	p
<i>Sit and reach</i> (centímetros)	Pretest	1,89 (4,58)	0,000
	Postest	8,72 (3,73)	
Dinamometría (Kilogramos)	Pretest	20,86 (6,44)	0,004
	Postest	22,91 (8,52)	
<i>Sit ups test</i> (repeticiones)	Pretest	14,11 (5,42)	0,000
	Postest	21,44 (6,14)	
<i>Course navette</i> (períodos)	Pretest	2,67 (1,13)	0,000
	Postest	7,56 (2,97)	
VO ₂ máx (ml/kg/min)	Pretest	41,30 (4,24)	0,000
	Postest	53,49 (7,62)	
FC reposo (pulsaciones por minuto)	Pretest	94,44 (17,01)	0,016
	Postest	80,00 (16,80)	
FC máxima (pulsaciones por minutos)	Pretest	197,39 (23,30)	0,064
	Postest	187,89 (10,90)	
FC al primer minuto de la recuperación (pulsaciones por minuto)	Pretest	145,78 (25,73)	0,006
	Postest	119,50 (21,13)	
Tasa de recuperación cardiaca (pulsaciones por minutos)	Pretest	54,94 (25,13)	0,000
	Postest	68,38 (23,71)	
IMC (kg/m ²)	Pretest	30,00 (7,18)	0,000
	Postest	26,78 (5,81)	
Ratio abdomen-cadera	Pretest	0,85 (0,58)	0,513
	Postest	0,88 (0,79)	

En la Tabla 2 se muestran los resultados del Autoconcepto Físico. Mejoraron significativamente ($p<0,05$) todas las dimensiones del cuestionario CAF.

Tabla 2. Autoconcepto Físico antes y después de la intervención.

Prueba	Momento	Media (DT)	p
Habilidad	Pretest	21,61 (4,03)	0,001
	Postest	26,16 (4,00)	
Condición física	Pretest	20,88 (4,37)	0,003
	Postest	26,05 (5,35)	
Atractivo	Pretest	19,44 (4,47)	0,007
	Postest	22,77 (3,65)	
Fuerza	Pretest	19,66 (5,73)	0,001
	Postest	25,05 (4,69)	
Autoconcepto físico general	Pretest	24,72 (3,70)	0,036
	Postest	27,33 (4,05)	
Autoconcepto general	Pretest	24,66 (3,92)	0,020
	Postest	27,61 (4,06)	

En la Tabla 3 se exponen los resultados de la acelerometría. Hubo un incremento del número de pasos realizados ($p=0,005$). Se redujo el tiempo tumbado ($p=0,001$) y el tiempo de sueño ($p=0,007$), se incrementó el consumo energético (Mets, $p=0,002$), se redujo igualmente el tiempo sedentario ($p=0,002$), incrementándose en consecuencia el tiempo de actividad física moderada ($p=0,001$), intensa ($p=0,003$) y muy intensa ($p=0,007$).

Tabla 3. Acelerometría antes y después de la intervención durante 72 horas.

Prueba	Momento	Media (DT)	p
Duración de la actividad física (horas)	Pretest	14,20 (15,14)	0,055
	Postest	19,09 (7,57)	
Pasos	Pretest	33678,71 (12702,19)	0,005
	Postest	47449,65 (10315,02)	
Tumbado (horas)	Pretest	25,46 (2,99)	0,001
	Postest	22,60 (3,51)	
Sueño (horas)	Pretest	19,75 (3,43)	0,007
	Postest	16,53 (2,15)	
Mets	Pretest	1,80 (0,31)	0,002
	Postest	2,34 (2,33)	
Sedentario (horas)	Pretest	56,83 (6,09)	0,002
	Postest	42,33 (14,05)	
Moderado (horas)	Pretest	10,54 (4,82)	0,001
	Postest	16,59 (8,25)	
Intenso (horas)	Pretest	0,58 (0,63)	0,003
	Postest	1,22 (1,09)	
Muy intenso (horas)	Pretest	0,05 (0,84)	0,007
	Postest	0,13 (0,26)	

Por último, destacamos también que desde el comienzo de la intervención hasta la finalización de la misma no se ha producido ningún AIE.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar la capacidad física, funcional y el autoconcepto de escolares con asma después de un entrenamiento físico *indoor* fuera del agua de 12 semanas. El promedio de asistencia al programa de actividad física fue del 86,29%, lo cual señala un alto nivel de cumplimiento del programa.

Los hallazgos de este estudio indican que los niños asmáticos tuvieron una respuesta adecuada al ejercicio físico y que la capacidad de trabajo físico no se vio reducida, resultados en consonancia con otros estudios (Clark y Cochrane, 1988; Varray, Mercier, Terral y Préfaut, 1991). En este sentido, Varray et al., (1991) señalan que los asmáticos y las personas sanas responden de forma similar a la práctica de actividad física. Ambrosetti (2000) y Zhao y Lin (2000) indican igualmente que las personas que padecen asma pueden practicar ejercicio físico de manera similar a las sanas.

El índice de masa corporal se redujo significativamente aunque se encuentra en valores de obesidad según las referencias de prevalencia de obesidad en población infantil y juvenil española (estudio enKid, Serra et al., 2003) y según los percentiles 85 y 97 (Sobradillo et al., 2004). Los valores obtenidos en este estudio han sido superiores a los de De la Cruz y Pino (2010) y a los de Martínez y Redecillas (2011) en escolares del mismo entorno geográfico. Además, no ha existido mejora en la ratio abdomen-cadera, encontrándose valores muy superiores al estudio de Ardoy et al., (2011) y Moreno et al., (1998).

En el postest se hallaron mejoras significativas ($p < 0,05$) en todos los parámetros de la condición física, datos en consonancia con otros estudios (Counil et al., 2003; Farid et al., 2005 y Van Veldhoven et al., 2001). La resistencia aeróbica mejoró después de la intervención, de manera similar otras investigaciones (Ahmaidi, Varray, Savy-Pacaux y Prefaut, 1993, Basaran et al., 2006, Fanelli et al., 2007, Fernández, Roldán y Lopera, 2009, Kathiresan, 2010, Ram, Robinson y Black, 2000 y Van Veldhoven et al., 2001). Se han hallado mejoras significativas ($p < 0,05$) de todos los parámetros cardiorrespiratorios: menor FC de reposo, menor FC máxima, mayor tasa de recuperación cardiaca y mayor VO_2 máx, en consonancia con otros estudios (Ahmaidi et al., 1993; Basaran et al., 2006; King, Noakes y Weinberg 1989; Ram et al., 2000 y Van Veldhoven et al., 2001). En el estudio de Cochrane y Clark (1990) se hallaron puntuaciones menores en los parámetros de FC máxima, FC al minuto de recuperación y en la FC media después de la aplicación de un entrenamiento de ejercicios aeróbicos de tres sesiones semanales, durante 3 meses, en una población asmática de 16 a 40 años. Esta mejora en la capacidad cardiorrespiratoria implica una mejor adaptación al esfuerzo, circunstancia muy relevante en los enfermos asmáticos. En este sentido, Fanelli et al., (2007) obtuvieron una reducción de AIE en los niños sometidos a un programa de entrenamiento. Sin embargo, Thio et al., (1996) encontraron que la normalización de la salud cardiovascular en los niños asmáticos no se relacionaba con una menor prevalencia de AIE. Por otro lado, Kathiresan (2010) encontró una asociación significativa entre la mejora aeróbica y un menor uso de esteroides inhalados y orales.

Igualmente la fuerza mejoró significativamente, especialmente en la prueba de dinamometría, en la que se obtuvieron valores superiores ($22,91 \pm 8,52$) a las referencias normativas del estudio de Marrodán et al., (2009) en un grupo de niños de 6 a 18 años sanos, situándose los niños de este estudio en el percentil 90. Además, en la prueba de *sit ups* se produjo un incremento significativo ($p = 0,000$) en consonancia con el estudio de Ara, Moreno, Leiva, Gutin y Casajús (2007).

La prueba de *sit and reach test* experimentó una mejora significativa ($p < 0,000$), encontrándose valores igualmente muy superiores al estudio con escolares sanos de semejante edad de De la Cruz y Pino (2010) y Lavandera, Abadía y Azael (2006).

El número de periodos en la prueba de *Course Navette* tras la intervención fue de $7,56 \pm 2,97$, valores superiores a los obtenidos en otros estudios con niños sanos (Ardoy et al., 2011; Cuenca et al., 2011 y Ortega et al., 2005), y semejantes a niños activos de similar edad del estudio de De la Cruz y Pino (2010).

En relación con la acelerometría, se ha incrementado el número de pasos realizados y en consecuencia el gasto energético, los niveles de intensidad de la actividad física y la reducción del tiempo sedentario.

Por último, se han encontrado mejoras significativas ($p < 0,05$) en todas las dimensiones del cuestionario CAF, en concreto, la mejora en el autoconcepto físico y en el atractivo, concuerda con los resultados obtenidos en los estudios de Padilla, García y Suárez (2008), Rodríguez, Goñi y Ruiz (2006) y Soriano, Navas y Holgado (2011). En el estudio llevado a cabo por Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) empleando el CAF en una muestra de 627 adolescentes sanos, las puntuaciones obtenidas fueron más bajas que las halladas en esta investigación. La mejora del autoconcepto físico con la práctica deportiva es un hecho comprobado en diversos estudios (Fernández, Contreras, García y González, 2010 y Moreno, Cervelló y Moreno, 2008).

Los niños asmáticos han conseguido mejorar la condición física aeróbica a través de un programa de entrenamiento físico *indoor* fuera del agua supervisado y sin complicaciones clínicas. Algunos autores plantean que la limitada condición física de los pacientes asmáticos sólo es debida a estilos de vida sedentarios y a su inseguridad para realizar actividad física por miedo al AIE y no por alguna limitación en la capacidad cardiopulmonar (Ambrosetti, 2000; Zhao y Lin, 2000). En este sentido, el estudio llevado a cabo por Farid et al., (2005) mostró que el ejercicio aeróbico en pacientes asmáticos produce una mejoría de la función pulmonar, lo que puede indicar que el entrenamiento aeróbico podría formar parte del tratamiento y rehabilitación del niño asmático.

El programa de entrenamiento ha resultado eficaz debido a la frecuencia (4 sesiones semanales) y duración (60 minutos) de las sesiones. En este sentido, dos veces a la semana de entrenamiento físico podrían no ser tan eficientes como sesiones de ejercicio más frecuentes (Fanelli et al., 2007).

5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de este estudio fueron el no disponer de un grupo control y el reducido tamaño de la muestra. En futuras investigaciones se debería incrementar el tamaño de la muestra, así como su randomización en grupo control y experimental y el análisis de los parámetros espirométricos. Se debería hacer además un retest y analizar las diferencias por sexo. Sería interesante determinar a su vez la influencia de los niveles de sobrepeso en los niños asmáticos y su adaptación al ejercicio físico. Por último, se podría analizar el efecto de la edad en la adaptación del niño asmático al ejercicio físico y comparar niños de diferentes entornos (rurales, urbanos, de otras provincias). Por último, otra limitación de este estudio es la escasa fiabilidad del test *Sit Ups*.

6. CONCLUSIONES

Los alumnos que han participado en el programa de actividad física han mejorado la capacidad física y funcional y se han adaptado a la realización de ejercicio físico. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, un entrenamiento *indoor* fuera del agua de 4 sesiones la semana de 60 minutos, produce un incremento

significativo de la condición física y en particular de la capacidad aeróbica en los niños asmáticos. Estas adaptaciones al entrenamiento pueden ser particularmente relevantes para los pacientes asmáticos. El autoconcepto físico de los niños mejoró tras la intervención. El programa de entrenamiento tuvo un buen acogimiento por parte de los alumnos y de los padres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM. (2004). *Manual ACSM para la evaluación y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.

Ahmaidi, S.B., Varray, A.L., Savy-Pacaux, A.M. y Prefaut, C.G. (1993). Cardiorespiratory fitness evaluation by the shuttle test in asthmatic subjects during aerobic training. *Chest*, 103(4), 1135-1141.

Ambrosetti, M. (2000). Exercise training in asthma. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 40. 277-83.

Ara, I., Moreno, L.A., Leiva, M.T., Gutin, B y Casajús, J.A. (2007). Adiposity, Physical Activity, and Physical Fitness Among Children From Aragón, Spain. *North American Association for the Study of Obesity (NAASO)*, 15(8), 1918–1924.

Arday, D.N., Fernández, J.M., Ruiz, J.R., Palma, C., España, V., Castillo, M.J. y Ortega, F.B. (2011). Mejorar la condición física en adolescentes a través de una intervención basada en la escuela: el estudio EDUFIT *Revista Española de Cardiología*, 64(6), 484-91.

Avallone, K. y McLeish, C. (2013). Asthma and aerobic exercise: a review of the empirical literature. *The Journal of asthma: official journal of the Association for the Care of Asthma. European Respiratory Journal*, 50(2), 109-16.

Basaran, S., Guler, F., Ergen, N., Seyidoglu, G., Bingol, G. y Ufuk, D. (2006). Effects of physical exercise on quality of life, exercise capacity and pulmonary function in children with asthma. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 38(2), 130-135.

Borg, G. A. (1982). Psychophysical bases of perceived exertion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 14(5), 377-381.

Boyd, A., Yang, C., Estell, K., Tuggle, C., Gerald, L., Dransfield, M., Bamman, M., Bonner, J., Prescott, T. y Schwiebert, L. (2012). Feasibility of exercising adults with asthma: a randomized pilot study. *Allergy, Asthma & Clinical Immunology*, 8(1), 13.

Chandratilleke, M.G., Carson, K.V., Picot, J., Brinn, M.P., Esterman, A.J. y Smith, B.J. (2012). Physical training for asthma. *The Cochrane Library*, 16; 5.

Clark, C.J. y Cochrane, L.M. (1988). Assessment of work performance in asthma for determination of cardiorespiratory fitness and training capacity. *Thorax*, 43(10), 745–749.

Cochrane, L.M y Clark, C.J (1990). Benefits and problems of a physical training programme for asthmatic patients. *Thorax*, 45(5), 345-351.

Cotter, A. y Ryan, C.A. (2009). The pool chlorine hypothesis and asthma among boys. *Irish Medical Journal*, 102(3):79-82.

Counil, F.O., Varray, A., Matecki, S., Beurey, A., Marchal, P., Voisin, M. y Préfaut, C. (2003). Training of aerobic and anaerobic fitness in children with asthma. *The Journal of Pediatrics*, 142 (2), 179-84.

- Cuenca, M., Jiménez, D.E., España, V., Artero, E., Castro, J., Ortega F.B., Ruiz, J.R y Castillo, M.J. (2011). Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al informe de salud escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 35-50.
- De la Cruz, E y Pino, J. (2010). Health-related physical fitness in schoolchildren and Spanish Physical Activity Guidelines. *Redalyc*, 13(5):4-45.
- Eijkemans, M., Mommers, M., Draaisma, J.M., Thijs, C, y Prins, M.H. (2012). Physical activity and asthma: a systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 7,12.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Eurofit (1993). *Eurofit Tests of Physical Fitness*. 2nd Edition. Strasbourg.
- Fanelli, A., Cabral, A.L., Nader, J., Martins, M.A y Carvalho, C.R. (2007). Exercise training on disease control and quality of life in asthmatic children. *Medicine Science Sports Exercise*, 39(9),1474-1480.
- Farid, R., Jabbari, F., Ebrahimi., Baradaran, M., Khaledan, A., Talaei, M., Ghafari, J. y Ghaffari, R. (2005). Effect of Aerobic Exercise Training on Pulmonary Function and Tolerance of Activity in Asthmatic Patients. *Iranian Journal of Allergy, Asthma and Immunology*, 4(3),133-138.
- Fernández, J.D., Roldán, E.E. y Lopera, M.H. (2009). Effects of the physical training in a warm-water pool on the aerobic power of a group of asthmatic children. *International Journal of Sport Science*, 16(5), 90-105.
- Fernández, J.G., Contreras, O.R., García, L.M. y González, S. (2010). Physical Self-concept depending on the kind of physical activity practiced and motivation to it. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(2), 251-263.
- Global Initiative for Asthma (GINA). (2005). Global strategy for asthma management and prevention: NHLBI/NIH workshop report. *Ann Thorac Med*, 55(4):395-402.
- Goñi, A., Liberal, I. y Ruiz de Azua, S. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2),195-213.
- Kathiresan, G. y Paulraj, A. (2010). Effect of aerobic training on airflow obstruction, VO2 max, EIB in stable asthmatic children. *Health*, 2(5), 458-464.
- King, M.J., Noakes, T.D.and Weinberg, E.G. (1989). Physiological effects of a physical training program in children with Exercise-Induced Asthma. *Pediatric Exercise Science*, 1(2), 137-144.
- Lavandera, A., Abadía, O y Azael, J.A. (2006). Influencia de un trabajo de flexibilidad en las clases de educación física en primaria. Recuperado el 11 de noviembre del 2012 de [http://www.efeportes.com/Revista digital](http://www.efeportes.com/Revista%20digital).
- Léger, L.A., Mercier, D., Gadoury, C. y Lambert, J. (1988). The multistage 20 meter shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Science*, 6(2), 93-101.
- Mancuso, C., Choi, T., Westermann, H., Wenderoth, S., Wells, M. y Charlson, M. (2013). Improvement in Asthma Quality of Life in Patients Enrolled in a Prospective Study to Increase Lifestyle Physical Activity. *Archives of International Medicine*, 50(1), 103-7.

- Marrodán, M.D., Romero, J.F., Moreno, S., Mesa, M.S., Cabañas, M.D. y Pacheco, J.L. (2009). Dinamometría en niños y jóvenes de entre 6 y 18 años: valores de referencia, asociación con tamaño y composición corporal. *Anales de pediatría*, 70(4), 340-348.
- Martínez, J. y Redecillas, M.T. (2011). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en escolares de la provincia de Jaén. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 472-490.
- Moreira, A., Delgado, L., Hahtela, T., Fonseca, J., Moreira, P., Lopes, C., Mota, J., Santos, P. y Rytala, P. (2008). Castel-Branco M. Physical training does not increase allergic inflammation in asthmatic children. *European Respiratory Journal*, 32(6):1570-1575.
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, L.A., Fleta, J., Mur, L., Feja, C., Rodríguez, C. y Sarría, C. (1998). Distribución de la grasa en niños y adolescentes de ambos sexos. *Anales Española de Pediatría*, 49(2), 135-139.
- Neder, J.A., Nery, L.E., Silva, A.C., Cabral, A.L.B. y Ferdandes, A.L. (1999). Short term effects of aerobic training in the clinical management of moderate to severe asthma in children. *Thorax*, 54(3), 202-206.
- Nickmilder, M. y Bernard, A. (2006). Ecological association between childhood asthma and availability of indoor chlorinated swimming pools in Europe. *Occupational Environmental Medicine*, 64(1):37-46.
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M.J., Moreno, L.A., González, M. y Wämborg, J. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles, importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio Avena). *Revista Española de Cardiología*, 58(8), 898-909.
- Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M. (2008). Gender differences in students' general and academic self-concept at the end of compulsory education. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Ram, F.S., Robinson, S.M. y Black, P.N. (2000). Effects of physical training in asthma: a systematic review. *British Journal Sports Medicine*, 34(3), 162-167.
- Ram, F.S., Robison, S.M., Black, P.N. y Picot, J. (2005). Physical training for asthma. *Cochrane Database Sysematic Reviews*, 34(3), 162-167.
- Rodríguez, A., Goñi, A. y Ruiz, S. (2006). Physical self-concept and lifestyles in adolescente. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Santuz, P., Baraldi, E., Filippone, M. and Zacchello, F. (1997). Exercise performance in children with asthma: is it different from that of healthy controls? *European Respiratory Journal*, 10(6), 1254-1260.
- Serra-Majem, L., Ribas, B.L., Aranceta, J., Pérez, R.C., Saavedra, S.P. y Peña, Q.L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000). *Medical Clinics of North America*, 121(19), 725-32.
- Sobradillo, B., Aguirre, A. y Aresti, U. (2004). *Curvas y tablas de crecimiento. Estudio longitudinal y transversal 2004*. Bilbao: Instituto de Investigación sobre crecimiento y desarrollo. Fundación Faustino Orbeagozo Eizaguirre.

Soriano, J.A., Navas, L y Holgado, F.P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 106(4), 36-41.

Thio, B.J., Nagelkerke, A.F., Ketel, A.G., Van Keeken, B.L and Dankert, J.E. (1996). Exercise-induced asthma and cardiovascular fitness in asthmatic children. *Thorax*, 51(2), 207-209.

Urquiaga, J., Negron, S., Gil, M., Morales, R., Cáceres, M. y Cano, R. (2007). Relación entre los parámetros de incompetencia cronotrópica y las imágenes de perfusión miocárdica mediante tomografía computada por emisión de fotón simple (spect). *Revista Peruana de Cardiología*, 33(3), 148-16.

Van Veldhoven, N., Vermeer, A., Bogaard, J.M., Hessels G.P., Wijnroks, L., Colland, V.T and Van Essen-Zandvliet, E.M. (2001). Children with asthma and physical exercise: effects on an exercise programme. *Clinical Rehabilitation*, 15(4), 360.

Varray, A.L., Mercier, J.G., Terral, C.M. y Préfaut, C.G. (1991). Individualized aerobic and high intensity training for asthmatic children in an exercise readaptation program. *Chest*, 99(3), 579-586.

Verlaet, A., Moreira, A., Sá-Sousa, A., Barros, R., Santos, R., Moreira, P. y Fonseca, J. (2013). Physical activity in adults with controlled and uncontrolled asthma as compared to healthy adults: a cross-sectional study. *Clinical and Translational Allergy*, 15(3), 1.

Villa, F., Castro, A.P., Pastorino, A.C., Santarem, J.M., Martins, M.A., Jacob, C.M. y Carvalho, C.R. (2011). Aerobic capacity and skeletal muscle function in children with asthma. *Acta Médica Peruana*, 96(6), 554-559.

Weisgerber, M., Webber, K., Meuer, J., Danduran, M., Berger, S. y Flores, G. (2008). Moderate and vigorous exercise programs in children with asthma: safety, parental satisfaction, and asthma outcomes. *Pediatric Pulmonology*, 43(12), 1175-1182.

Wells K.F. y Dillon E.K. (1952). *The sit and reach. A test of back and leg flexibility. Research Quarterly*, 23, 115-118.

Welsh, L., Kemp, J. y Roberts, R. (2005). Effects of Physical Conditioning on Children and Adolescents with Asthma. *Sports Medical*, 35(2), 127-141.

Zhao, X y Lin, Y. (2000). The practicability of increasing exercise tolerance in mild to moderate asthmatic patients. *Zhonghua Jie He Hu Xi Za Zhi*, 23(6), 332-33.

Fecha de recepción: 9/3/2013
Fecha de aceptación: 6/4/2013



Revista Digital de Educación Física

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

RALLY-SALÓN: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA REALIZAR EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN PROYECTOS RECREATIVOS

Cecilia Enith Romero Barquero

Magíster en Recreación

Escuela de Educación Física y Deportes - Universidad de Costa Rica. Costa Rica

Email: cecilia.romero@ucr.ac.cr

RESUMEN

Esta propuesta ofrece una opción divertida y de aprendizaje para poner en práctica en lecciones, convivios, campamentos o en algún otro tipo de proyecto. De manera que, las personas participantes disfruten, compartan y aprendan por medio de, una actividad que fomenta tanto la salud física como mental. Esta actividad ha sido llamada Rally-salón, ya que cuenta con varias características de un rally, pero con particularidades esenciales. Por ejemplo, se realiza dentro de una instalación pequeña o cerrada como un gimnasio, salón o aula, por tanto no ocupa mucho espacio para colocar las estaciones. Se convierte en una alternativa en caso de lluvia, porque se puede realizar bajo techo. Se diferencia de los rallies porque usa actividades tanto físicas como pasivas. Lo cual, permite que las personas utilicen una mayor cantidad de habilidades y destrezas para vencer las estaciones y fortalecer así, el área físico-motor, el área socio-emocional, y el área cognitiva.

Por tanto, con el fin de entregar a las personas docentes de educación física y a las personas dedicadas al área de recreación, se presenta en este artículo, una base teórica con la cual se fundamenta el concepto y el uso del Rally-salón. Así como, una explicación de las áreas que fomenta. Los tipos de actividades que se pueden desarrollar en cada estación. Las características que posee. La metodología que se debe tener en cuenta para la práctica del Rally-salón. El puntaje, las medidas de seguridad y las reglas generales. Estas instrucciones servirán de guía para que las personas interesadas en una actividad útil, versátil, atractiva y emocionante, como es el Rally-salón, puedan aplicarla de acuerdo con sus contextos de educación formal o educación no formal.

PALABRAS CLAVE: Educación física, actividades recreativas, rally, área físico-motor, área socio-emocional, área cognitiva.

1. INTRODUCCIÓN.

La propuesta que se plantea en este trabajo está basada tanto en la revisión de literatura como en experiencias realizadas en rallies recreativos. En los cuales, las personas participantes se enfrentan a diversas dinámicas o retos que se ubican en varias estaciones y que se deben desarrollar y vencer en equipo. Los rallies se caracterizan porque se realizan en zonas abiertas, al aire libre y en lugares donde las estaciones se encuentran separadas ampliamente. Sin embargo, en ocasiones no existe suficiente espacio para realizarlos, o incluso las personas organizadoras de los rallies (profesionales en educación física o recreacionistas) se enfrentan a la problemática del clima, ya que si las personas participantes no están preparadas, o no están dispuestas, o en capacidad de mojarse por causa de la lluvia, los rallies son pospuestos o incluso, dependiendo de la actividad y del tiempo disponible, son cancelados.

Ante esta posibilidad, es importante tener una opción en caso de no contar con suficiente espacio, o por complicaciones climáticas que impidan la realización del rally. Es precisamente esa necesidad la que se desea solventar por medio de la actividad desarrollada en este artículo, llamada Rally-salón.

Sin embargo, esta actividad no solo se debe utilizar si existen las condiciones antes mencionadas, es una actividad que a cualquier docente o recreacionista le gustará implementar, porque genera en sus participantes gran disfrute. Además, porque deben realizar dinámicas no solo físicas sino también pasivas, lo que implica utilizar más habilidades y destrezas, sin llegar a ser fatigante. El usar ambos tipos de dinámicas provoca que se trabaje tanto el área físico-motora, así como el área cognitiva y la socio-emocional. Al mismo tiempo, se promueven valores, la imaginación, comunicación, confianza, trabajo en equipo, relaciones sociales, conocimiento acerca de destrezas, habilidades y talentos de las personas compañeras con las que se participa, entre otros aspectos.

Actualmente, las personas conocen la importancia de hacer ejercicio físico para mejorar o mantener un buen estado físico, pero no se habla tanto acerca de la importancia de realizar gimnasia mental. Ya que una mente sana es garantía de salud. Para que la mente esté en forma, se necesitan estímulos, ejercicios y actividades (Coto, 2007). De ahí la importancia de que tanto docentes como recreacionistas se preocupen por ofrecer a la población de distintas edades, actividades que ejerciten no solo el cuerpo sino también la mente. Y precisamente, el Rally-salón tiene contemplado en sus estaciones, dinámicas que fomentan el área físico-motora, pero también dinámicas que, si bien son pasivas físicamente, son mentalmente muy activas.

De esta forma surgen los objetivos que se plantean en este artículo:

- Dar a conocer la actividad del Rally-salón, sus características y metodología, con la intención de que el profesorado de educación física o recreacionistas, lo puedan poner en práctica, posteriormente en las lecciones o en los proyectos recreativos.
- Proponer diferentes dinámicas físicas y pasivas, que se pueden realizar en las diferentes estaciones del Rally-salón.

2. EL RALLY COMO HERRAMIENTA RECREATIVA Y ACADÉMICA.

A continuación se indica la importancia de las actividades recreativas, entre ellas el rally, así como las características de esta actividad, los beneficios que se pueden obtener con ella y las pautas que se pueden seguir para desarrollarla.

2.1. ACTIVIDADES RECREATIVAS.

Según Salazar (2010), las actividades recreativas ayudan al desarrollo integral de las personas, pues causan consecuencias positivas. Se pueden realizar en pequeños o grandes grupos, al aire libre o bajo techo. Además, se clasifican en: a) deportes, juegos y actividades físicas, b) actividades artísticas, c) recreación social, d) actividades al aire libre y relacionadas con la naturaleza, e) actividades cognitivas, f) actividades de enriquecimiento y actualización personal, g) pasatiempos, h) turismo y i) actividades espirituales.

Una actividad recreativa que, de acuerdo con sus características, se convierte en un ejemplo de la categoría de las actividades al aire libre son los rallies. Al respecto, Morera y Serrano (2007) mencionan que actualmente es necesario que la población participe en actividades como los rallies, porque son un medio que ayuda a integrar la mente, el cuerpo y el espíritu.

2.2. RALLY.

El rally es parte del ámbito de la actividad física, pero también está involucrado en el área educativa y en el área cultural. Es un medio para el trabajo interdisciplinario con otras materias como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje y, a la vez, es de utilidad para el trabajo en equipo, cohesión grupal, relaciones interpersonales, así como para el fomento de la creatividad (Nos movemos y aprendemos, 2009). Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2008), considera que el rally es un tipo de actividad que se encuentra dentro de la clasificación de la estrategia didáctica de juegos recreativos; es decir, son juegos que se organizan por estaciones, en las cuales se debe cumplir con una tarea sociomotriz o incluso cognitiva. Por ejemplo, al tener que seguir las claves, códigos o señales que se refieren a conceptos vistos en clase. Por otra parte, esta entidad menciona que los grupos que realizan el rally pueden participar de manera simultánea o por intervalos de tiempo. Además, señalan que para designar al equipo ganador se puede hacer por tiempo o por puntaje en cada una de las pruebas. También, se pueden utilizar códigos, claves o señales para indicar las pistas, tareas o lugares.

Otras características de los rallies, según Romero (2008), son las siguientes:

- Se establecen varias estaciones en las cuales se debe cumplir con una prueba para tener derecho a continuar avanzando en el recorrido establecido.
- Para llegar a cada estación se puede hacer mediante pistas, mapas o por la orientación de las personas líderes.
- Durante el recorrido, las personas líderes pueden ir acompañando a los grupos y explicando cada estación. O en cada estación puede haber una persona líder específica.

- Las pruebas en cada estación son cortas.
- Promueven los valores, el trabajo en equipo, las destrezas y la actividad física.
- Se pueden crear pequeños retos durante el recorrido de una estación a otra.
- Los grupos no deben ser grandes.

Por otra parte, Morera y Serrano (2007), agregan que el rally surge en parte, por el deporte de orientación, el cual consiste en que las personas competidoras visitan cierta cantidad de puntos o metas en el menor tiempo posible. También, indican características de los rallies. Por ejemplo, que las personas participantes no conocen dónde están las estaciones. Además, señalan aspectos a tener en cuenta para realizar un rally. Por ejemplo, controlar que todos los equipos pasen por los mismos puestos de control. Revisar el lugar donde se va a realizar el rally. Determinar los temas que se pretenden lograr. Definir los objetivos que se quieren alcanzar, porque estos darán las pautas a seguir. Considerar los materiales que se necesitan, y tener una lista de materiales por cada estación. Indicar las reglas y las medidas de seguridad a todas las personas que participan. Y tener presente, que a pesar de la competitividad, el rally tiene un enfoque lúdico.

Por otra parte, se establecen cuatro tipos de rally, que se diferencian según el recorrido que los equipos realicen. Primero, el rally lineal. Los equipos reciben una pista que los guiará a un lugar determinado. Al llegar ahí, recibirán otra pista que los llevará a otro sitio, y así sucesivamente. Segundo, el rally centralizado. Los grupos siempre llegan a un mismo sitio para recibir una nueva pista y dirigirse luego al lugar donde deben hacer el desafío. Este tipo de rally permite un mayor control en la ubicación de los equipos. Tercero, el rally del mapa por reconocer. Consiste en buscar los sitios por medio de un mapa, en los que se deben hacer acertijos o desafíos. Una vez cumplida la prueba de la estación, se puede buscar el siguiente sitio. Cuarto, el rally mixto. Es una mezcla de los anteriores. Para este se debe tener un equipo coordinado de apoyo, para obtener una buena secuencia de pruebas, juegos y pistas (Morera y Serrano, 2007).

3. PROPUESTA DE UN NUEVO TIPO DE RALLY.

La finalidad de este artículo es proponer la actividad llamada Rally-salón. La cual, surge de la revisión de literatura, así como de las experiencias obtenidas en los rallies, pero con modificaciones y nuevas características. A continuación, se indica el concepto, las áreas que fomenta: la física-motora, la socio-emocional y la cognitiva, las dinámicas que se pueden desarrollar en las estaciones de las actividades físicas y pasivas, las características más importantes, la metodología de la puesta en práctica del Rally-salón, el puntaje, las medidas de seguridad y las reglas generales.

3.1. CONCEPTO DEL RALLY-SALÓN.

El Rally-salón, viene a ser un tipo de rally que se desarrolla en un espacio cerrado o pequeño, que involucra el desarrollo de dinámicas tanto físicas como pasivas, con el propósito de que la persona participante estimule el área físico-motora, socio-emocional y cognitiva.

3.2. ÁREAS QUE FOMENTA EL RALLY-SALÓN.

Las estaciones del Rally-salón, fomentan tanto el área físico-motora como el área cognitiva y la socio-emocional; por tanto, es muy importante conocer cuáles componentes se pueden trabajar y cuáles son las posibles dinámicas que pueden estar en cada una de las estaciones.

3.2.1. ÁREA FÍSICO-MOTORA.

En las estaciones de actividades físicas se pueden trabajar las acciones básicas de las partes del cuerpo, así como las actividades del cuerpo, la conciencia espacial y la conciencia de las relaciones. Chacón (2003) explica cada una de ellas, según el modelo de Rudolf Laban, el cual se ejemplificará a continuación por medio de la siguiente tabla.

Tabla 1. Modelo de Rudolf Laban

Acciones básicas de las partes del cuerpo	<ul style="list-style-type: none">• Apoyar el peso del cuerpo• Dirigir la acción• Aplicar y amortiguar la fuerza
Actividades del cuerpo	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades locomotoras (caminar, carrera, salto)▪ Actividades de estabilidad▪ Actividades manipulativas (patear, lanzar, golpear, apañar, rebotar, rodar)▪ Formas del cuerpo
Conciencia espacial	<ul style="list-style-type: none">• Áreas (general y personal)• Niveles (alto, medio, bajo)• Direcciones (adelante, atrás, a los lados, arriba, abajo) Patrones (recto, curvo, zig-zag, torcido)• Rangos (lejos, cerca, pequeño, grande)• Planos (sagital, frontal y horizontal)
Conciencia de las relaciones	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones entre las partes del cuerpo (se involucran movimientos locomotores y de estabilidad)• Relaciones entre individuos (involucra escoger, ajustar y sincronizar movimientos, tomar decisiones mutuas, apreciar la habilidad del otro, cooperar entre sí, desarrollar confianza, respetarse mutuamente, demostrar mayor esfuerzo para lograr hacer movimientos que tal vez no se hayan hecho antes, con la intención de emplearlos en el trabajo mutuo, y experimentar diferentes movimientos que son difíciles de ejecutar solos)• Relaciones con los aparatos (las personas perfeccionan las relaciones del cuerpo o sus partes, mientras trabaja con aparatos)

Fuente: Tomado de Chacón (2003), y adaptado por Romero

Por otra parte, se puede estimular la aptitud motriz, como es el caso de la fuerza, agilidad, equilibrio, velocidad de reacción y coordinación. Al respecto, Cadierno (2003) menciona que, la fuerza es la capacidad de vencer o contrarrestar una resistencia externa por medio del esfuerzo muscular. En cuanto a la agilidad, considera que es la capacidad de las personas de solucionar con velocidad las tareas motrices que se planteen, unido a los constantes cambios de dirección. Menciona también, que uno de los métodos más eficaces para desarrollar la agilidad es el juego. En cuanto al equilibrio, lo define como la capacidad de las personas para dominar el cuerpo en diferentes posiciones, luego de que un movimiento provoque el cambio del centro de gravedad. La velocidad de reacción, la considera como la capacidad del individuo de reaccionar en el menor tiempo posible ante un estímulo conocido o no. La coordinación, según Cadierno, es la capacidad de las personas de combinar varias acciones en una misma estructura.

3.2.2. ÁREA COGNITIVA.

En las distintas estaciones, se puede trabajar la memoria, la creatividad y la imaginación, de manera que le permita a la persona participante definir estrategias, estimular la concentración, la agilidad mental, el razonamiento lógico-matemático, la resolución de problemas, la inteligencia emocional y la toma de decisiones bajo precisión. Este último aspecto, es relevante debido a que el tiempo en el Rally-salón juega un papel importante, ya que las personas participantes deben tratar de ejecutar adecuadamente la prueba en el menor tiempo posible, lo cual, les daría una mejor posición y un mejor puntaje ante los otros equipos.

El Rally-salón puede promover, en personas de distintas edades, el área cognitiva, junto con la motriz y la socio-emocional. Al respecto, González (2002) indica que el desarrollo en la esfera motriz ocurre paralelamente con los logros obtenidos en las esferas cognitiva y afectiva.

Por tanto, es importante incentivar el área intelectual de las personas, desde la etapa infantil, por medio de actividades. Por ejemplo, Piaget menciona que el desarrollo intelectual de la población infantil tiene su base en la motricidad. Además, señala que las experiencias motrices son necesarias para el desarrollo de la educación verbal y que cualquier restricción a las mismas puede generar problema en el desarrollo intelectual posterior (Giménez, Banders y González, 2009).

En cuanto a las habilidades de inteligencia emocional, diferentes estaciones, tanto las de actividades físicas como las de actividades pasivas, pueden promoverla. Por ejemplo, el sentido de transparencia se puede trabajar, ya que la población participante debe seguir reglas, debe ser honesta consigo misma y con quienes le rodean, deben ser conscientes que son las capacidades y acciones propias las que determinan el desempeño. También, se puede fomentar la adaptabilidad, ya que en las actividades desarrolladas se pueden generar diferentes situaciones, que crean cambios en las estrategias de quienes participan. Además, se puede procurar el sentido de logro y autoestima, ya que a medida que se avanza en el transcurso de las estaciones se estimula la confianza en las personas integrantes del equipo, para enfrentar nuevas situaciones. Y por último, se puede poner en práctica la iniciativa, ya que en el Rally-salón es importante terminar en el menor tiempo posible, porque esto genera un mayor puntaje para el

equipo, por tanto, se requiere de mucha iniciativa para llevar a cabo cada una de las estaciones, si no se da, probablemente otros equipos tomen ventaja (Mente Activa, s.f.).

3.2.3. ÁREA SOCIO-EMOCIONAL.

Cuando se participa en las estaciones del Rally-salón, las personas se ven envueltas en dinámicas que además de estimular la parte física y mental, refuerzan valores, que, según Bolívar citado por Prat y Soler (2003), son las creencias que las personas tienen de los patrones de conducta. Son las maneras de actuar según el auto-concepto o el concepto hacia los demás y hacia el entorno. Además, Jiménez (2008), señala que los valores permiten la relación armónica entre las personas, influyen en el desarrollo, en la formación y además, son importantes para alcanzar objetivos de manera conjunta. Entre los valores que se pueden fomentar mediante la práctica de las actividades del Rally-salón, se encuentran: el compañerismo (importante valor entre las personas que comparten un mismo lugar y una meta en común, requiere acciones y actitudes que demuestren unión, cooperación, solidaridad, compromiso y responsabilidad dentro de un grupo), la solidaridad (ánimo de ayudar a las personas), la cooperación (opción estratégica para trabajar en conjunto y sacar ventaja competitiva), el respeto (apreciar, reconocer y valorarse como persona, valorar a los demás y al entorno), la tolerancia (aceptar, reconocer y respetar las diferencias), la paciencia (tener ánimo para enfrentarse a la adversidad o a determinado trabajo o prueba), la perseverancia (esfuerzo continuo para alcanzar lo propuesto y buscar soluciones cuando surgen dificultades), la confianza (amplio sentido de la fe en las expectativas de una persona) (Cabedo, 2006; Fernández y Arranz, 1999; Gobierno de Estado de Nuevo León, 2009.a; Gobierno de Estado de Nuevo León, 2009.b; Saint John of the Cross, s. f; Pick, 2002; Valcárcel y De Quirós, 1997).

Además, por medio de la participación en las dinámicas del Rally-salón se fomenta el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, la creatividad y se genera diversión. Al respecto, Ander-Egg (2001), señala que el trabajo en equipo se logra cuando un pequeño número de personas unen sus capacidades para realizar actividades que conlleven el cumplimiento de objetivos, que en este caso es de sumo interés para vencer las pruebas de cada estación y lograr así las metas. Ante esta situación, un tema de interés es el liderazgo, ya que para cumplir con los objetivos se necesita influir en la conducta de otras personas y administrar eficazmente los recursos y las acciones (Organización Panamericana de la Salud, 1998). Al mismo tiempo, se llega a trabajar la toma de decisiones, porque se necesita emitir un juicio a pesar de un riesgo, sortear variables y aceptar realidades luego de una decisión (Harvard, 2006). Además, se puede fortalecer la creatividad que, de acuerdo con Trigo (1999), una fuente para la obtención de acciones creativas es la motricidad humana, dicha motricidad es la que se manifiesta a lo largo del Rally-salón.

Por otra parte, todos los aspectos socio-emocionales mencionados anteriormente, son de vital importancia que se desarrollen en un ambiente ameno y lleno de diversión que, según Salazar (2007), debe ser una diversión positiva, porque este tipo de diversión es la que se genera por medio de la participación en las actividades recreativas, provoca efectos positivos y fomenta el desarrollo integral de las personas.

3.3. ESTACIONES DEL RALLY-SALÓN.

De acuerdo con la experiencia que se ha tenido en otras oportunidades, a través de la puesta en práctica de esta propuesta de Rally-salón, se puede señalar que la población participante manifiesta gran satisfacción, gozo, aprendizaje, aplicación de conocimientos y destrezas, tanto a nivel individual como grupal, gracias a la realización de las diferentes estaciones físicas y pasivas que se desarrollan. Por lo que, a continuación se ofrecen algunos ejemplos de las dinámicas que se pueden realizar tanto en las estaciones de actividades físicas, como en las estaciones de actividades pasivas.

3.3.1. Estaciones de las actividades físicas.

Las actividades que se desarrollan en cada una de las estaciones pueden variar según los intereses de la persona organizadora, de los recursos materiales, del tiempo con el que se cuente, o de las características físicas de las personas. A continuación, se plantean varias actividades que pueden servir como estaciones, entre ellas se encuentran acertijos, retos y varios tipos de juegos. Si se desea, dependiendo del objetivo, se pueden agregar estaciones de ejercicios o juegos pre-deportivos.

- Acertijos

Estos son actividades que inician con una historia. Tienen una fantasía. Son un reto que las personas participantes deben vencer en conjunto, pero que además, deben descifrar la manera de hacerlo, fortalecen temas como liderazgo, trabajo en equipo, respeto, integración, autoestima, creatividad, cuentan con suficiente tiempo para su desarrollo, poseen reglas bien definidas, conllevan cierta complejidad. Sin embargo, siempre existe una fórmula lógica de resolverlos (Camacho, 2007 y Romero, 2008). En este caso, para el Rally-salón se recomienda que no sean acertijos muy complejos, porque conllevarían mucho tiempo para ejecutarlos y, además, es necesario que sean físicamente activos.

- Retos

Estos son pruebas que incitan a las personas participantes a vencer límites o temores y a probar sus habilidades y destrezas para obtener una meta, la cual puede ser individual o grupal. En cuanto al límite por vencer, este puede ser una marca personal, grupal, o establecida por otra persona o grupo (Romero, 2010).

Para efectos del Rally-salón, el límite establecido en un reto es preferible que sea una marca establecida por la población de otro grupo y no, una marca establecida por los integrantes del propio equipo, para no generar rivalidad entre los integrantes de un mismo grupo. Además, no es recomendable que el límite sea personal, porque la duración de la prueba se extiende, debido a que hay muchas personas en el equipo, y por tanto se volvería tedioso. También, porque lo ideal es que un reto cuente con suficiente tiempo para que quienes participan puedan intentar varias veces la prueba y vencer el obstáculo. Por otra parte, se debe tener en cuenta que la meta es vencer el reto de manera individual o grupal, pero en beneficio no de una persona sino del equipo, de esta manera se genera apoyo y cooperación entre las personas integrantes del equipo.

- **Juegos cooperativos**

Estos son otro tipo de actividad que se puede realizar en el Rally-salón ya que, de acuerdo con Salazar (2009), la filosofía es jugar con la otra persona y no contra ella. Se juega para superar retos, no a las demás personas. El lugar en el que se juega no es relevante, característica importante, porque el Rally-salón se realiza en un espacio cerrado o pequeño. Se pueden realizar sin material. Durante el juego se aprende a tener consideración por las demás personas, a tener en cuenta los sentimientos, a trabajar por los intereses de otras personas, a lograr fines comunes y a trabajar en equipo. Se fomenta también la curiosidad, la creatividad, originalidad de pensamiento, la sinceridad, la unidad de grupo y el compartir. Se hace énfasis en la participación total, el reconocer que cada persona es importante. Este tipo de juego ofrece libertad de escoger y genera responsabilidad. No excluye a nadie, lo que permite mejorar destrezas.

- **Juegos sensoriales**

Este tipo de juego desarrolla los sentidos, el conocimiento corporal, las coordinaciones básicas, la expresión verbal y corporal, promueve la integración social (Escribá, s.f.). Además, las capacidades o limitaciones no afectan la participación. Son juegos sencillos y con pocas reglas (Salazar, 2009).

- **Juegos de Tiro al blanco**

Desarrollan precisión y coordinación óculo-manual u ojo-pie. Requieren material. Se trabajan diferentes tipos de lanzamientos. Se deben tener en cuenta las medidas de seguridad y establecer claramente las normas del juego antes de que inicie el mismo (Vargas, 1995).

Es importante considerar que, para efectos del Rally-salón, los juegos que se elijan deben ubicarse en un lugar específico de la instalación en la que se está jugando; por tanto, no pueden ser juegos que requieran desplazamiento en todo el salón o lanzamientos de muy larga distancia, porque interrumpiría el desarrollo de las demás actividades en las que participan los otros equipos. Además, si se utiliza material, éste debe ser reusable o tener suficiente para que los demás equipos puedan jugar cuando lleguen a la estación.

3.3.2. Estaciones de las actividades pasivas.

Las actividades que se planteen en las estaciones van a depender de la edad, la escolaridad, o las limitantes cognitivas o de problemas visuales de las personas participantes. Por tanto, se tendrá en cuenta las adaptaciones o variaciones necesarias. A continuación, se plantean algunas posibles actividades por realizar, en las estaciones de las actividades pasivas, entre ellas: juegos matemáticos, acertijos, adivinanzas, enigmas, sopa de letra, crucigramas, diferencias entre dibujos, entre otras.

- **Juegos de lógica, ingenio, problemas de cálculo y matemática**

De acuerdo con, Coto (2007), estos juegos requieren astucia y agilidad mental, y ejercitan la concentración y la imaginación. Entre los juegos matemáticos

se pueden mencionar las paradojas matemáticas, las cuales son situaciones cotidianas que plantean un problema matemático por resolver. Los criptogramas consisten en un mensaje sin significado aparente, pero que poseen un contenido oculto. Su objetivo es recuperar el mensaje original de un texto cifrado, por ejemplo, sustituir letras por números de manera que se cumplan las igualdades, o también los cuadros mágicos y los sudokus.

En relación con la población infantil, los juegos matemáticos pueden ayudarles a obtener una mayor comprensión y aplicación a la hora de estudiar la materia y mejorar su actitud hacia la misma. Además, ayudan a estimular la capacidad de pensar y descubrir, al igual que, la creatividad y resolución de problemas (Segarra, 2002).

También, Casas y Sánchez (1998), indican que los juegos matemáticos fortalecen destrezas mentales, el razonamiento lógico, la inteligencia y el ingenio. Sin embargo, en el momento de aplicarlos se debe procurar que posean reglas sencillas, que sean de desarrollo agradable y corto, que no sean solo de azar y que preferiblemente sean conocidos por las personas participantes. En el caso del Rally-salón, es necesario que estas actividades no sean muy complejas porque se tendría que invertir mucho tiempo, lo cual podría afectar el desempeño del equipo.

De acuerdo con, la clasificación que ofrece Casas y Sánchez (1998), acerca de los tipos de juegos matemáticos. Los que podrían ser usados en el Rally-salón son los siguientes tres tipos: a) Juego de enseñanza, del cual se puede mencionar: a1) los juegos Post-instruccionales, estos se desarrollan con la intención de adquirir destrezas o profundizar conceptos, aprovechan lo que la persona ha aprendido, para que lo ponga en práctica de forma creativa. Otro tipo son los b) Juegos de estrategia, entre ellos los de b1) estrategia pura, en los cuales nada queda al azar. La partida se define por un número finito de jugadas y las personas participantes conocen el estado de la partida. Un ejemplo es el ajedrez. El tercer tipo serían los c) enigmas, entre los que se encuentran c1) los acertijos matemáticos, los cuales poseen un lado misterioso. Pueden ser lógicos, aritméticos, gráficos o geométricos, c2) los rompecabezas mecánicos, estos son retos matemáticos con un soporte concreto, y c3) problemas de pensamiento lateral, estos presentan una situación aparentemente absurda, pero que tiene un sentido lógico.

En el caso específico del SuDoku, Valverde (s.f) menciona que esta actividad nace a partir de los trabajos del matemático suizo Leonhard Euler, en el siglo XVIII, cuando trabajaba en unos teoremas acerca del cálculo de probabilidades. Sin embargo, fue en 1979 en Indianapolis, cuando esta actividad surge como un juego, cuando se publica en la revista Math Puzzles and Logic Problems, de la empresa especializada en puzzles Dell, bajo el nombre de Number Place (el lugar de los números). Según Valverde, existen varias versiones. Una de ellas (muy conocida en periódicos nacionales) es el sudoku que se resuelve mediante la asignación de números del 1 al 9, los cuales se deben colocar en las casillas en blanco de cada fila, cada columna y de cada región de 3x3.

- Acertijos

Son afirmaciones o sentencias difíciles de entender. Pueden ser lógicos, consisten en hallar la solución a un enigma o encontrar el sentido oculto de una

frase. Se usa la imaginación, intuición, razonamiento y la capacidad de deducción. El acertijo se resuelve con solo el planteamiento del enunciado. No se pueden hacer preguntas. Una categoría de los acertijos de lógica son los acertijos de sí y no, en los cuales la información que se da al inicio está incompleta y es una situación extraña, por tanto, las personas participantes deben descubrir el origen de dicha situación por medio de preguntas. No se pueden resolver por medio de la deducción. Otro tipo de acertijo son los paradójicos, los cuales presentan una situación atípica cuya causa se debe averiguar. Otros acertijos son los de lógica proposicional, retan al participante a obtener la respuesta correcta a partir de un conjunto de oraciones, que pueden ser verdaderas o falsas según los condicionantes del propio acertijo, estos acertijos se basan en personajes u objetos que se les presuponen que mienten o que dicen la verdad. Por otra parte, están los de corte popular, los cuales se formulan por medio del tiempo, cambian según la cultura y se diferencian de las adivinanzas porque por lo general se escriben en prosa (De la Serna, 2001 y Espósito, 2007).

- **Adivinanzas**

Son juegos de ingenio que entretienen y divierten a personas de diferentes edades. Son dichos populares que se usan como pasatiempos, en los que se describe algo para que sea adivinado. Contribuyen en el aprendizaje de vocabulario y a la difusión de tradiciones. Al ser parte activa del folclore infantil, su objetivo es similar a los acertijos, solo que estos se redactan en prosa y las adivinanzas en verso o rima (Espósito, 2007 y Anónimo, 2011).

- **Rompecabezas**

De acuerdo con Kasner y Newman (2007), los rompecabezas fueron creados desde la época de los faraones, o quizás desde antes, con el fin de estimular el ingenio de las personas. Estos autores mencionan que gracias a las investigaciones en las matemáticas recreativas es que se ha desarrollado este tipo de juego. La realización de los rompecabezas involucra mucha paciencia, ya que consiste en componer una figura, ordenando varios pedacitos que contienen una parte de dicha figura (Océano, 1997).

- **Crucigrama**

Consiste en escribir en una plantilla de papel una serie de palabras en orden vertical y horizontal que se cruzan entre sí. La plantilla se divide en casillas blancas, que es donde se colocan las letras y casillas negras que son para separar las palabras. Cada palabra corresponde a un número, el cual determina la posición en la plantilla. Son muy comunes en periódicos y revistas. Existen varios tipos, entre ellos está el crucigrama blanco, el cual tiene un alto grado de complejidad porque no existen casillas negras. Por tanto, la persona debe descubrir la localización de las letras. Crucigrama silábico, para resolverlos se debe poner una sílaba en cada casilla, en vez de una sola letra. Crucigrama con personaje, contienen la foto de un personaje y a la vez hay varias definiciones que indican el nombre o apellidos del mismo. Crucigrama críptico, utiliza una frase que esconde instrucciones para descubrir la solución que se encuentra entre las palabras de la frase (Hirtz, s.f.a).

- **Sopa de letras**

Este pasatiempo fue inventado por Pedro Ocón de Oro. Consiste en una cuadrícula rellena de letras, sin sentido aparente, pero que si se enlazan. En ocasiones forman palabras que se ubican en cualquier dirección (vertical, horizontal o diagonal). Y se pueden leer de derecha a izquierda o viceversa, y de arriba abajo, o al contrario (Hirtz, s.f.b).

- **Diferencias**

Son dos dibujos o fotos casi iguales, pero que poseen entre 5 u 8 diferencias, que las personas deben descubrir. La concentración y la buena observación son las bases para ejecutar adecuadamente esta actividad (Diferencias, s.f).

- **Encontrar personajes**

Consiste en observar una lámina que posee gran cantidad de dibujos y personajes en un ambiente determinado. A la persona participante se le solicita encontrar ciertos personajes específicos que se encuentran en la lámina, según una pequeña descripción que se ofrece (Encontrar personajes, s.f).

- **Juegos pasivos**

Se caracterizan porque requieren poco material. Son fáciles de organizar. Se pueden realizar en un aula o salón, lo cual es ideal para las actividades que pretende el Rally-salón. Favorecen la agilidad mental, la concentración, los componentes sociales y emocionales. Permiten la integración grupal, sirven en días lluviosos, incluyen juegos de salón o para los sentidos (Salazar, 2009).

- **Juegos académicos**

De acuerdo con Vargas (1995), este tipo de juego tiene como finalidad reforzar conceptos de materias académicas como matemáticas, ciencias, español, entre otras. Pueden ser pasivos y el espacio donde se realizan no es un obstáculo.

Estos son algunos ejemplos de actividades pasivas que las personas organizadoras del Rally-salón pueden incluir. Pero se debe recordar que la dificultad de cada dinámica va a depender del grupo con el que se trabaje. Este tipo de actividad se puede conseguir en periódicos, revistas, libros, Internet, entre otros medios, o también se pueden confeccionar y personalizar de acuerdo con los intereses y objetivos que se propongan.

3.4. CARACTERÍSTICAS DEL RALLY-SALÓN.

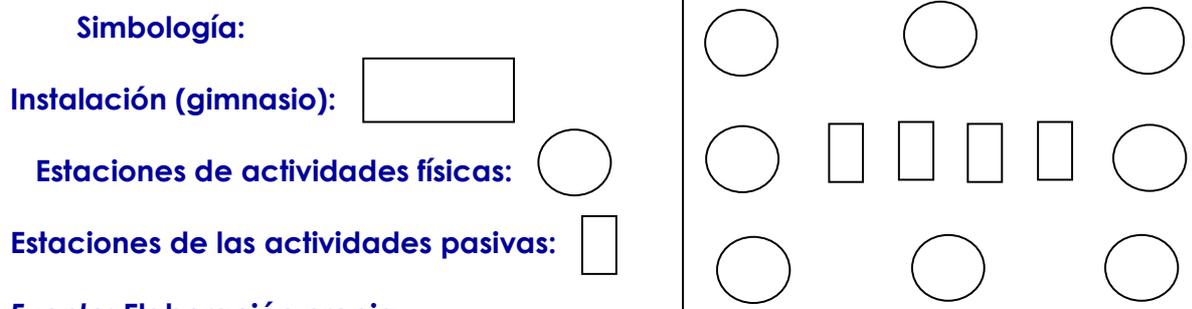
A continuación, se presenta una serie de características que conforman el Rally-salón:

- Se realiza adentro de una sola instalación; por tanto, no ocupa mucho espacio. Un lugar ideal sería un gimnasio utilizado para la práctica del baloncesto, voleibol, fútbol-sala o disciplinas similares. Estos lugares son muy útiles, ya que se puede aprovechar los recursos que tiene el gimnasio para

montar las estaciones, como son aros, marcos o graderías. Otros sitios podrían ser las aulas o salones multiuso.

- Al realizarse en una sola instalación, la ubicación de las estaciones no será un secreto para las personas participantes. Sin embargo, los equipos llegarán a ellas en distintos momentos.
- Cuenta con varias estaciones que involucran tanto el área físico-motora como el área cognitiva y la socio-emocional. Lo cual, fomenta diferentes destrezas, habilidades y condiciones entre las personas participantes, así como valores, trabajo en equipo, comunicación, relaciones sociales, entre otros aspectos.
- Existen estaciones que son actividades físicas y otras que son actividades pasivas. La cantidad de cada tipo de actividad debe ser igual. Su orden es alternado; es decir, las personas participantes realizan primero una estación de actividad pasiva y luego una de actividad física.
- Las estaciones de las actividades físicas se encuentran en el perímetro de la instalación, y en el centro de la misma se ubican las estaciones de las actividades pasivas. En la figura 1, que se muestra a continuación, se puede apreciar que las estaciones de las actividades físicas son los círculos, y las estaciones de las actividades pasivas son los cuadrados. Los círculos (estaciones de actividades físicas) son los mismos para todos los equipos, pero los cuadrados (estaciones de actividades pasivas) son distintos para cada equipo, y en cada uno se encuentran todas las actividades pasivas planeadas para un solo equipo.

Figura 1. Ubicación de las estaciones de las actividades físicas y de las actividades pasivas, para cuatro equipos participantes



Fuente: Elaboración propia

- En las estaciones de actividades físicas se debe ir rotando a manera de circuito. Todos los equipos pasan por las mismas pruebas, según vayan avanzado y venciendo las estaciones.
- Las estaciones de las actividades pasivas, se encuentran juntas para cada equipo, por tanto cada equipo asiste a un lugar en específico para cada grupo, donde debe de ir cumpliendo con cada una de las pruebas pasivas.
- Todos los equipos participan al mismo tiempo. Inician realizando la prueba pasiva número uno, una vez cumplida se dirigen a las estaciones de actividad física, pero cada equipo a un número distinto de estación, preferiblemente no consecutivas. Por ejemplo, si hay cuatro equipos y 8 estaciones de actividades pasivas y 8 de actividades físicas, entonces todos

los grupos empiezan en la estación 1 de actividades pasivas, luego el equipo 1 pasa a la estación 1 de actividades físicas, mientras el equipo 2 a la estación 3, el equipo 3 a la estación 5 y el equipo 4 a la estación 8. De esta manera rotan sin tener que esperar turno, porque algún grupo no haya terminado la prueba. Aunque, siempre existe posibilidad de que haya un equipo que se atrase en la realización de alguna prueba, sin embargo, existe la posibilidad de ir a una estación que esté vacía en ese momento, para no perder tiempo en esperar que se desocupe la estación. Una vez que los equipos cumplen su primera prueba física, se devuelven a la estación de las actividades pasivas, para realizar la segunda prueba y luego cada grupo se dirigiría a la siguiente estación de actividad física, según la numeración en la que empezó. Es decir, el equipo uno pasaría a la estación 2, pero el equipo 2 que empezó en la estación 3, seguiría a la estación 4 y así sucesivamente. A continuación, se presenta un ejemplo de la rotación de un equipo (Ver Figura 2).

Figura 2. Rotación de las estaciones de las actividades físicas y pasivas de un grupo

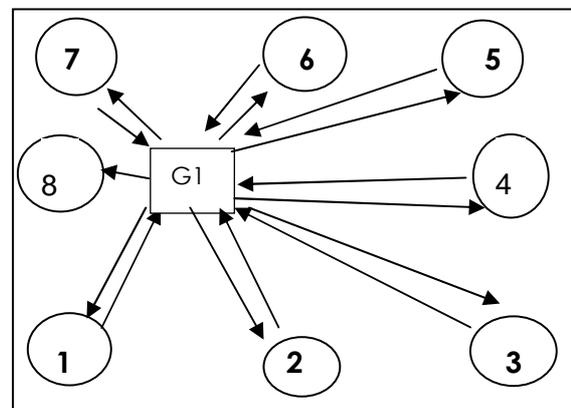
Simbología:

Instalación: 

Estaciones de actividades físicas: 

Estación de las actividades pasivas: 

Desplazamiento en las estaciones: 



Fuente: Elaboración propia

- Se puede tener un tema específico que se pueda tratar en cada estación, o uno general. Por tanto, las actividades tanto pasivas como físicas van a ser alusivas a dicho tema.
- La complejidad de las estaciones va a depender del tipo de población. Es decir, se toma en cuenta la edad, número, características físicas, emocionales y cognitivas de las personas participantes.
- Cada estación debe tener un grado de complejidad parecido, para que la duración en cada una de las pruebas sea similar.
- Puede tener una duración aproximada de hora y media a tres horas en total, dependiendo de la cantidad de estaciones y complejidad de las mismas. Y cada estación puede durar entre 8 a 15 minutos.
- Se recomienda, que dependiendo del lugar, las actividades que se realicen en cada una de las estaciones no involucren el uso del agua, esto como medida de seguridad, ya que el Rally-salón se lleva a cabo en una sola instalación, en la cual los equipos van a estar rotando y podría ser peligroso si el piso está resbaloso, además se necesitaría más personal de logística para estar secando la instalación cada vez que un equipo utilice el agua.

- Se recomiendan que los equipos sean de máximo 8 a 12 integrantes.
- Habrá una persona líder por cada grupo. La cual, guiará al equipo en el recorrido, explicará cada estación, aclarará dudas, anotará el tiempo o puntos y al final, sumará el puntaje obtenido del equipo.
- El equipo ganador no es necesariamente el que termine todas las estaciones de primero. Esta condición es importante de tener presente porque garantiza gran cantidad de puntos, pero el desarrollo correcto de cada una de las estaciones es fundamental, ya que otorga a los equipos muchos puntos, por lo que, cuanto mejor se haya trabajado y ejecutado la prueba, mayor será el puntaje.

3.5. METODOLOGÍA PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL RALLY-SALÓN.

Para la puesta en práctica de este tipo de actividad, la persona encargada debe primero explicar en qué consiste el Rally-salón, dar una descripción general, indicar las características, reglas y medidas de seguridad. Luego debe mostrar la ubicación de las diferentes estaciones, tanto las físicas como las pasivas. Pero la explicación de las estaciones estará a cargo de la persona líder de cada equipo y se llevará a cabo una vez haya iniciado el Rally-salón, y se dará en el momento en que el equipo llegue a cada estación.

Posteriormente, se deben formar los grupos. Ellos se pueden establecer con una enumeración sencilla de las personas o con una actividad de rompe-hielo, que puede ser un canto jocoso o un juego. Una vez conformados los grupos, se les adjudicará una persona líder. Luego, las personas que integran cada grupo deberán inventar un nombre y una porra para su equipo, para que después la presenten ante los demás grupos.

El siguiente paso es ubicar a los equipos en las estaciones de las actividades pasivas para dar inicio al Rally-salón. Todos los equipos deberán rotar por las distintas estaciones de actividades físicas y completar todas las pruebas de las actividades pasivas. Tal y como se explicó anteriormente en la figura 2.

Cuando todos los equipos logren finalizar el rally, las personas líderes se encargarán de calcular el puntaje obtenido en cada una de las estaciones y establecer el puesto en el que finalizó el grupo, con el fin de determinar al equipo ganador. Para ello, es importante que cada líder cuente con una hoja de anotación de puntos (tabla de chequeo) y con una hoja de respuestas o soluciones, que corresponde a las estaciones de las actividades pasivas. El tener la tabla de chequeo y la hoja de respuestas permitirá que el proceso de suma del puntaje sea más ágil y ordenado, así como la verificación de las respuestas de las estaciones de las actividades pasivas.

Para finalizar, se puede hacer una premiación según los lugares en los que quedaron los equipos. Y realizar una retroalimentación con todas las personas participantes acerca de la actividad desarrollada, los logros y sensaciones obtenidas con las pruebas de cada una de las estaciones.

3.6. PUNTAJE A OTORGAR EN EL RALLY-SALÓN.

Como se explicó anteriormente, cada estación tiene su propio puntaje. En algunas estaciones los grupos obtienen puntos según su propio rendimiento en la prueba, pero en otras van a obtener más o menos puntos, dependiendo del tiempo que hayan logrado los otros equipos. Estas variantes se dejan a criterio de las personas organizadoras.

Además, los equipos ganan puntos extra según la posición en que finalicen el Rally-salón. Por ejemplo, si existen 4 grupos, el equipo que termine primero todas las estaciones obtiene 200 puntos (pts), el segundo en terminar 150 pts, el tercero 100 pts y el cuarto en finalizar 50 pts. A si mismo, se debe considerar que el puntaje varía según la cantidad de equipos, pero se mantiene una diferencia de 50 puntos por equipo.

3.6.1. Tabla de puntaje para las estaciones.

Es importante que cada una de las personas líderes posea una tabla de chequeo para anotar el puntaje obtenido de su equipo en cada estación. Esta tabla se puede dividir en tres columnas, la primera para indicar el número de la estación y el tipo de actividad a la que pertenece; es decir, si es una actividad física o pasiva. La segunda columna es para indicar el nombre de la prueba, la cantidad de puntos que se pueden obtener y pequeñas observaciones que le ayuden a la persona líder a recordar los criterios para otorgar los puntos. Y la tercera columna, es para anotar el número del grupo y la cantidad de puntos obtenidos en cada prueba y en algunas ocasiones, los aspectos logrados, los cuales son los que otorgan los puntos. Las primeras filas indican las pruebas con su respectivo puntaje, la estación y el tipo de actividad a la que pertenece. La antepenúltima fila es para indicar la cantidad de puntos obtenidos en las estaciones, la penúltima para señalar el puesto de finalización del Rally-salón y su respectivo puntaje, y la última fila es para anotar el puntaje total obtenido por el equipo.

A continuación se presenta un ejemplo de una tabla de puntaje, utilizando 4 estaciones, dos de actividades físicas y dos de actividades pasivas (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de la tabla de puntaje para el Rally-salón

Estaciones	PRUEBAS	GRUPO:
Actividades físicas Estación 1	Juego del Kim: 1 punto (pt) por cada objeto recordado Son 45 segundos para observar y 1 minuto para escribir los objetos	Cantidad de objetos recordados: Puntos obtenidos:
	La banda sin fin: Máximo de puntaje 60 pts. (10 pts por cada persona que pase en la banda) Máximo 6 personas que pasen.	Personas que pasaron, máximo 6: Puntos obtenidos:
Actividades físicas Estación 2	La liana de Tarzán: 40 pts si logran caer todos en la colchoneta (5 pts por cada persona)	Puntos obtenidos:
	Los pingüinos: <u>se define al final del rally-salón, según el tiempo que duró el equipo en el recorrido.</u> Son 40 pts para el equipo que duró el	Tiempo establecido:

	menor tiempo, 30 pts para el siguiente, 20 pts para el tercer lugar y 10 pts para el cuarto.	Puntos obtenidos:
Estaciones	PRUEBAS	GRUPO:
Actividades pasivas Estación 1	Sopa de letras: 5 pts por cada palabra encontrada, en total 80 pts (son 16 palabras en dos sopas de letras)	Total de palabras encontradas: Puntos obtenidos:
Actividades pasivas Estación 2	Acertijo y adivinanza: 30 pts por la respuesta correcta en el acertijo y 30 pts por la respuesta correcta en la adivinanza. Total 60 pts.	Puntos obtenidos en la adivinanza: Puntos obtenidos en el acertijo:
Total de puntos de las estaciones de actividades físicas y pasivas:		
Puesto obtenido al final del Rally-salón: el equipo que termine de primero todas las estaciones obtendrá 200 pts, el segundo en terminar 150 pts, el tercero 100 pts y el cuarto en finalizar 50 pts.		Puesto en que finalizó el Rally-salón: Puntos obtenidos:
TOTAL FINAL:		

Fuente: Elaboración propia

3.7. MEDIDAS DE SEGURIDAD GENERALES.

A continuación se indican varias medidas de seguridad que se deben tener en cuenta cuando se realiza el Rally-salón:

- No se deben realizar pruebas que atenten la integridad de las personas participantes.
- Evitar las pruebas que utilicen agua u objetos pequeños que puedan quedar regados en el suelo, debido a que si se realiza en una instalación como un gimnasio, aula o salón pueden generar un accidente, ya que los grupos deben pasar por esos lugares en algún momento y podrían generar una caída. Si es imprescindible que se realicen dinámicas con este tipo de materiales, entonces, se debe tener un grupo de logística que ayude en las labores de limpieza continua.
- Si es una instalación cerrada, se debe indicar siempre las salidas de emergencia, antes de iniciar la actividad.
- Tener a mano un botiquín y un número al cual llamar en caso de emergencia.
- Las personas organizadoras deben tener un protocolo, para saber qué hacer en caso de emergencia.
- Los grupos no deben ser muy grandes, con el propósito de evitar la aglomeración y dificultades a la hora de realizar las pruebas.
- Utilizar ropa cómoda y apta para realizar actividades físicas.
- No dejar objetos personales en el espacio en el que se realizan las pruebas, para evitar que alguien se golpee o caiga.
- Realizar actividades de acuerdo con las características de las personas.

- Tener una persona líder por equipo participante, de lo contrario, la vigilancia de los grupos sería muy difícil y poco eficiente.
- No realizar juegos de perseguir que involucren correr o desplazarse por toda la instalación, porque puede interrumpir la labor de los demás equipos.
- No realizar juegos de tiro al blanco que involucren acertar a un “blanco” a larga distancia, porque la trayectoria del tiro puede quedar en medio de otra estación.
- Revisar que la instalación esté en óptimas condiciones, por ejemplo, que no haya obstáculos, que el piso no tenga huecos o irregularidades, que no sea resbaloso, que la utilización de algún elemento de la instalación, como marcos, aros, graderías, entre otros, estén en malas condiciones, de manera que se puedan caer o quebrar.
- El material que se usa para las actividades físicas debe estar limpio, en buenas condiciones; es decir, que no esté quebrado, astillado, herrumbrado o con partes punzo cortantes.
- Procurar que las personas participantes cuenten con hidratación. Y si se realiza al aire libre, que utilicen protector solar.
- Establecer medidas de seguridad para cada una de las dinámicas que se realicen en las distintas estaciones.

3.8. REGLAS GENERALES.

Además, de las reglas pertenecientes a cada actividad física o pasiva, se deben considerar algunas reglas a nivel general. Como las siguientes:

- No empujar, ni golpear a las personas participantes de los otros equipos.
- Seguir el orden de las estaciones, según lo indique la persona líder.
- Respetar las normas establecidas en cada una de las pruebas de las estaciones.
- No interrumpir el accionar de los demás equipos.
- Completar únicamente las actividades pasivas que le corresponden al equipo y no la de otros grupos.
- No cambiar de grupo, una vez empezada la actividad del Rally-salón.
- No utilizar el material de las pruebas, de alguna manera que no haya sido indicada por la persona líder.

4. CONCLUSIONES.

Para finalizar, se debe tener en cuenta que el Rally salón es una herramienta muy útil para que distintos profesionales lo utilicen como un medio para fomentar algún tema referente al área físico-motor, socio-emocional o cognitiva.

Además, se debe tener presente las siguientes recomendaciones: a) poner en práctica el Rally-salón con distintas poblaciones, para que dichas personas aprendan, disfruten y se ejerciten de manera amena, b) implementar distintas

dinámicas cada vez que se aplique a una misma población, para ofrecer en cada ocasión algo novedoso, c) tener en cuenta las medidas de seguridad, aunque las actividades sean sencillas y conocidas por las personas organizadoras, d) estar pendientes de las adaptaciones que sean necesarias, para que toda la población pueda participar, e) tener una lista de materiales para que no haya ningún faltante en las estaciones, f) al conformar los equipos, procurar que estos queden equilibrados en cuanto a número, edad, sexo y capacidades, g) hacer un reconocimiento de la instalación donde se va a realizar el Rally-salón, para evitar sorpresas no gratas, que puedan poner en riesgo la integridad de las personas participantes y/o el desarrollo de la actividad, h) tener en cuenta que las estaciones que se implementen en el Rally-salón pueden variar según los intereses de las personas que organizan y de las personas que participan. Así como, del tipo de población, cantidad de tiempo, materiales y recursos humanos, con los que se cuenten.

De esta manera, si se revisa cada uno de los puntos establecidos en esta propuesta, así como las recomendaciones ofrecidas anteriormente, las personas organizadoras se asegurarán contar con una actividad útil, amena y versátil, como es el Rally-salón.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ander-Egg, E. (2001). *El trabajo en equipo*. México: Progreso S.A.

Anónimo, (2011). *Adivinanzas*. Recuperado de: <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Druida/TradicionOral/Adivinanzas/adivinanzas1.htm>

Cabedo, S. (2006). *Filosofía y cultura de la tolerancia* (2ª ed.). España: Universitat Jaume I.

Cadierno, O. (2003). Clasificación y características de las capacidades motrices. *Efedeporte.com*. 9(61), 1. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd61/capac.htm>

Camacho, J. (2007). *Efectos de un programa recreativo en la población estudiantil de primer ingreso del año 2006, de residencias de la UCR*. Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Casas, L y Sánchez C. (1998). *Juegos y materiales manipulativos como dinamizadores del aprendizaje*. España: Ministerio de Educación y cultura.

Chacón, Y. (2003). *Antología del curso EF-7012 Movimientos y ritmos básicos*. Manuscrito no publicado, Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Coto, A. (2007). *Fortalece tu mente*. España: Editorial EDAF, S.L. Recuperado de: http://books.google.co.cr/books?id=4JLFJwStJvsC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=juegos+de+mente+su+importancia&source=bl&ots=nPDi0WA6BP&sig=SPfcMaWpAu8E-PxezcoDHCSJF8&hl=es&ei=Q1emTJTuCIO88gbHsNi3Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CDIQ6AEwBw#v=onepage&q=juegos%20de%20mente%20su%20importancia&f=false

De la Serna, M. (2001). *El libro de las adivinanzas y acertijo*. España: Robinbook.

Diferencias. (s.f). Juego observado por Romero Barquero, C. E, en el periódico la Nación, Sección Pasatiempos, Viva, pp. 15-16.

Encontrar personajes. (s.f). Juego observado por Romero Barquero, C. E, en el periódico la Nación. Sección Pasatiempos, Viva, pp. 15.

Escribá, A. (s.f.). *Los juegos sensoriales y psicomotores en educación física. Propuestas de unidades didácticas y ficha de clase.* Madrid, España: Gymnos Editorial Deportiva, S. L.

Espósito, N. (2007). *Adivinanzas y acertijos.* Recuperado de: <http://adivanzas-acertijos.blogspot.com/>

Fernández, J y Arranz, N. (1999). *La cooperación entre empresas: Análisis y diseño.* Madrid, España: ESIC Editorial.

Giménez, G, Banders, J y González, A. (2009). *Diseño de una guía metodológica de juegos motrices dirigida a los profesores del área de preescolar del Instituto Educacional Inés Ponte para abordar las clases de Educación Física con los alumnos del I, II y III grupo.* Buenos Aires. Revista Digital, Año 14 - N° 133. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd133/guia-metodologica-de-juegos-motrices.htm>

Gobierno de Estado de Nuevo León (2009.a). *Perseverancia.* Recuperado de: http://www.nl.gob.mx/pics/pages/s_valores_perseverancia.base/def_perseverancia.pdf

Gobierno de Estado de Nuevo León. (2009.b). *Valores: Respeto - Gobierno del Estado de Nuevo León, México.* Recuperado de: http://www.nl.gob.mx/?P=s_valores_respeto

González, C. (2002). *La actividad motriz del niño y la niña de 5 a 6 años.* Buenos Aires. Revista Digital, Año 8 - N° 49. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd49/am56.htm>

Harvard Business Review. (2006). *La toma de decisiones.* España: Ediciones Deusto.

Hirtz, B. (s.f.a). *Crucigramas para niños - QDiario eLiceo.com.* Recuperado de: <http://www.eliceo.com/juegos-y-dinamicas/crucigramas-para-ninos.html>

Hirtz, B. (s.f.b). *Sopa de letras - QDiario eLiceo.com.* Recuperado de: <http://www.eliceo.com/stag/sopa-de-letras.html>

Jiménez, J. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones.* Caracas, Venezuela: Cograf Comunicaciones.

Kasner, E y Newman, J. (2007). *Matemáticas e imaginación.* Mexico: QED.

Luhmann, N. (2005). *Confianza (1ª Reimpresión).* México: Anthropos Editorial.

Mente Activa (s.f.). *Juego mental del ajedrez su importancia: Los beneficios de la práctica del ajedrez.* Recuperado de: <http://www.menteactiva.co.cr/main.php?action=&artid=21&catid=9&template=art-interesajedrez.html>

Morera, M y Serrano, A. (2007). *Rally... naturaleza, recreación y salud.* Revista *MHSalud*, 1(4), 1-7.

Nos movemos y aprendemos. (2009). *Rally de aventura.* Recuperado de: <http://nosmovemosyaprendemos.blogspot.com/2009/02/rally-de-aventura.html>

- Pick, S. (2002). *Formación cívica y ética 2* (6ª ed.). México: Limusa S.A.
- Prat, M y Soler, S. (2003). *Colección educación física. Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte "reflexiones y propuestas didácticas"*. Barcelona, España.
- Organización Panamericana de la Salud. (1998). *La juventud y el liderazgo transformador*. Recuperado de: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Liderspa.pdf>
- Romero, C. (2008). *Conceptos, lectura de curso EF-0024 Recreación y Juegos Organizados*. Manuscrito no publicado, Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Saint John of the Cross. (s. f.). *Escritores del siglo XVI*. España: M. Rivadeneyra.
- Salazar Salas, C. (2007). *Recreación*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Salazar, C. (2009). *Juegos Organizados. Antología del curso EF-0024 Recreación y Juegos Organizados*. Manuscrito no publicado, Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Salazar, C. (2010). *Recreación sin fronteras*. Charla en el V Congreso Centroamericano de Educación Física, Deporte y Recreación, "Educación Física sin límites", Managua, Nicaragua.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Glosario educación física*. SEP. Recuperado de: <http://efisica.sev.gob.mx/difusion/politicaeducinst20092010/pdfs/glosarioelabef.pdf>
- Segarra, L. (2002). *Juegos matemáticos para estimular la inteligencia*. España: Ediciones CEAC.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. España: INDE Publicaciones.
- Valverde, J. (s. f.). *SuDoku: Un problema NP-completo*. Recuperado de: <http://seccperu.org/files/sudoku%20is%20NP.pdf>
- Valcárcel, A y De Quirós, B. (1997). *La política de las mujeres*. España: Universidad de Valencia.
- Vargas, O. (1995). *Álbum curso de capacitación de educación física*. Manuscrito no publicado, Escuela Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Fecha de recepción: 20/3/2013
 Fecha de aceptación: 10/4/2013



Revista Digital de Educación Física

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

INTERIORIZACIÓN DEL RAQUIS CORPORAL E HIGIENE POSTURAL: PROPUESTA PRÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Juan José Pérez Soto

Doctorando en E.F. por la Universidad de Murcia
Nacionalidad española.
Email: jupesoso@hotmail.com

Eliseo García Cantó

Maestro de E.F. del C.P. Nuestra Señora de Fátima de Molina de Segura. Profesor asociado de la Universidad de Murcia
Nacionalidad española.
Email: eliseo.garcia@um.es

Pedro Luís Rodríguez García

Profesor titular de la Universidad de Murcia
Nacionalidad española.
Email: plrodri@um.es

RESUMEN

En el presente artículo se expone una propuesta de sesión práctica dentro de una unidad didáctica sobre trabajo del raquis corporal, con fines de mejora de la condición física e higiene postural, en situaciones del día a día. La sesión está programada para 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria del sistema educativo español. Los contenidos a los que da respuesta son los correspondientes al bloque 1 condición física y salud del Real Decreto de enseñanzas mínimas de secundaria. Mediante la presente propuesta práctica se pueden obtener ideas innovadoras acerca de cómo tratar este contenido de forma amena en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Raquis, higiene postural, adolescentes, Educación física.

2. INTRODUCCIÓN.

El estilo de vida de los adolescentes españoles es eminentemente sedentario, lo que se considera como un factor de riesgo de patologías y alteraciones tales como alteraciones cardiovasculares, enfermedades metabólicas como la obesidad, aterosclerosis, problemas del aparato locomotor, etc (Casimiro, 1999).

Sin embargo, el conocimiento de los beneficios que reporta la práctica sistemática de actividad física no genera unos niveles de práctica suficientes para mantener un buen estado de salud. Por tanto, es preciso generar hábitos de práctica durante la infancia y adolescencia que se continúen en la edad adulta (Miñarro, 2000).

En cuanto la postura corporal, Rodríguez (2006) afirma que el aumento del interés hacia la misma se debe al aumento de personas que tienen dolor de espalda, cada vez a edades más tempranas, así como a la proliferación de problemas del aparato locomotor tales como hipercifosis dorsal, hiperlordosis lumbar, cifolordosis, escoliosis y síndrome de los isquiosurales cortos (Rodríguez, 2006).

Acercándonos al concepto de Higiene postural debemos distinguir lo que definen Andujar y Santonja (1996) como *postura correcta* "toda aquella que no sobrecarga la columna ni a ningún otro elemento del aparato locomotor", *postura viciosa* "la que sobrecarga a las estructuras óseas, tendinosas, musculares, vasculares, etc., desgastando el organismo de manera permanente, en uno o varios de sus elementos, afectando sobre todo a la columna vertebral" y *postura armónica* "la postura más cercana a la postura correcta que cada persona puede conseguir, según sus posibilidades.

Por otro lado, a la hora de llevar estos contenidos al contexto educativo, se ha de seguir lo que indica la legislación educativa. Respecto a ello, el trabajo del raquis e higiene postural se trabaja de forma más concreta en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Pese al estado madurativo del alumnado, ya casi adultos, se debería de intentar trabajar de forma lúdica e intentando darle un matiz menos aburrido al contenido. Para todo ello, un enfoque basado en competencias, donde ellos sean partícipes de su aprendizaje, pregunten y contrasten información con los compañeros, y en definitiva que sean los protagonistas de las sesiones, ayudaría a la adquisición de este contenido por completo, siendo así competentes en ese contenido en su salida de la ESO. Ello supondría adquirir las herramientas necesarias para saber prescribirse el ejercicio físico y/o adquirir posturas adecuadas en diferentes contextos, sobre todo en relación a la columna vertebral, y con ello obtener una mejora en la salud y calidad de vida.

Teniendo en cuenta los conceptos mencionados, se presenta una propuesta de sesión de interiorización del raquis corporal y posturas adecuadas que entraría dentro de una unidad didáctica (UD) indicada para el 4º curso de la ESO.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA UBICACIÓN TEMPORAL DEL CONTENIDO.

El tratamiento de la postura se presenta como un contenido a tratar dentro del bloque de contenidos uno, condición física y salud, dentro del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas. De esta forma, en los contenidos de 4º de ESO se concreta que se deben tratar la postura corporal en las actividades cotidianas y su análisis de los malos hábitos y manera de corregirlos, así como la toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas.

Como bien sabemos, el alumnado se encuentra en la última fase de la ESO donde es importante que sienten las bases en cuanto a la actitud postural se refiere, ya que probablemente sea la última vez que traten este contenido. Por lo que una aplicabilidad práctica vivenciando cada movimiento diario y deportivo y sus errores de realización se presenta imprescindible en este curso.

En cuanto a la ubicación temporal de la UD, se cree conveniente que sea establecida en el primer trimestre del curso, ya que se pretenden sentar unas bases y pautas de higiene postural durante el resto del curso (cómo llevar la mochila, cómo coger peso, cómo sentarse ante las explicaciones, etc). En este sentido, Andujar y Santonja (1996) exponen que "las medidas de higiene postural no sólo son consejos sobre el mobiliario, sino que consisten en una interiorización de las actitudes del individuo ante la vida. Es la adopción de posturas no forzadas, cómodas, que no reportan sufrimiento para el aparato locomotor de nuestro organismo.

4. CONTEXTO DEL CENTRO Y ALUMNADO.

La unidad didáctica va dirigida a los alumnos de 4º curso de ESO de una ciudad pequeña del sureste español, donde nos encontramos con 24 alumnos de los cuales 12 son chicos y 12 son chicas entre los que encontramos 2 alumnos ucranianos, uno de ellos con incorporación tardía al sistema educativo y 4 alumnas ecuatorianas que si han tenido una escolarización previa. Todos estos condicionantes se tendrán en cuenta para programar las actividades buscando la participación e implicación.

5. PROPUESTA DE SESIÓN.

Como se indicaba anteriormente, toda sesión debe estar contextualizada en el seno de una UD. En este caso, indicar que la sesión ¿conocemos nuestra CV? pertenece a una UD, cuyo resumen se presenta en la siguiente tabla:

Centro de interés: "Dale vida a tus años"			
Contenidos	Bloque organizador: B1: Condición Física y salud	Curso: 4º ESO	Alumnado: 24
	Principales: - La postura corporal en las actividades cotidianas. Análisis de los malos hábitos y manera de corregirlos.	Temporalización: Trimestre: 1º Nº de sesiones: 5	

	<p>- Toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas.</p>	
<p>Objetivos Didácticos Principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer diversas estrategias para la mejora de la postura. 2. Analizar los malos hábitos en la vida diaria y en la realización de ejercicios físicos. 3. Realizar adecuadamente ejercicios de fortalecimiento de la musculatura erectora del tronco. 4. Valorar la importancia que tiene adquirir posturas adecuadas para la salud y calidad de vida. <p>Relación con los objetivos generales de etapa (D.291/2007): m y n. Relación con los objetivos generales de materia (D.291/2007): 1, 2 y 6.</p>		
<p>Secuenciación de sesiones:</p> <p>1ª Sesión: <i>¿Qué sabemos de la higiene postural?</i> Presentación mediante un power point. Evaluación inicial de conocimientos del alumnado. Modelado de estiramientos correctos y juegos con tarjetas de preguntas.</p> <p>2ª Sesión: <i>¡Valoramos a nuestros compañeros!</i> Análisis de las posturas corporales y sus patologías mediante técnicas de detección y enseñanza recíproca con fichas guiadas.</p> <p>3ª Sesión: <i>¿Conocemos nuestra CV?</i> Concienciación del raquis y realización de posturas adecuadas.</p> <p>4ª Sesión: <i>Ejercicios para fortalecer nuestra musculatura más importante.</i> Sesión de juegos destinados al fortalecimiento abdominal y lumbar. Trabajo en circuito.</p> <p>5ª Sesión: <i>Circuito de Evaluación.</i> Evaluación recíproca guiada.</p>		

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES, INSTALACIONES, MATERIALES PARA LA SESIÓN.

- **Objetivo.**

Analizar con sentido crítico acciones diarias y practicar movimientos de la pelvis y de fortalecimiento de la musculatura erectora del tronco.

- **Contenidos.**

- Explicación de la correcta ejecución de acciones diarias y de los movimientos de la pelvis.
- Realización de actividades y juegos dirigidos a la toma de conciencia de la postura y el raquis vertebral.
- Muestra de respeto hacia las normas y los compañeros en la ejecución de los ejercicios.

- **Principales competencias básicas desarrolladas.**

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: ya que este contenido proporciona conocimientos de importantes hábitos saludables que deben acompañar al alumnado a lo largo de sus vidas para una buena calidad de vida.

- Competencia de Autonomía e iniciativa personal: en la medida que tiene que ser coherente a la hora de sentarse al estudiar y de analizar cualquier movimiento que implique al raquis.
- Competencia de Aprender a aprender: ya que el alumno una vez experimentado los ejercicios debe integrarlos y planificarse sus actividades de tonificación abdominal y lumbar durante su tiempo libre para contribuir a su bienestar corporal.

▪ *Metodología.*

En primer lugar, en todas las tareas propuestas el alumnado sabrá el por qué y para qué de esa tarea haciendo los aprendizajes significativos para el alumnado y aportándoles ideas de transferencia de esos contenidos a su vida real. El profesor tendrá una función dinamizadora e integradora en esta sesión diseñando las actividades de E-A con el fin de que interioricen los aprendizajes que se persiguen, sin embargo será el alumnado el que mediante ensayo-error y enseñanza recíproca entre ellos consolide los contenidos.

En cuanto a los *estilos de enseñanza* según la clasificación que realiza Delgado Noguera se utilizarán el estilo de enseñanza de mando directo modificado, dando voces de inicio y fin así como algunas consideraciones durante alguna actividad sobre todo de la estación 3 de juegos de acondicionamiento lumbar y abdominal. Y el más importante de la sesión, dentro de los estilos que posibilitan la participación, enseñanza recíproca. Donde los alumnos principalmente en la estación 1 y 2 tendrán que guiar al compañero mediante las fichas para la correcta ejecución de los ejercicios.

La estrategia en la práctica será global en los ejercicios de actividades diarias y analítica en otros en los que se busca la concienciación separada de la movilidad de una estructura corporal como es el raquis.

En lo referente a *agrupamientos*, comenzaremos en gran grupo para la exposición del contenido mediante el power point y el calentamiento. Después pasaremos a la distribución por grupos y dentro de ellos por parejas, que realizarán ejercicios dentro de las 3 estaciones de ejercicios.

Instrumentos de evaluación y calificación.

La evaluación procedimental de lo visto en esta sesión se realizará en la última UD, la parte conceptual será valorada al final del trimestre con el examen conceptual, y la parte actitudinal será valorada en esta y en cada una de las sesiones, mediante la hoja de registro del profesor. Por lo que durante la sesión iré completando la hoja de registro actitudinal que comprende entre otros cooperación, higiene, puntualidad o tolerancia.

Evaluación de la sesión: los alumnos antes de entrar al vestuario al finalizar la sesión pasarán por la pizarra y marcarán una cruz en una de las tres caras que hay dibujadas en un lado, simbolizando satisfacción, indiferencia y tristeza. Con ello, el profesor obtendrá una evaluación sobre el grado de disfrute del alumnado.

Materiales.

La sesión se llevará a cabo en el gimnasio del centro que está perfectamente equipado para la realización de esta sesión. Se utilizará material convencional de E. Física como son conos para delimitar el espacio, 3 colchonetas finas y 24 balones de goma espuma para la realización de los ejercicios. También se empleará el siguiente material no convencional: proyector del departamento, pizarra del gimnasio, vaso de cartón, silla, mochila, escoba y cartulinas.

- *Otros documentos/ material de apoyo de la sesión.*

Se emplearán fichas plastificadas para la realización del primer ejercicio de calentamiento con las vértebras dibujadas, y para la realización de diversos ejercicios en algunas estaciones donde un alumno irá guiando a otro mediante lo prescrito en la ficha.

4.2. PARTES DE LA SESIÓN.

A. Parte Inicial (15'):

En esta parte se proyectará mientras que los alumnos hacen movilidad articular y estiramientos mediante un power point los movimientos diarios que hacemos mal y como hacerlos bien. De igual modo, una correcta explicación de la columna vertebral y los movimientos de concienciación pélvica (retroversión-anteversión) serán expuestos. Por último, se explicará brevemente la importancia de, una vez concienciados del movimiento pélvico, el trabajo de fortalecimiento abdominal y lumbar para un raquis saludable.

Calentamiento: cada día le tocará a un alumno dirigir el calentamiento general (que será una actividad de evaluación procedimental atemporal). En esta sesión la movilidad articular se realizará por parejas y con balón de goma-espuma. **Aspecto clave:** la función del profesor en esta tarea será la de terminar de pasar lista y evaluar por medio de una hoja de registro al alumno que dirige el calentamiento, terminar de montar las estaciones para la sesión y darle la ficha de clase a los alumnos que no pueden realizar la sesión, por los motivos que hayan especificado a través de justificación médica.

Calentamiento Específico (5'): mediante el juego “construye la columna” los alumnos quedarán divididos en 2 equipos de 12, cada equipo se desplazará sin parar dentro de su cuadrado que será la mitad de una mitad de campo, en cada mitad habrá cartulinas con el dibujo de una vértebra y su nombre (ejemplo: L1), como todos sabemos nuestra columna está compuesta por 24 vértebras (7 cervicales, 12 dorsales y 5 lumbares) que se habrán dividido de C1 a D5 en un campo y de D6 a L5 en el otro. De esta forma, al pitido del profesor los alumnos tendrán que coger la vértebra más cercana y unirse en fila ordenadamente formando ese trozo de la columna correctamente. El equipo que lo forme antes, gana.

Variante: cambiamos de campo, para que los alumnos enlacen otras vértebras. Otra variante, ya sin equipos, con todas las vértebras distribuidas por el suelo tendrán que hacer una gran columna vertebral entre todos.

B. Parte Principal (35'):

En esta sesión, para facilitar el aprendizaje y el dinamismo del contenido se va a trabajar en 3 grandes estaciones o actividades, en las cuáles a su vez habrá diversos ejercicios. Esas 3 grandes estaciones serán: 1º Concienciación Pélvica, 2º Posturas diarias y 3º Fortalecimiento de la musculatura erectora del tronco: abdominales y lumbares.

Los alumnos se dividirán en 3 grupos de 8, a su vez dentro de esos grupos de 8 formarán parejas, para ir trabajando conjuntamente durante el recorrido. De esta forma se encontrarán los 3 grupos trabajando simultáneamente a lo largo de las 3 estaciones.

En cada estación se trabaja durante 11 minutos, formando un total de 33 minutos dejando 2 minutos para las transiciones o descansos activos yendo de una estación a otra, sumando así 35 minutos de parte principal.

ESTACIÓN 1: CONCIENCIACIÓN PÉLVICA.

En esta estación trabajaremos ejercicios para aprender a diferenciar los movimientos de la pelvis del resto de movimientos, es decir los movimientos de retroversión y anteversión pélvica. Y es que el dominio de la movilidad pélvica es esencial para adoptar una buena postura y controlar las curvas raquídeas (Rodríguez, 2006).

Actividad	Representación Gráfica
<i>Actividad 1:</i> Retroversión- Anteversión de pie y estática. Un alumno realiza el movimiento de retroversión- anteversión y el otro mediante un folio donde se explica la correcta ejecución le corrige y valora el movimiento. Después cambian de posición.	
<i>Actividad 2:</i> "Pilla mi mano". Ahora un alumno acostado en posición dorsal. El otro alumno introduce su mano por el hueco que se forma entre el suelo y la curvatura lumbar del compañero, la función del compañero será la de intentar pillar la mano del otro cuando este la introduzca. Tienen que vivenciar que están trabajando el movimiento de retroversión-anteversión ahora mediante este juego y en el suelo. Variante: con globos los dos simultáneamente uno al lado del otro para ver quien explota antes un globo pequeño con su curvatura lumbar contra el suelo.	
<i>Actividad 3:</i> "Cat-camel". En esta actividad un alumno realizará el movimiento y el otro lo guiará mediante una hoja donde se explica su correcta realización y su función. Es un ejercicio de descompresión vertebral que se realiza en cuadrupedia mediante una cifosis dorsal voluntaria y posterior lordosis lumbar. Posteriormente se cambiará de compañero.	

Actividad 4: “pasa el balón por el túnel”. Un compañero realizará el cat-camel y el otro estará con un balón de goma espuma en los pies cerca de él, cada vez que coja aire y saque la giba o cifosis dorsal el compañero tendrá que hacer un túnel y coger el balón por el otro lado. Posteriormente se cambia de compañero.



Actividad 5: “Transportamos el balón con la giba”. Ambos alumnos tendrán que comprimir el balón entre los dos mediante una ligera retroversión pélvica y consecuente giba dorsal de una línea a otra sin que caiga.



Actividad 6: “Transportamos el balón con los glúteos”. Ambos alumnos tendrán que comprimir el balón entre los dos mediante una ligera anteversión pélvica y llevarlo con su parte trasera de una línea a otra sin que caiga. Variante: mismo ejercicio solo que la compresión se realiza enfrentados uno con el otro y con el pecho, realizando también esa anteversión pélvica que provoca echar el tronco hacia delante y el trasero hacia atrás.

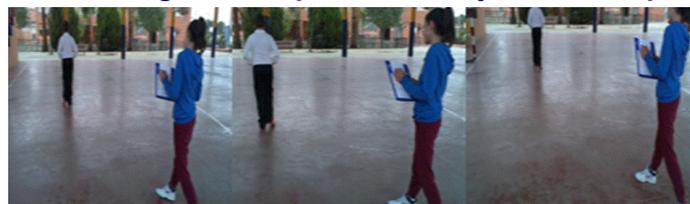


ESTACIÓN 2: POSTURAS DIARIAS.

En esta estación vamos a ejemplificar posturas del día a día como son andar erguido, sentarse, dormir, llevar la mochila, barrer y transportar cargas mediante un trabajo de enseñanza recíproca donde un alumno enseña al otro mediante una ficha.

Actividad/ Representación Gráfica

Actividad 1: “¿cómo andamos? y ¿cómo permanecemos de pie?” Un alumno anda realizando un movimiento natural, el otro lo analiza mediante una ficha y le corrige. Una vez realizado el recorrido de una línea a otra. Realizará la vuelta manteniendo una postura erguida intentando mantener un vaso de cartón en la cabeza sin que caiga. Posteriormente se cambiará de compañero. Dentro de este mismo ejercicio un compañero le preguntará al otro si tienes que permanecer mucho tiempo de pie, ¿cómo lo harías? y el otro le explicaría que para evitar la compresión vertebral y que descanse la columna habría que colocar un pie en un balón o escalón. Un ejemplo sería planchando (que en la ficha se encuentra la foto de una persona planchando descansando un pie en un escalón). De este modo el alumno se coloca el balón de goma espuma debajo de un pie mientras permanece de pie.



Actividad 2: “sentarse bien” Un alumno se sienta en una silla y el otro mediante una ficha le corrige la postura seguidamente se levanta, anda unos pasos y vuelve a sentarse correctamente. Posteriormente se cambiará de compañero. Dentro de este mismo ejercicio un compañero le preguntará al otro, ¿qué harías para no hundirte en la silla y descansar tu zona lumbar? Y el otro deberá coger el balón de goma espuma y colocárselo bajo sus pies mientras permanece sentado como así vendrá ejemplificado en la ficha.



Actividad 3: “¡mi mochila no se cuelga de mí, yo cuelgo mi mochila!” Un alumno se cuelga la mochila y va de una línea a otra, el otro alumno con una ficha le corrige. Y realiza la vuelta con la correcta postura y colocación. Posteriormente se cambiará de compañero.



Actividad 4: “¿cómo se duerme?” Un alumno se acuesta en una colchoneta adoptando la posición de dormir que más considere oportuna, posteriormente el otro alumno le corrige y explica la postura adecuada de dormir mediante una ficha. Esa postura sería de forma lateral con una pierna semi-estirada y la otra flexionada, posicionando un cojín entre ambas. Con ello respetaremos las curvaturas de la columna.



Actividad 5: “Barriendo mi habitación”. En esta actividad, un alumno barre mientras que el otro le corrige y enseña a barrer correctamente, tiene que barrer un espacio cuadrado delimitado por los conos. Posteriormente se cambiará de compañero. La postura correcta de barrer debe ser sujetando el instrumento entre el nivel del pecho y la cadera, al realizar el movimiento trate de mover cerca de los pies y realice el movimiento sólo moviendo los brazos sin girar la cintura, de esta manera no se lastimará la columna.



Actividad 6: “Transportando cargas”. En esta actividad, un alumno mueve el balón simulando una carga pesada. Tendrá que levantarlo del suelo andar unos pasos y volverlo a depositar en el suelo. El otro alumno con una ficha le irá indicando y corrigiendo como lo debe hacer. Posteriormente lo realizará el compañero. A la hora de levantar una carga, si esta se encuentra a una altura menor en el suelo, la manera correcta de levantarla será agachándose con rodillas flexionadas y los pies ligeramente separada y espalda recta. Cuando agarre la carga manténgala cerca de su cuerpo y levántese estirando las piernas manteniendo y la espalda recta.



ESTACIÓN 3: FORTALECIMIENTO DE LA MUSCULATURA ERECTORA DEL TRONCO.

En esta estación vamos a fortalecer toda la faja abdominal y lumbar. De esta forma trabajaremos con 3 tipos de ejercicios seguros y recomendados para el trabajo de la musculatura lumbo-abdominal por el doctor McGill.

1º Bridge: ejercicio efectivo y seguro para el fortalecimiento de la musculatura abdominal.

2º Isometric Side Support: indicado para el trabajo de la zona abdominal inferior, superior, oblicuo y transversal del abdomen.

3º Single Bridging: ejercicio aconsejado para el fortalecimiento de la musculatura lumbar.

En esta estación vamos a trabajar en 2 grupos de 4 realizando los ejercicios dos componentes y cambiando.

Actividad/ Representación Gráfica

Actividad 1: “Bridge con pases”. En esta actividad se colocan dos alumnos (la pareja de antes) en el centro realizando el ejercicio de bridge juntos mientras los otros dos en el tiempo de un minuto tienen que realizar el máximo de pases con la pelota posibles. Superando con el pase “la red” que formarán los alumnos en el centro. Los pases serán contabilizados. Posteriormente pasará a realizarlo la otra pareja, la pareja que más pases realice gana.



Actividad 2: “Isometric pases” En esta actividad nos disponemos en la posición del anterior ejercicio sólo que esta vez los pases tendrán que ser con la mano, y los alumnos colocados en el centro estarán realizando el isometric side support. Esos pases han de ser como un lanzamiento de “bolos”, arrodillándose colocando una rodilla delante de otra y saliendo el balón deslizándolo por la pista sin levantarlo del suelo, al compañero que le llegue el balón tendrá que recepcionar con las manos (atendiendo a los criterios de higiene postural), levantarse y volver a realizar el gesto de lanzamiento para pasar el balón por el hueco que forman los compañeros.



Actividad 3: “Single Bridging con gol” En esta actividad los alumnos lanzarán como ellos prefieran con el pie o con la mano (como el ejercicio anterior) desde detrás de una línea que les separa con los compañeros 4m. Se colocarán dos compañeros juntos realizando dicho ejercicio de elevación de la parte trasera mediante fuerza lumbar.



C. Parte Final/ vuelta a la calma (5'):

En esta parte realizaremos un ejercicio de relajación por parejas, donde un componente se pondrá acostado en el suelo y el otro tendrá que masajear con el balón de goma espuma la zona lumbar y abdominal del compañero para favorecer así su relajación.

4.3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Las cuatro alumnas ecuatorianas nunca irán de pareja ni en el grupo que coincida en la estación, al haber 3 estaciones inevitablemente 2 si caerán juntas pero nunca serán pareja. Esto se realiza para fomentar la integración de las alumnas de diferentes nacionalidades con el resto de alumnos. En cuanto a los 2 niños ucranianos, no serán pareja pero si estarán en el mismo grupo, pudiendo así el otro alumno ucraniano que si habla su idioma ayudarle en el caso de que lo necesite. Además el profesor seguirá de cerca este alumno de incorporación tardía al sistema educativo ejemplificándole en cada momento los ejercicios que requiera.

4.4. RECURSO DE ACTIVIDAD EXTRA.

En el caso de que la dinámica de alguna estación o actividad no funcionase tendríamos planificado la siguiente actividad.

Actividad extra. Se formaran 4 equipos de 6 componentes y todos los miembros de todos los grupos se colocan en el círculo central con el profesor en medio, este realizará una pregunta relacionada con la columna vertebral y la postura, esa pregunta tendrá 4 respuestas: A, B, C y D. Teniendo asignada cada una de las 4 esquinas del gimnasio una letra. Los alumnos una vez lanzada la pregunta meditarán entre los 6 cuál es la respuesta correcta e irán a una de las esquinas lo más rápido posible. Se irán sumando puntos y el equipo que más puntuación sume al final del juego es el que gana.

6. CONSIDERACIONES FINALES.

La actitud corporal e interiorización del raquis corporal parece un contenido imprescindible a tratar desde el inicio de la educación primaria hasta el final de la secundaria. En esta unidad didáctica se deja más autonomía al alumnado ya que están llegando en el último curso de la ESO y han de tener las competencias casi adquiridas. Muchos son los jóvenes y adultos que se quejan de dolor de espalda, por ello este contenido se presenta importante en el intento de creación de unos hábitos posturales desde la infancia y adolescencia, que son los periodos más apropiados para instauración de hábitos según afirma la bibliografía científica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Andújar, P. y Santonja, F. (1996). Tratamiento de la cortedad de isquiosurales. *Selección*. 5, 37-48.

Casimiro, A.J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, desde final de primaria (12 años) hasta final de secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

López-Miñarro, P.A. (2000). *Ejercicios desaconsejados en la Actividad Física. Detección y alternativas*. Barcelona: Inde.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006a). Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo, Madrid, B.O.E. de 4/5/2006.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006b). Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria de 7 de diciembre, Madrid, B.O.E. de 8/12/2006.

Rodríguez, P.L. (2006). *Educación física y salud en primaria: hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: Inde.

Fecha de recepción 13/3/2013
Fecha de aceptación: 12/4/2013



Revista Digital de Educación Física

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

INFORMACIÓN Y CESIÓN DE LA RESPONSABILIDAD EN LA EVALUACIÓN DE LOS DEPORTES DE INVASIÓN EN PRIMARIA

Fernando M. Otero Saborido

Prof. Dr. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España
Email: fmotero@upo.es

RESUMEN

El objeto de este trabajo fue analizar la información y la cesión de la responsabilidad en la evaluación ofrecida al alumnado en la enseñanza de los deportes de invasión en Primaria. Para ello se diseñó y validó un cuestionario respondido por maestros (N=151) de Educación Física de Sevilla. Los resultados obtenidos muestran que los maestros de Educación Física ofrecen un alto grado de información al alumno sobre el proceso de evaluación de los deportes de invasión. No obstante, la cantidad de información ofrecida desciende a medida que dicha información se individualiza o detalla. En el caso de la cesión de responsabilidad en la evaluación de los deportes invasión, los resultados muestran que los docentes implican muy poco a los discentes en su proceso de evaluación sobre estas modalidades deportivas.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación, información, cesión de la responsabilidad, deportes de invasión, Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

Una revisión de trabajos publicados en una franja de 25 años ha servido para reconocer dos grandes modelos evaluativos en Educación Física (López, 1999). Por un lado, un paradigma orientado hacia el rendimiento físico que advertía como único objeto de evaluación al alumno y su dimensión motriz. Este modelo entendía la evaluación como un proceso de medición equiparando la Educación Física con los modelos deportivizantes y los sistemas de entrenamiento. Por otro lado, diferentes autores señalan la necesidad de buscar una Educación Física más integral y acorde con los fines de la escuela con las implicaciones que esto conlleva en el ámbito evaluativo (Chivite, 1988; Fraile, 1995; López, 1999; Vaca, 1996). En esa línea se describe el modelo orientado hacia el desarrollo y la participación del alumno aplicando los docentes instrumentos de coevaluación o autoevaluación e informando al alumnado sobre el valor de su proceso evaluativo (López et. al 2007)

Una concreción de la implicación del alumnado en su proceso evaluativo la hallamos en el trabajo de Vera (2006), que validó y aplicó un cuestionario de cesión de responsabilidad en el alumnado de tercer ciclo en el área de Educación Física. Los resultados verificaron que el grupo experimental valoraba y participaba más en su evaluación que el grupo que no se sometió al programa de intervención. Diferentes autores han demostrado los efectos positivos que tiene sobre la motivación la implicación discente en la toma de decisiones en las clases de Educación Física (Cervelló y col. 2004 y Hassandra, Goudas y Chroni, 2003)

Por otra parte, los deportes de invasión (modalidades colectivas de espacio común) son los contenidos que centran el interés de alumnado y profesorado de Educación Física. Así lo acredita la revisión realizada por Otero, Albornoz y Calvo (2011) sobre estudios realizados en centros escolares nacionales, ingleses y americanos. Del mismo modo, dentro de estas modalidades que adquieren relevancia educativa, diferentes investigaciones demostraron que la utilización de herramientas de evaluación recíproca o coevaluación producían más aprendizaje tanto a nivel teórico como a nivel práctico en diferentes deportes como el fútbol, el baloncesto o el balonmano que son objeto de estudio en este trabajo (Figueiredo, Lago y Fernández, 2008 y Santos, 2010).

En esa línea, existen instrumentos validados que han implicado al alumnado en su proceso evaluativo con actividades de coevaluación o evaluación recíproca en los deportes de invasión. En este sentido, las bases las sentaron Oslin, Mitchell y Griffin, (1998) con el Game Performance Assesment Instrument (GPAI) y Gréhaigne, Boutiher y Godbout (1997) con el Team Sport Assesment Procedure (TSAP) de los que se ha probado su valor formativo (Nadeu, Goudbout y Richard, 2008;). Posteriormente, los trabajos publicados en España indicando una coevaluación en los deportes de invasión (Méndez 2005; Figueiredo, Lago y Fernández, 2008; Pérez, Heras y Herrán, 2008 y Santos, 2010) toman como fuente las bases fijadas por los autores franceses (Gréhaigne, Boutiher y Godbout, 1997) y anglosajones Oslin, Mitchell y Griffin, (1995).

No obstante, a pesar de que la literatura científica coincide en señalar los beneficios de aplicar una evaluación más formativa que haga partícipe al

alumnado, los estudios revisados en España sobre análisis docente en Educación Física no consideraron específicamente la participación o implicación del alumnado en su proceso evaluativo en ninguno de los ítems de sus instrumentos de medición o en sus objetivos de investigación (Alarcón et. al 2010; Dalmau 2003; Fernández, 2007; Manzano et. al 2003; Robles, 2009; Sicilia et. al. 2006 y Tejada, 2007). Por ello, de forma general, es objeto del presente estudio conocer el grado de información y la cesión de la responsabilidad ofrecida por los maestros al alumno en su proceso evaluación sobre los deportes de invasión. De forma más específica, los objetivos de este trabajo son:

1. *Determinar el grado de información ofrecido al alumnado sobre su proceso de enseñanza aprendizaje con especial atención a la evaluación de los deportes de invasión.*
2. *Conocer la participación ofrecida al alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje con especial atención a la evaluación de los deportes de invasión mediante estrategias como la autoevaluación, la coevaluación o similares.*

2. MÉTODO

Al utilizar un cuestionario estructurado como instrumento para la recogida de datos nos encontramos ante un estudio social de diseño observacional de carácter cuantitativo y transversal, ya que dicha recogida se realizó en un solo hito temporal. El diseño es idéntico en su totalidad o en algunas de las partes a los estudios realizados con el profesorado de Educación Física por Manzano et al. (2003), Robles (2009), Sicilia et. al (2006) y Tejada (2007).

2.1. PARTICIPANTES.

De los 388 centros públicos de Primaria de Sevilla y su provincia a los que se remitió el cuestionario se obtuvo una respuesta de 151 maestros de Educación Física (75.5% hombres y 24.5 mujeres con un edad media de 35 años \pm 6,38). Siguiendo el método básico de envío y remisión por correo utilizado en una investigación similar (Tejada, 2007), se remitió a los 388 centros una carta explicativa en la que se informaba de los objetivos de la investigación y de la dirección web donde estaba alojado el cuestionario. El reclutamiento de los encuestados se hizo en tres circulaciones que se detallan en el apartado siguiente.

2.2. PROCEDIMIENTO.

El primer envío de los cuestionarios se hizo por correo postal ordinario. Transcurrida una semana, tan sólo 88 centros cumplimentaron el cuestionario. La segunda circulación se puso en marcha enviándose un correo electrónico a las direcciones electrónicas oficiales de los centros con la misma carta contestando un total de 125 centros. En la última circulación, se procedió al contacto telefónico con los centros que no contestaron totalizándose finalmente 151 centros que cumplimentaron el cuestionario (38,91% de la población total). Dada la dificultad de conocer el número de docentes por colegio, finalmente se consideró como unidad el centro y no el maestro, tal y como ocurrió en el muestreo de un estudio realizado

por Sicilia et. al (2006) para los maestros de Educación Física y profesores de Secundaria del ramo en toda la Comunidad Autónoma Andaluza.

2.3. INSTRUMENTO

Para la construcción del cuestionario se acudió a bibliografía específica sobre el diseño de cuestionarios y trabajos similares (Cuéllar, Delgado, y Delgado, 2004; Esnaola et. al, 2003; Vegas, 2007).

Desgranamos cuatro fases fundamentales en el diseño del cuestionario. En primer lugar, la validación de contenidos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2007) el juicio de expertos previo a la aplicación del instrumento es el procedimiento a aplicar para una validez de contenido en la que averiguamos el grado en que la medición representa a lo medido. En este sentido, se pretendía conocer el grado de información y la cesión de la responsabilidad ofrecida en la evaluación de los deportes de invasión en Educación Primaria. Se formularon dos objetivos sobre ambos aspectos. Los objetivos circularon por un grupo de seis expertos de diferentes Departamentos Universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En segundo lugar, se procedió al análisis del contenido a evaluar. Cada objetivo ha tenido una revisión bibliográfica específica. En tercer lugar, en cuanto a la redacción de las preguntas o ítems de cada objetivo, nos planteamos una premisa: facilitar la respuesta sincera del maestro acerca de su ejercicio docente evitando — en la medida de lo posible— que responda lo ‘que cree que debería hacerse u opinarse’ en detrimento de lo que realmente hace u opina como ha ocurrido en muchos estudios de este tipo. Para evitar este error, el detallado análisis bibliográfico nos permitió analizar las dimensiones conceptuales de los objetivos a medir (Esnaola et al. 2003) y descomponerlas en rasgos muy concretos que nos permitan valorar los constructos de forma operativa sin necesidad de comprometer al docente por otra opción pedagógica. Los ítems con sus correspondientes objetivos fueron revisados por el grupo de expertos siguiendo el procedimiento propuesto Hernández, Fernández, y Baptista (2007) y en los mismos términos en trabajos afines a la presente investigación (Hernández, 2002, Robles. 2009).

Por último, en cuarto lugar, la elección del formato: sensibilidad de la escala. Se utilizó una escala de Likert. La sensibilidad de la escala, entendida como la cualidad de la medida que permite diferenciar el universo de respuestas posibles del sujeto (Dugas, 2004), se ha tratado con sumo cuidado. En este sentido, numerosos estudios utilizan escalas que no discriminan, en el sentido de diferenciar, diseñando una, dos o tres respuestas posibles; del mismo modo, la capacidad humana de discriminación es limitada y no parece que incluir más de siete opciones tenga efectos positivos sobre la fiabilidad (Esnaola et al. 2003). Con estas premisas nuestro cuestionario de tipo Likert presenta ocho preguntas sobre información y cesión de la responsabilidad organizadas en cuatro opciones de respuesta referidas a la frecuencia, de tal forma que se eliminaba la tendencia central de respuesta habitual en escalas con un número de opciones impares.

Tabla 1: Preguntas del cuestionario a los objetivos de “Información” y “Participación” del alumnado

Número de ítem	Preguntas
Ítem 1	Informar al alumnado de los objetivos de mis unidades didácticas sobre deportes de invasión (D.I.)
Ítem 2	Fomentar que el alumno proponga o diseñe actividades concretas de evaluación sobre los D.I.
Ítem 3	Permitir al alumno opinar sobre sus niveles de competencia en los D.I.
Ítem 4	Explicar individualmente a cada alumno su proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados en las UD sobre deportes D.I.
Ítem 5	Permitir al alumno decidir sobre toda o alguna parte de su calificación en las UD sobre D.I.
Ítem 6	Informar al alumnado de sus resultados académicos obtenidos en las U.D sobre D.I. antes de la entrega del boletín
Ítem 7	Facilitar situaciones de coevaluación entre los propios alumnos en las UD sobre D.I.
Ítem 8	Informar al alumnado de porcentajes, criterios de evaluación e instrumentos utilizados en las UD sobre D.I.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Tras la recogida de información, se procedió a su análisis a través del paquete estadístico SPSS v.15. En primer lugar, se aplicó un análisis factorial exploratorio mediante una extracción de componentes principales realizadas con rotación Varimax como prueba para determinar dos grupos homogéneos de ítems. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de cada una de las preguntas utilizando la media aritmética y la exploración de porcentajes y frecuencias.

El análisis factorial para variables cualitativas ha sido aplicado en diferentes trabajos afines al nuestro o en manuales específicos de análisis (Pardo y Ruiz, 2002, Vera, 2006). No obstante, a pesar del predicamento científico de este análisis para este tipo de variables, comprobamos previamente a la determinación de los dos grupos que tanto la comunalidad como la prueba de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) eran las adecuadas (0,754). Los resultados del análisis factorial verificaron que las preguntas referentes a la información aportada al alumno sobre su proceso de evaluación (1, 4, 6 y 8) y las cuestiones que indicaban el grado de participación del alumno en su proceso evaluativo (2, 3, 5 y 7) sobre los deportes de colaboración oposición espacio común se agrupaban bajo el mismo componente (Tabla 2). Podemos confirmar la consistencia interna con 0,643 para los ítems del componente información y 0,755 para el componente participación activo según el coeficiente Alfa de Cronbach. Posteriormente, se procedió al análisis

descriptivo de ambos grupos de preguntas. Por un lado, las preguntas referidas al objetivo sobre información ofrecida al alumnado y, por otro, la cuestión sobre la cesión de la responsabilidad a los discentes en la evaluación de los deportes de invasión.

Tabla 2: Matriz de los componentes rotados. Método de extracción. Análisis de los componentes principales

	Componente	
	1	2
PREGUNTA 1	,208	,658
PREGUNTA 2	,800	,105
PREGUNTA 3	,545	,325
PREGUNTA 4	,241	,421
PREGUNTA 5	,747	,154
PREGUNTA 6	,167	,706
PREGUNTA 7	,817	,165
PREGUNTA 8	,021	,843

3. RESULTADOS

- Información ofrecida al alumnado sobre su evaluación en los deportes de invasión.

Pueden considerarse altas las medias aritméticas de las cuatro preguntas en torno a la información ofrecida al alumnado sobre su proceso evaluativo obteniendo la mayor ($M=3.24$) en la primera pregunta (Tabla 3). No obstante, un análisis de las medias de cada una revela que el maestro informa menos a medida que crece el grado de profundización y la cantidad de información a ofrecer. Así ocurre en la pregunta que hace referencia a explicar individualmente todo el proceso de enseñanza aprendizaje evaluativo al alumno ($M=2.62$) y en la pregunta 8 en donde la concreción de información aumenta, ya que el maestro responde si informa al discente sobre criterios, instrumentos y porcentajes de evaluación sobre las unidades de deportes de equipo ($M=2.91$). En ambas preguntas las medias son más bajas. El caso contrario ocurre la pregunta 1 y 6 en donde los maestros sólo deben informar de detalles muy concretos como los objetivos a conseguir en las unidades sobre deportes de invasión ($M=3.24$) y de la calificación obtenida por el alumnado ($M=3.14$).

Tabla 3: Medias aritméticas de las preguntas del componente Información.

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típica
(PREGUNTA 1) Informar al alumnado de los objetivos de mis unidades didácticas sobre D.I.	151	1	4	3.24	.746
(PREGUNTA 6) Informar al alumnado de sus resultados académicos obtenidos en las U.D sobre D.I. antes de la entrega del boletín	151	1	4	3.14	.781
INFORMACIÓN NO DETALLADA SOBRE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO					
(PREGUNTA 4) Explicar individualmente a cada alumno su proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados en las UD sobre deportes de invasión.	151	1	4	2.62	.902
(PREGUNTA 8) Informar al alumnado de porcentajes, criterios de evaluación e instrumentos utilizados en las UD sobre D.I.	151	1	4	2.91	.962
INFORMACIÓN DETALLADA SOBRE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO					

Informar al alumnado de los objetivos de mis unidades didácticas sobre deportes de invasión (\bar{x} : 3.24)

Según las tablas de frecuencia (tabla 4), dentro de la información ofrecida al alumno, los maestros de Educación Física informan en mayor medida al alumnado qué objetivos deben conseguir sus unidades didácticas de deportes de equipo. Analizamos la elevada media de esta pregunta obviando los valores centrales de la escala de Likert (2: Poco; 3; A Menudo) y resaltando los porcentajes que alcanzan Nunca (1.3%) y Siempre (4.1%)

Tabla 4: Frecuencia y porcentajes de la pregunta que informa sobre los objetivos de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	1,3	1,3	1,3
Poco	22	14,6	14,6	15,9
A menudo	65	43,0	43,0	58,9
Siempre	62	4,1	4,1	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Informar al alumnado de porcentajes, criterios de evaluación e instrumentos utilizados en las UD sobre D.I. (\bar{x} : 2.91)

Esta pregunta hacía referencia a una concreción de información muy detallada que recoge los criterios de evaluación de las unidades didácticas, los instrumentos a utilizar y los porcentajes de calificación sobre deportes de invasión (por ejemplo, en conceptos, procedimientos y actitudes). La media obtenida ($M=2.91$) es menor a las anteriores con la observancia de que el valor se acerca al nivel de frecuencia 'A Menudo' de la escala Likert.

Tabla 5. Frecuencia y porcentajes de la pregunta que trata la información ofrecida sobre criterios, porcentajes e instrumentos evaluación sobre los deportes de invasión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	12	7.9	7.9	7.9
Poco	41	27.2	27.2	35.1
A menudo	47	31.1	31.1	66.2
Siempre	51	33.8	33.8	100.0
Total	151	100.0	100.0	

Informar al alumnado sobre sus resultados académicos las unidades didácticas sobre deportes de invasión (\bar{x} : 3.14)

La calificación académica en las unidades didácticas es el único dato informativo que los maestros ofrecen al alumnado en esta pregunta (Tabla 6). De ahí que, al igual que el ítem en el que se informaba de los objetivos, a menos cantidad de información a ofrecer al alumnado, mayor frecuencia obtenida. Obviando los valores medios, el análisis de los valores extremos 'Nunca' (4.6 %) y 'Siempre' (43.7%) explica la media obtenida en esta cuestión.

Tabla 6. Frecuencia y porcentajes de la pregunta que trata la información ofrecida sobre los resultados académicos obtenido por el alumnado en las unidades didácticas sobre deportes de invasión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	7	4.6	4.6	4.6
Poco	31	20.5	20.5	25.2
A menudo	47	31.1	31,1	56.3
Siempre	66	43.7	43.7	100.0
Total	151	100,0	100.0	

Explicar individualmente a cada alumno su proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados en las UD sobre deportes de invasión (\bar{x} : 2.61)

Este ítem ostenta la media más baja de las cuatro preguntas que indagan sobre el grado de información que se le ofrece al alumnado en su proceso de evaluativo en torno a los deportes de invasión ($M=2.61$). Este valor corrobora el corolario afirmado al analizar las cuatro preguntas agrupadas bajo el factor información en el que indicaba que a mayor cantidad de información la frecuencia obtenida era menor. En este sentido, este ítem, por un lado, individualiza la información y, por otro, hace extensible ofrecerla al alumnado en todo el “proceso de enseñanza aprendizaje”. Por tanto, tiene un carácter cualitativo. El análisis de los valores extremos revela que el valor 1 (Nunca) alcanza un porcentaje muy bajo si lo comparamos con el resto de ítems (6.6%) lo que explica el valor aritmético tan reducido de la pregunta.

Tabla 7. Frecuencia y porcentajes de la pregunta que trata la explicación ofrecida al alumnado sobre su proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados académicos en las unidades didácticas sobre deportes de invasión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	6,6	6,6	6,6
Poco	55	36,4	36,4	43,0
A menudo	68	45,0	45,0	88,1
Siempre	18	11,9	11,9	100,0
Total	151	100,0	100,0	

- Participación ofrecida al alumnado en su evaluación sobre deportes de equipo.

El análisis descriptivo de la participación ofrecida al alumnado en su proceso de evaluación sobre deportes de invasión corrobora la agrupación factorial de los ocho ítems en dos componentes. Es decir, según las medias obtenidas, los maestros ofrecen menos participación de lo que informan (Tabla 8).

En este sentido, las medias aritméticas de las cuatro preguntas se mantienen en el valor 2 correspondiente a la frecuencia “Poco” de la escala Likert del cuestionario. No se aprecian diferencias entre las medias de las cuatro cuestiones. La pregunta que obtiene una media más alta ($M=2.69$) es aquella que ofrece menor participación al alumno (Puede opinar sobre sus niveles de competencia en los deportes de equipo). Más bajas son las medias obtenidas en ‘Facilitar situaciones de coevaluación’ ($M=2.35$), ‘Diseña actividades de evaluación’ ($M=2.13$) y que el alumnado decida toda o alguna parte de su calificación ($M=2.12$).

Tabla 8. Medias aritméticas de las preguntas del componente Participación del alumnado

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
(PREGUNTA 3) Permitir opinar al alumno sobre sus niveles de competencia sobre los Deportes de invasión (DI)	151	1	4	2.69	.645
(PREGUNTA 7) Facilitar situaciones de coevaluación entre los propios alumnos en las UD sobre los D.I.	151	1	4	2.35	.818
(PREGUNTA 2) Fomentar que el alumno diseñe actividades de evaluación sobre los D.I.	151	1	4	2.13	.763
(PREGUNTA 5) Permitir al alumno decidir sobre toda o alguna parte de su calificación en las UD sobre los D.I.	151	1	4	2.12	.730

Permitir al alumno opinar sobre sus niveles de competencia en los deportes de equipo (\bar{x} : 2.69)

La pregunta que implica menos participación del alumnado en su evaluación es la que obtiene la media más alta de las cuatro. De ahí que los valores extremos (tabla 9) alcancen valores mínimos y el mayor porcentaje se concentre en los valores intermedios (Poco: 37.1%; A menudo: 53.0%)

Tabla 9. Frecuencia y porcentajes de la pregunta 'Permitir opinar al alumno sobre sus niveles de competencia en los deportes de invasión'

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	1,3	1,3	1,3
Poco	56	37,1	37,1	38,4
A menudo	80	53,0	53,0	91,4
Siempre	13	8,6	8,6	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Facilitar situaciones de coevaluación entre los propios alumnos en las UD sobre deportes de invasión (\bar{x} : 2.35)

Los valores centrales (Poco; 45%; A Menudo: 33.1%) obtienen los porcentajes más altos. Descienden, en comparación con la pregunta anterior, los valores extremos. Por lo que, a pesar de una media ($M=2.35$) centrada en 'Poco', el diseño de actividades en las que el alumnado se coevalúa es la segunda actuación más valorada en la cesión de responsabilidad de los maestros a los discentes para la evaluación de los deportes de invasión

Tabla 10. Frecuencia y porcentajes de la pregunta 'Facilitar situaciones de coevaluación entre los propios alumnos en las UD sobre deportes de invasión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	21	13,9	13,9	13,9
Poco	68	45,0	45,0	58,9
A menudo	50	33,1	33,1	92,1
Siempre	12	7,9	7,9	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Fomentar que el alumno proponga o diseñe actividades concretas de evaluación sobre los deportes de invasión ($\bar{x}: 2.13$).

El análisis de los valores extremos de esta pregunta revela que un 21,2% 'Nunca' implica al alumno en el diseño de actividades de evaluación. Por otra parte, el valor 'Poco' es el que obtiene mayor porcentaje de frecuencia con 46,4 % (Tabla 11).

Tabla 11. Frecuencia y porcentajes de la pregunta Fomentar que el alumno diseñe actividades de evaluación sobre los DI

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	32	21.2	21.2	21.2
Poco	70	46.4	46.4	67.5
A menudo	46	30.5	30.5	98.0
Siempre	3	2.0	2.0	100.0
Total	151	100.0	100.0	

Permitir al alumno decidir sobre toda o alguna parte de su calificación en las UD sobre deportes de invasión ($\bar{x}: 2.12$)

Que el alumno decida toda o alguna parte de su calificación en la evaluación de los deportes de invasión obtiene la media más baja de las cuatro preguntas ($M=2.12$). El análisis de los valores extremos revela que sólo 6 (4%) de los 151 maestros 'Siempre' delegan la calificación en sus alumnos. Un 17.2% contesta que 'Nunca' permite decidir al alumnado sobre su calificación en los deportes de equipo.

Tabla 12. Frecuencia y porcentajes de la pregunta Permitir al alumno decidir sobre toda o alguna parte de su calificación en las UD sobre deportes de invasión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	17.2	17.2	17.2
Poco	8	5.6	57.6	74.8
A menudo	3	21.2	21.2	96.0
Siempre	6	4.0	4.0	100.0
Total	43	100.0	100.0	

4. DISCUSIÓN

No se hallaron trabajos que indaguen específicamente esta dimensión de nuestro objetivo: grado de información que se le ofrece al alumnado sobre su aprendizaje y evaluación en los deportes de invasión. Diferentes investigaciones que estudian la evaluación de la Educación Física — sin centrarla en el contenido deportivo— aplicando cuestionarios a maestros de Primaria y profesores de Secundaria no dedicaron ninguno de sus ítems a qué tipo ni a cuánta información se ofrece al alumnado sobre el proceso de evaluación (Manzano et. al 2003; Sicilia et. al 2006 y Tejada, 2007).

En la otra parte, investigaciones sobre el análisis docente de la enseñanza deportiva escolar también obviaron cómo se informa al alumno sobre su evaluación (Alarcón et. al 2010 y Robles, 2009). Aunque sin una afinidad exacta con esta dimensión de nuestro trabajo, sí encontramos datos relacionados con la información que se le aporta al alumno en su proceso de evaluación en los trabajos de Alisa, Linda y Thaddeus (2005), Boyce (1990) y Vera (2006).

La investigación de Alisa, Linda y Thaddeus (2005) analizó la percepción que tenían alumnos de Primaria sobre su evaluación en Educación Física. El único ítem de las 10 preguntas del estudio afín con el presente objetivo de nuestra investigación era el que indicaba “si el profesorado informaba a los alumnos sobre cómo serían evaluados”. No obstante, la pregunta no discriminaba ni concretaba los componentes del constructo información que sí hemos detallado en las preguntas 1 (información sobre objetivos), 6 (información sobre calificaciones) 4 (explicación sobre el proceso de aprendizaje y evaluación) y 8 (información sobre porcentajes dedicados a cada ámbito de conocimiento) del cuestionario estudio. No obstante, a falta de una afinidad exacta con los deportes de invasión como

contenido, los resultados del estudio de Alisa, Linda y Thaddeus (2005) coinciden con nuestro trabajo ya que un gran porcentaje de alumnado de Primaria (N=46) contesta que ha sido informado sobre cómo sería calificado en Educación Física.

Por otra parte, en el trabajo de Boyce (1990) los estudiantes indicaron que su aprendizaje medido a través de test de habilidades técnicas propias de los deportes de equipo y de pruebas escritas mejoraba si se les informaba qué objetivos iba a evaluar el maestro ya que ellos encaminarían sus conductas y performance hacia los fines marcados de antemano.

En el caso de la cesión de la responsabilidad en la evaluación, los estudios revisados en España sobre análisis docente en Educación Física bien referidos a la evaluación o bien a los deportes de invasión, no consideraron específicamente la participación o implicación del alumnado en su proceso evaluativo en ninguno de los ítems de sus instrumentos de medición o en sus objetivos de investigación (Alarcón et. al 2010; Dalmau, 2003; Fernández, 2007; Manzano et. al 2003; Robles, 2009; Sicilia et. al 2006 y Tejada, 2007)

Si bien no se hallaron investigaciones que analicen la cesión de la responsabilidad que ofrecen los maestros al alumnado en su evaluación sobre los deportes de invasión, sí existen estudios sobre la participación del alumnado en su proceso de evaluación en Educación Física. Vera (2006) validó un cuestionario de cesión de responsabilidad en el alumnado de tercer ciclo en el área de Educación Física. En este sentido, como ya indicamos anteriormente, diferentes trabajos han demostrado los efectos positivos que tiene sobre la motivación implicar al alumnado en la toma de decisiones en las clases de Educación Física (Cervelló et. al 2004 y Hassandra, Goudas y Chroni, 2003)

Más específicamente, se ha verificado que la participación del alumno en el proceso de evaluación de los deportes de invasión tenía influencia positiva sobre el aprendizaje (Figueiredo, Lago y Fernández, 2008, Nadeau, Godbout, y Richard, 2008, Santos, 2010).

Figueiredo, Lago y Fernández (2008) verificaron que el aprendizaje de varios de deportes de invasión en tres niveles (conocimiento declarativo, toma de decisiones y ejecución técnica) era mayor en el grupo experimental de escolares que había aprendido participando en la evaluación a través de la herramienta validada Game Procedure Assessment Instrument (GPAI) que el grupo control que siguió una metodología tradicional.

Santos (2010), al aplicar el aprendizaje cooperativo en alumnado de Secundaria, verificó el mayor aprendizaje y alto grado de satisfacción cuando el alumnado participaba en la evaluación.

Por tanto, aunque sin trabajos que indaguen sobre el análisis docente en estos dos aspectos (información y cesión de la responsabilidad), los estudios revisados verificaron efectos positivos sobre el aprendizaje de implicar al alumnado en la evaluación.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos tras las respuestas de los maestros muestran que los docentes de Educación Física ofrecen un alto grado de información sobre la evaluación de los deportes de invasión a los discentes. Así mismo, los datos de las medias aritméticas muestran que los maestros informan menos a medida que crece el grado de profundización de la información. Los docentes ofrecen más cantidad de información sobre aspectos más puntuales como los resultados académicos y objetivos sobre deportes de equipo que sobre aspectos más detallados y cualitativos como la individualización del aprendizaje o sobre porcentajes y criterios de evaluación de las unidades didácticas sobre deportes de equipo.

Del mismo modo que los maestros facilitan gran cantidad de información sobre los aspectos evaluativos en torno a los deportes de invasión, también ofrecen niveles moderados de implicación al alumnado en su proceso de evaluación sobre los deportes de equipo. Tanto la aplicación de situaciones de coevaluación, como el diseño de actividades de evaluación por parte del alumnado o la autoevaluación obtienen valores bajos. La única manifestación de cesión de responsabilidad en el alumno en su proceso evaluativo que obtiene niveles aceptables es la opinión del discente sobre sus niveles de competencia en los deportes de equipo.

Por último, diferentes estudios han corroborado los beneficios sobre el aprendizaje de los deportes de equipo que tiene la implicación discente en la evaluación. Al mismo tiempo, los niveles de prácticas coevaluativas de los maestros obtenidos en este trabajo son bajos. Por ello, se entiende necesario determinar en futuras investigaciones la formación inicial de los docentes de Educación Física sobre este aspecto con una recogida de información que contemple el conocimiento que poseen de la cesión de responsabilidad en su proceso evaluativo y su aplicación a la enseñanza de los deportes de invasión en la escuela.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N., y Piñar, M. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103.

Alisa R., Griffin, L. L., y Thaddeus, T. (2005). Perceptions of assessment in elementary physical education: A case study. *Physical Educator*, 62(2), 85-95.

Boyce, B. A. (1990). Grading practices: How do they influence student skill performance? *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 61(6), 46-48.

Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual y Motor Skills*, 99(1), 271-183.

Chivite, M. (1988). *Aspectos didácticos de la educación física-2*. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.

Cuéllar, M. J., Delgado, M., y Delgado, M. A. (2004). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de aspectos conceptuales en danza. *Tándem*, 14, 93-105.

- Dalmau, J. M. (2003). *Análisis del estatus de la educación física en la enseñanza Primaria*. Universidad de Zaragoza. Departamento de Fisiatría y Enfermería. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.
- Dugas, E. (2004). Lógica de situaciones motrices y transferencia de aprendizajes en la educación física y los deportes. En. Lavega, y F. ;Lagardera (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (1st ed., pp. 181-201) Universitat de Lleida.
- Eснаоla, I., Ruiz de Auza, S., Zulaika, L. M., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 7-64.
- Fernández, J. J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de educación física en las etapas de primaria y secundaria*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Figueiredo, L. M., Lago, C., y Fernández, M. (2008). Análisis del efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21, 99-117.
- Fraille, A. (1995). *El maestro de educación física su cambio profesional*. Salamanca: Amaru.
- Gréhaigne, J., Boutiher, D., y Godbout, P. (1997). Performance assessment in team sports (evaluation de la performance en sports collectifs). *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport y Exercise*, 4(3), 211-223.
- Hernández, J. L. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente en torno a las tareas de enseñanza en la educación física. *Tándem*, 9, 91-107.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación* Madrid : McGraw-Hill, Interamericana de España.
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y formación del profesorado*. Tesis doctoral publicada. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, M., y Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86
- Manzano, J.I.; Cañadas, M.; Delgado, M.A.; Gutiérrez, M., Sáenz, P.; Sicilia, A. y Varela, J. I. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en la edad escolar*. Málaga: IAD.
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 17, 38-58.
- Nadeau, L., Godbout, P., y Richard, J. (2008). Assessment of ice hockey performance in real-game conditions. *European Journal of Sport Science*, 8(6), 379-388.

Oslin, J., Mitchells., y Griffins, L. N. (1995). The game performance assessment instrument, GPAI, development et validation preliminaire. *Research Quarterly for Exercise y Sport*, 66, 124-139

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.

Otero, F. M.; Albornoz, M. y Calvo, A. (2011). IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física. *Predicamento de los deportes de cooperación oposición y espacio común en España: Análisis en la población en general y en el contexto escolar*. Úbeda (Jaén), 8-11 septiembre de 2011

Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.

Pérez, A., Heras, B., y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco de un estilo actitudinal, 9, 14-25.

Robles, J. (2009). *Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva*. Universidad de Huelva. Departamento de Expresión Corporal.

Santos, S. (2010). La utilización de hojas de registro en la enseñanza de los deportes colectivos. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 34, 91-108.

Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17, 71-95.

Tejada, J. (2007). *La evaluación en educación física en Huelva y su provincia*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Expresión Corporal.

Vaca, M. J. (1996). *La educación física en la práctica de educación Primaria*. Palencia: A.C. Cuerpo y Movimiento.

Vegas, G. (2007). *Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Educación Físico-Deportiva. Universidad de Granada.

Vera, J. A. (2006). *Evaluación participativa y responsabilidad en educación física*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.

Fecha de recepción: 19/2/2013
Fecha de aceptación: 18/4/2013



Revista Digital de Educación Física

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

JUEGOS OLÍMPICOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA E INTERDISCIPLINAR

Engracia Robles Rey

Licenciada en Filología Clásica.
Profesora de Cultura Clásica, IES José Luis Castillo Puche, Murcia. España
Email: engra2001@yahoo.es

Laura Valeria Martínez Núñez

Licenciada en Ciencias de la actividad física y el deporte.
Profesora de Educación Física
Email: lauravaleria.ef@gmail.es

RESUMEN

Este artículo presenta una unidad didáctica sobre los Juegos Olímpicos, planificada y desarrollada de forma interdisciplinar entre las áreas de Cultura Clásica y Educación Física, para alumnos de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta propuesta didáctica se lleva a cabo en el seno del horario de cada profesor, área y curso correspondiente, a caballo entre los modelos interdisciplinar "paralelo" y "superpuesto", es decir, los profesores y áreas trabajan conjuntamente sobre un proyecto común, pero cada uno lo hace dentro de su sesión horaria.

Con el planteamiento de esta unidad didáctica, se ha pretendido acercar al alumnado a los Juegos Olímpicos antiguos y modernos fundamentados en el Olimpismo, mediante la organización y puesta en práctica de los mismos y tomando conciencia del espíritu humanista y solidario que caracterizó estos encuentros en Olimpia, y cuya influencia ha perdurado hasta hoy.

PALABRAS CLAVE:

Juegos Olímpicos; Olimpismo; unidad didáctica; interdisciplinariedad; Cultura Clásica; Educación Física.

INTRODUCCIÓN.

A través de los Juegos Olímpicos, el Olimpismo ha representado uno de los primeros esfuerzos universales de globalizar principios y valores. Partiendo de valores clásicos, Pierre de Coubertin se propuso propagar a través de los juegos deportivizados, aquellos que promovían el crecimiento personal.

Es una realidad que gran parte de la sociedad tiene conocimiento de los JJOO, pero desconoce el Olimpismo, su valor cultural, social y educativo. A veces, incluso de lo que se hace eco la prensa y los medios, en general, de comunicación, no tiene categoría de valor educativo.

El trabajo de los JJ.OO de forma interdisciplinar con los Departamentos de Cultura Clásica y Educación Física, pretende dar respuesta a uno de los elementos de la cultura universal que mayor fascinación genera, y que además está cargado de un ideario educativo susceptible de ser volcado en nuestros centros docentes.

1. LOS JUEGOS OLÍMPICOS: ANTIGUOS Y MODERNOS.

▪ Juegos Antiguos.

A partir del año 776 a.C., cada cuatro años entre finales de julio y principios de septiembre se celebraban en el santuario de Olimpia diversas competiciones atléticas que interrumpían la monotonía de la vida normal e incluso detenían los conflictos bélicos entre los griegos. Eran festivales deportivos y religiosos, con gran poder de convocatoria.

Es importante destacar que en este contexto, para los griegos, el proceso educativo era insuficiente sin la educación física, pues la cultura griega buscaba una formación de la persona equilibrada en los aspectos físicos, moral y espiritual. De las actividades físicas que los griegos practicaban destacan las gimnásticas y las atléticas. Las primeras perseguían objetivos físicos, espirituales y morales y el atletismo se fundaba en la búsqueda de la persona perfecta y en la mayor semejanza con los dioses.

Los deportes más comunes eran:

- La carrera, representadas por el estadlon (actualmente, los 200m.), diaulos (actualmente, los 400m.), dólico (actualmente los 1500 m.), Hoplitódromo (el atleta tenía que ir cargado con las armas de un hoplita: coraza, yelmo y grebas).
- La lucha, parecida a la lucha libre, combinación de fuerza y habilidad. Para vencer se debía hacer que el adversario apoyara tres veces la rodilla en el suelo. Estaba el pugliato (peleaban con las manos protegidas con correas de cuero) y el pancracio (sólo estaba prohibido morder al adversario y meter los dedos en la boca).
- El salto en longitud, que se practicaba llevando unas halteras, pesas, en las manos para darse impulso.

- El lanzamiento de disco con un disco de piedra o bronce y el lanzamiento de jabalina (vara de pino olivo o tejo de una longitud entre 150 o 200 cm).
- Las pruebas hípicas, carreras de carros, donde curiosamente el ganador no era el auriga sino el dueño de los caballos.
- El pentatlón, con las pruebas estadlon, salto, disco, jabalina y lucha. El pentatleta constituía el ideal de campeón griego (Montanelli, I., 1982).

Cuando se acercaba la fecha de la celebración de los juegos se declaraba en toda Grecia la Tregua Sagrada (884 a. C): las ciudades debían suspender por un tiempo los enfrentamientos bélicos. Por lo tanto, Olimpia resultaba inviolable.

Algunas de las normas que regían el reglamento en los JJ.OO antiguos eran las siguientes:

- Para participar hay que ser hombre libre, ni esclavo ni meteco (extranjero).
- Las faltas de puntualidad serán motivo de exclusión.
- Atletas y entrenadores irán desnudos.
- Se prohíbe matar al adversario.
- La intención de corromper al árbitro o al adversario y el soborno se castigarán con el látigo.
- Las mujeres casadas tienen prohibido asistir a los Juegos y entrar en el recinto olímpico. Las inculpadas serán despeñadas desde el monte Tipeón.

La popularidad de los juegos fue en aumento, y durante los siglos V y IV a.C Olimpia estaba en su esplendor pero no duró eternamente. Un hecho importante fue la primera violación de la Tregua Sagrada en el año 364 a. C (IV Olimpiada). Debido a los saqueos, al desbordamiento de los ríos Alfeo y Cladeo Olimpia cayó en el olvido y fue convertida en ruinas hasta que su pasado fue reconstruido en el siglo XIX (Paoli, E., 1990).

▪ Juegos Modernos.

Un amante del deporte Pierre de Coubertin, invirtió sus esfuerzos en restaurar los Juegos Olímpicos y con ello, se convirtió en el precursor del Olimpismo Moderno. Estaba convencido de que a través del deporte puede cambiar la educación, y a través de la educación, la sociedad (Müller, N., 2004).

La Carta Olímpica contiene los principios fundamentales, las reglas y los textos de aplicación adoptados por el Comité Olímpico Internacional (COI), y fija las condiciones para la celebración de los JJOO y la participación en los mismos. Dentro de esos principios se define al *Olimpismo Moderno* como:

Una filosofía de la vida, que exalta y combina en un conjunto armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y el espíritu. Al asociar al deporte con la cultura y la formación, el Olimpismo se propone crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales.

Los Juegos Olímpicos son una auténtica cita mundial que congrega cada cuatro años, durante unas semanas y en un mismo lugar a los mejores deportistas del mundo. Actualmente, el COI establece dos tipos de JJOO:

- Los JJ.OO de verano e invierno: que se alternan cada dos años.
- Los JJ.OO juveniles (incluidos por el COI a partir del año 2007): de verano e invierno, que también se alternan cada dos años.

Los primeros JJ.OO modernos, celebrados en abril de 1896 en Atenas (Grecia), atrajeron atletas de 13 países y sólo hubo 42 pruebas y 9 deportes (Leiva Román, R., 2012). En la actualidad, el COI reconoce un total de 35 deportes olímpicos y 57 disciplinas, entre los JJ.OO de verano e invierno. Mientras que para los JJOO juveniles, se establecen la mayoría de estos deportes, pero con adaptaciones y diferentes categorías.

Cada uno de los deportes de los JJ.OO son una correa trasmisora del Olimpismo. Los atletas se comprometen a seguir los principios olímpicos fundamentales (no discriminación, paz, mejora psico-física del ser humano a través del deporte, etc.), todos ellos sintetizados en una de las frases célebres de Pierre de Coubertin: *“Lo más importante no es ganar, si no competir, así como lo más importante en la vida no es el triunfo, si no la lucha, lo esencial no es haber vencido, sino haber luchado bien”* (Tavares, O., 2006).

2. CONTEXTUALIZACIÓN.

La presente UD se llevó a cabo con alumnos de 4º ESO, con experiencias previas en actividades interdisciplinares y con una muy buena relación interpersonal. De este grupo en concreto, podemos señalar que su maduración motora es notable, pero aún existen manifestaciones de descoordinación por los cambios morfológicos experimentados. En el ámbito cognitivo son adolescentes que han llegado al estadio de pensamiento formal, por lo que no tienen problemas para razonar y discutir.

Todas estas variables se han tenido en cuenta junto con las condiciones materiales de las que dispone el centro y el entorno social-cultural en el que se encuentra, pues todo influirá en la práctica docente. Por ello, hay que considerar que, como se ha dicho anteriormente y como queda reflejado en la programación, se trata de un grupo constituido por alumnos que pertenecen a dos materias: Cultura Clásica y Educación Física.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS.

En el marco de las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas por la Unión Europea, las competencias básicas, como elementos integrantes del currículo son las fijadas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación, se especificará la contribución al desarrollo de las competencias básicas que la presente unidad didáctica ha planteado a través de las dos asignaturas.

Competencia en Comunicación Lingüística: desde la Cultura Clásica los alumnos aprenderán raíces, sufijos y prefijos de origen grecolatino que favorecen la adquisición de un mayor vocabulario. Gracias a ello mejora el empleo del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. Asimismo, desde la materia Educación Física se les aporta una variedad de vocabulario específico relacionado con el contexto de los JJOO antiguos y modernos (pentatlón, palestra, Olimpismo, Juramento Olímpico), y trabajarán sobre diversos apuntes y artículos relacionados con los JJOO, fomentando con ello la lectura.

Competencia en el Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico: la materia Educación Física contribuye de manera directa y clara a la consecución de esta competencia. Las diferentes actividades deportivas planteadas, contribuirá a que los alumnos conozcan el funcionamiento del propio cuerpo trabajando sus capacidades físicas saludables (resistencia, fuerza-resistencia y flexibilidad), y valorar dichas prácticas como hábitos saludables que los acompañarán más allá de la etapa obligatoria.

Tratamiento de la Información y Competencia Digital: desde las dos materias se contribuirá al desarrollo de esta competencia. Los alumnos tendrán que emplear las TIC para acceder a la Web del centro y Blogs específicos de cada materia, y así poder bajar apuntes, leer y comentar artículos, realizar las crónicas de las jornadas, etc. Asimismo, como culminación de la unidad didáctica, los alumnos (desde ambas áreas), elaborarán un periódico deportivo digital, con las crónicas de las Olimpiadas organizadas, y artículos sobre el origen y evolución de los JJOO antiguos y la huella de los mismos en la sociedad actual.

Competencia Social y Ciudadana: mediante la Cultura Clásica los alumnos comprenderán que la lectura es una de las formas mejores y seguras de informarse, valorándola como una actividad de ocio gratificante y enriquecedora. Por otro lado, y desde la Educación Física, la práctica de los deportes servirá para facilitar la integración, fomentar el respeto, el cumplimiento de las normas, la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. A su vez la organización de esas prácticas deportivas, exigirá a los alumnos que se integren en un proyecto común, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades de forma autónoma.

Competencia Cultural y Artística: desde la presente unidad didáctica y a través de la Cultura Clásica, se les facilitará al alumnado la comprensión y explicación de la realidad actual, fortalecerán su conciencia histórica y desarrollarán su capacidad crítica y reflexiva. Desde la Educación Física, los alumnos trabajarán sus capacidades artísticas, mediante la elaboración y puesta en práctica de diferentes representaciones (ceremonia de apertura de los JJOO antiguos y ceremonia de clausura de los JJ.OO modernos), tomando como modelo a los juegos de la Antigua Grecia y a los juegos modernos. Mediante el trabajo interdisciplinar desde las dos asignaturas, los alumnos podrán comprender, apreciar, disfrutar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas de raíz grecolatina, que aún se preservan como patrimonio universal.

Competencia para Aprender a Aprender: la materia Cultura Clásica contribuirá a que los alumnos vayan adquiriendo la capacidad para aprender de forma autónoma. Mientras que a través de la Educación Física, se les ofrecerá al alumnado diferentes recursos, que les permitirán ser capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre.

Autonomía e Iniciativa Personal: en Cultura Clásica, el alumnado tendrá que planificar y evaluar distintas posibilidades y tomar decisiones. Asimismo, el trabajo en grupo y la puesta en común de los resultados, favorecerá al desarrollo de la valoración de las aportaciones de otros compañeros, aceptar posibles errores y comprender la forma de corregirlos. Mientras que en Educación Física, el alumnado se enfrentará a situaciones en las que es el protagonista de su propio aprendizaje; y se les ofrecerá desde la organización individual y colectiva de las jornadas deportivas, situaciones en las que deben manifestar autosuperación y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica, táctica u organizativa.

4. OBJETIVOS.

Atendiendo al Decreto 291/2007, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la presente UD contribuye a la consecución de los objetivos generales de etapa y de materia, especialmente los que a continuación se detallan.

▪ **Objetivos generales de etapa:**

Cultura Clásica	Educación Física
e), f), g): objetivos que hacen alusión al conocimiento de los valores del patrimonio cultural y al desarrollo de destrezas básicas en la utilización de las fuentes de la información.	a), c): relacionados con la organización y puesta en práctica de una competición multideportiva. b), d), g), m), n): referidos al respeto, tolerancia, cooperación, solidaridad, disciplina, estudio, trabajo individual y en equipo, conocimiento científico y capacidad para aprender a aprender.

▪ **Objetivos generales de área o materia:**

Cultura Clásica	Educación Física
1, 2, 3, 4, 5, 8, 9: relacionados con reconocer los referentes del mundo clásico en el mundo actual; desarrollar la capacidad crítica; utilizar las nuevas tecnologías; conocer y valorar la importancia que el mundo clásico daba al ocio y sus manifestaciones.	1, 2, 7, 10, 11, 13: referidos al desarrollo del respeto y la tolerancia; valoración de los efectos saludables de la práctica de actividad física; utilización del cuerpo como un medio de expresión y comunicación; y a conocer, practicar y organizar de manera activa jornadas multideportivas de forma autónoma.

Finalmente, se presentan los objetivos didácticos de cada materia, que se han planteado en la presente unidad didáctica.

▪ **Objetivos didácticos:**

Cultura Clásica	Educación Física
<p>1. Comprender de manera correcta el significado de los latinismos y expresiones latinas relacionadas con el deporte.</p> <p>2. Conocer tanto el origen como la evolución de los Juegos antiguos y modernos.</p> <p>3. Conocer la pervivencia de la cultura clásica en la literatura y en las artes plásticas y visuales en la sociedad actual.</p>	<p>1. Organizar y poner en práctica de forma autónoma unos JJOO, mostrando actitudes de responsabilidad, cooperación, empatía y respeto.</p> <p>2. Poner en práctica los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios básicos de los diferentes deportes y pruebas atléticas, mostrando deportividad.</p> <p>3. Adquirir una visión de conjunto de las manifestaciones deportivas antiguas y modernas fundamentadas en el Olimpismo, tomando conciencia de la influencia de la Cultura Clásica en el mundo actual.</p>

5. CONTENIDOS.

Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias básicas. A continuación, se recogen por cada asignatura los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que fueron desarrollados de forma equilibrada:

Cultura Clásica	Educación Física
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptuales: las competiciones atléticas y los deportes; los juegos Olímpicos, Píticos, Nemeos e Ístmicos; la mujer en los juegos, los Juegos Héreos. ▪ Procedimentales: lectura de textos de autores latinos, reconocimiento de las divergencias y similitudes de los juegos grecorromanos y los juegos actuales, traducción de textos latinos referidos a los espectáculos. ▪ Actitudinales: sensibilidad ante las aportaciones culturales del mundo latino a nuestra cultura occidental; respeto y valoración de la aportación romana a la cultura actual de España; conciencia que tiene y ha tenido para el mundo occidental el legado de Roma; actitud crítica hacia los aspectos del mundo clásico que manifiestan valores contrarios a la tolerancia y la libertad; ser consciente de la relación interdisciplinar de las asignaturas del ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptuales: JJ.OO antiguos y JJ.OO, origen, organización, normas y sanciones, ceremonias, tipos de juegos y deportes, Olimpismo, Movimiento Olímpico, análisis críticos de la participación de la mujer. Fundamentos básicos para la planificación y organización de una jornada deportiva. ▪ Procedimentales: planificación, organización y puesta en práctica de forma autónoma de una jornada deportiva. Puesta en práctica de los fundamentos básicos técnicos, tácticos y reglamentarios, de las pruebas y deportes practicados. ▪ Actitudinales: desarrollo de actitudes de respeto, responsabilidad, tolerancia, empatía, deportividad y compañerismo. Toma de conciencia de la influencia de la cultura clásica en el mundo actual.

6. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES.

La UD se ubica, en su totalidad, en el tercer trimestre, desarrollándose primero las sesiones de Cultura Clásica (abril-mayo) y luego las de Educación Física (mayo-junio).

▪ Secuenciación de las sesiones de Cultura Clásica.

Tiene un desarrollo de dos semanas, o lo que es lo mismo, cuatro sesiones aproximadamente. Se han propuesto un conjunto de actividades específicamente guiadas a mostrar al alumno los aspectos que hay que seguir para la adecuada captación de los contenidos diferenciando entre actividades iniciales que están orientadas a motivar al alumno, actividades de desarrollo orientadas a profundizar en los temas y actividades de consolidación, ampliación o refuerzo guiadas para los alumnos tanto que tengan problemas de aprendizaje como los que no los tengan y quieran ampliar los conocimientos.

Cultura clásica	
Sesión	Descripción
1	La primera sesión se ha dedicado a actividades iniciales orientadas a motivar a los alumnos. Como es muy importante el factor sorpresa para la motivación, en la primera sesión de esta actividad se ha intentado que los alumnos conozcan qué origen tienen los JJ.OO y cómo han llegado hasta nosotros. En primer lugar, conocieron cuál es el prototipo de hombre perfecto actual y si se asemeja al hombre perfecto de la sociedad antigua. También, reconocieron las pruebas deportivas relacionándolas con el lema Olímpico <i>citius, fortius y altius</i> , e investigaron qué pruebas siguen practicándose en la actualidad.
2	En la segunda sesión conocieron por medio de fragmentos de autores latinos la importancia de la salud física para la salud intelectual (Juvenal, S., 1990). E intentaron realizar una lista de las pruebas de los juegos Olímpicos teniendo como base textos de autores griegos y latinos. Conocieron qué era la Tregua Sagrada.
3	En la tercera sesión se realizaron actividades de desarrollo destinadas a explicar y analizar los contenidos conceptuales de la Unidad didáctica. Elaboraron un trabajo de investigación sobre el significado que tenía para los griegos ser campeón Olímpico y cómo se llamaban y a qué divinidad estaban dedicados los Juegos deportivos que se organizaban en Nemea, Delfos, Corinto y Olimpia.
4	En la cuarta los alumnos realizaron un esquema o “programa de festejos” con el desarrollo de los seis días de los JJ.OO en la antigüedad. Esta actividad, les sirvió como base teórica y guía para la organización y puesta en práctica de los JJOO, que se llevaron a cabo posteriormente en Educación Física. Consultando los libros de Ciencias Sociales intentaron encontrar alguna referencia a la Educación Física, al deporte o a los JJ.OO, resumiendo la información que puedan encontrar.

▪ Secuenciación de las sesiones de Educación Física.

En Educación Física, se desarrollaron ocho sesiones. Es preciso matizar que esta UD guarda relación con otras planteadas desde el Departamento: “Voleibol”, “Floorball” y “Ritmo y expresión”.

A lo largo de las ocho sesiones de la presente UD, los alumnos organizaron y llevaron a la práctica de forma autónoma unos “Juegos Olímpicos”, pasando primero por los juegos de la Antigua Grecia y finalizando con los Juegos Modernos.

Educación Física	
Sesión	Descripción
1	La primera sesión se desarrolló en el aula Plumier, dónde se dispusieron por grupos de dos o tres alumnos por ordenador. Allí se realizó la presentación de la Unidad didáctica (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) utilizando las nuevas tecnologías, para que los alumnos pudieran visualizar imágenes y vídeos sobre los JJOO antiguos y modernos, y pudieran descargarse los apuntes y material auxiliar de la UD. Se formaron cuatro equipos y se les indicaron todas las directrices y recursos necesarios para que pudieran llevar a cabo la organización de cada jornada de los JJOO antiguos y modernos.
2	En la siguiente sesión, se realizó un entrenamiento en forma de circuito, como lo hacían los griegos en la “Palestra”. En ese circuito, los alumnos conocieron y practicaron las cinco pruebas del “Pentatlón”: lanzamiento de jabalina, lanzamiento de disco, salto en longitud, lucha y carrera del Estadio. Estas pruebas serán organizadas y jugadas en la cuarta y quinta sesión, de ahí su justificación como primera sesión práctica de la UD.
3	En la tercera sesión, se desarrolló la ceremonia de apertura de los “JJOO antiguos”, organizado por los equipos 1 y 2. Ellos se encargaron de todos los aspectos organizativos para preparar y presentar: la <i>Tregua Olímpica</i> , encendido de la <i>Llama Olímpica</i> , las Normas y Sanciones de los JJ OO (fusionando las normas antiguas y las modernas de la Carta Olímpica), <i>Concurso de Heraldos</i> (los encargados de presentar a los equipos y a cada uno de los atletas, destacando una cualidad positiva de ellos) y el <i>Juramento Olímpico</i> .
4	Durante la cuarta sesión, se llevó a cabo la primera jornada del “Pentatlón”. Fue organizada por el equipo 1, que preparó todo el material y ofició de juez en las diferentes pruebas: lanzamiento de jabalina (con una pica de un metro), lanzamiento de disco (con un frisbee) y salto en longitud (con unas botellas de agua pequeñas en las manos, simulando los Halterios que empleaban los antiguos griegos).
5	En la quinta sesión, se realizaron las dos pruebas restantes del Pentatlón, el Estadio y la Lucha, organizado ahora por el equipo 2. La carrera del “Estadio”, consistió en correr un largo de la pista en el menor tiempo posible, compitiendo por categorías (por sexo y por nivel de condición física). Y en la “Lucha”, dos equipos debían desplazarse reptando (tendido prono) y el equipo competidor tenía que voltearlos antes que lleguen a la línea del fondo.
6	A partir de la sexta sesión, se desarrollaron los JJ.OO Modernos. El primer deporte fue el voleibol, donde compitieron dos equipos durante 8-10 minutos. Mientras jugaban dos equipos, el que quedaba libre participaba en un concurso de “Pasapalabra”, con preguntas sobre los “Juegos Olímpicos” (antiguos y modernos). La organización, arbitraje y desarrollo del concurso de “Pasapalabra”, era realizado por el equipo 3.

7	La sesión siete, fue similar a la anterior, pero cambiando el deporte por floorball y el equipo organizador, que fue el 4.
8	Finalmente, en la última sesión se realizó la ceremonia de clausura de los JJ.OO Modernos. Los equipos 3 y 4 fueron los encargados de organizarlo y presentarlo: entrega de premios (medallas, coronas de hojas de olivo, menciones honoríficas, etc.), representaciones artísticas (coreografías y bailes trabajados en la UD de expresión corporal), crónicas de las jornadas y aspectos relevantes de las mismas.

7. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

- DetECCIÓN CONOCIMIENTOS PREVIOS:
 - Cultura Clásica: cuestionario de evaluación inicial. Lectura de autores latinos y griegos traducidos alusivos al tema tratado además de la proyección de diapositivas con restos de pinturas y mosaicos de distintos deportes olímpicos.
 - Educación Física: preguntas realizadas en clase, debates, cuestionario de evaluación inicial conceptual al comienzo del curso, tareas introductorias y globales sobre el contenido a tratar (circuito con las pruebas del pentatlón).
- DE DESARROLLO:
 - Cultura Clásica: explicación de los contenidos conceptuales, además de la búsqueda de materiales, selección de los mismos, trabajos individuales, trabajos en grupos. Los alumnos elegirán un deporte practicado en las Olimpiadas antiguas y trabajarán sobre él (origen, atletas famosos antiguos, lugar de práctica...)
 - Educación Física: explicación de las directrices para organizar una jornada deportiva, circuitos, competiciones deportivas, pruebas atléticas.
- DE MOTIVACIÓN:
 - Cultura Clásica: lectura de algunos textos de autores latinos y griegos (Mckeown J.C., 2010). Conocimiento de la realidad del mundo antiguo por medio de anécdotas y curiosidades contadas por autores antiguos.
 - Educación Física: presentación de la UD empleando las nuevas tecnologías (vídeos, imágenes, montajes de cursos anteriores, etc.); realización de un concurso "Pasapalabras", para motivar a que los alumnos trabajen los apuntes de la UD; elección del jugador y arbitro Olímpico por medio de votación, al cual se le entregará un diploma; entrega de premios (medallas y coronas), en la ceremonia de clausura.
- DE REFUERZO, AMPLIACIÓN Y RECUPERACIÓN:
 - Cultura Clásica: elaboración de un periódico deportivo antiguo, semejante a la prensa deportiva actual, haciendo las crónicas de las Olimpiadas organizadas en el centro educativo.
 - Educación Física: lectura y comentarios de artículos en el Blog; organización de una jornada deportiva en un recreo; investigación y elaboración de artículos sobre un deporte olímpico de la antigua Grecia,

comparado con el homólogo en los JJOO modernos, para publicar en el periódico deportivo.

▪ **De evaluación:**

- **Cultura Clásica:** elaboración de un trabajo de investigación comparando los JJ.OO antiguos y los modernos (coincidencias y discrepancias sobre la ceremonia de apertura y de clausura, deportivas, los premios y recompensas de los deportistas, la profesionalidad de los deportistas en la actualidad, la discriminación de la mujer en la antigüedad).
- **Educación Física:** elaboración de un Dossier sobre la jornada organizada; preguntas orales del concurso de “Pasapalabra”; organización y puesta en práctica de una jornada, participación en los JJ.OO, tanto en los deportes como en la liga “Olimpismo”, esta última puntúa el juego limpio (respeto normas, reglamento, compañeros, instalaciones); y la asistencia, actitud, vestimenta adecuada y hábitos saludables.

8. METODOLOGÍA.

Para el desarrollo de la presente UD, y desde las dos materias, se ha empleado una metodología fundamentada en unos principios metodológicos que básicamente atienden a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorece la capacidad de aprender por sí mismos y fomenta el trabajo en equipo.

De forma más específica, en Cultura Clásica se ha seguido una metodología activa en los conocimientos teóricos, con lecturas de textos de autores latinos, adaptados, dónde se pueda conocer el valor y la opinión de estos espectáculos para los romanos, unidos a la explicación por parte del profesor.

Desde Educación Física, se han empleado en mayor medida estilos de enseñanza participativos, socializadores y cognoscitivos (Delgado Noguera, 2002). Los alumnos han sido protagonistas de su aprendizaje, realizando tareas como organizar, delegar, corregir, controlar, administrar el tiempo, material y uso de las instalaciones, entre otros. Mientras que el profesor ha delegado funciones, sin dejar de realizar correcciones y comprobaciones a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9. EVALUACIÓN.

La evaluación que se ha planificado y seguido, ha tenido en cuenta tanto los aprendizajes de los alumnos como el proceso de enseñanza.

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado ha sido continua y diferenciada según las dos materias. A su vez, se ha evaluado teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo, valorando los conocimientos adquiridos, según los criterios de evaluación que se han establecido.

Criterios de evaluación	
Cultura Clásica	<p>1. Explicar la evolución de palabras de la lengua griega y latina al castellano y descubrir el vocabulario de etimología grecolatina en la lengua del deporte. Criterio que evalúa el objetivo didáctico 1.</p> <p>2. Interpretar textos e imágenes de las culturas griega y romana relacionadas con los JJ.OO, y reconocer en ellos la herencia que se transmite y pervive en nuestra cultura. Criterio que evalúa el objetivo didáctico 2.</p> <p>3. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él. Criterio que evalúa el objetivo el didáctico 3.</p>
Educación Física	<p>1. Organizar y realizar una jornada deportiva atendiendo a las directrices marcadas por el profesor. Criterio que evalúa el objetivo didáctico número 1.</p> <p>2. Aplicar los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes y pruebas atléticas practicadas. Criterio que evalúa el objetivo didáctico 2.</p> <p>3. Demostrar respeto y deportividad hacia los compañeros de equipo, adversarios y árbitros durante las jornadas deportivas. Criterio que evalúa los objetivos didácticos 1 y 2.</p> <p>4. Identificar los principios fundamentales del Olimpismo, reconociendo las influencias de la cultura clásica. Criterio que evalúa el objetivo didáctico 3.</p>

▪ **Instrumentos y procedimientos de evaluación.**

Cultura Clásica	<p>1. Explicación de étimos relacionados con las lenguas clásicas, utilizados en la lengua deportiva (criterio de evaluación 1).</p> <p>2. Lectura de textos y visionado de imágenes para reconocer en ellos las actividades atléticas antiguas (criterio de evaluación 2).</p> <p>3. Relación entre los JJ.OO antiguos y modernos (criterio de evaluación 2).</p> <p>4. Lectura comprensiva de textos de autores latinos, para la elaboración de un trabajo individual o en grupo. En la elaboración del trabajo, deberán identificar los aspectos más importantes de la historia y cultura del pueblo romano, y constatar su huella en diversos aspectos de la civilización occidental (criterio de evaluación 3).</p> <p>5. Autoevaluación sobre los conocimientos adquiridos en la unidad didáctica (Anexo1).</p>
------------------------	---

1. Puesta en práctica del programa de festejos de los JJOO y de una jornada deportiva, de forma grupal. Para ello, el profesor empleará una hoja de registro de acontecimientos (Anexo 2) y los alumnos organizadores deberán realizar un Dossier sobre la jornada, valorando y registrando diferentes aspectos (cruce de equipos, resultados y puntuación de la jornada deportiva y de la “liga Olimpismo”, sanciones, anécdotas de la sesión, autoevaluación del grupo). Criterio de evaluación 1.
2. Evaluación individual de la aplicación de los fundamentos básicos técnicos, tácticos y reglamentarios del deporte practicado. Para ello, se empleará una planilla de control durante las jornadas deportivas para evaluar estos aspectos de forma individual (criterio de evaluación 2).
3. Evaluación realizada por el equipo organizador de la jornada, “Liga Olimpismo”, registrada en una hoja de registro de acontecimientos (Anexo 3). Asimismo, el profesor evaluará diferentes aspectos actitudinales de forma individual (vestimenta, puntualidad, higiene personal, respeto, deportividad, etc.), en una hoja de registro de acontecimientos (criterio de evaluación 3).
4. Prueba escrita y preguntas orales del concurso de “Pasapalabra” (criterio de evaluación 4).

10. ATENCION A LA DIVERSIDAD.

Creemos que el área de Educación Física unida a la Cultura Clásica es un marco adecuado para el tratamiento de la diversidad. Hay que tener en cuenta que el aula no solo debe transmitir contenidos interculturales sino también producirlos.

El área de Educación Física suele motivar a los alumnos, es eminentemente práctica con un hondo calado al ser muy vivencial. Tampoco pasaremos por alto que esta UD favorece la socialización y la integración, al potenciar relaciones de cooperación, convivencia y coeducación. Desde esta materia se han tomado medidas generales, orientadas a atender diversidades como la homogeneidad de los equipos (proporción de chicas y chicos, alumnos federados, alumnos disruptivos y alumnos con algún desfase curricular) y a los diferentes niveles de conocimientos y aprendizaje (actividades de ampliación y refuerzo, como la realización de una crónica de los JJOO para el Blog, organización de una jornada deportiva en un recreo, lectura y comentario de artículos, etc.).

En el área de Cultura Clásica, los alumnos han organizado y preparado actividades, además de crear y recrear situaciones emuladoras de la antigüedad griega. Por tanto, se han preparado ejercicios de dificultad graduada y breve; y para los temas culturales se les pedirá que hagan lecturas y esquemas de las mismas siempre con ayuda del profesor. Mientras se realizan estas actividades de recuperación los que hayan conseguido satisfactoriamente los objetivos señalados realizarán actividades de profundización o ampliación con lecturas complementarias.

11. CONTENIDOS TRASVERSALES.

La presencia de los llamadas enseñanzas transversales es obvia en estas materias pues no en vano fueron los griegos y los romanos grandes maestros acerca del hombre, y del hombre en sociedad, y no se puede entender los valores que se engloban en el ámbito de la educación moral y las actitudes ante problemas básicos de la convivencia sin buscar su fundamento en la sabiduría antigua.

La huella del mundo romano en la cultura occidental puede apreciarse en multitud de facetas; hemos heredado no solo la lengua sino también la literatura, ciertas instituciones, algunas costumbres y sobre todo, la manera de ver el mundo hasta el punto de que somos los verdaderos sucesores de los romanos y esto es posible porque compartimos muchos valores que aquellos hombres tuvieron.

En esta unidad se vuelve a incidir a través de temas como la violencia y el fanatismo en los espectáculos deportivos a la educación cívica y moral o el lugar de estos acontecimientos deportivos que sirven y favorecen los encuentros humanos. El problema de la violencia también puede tratarse con la educación para la paz teniendo en cuenta que durante la celebración de los juegos se producía una tregua. Los alumnos asumieron estos contenidos, en el momento que se celebraba cada competición a través de la “Liga Olimpismo”. En cada encuentro, los jueces también evaluaban la participación de cada equipo apuntando las conductas antideportivas en una planilla (Anexo 3). De esta manera, al final de cada encuentro, y de los JJOO, se realizaba una mención especial del o los equipos que iban primeros en la “Liga Olimpismo” y del jugador “olímpico”, destacando su buen comportamiento y favoreciendo así la buena relación entre los participantes.

Dada la importancia que los griegos y romanos daban a la práctica del deporte y a la actividad física para el desarrollo intelectual esta unidad trata también la educación para la salud desde el plano de intentar despertar el hábito de la práctica del deporte con el fin de llevar una vida más sana. Con el desarrollo de sus JJ.OO el alumnado toma conciencia de la importancia del deporte comprometiéndose a no interrumpir el hábito al deporte.

Como las mujeres no podían participar en estos juegos también contempla esta unidad la educación para la igualdad de oportunidades entre personas del mismo sexo. Por esto, todos los equipos se conformaron de manera mixta.

Partiendo de estas premisas, nos propusimos estudiar cómo estructurar la enseñanza de los valores que conforman la sociedad romana a partir, sobre todo, del eje transversal educación moral y cívica.

12. LÉXICO HEREDADO.

En la presente UD el alumnado ha conocido el vocabulario específico deportivo haciendo hincapié en el origen etimológico de las prácticas atléticas. De este modo se familiarizaron tanto con términos deportivos como con términos clásicos, con ayuda del Diccionario de la Real Academia para que fueran conscientes de que hasta el lenguaje deportivo nos “viene de lejos”.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Γυμνος, η, ον– desnudo. ▪ γυμνασια γυγωναξω ejercitar / ejercicio físico con el cuerpo desnudo. ▪ γυμνασιον lugar público destinado al ejercicio físico. ▪ γυμναστης persona que hace ejercicio físico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Halterofilia. ▪ halterios. ▪ estadio. ▪ jabalina. ▪ disco. ▪ equitación. ▪ pugilato. ▪ gimnasia. ▪ palestra. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Triatlón. ▪ Pentatlón. ▪ Heptatlón. ▪ Triatlón. ▪ Competición. ▪ Tregua. ▪ Olimpismo. ▪ Lucha ▪ atleta.
--	--	---

13. CONCLUSIÓN.

Después de haber desarrollado esta práctica didáctica, los alumnos fueron capaces de descubrir a través de los JJ.OO, antiguos y modernos, los valores sumergidos en el Olimpismo que tienen por objetivo contribuir a la construcción de un mundo mejor y más pacífico, educando a la juventud a través del deporte practicado, sin discriminación de ninguna clase y dentro del espíritu olímpico que exige comprensión mutua, espíritu de amistad, solidaridad y fair play.

De esta forma, se habrán acercado a la práctica atlética de los JJ.OO antiguos y modernos, mediante el conocimiento del espíritu humanista y solidario que caracterizó estos encuentros en Olimpia, y cuya influencia ha perdurado hasta hoy.

REFLEXIÓN SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Con realización de unos JJOO y la publicación de un periódico deportivo se puso fin a la puesta en práctica de esta UD. Por parte de los alumnos consideraron que, para años venideros, debería aumentarse el número de participantes y los días de los JJOO. Por parte del profesorado, se valoró muy positivamente esta práctica docente pues todos fuimos capaces de trabajar en equipo. Por parte del equipo directivo, estarán dispuestos a poner en práctica unas jornadas deportivas entre varios centros educativos de la zona del Altiplano Murciano.

Para concluir, y conocer exhaustivamente el ajuste entre la realización de la UD y los resultados obtenidos, cada profesor de área hará una valoración de manera individual (Anexo 4).

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BOE (2006). *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

BOE (2006). *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

BORM (2007). *Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*

Carbonell Alberich, J. (1989). *Griegos y romanos.* Barcelona:Alhambra.

DRAE (2010). *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid.

Herrero Llorente, V. (1980). *Diccionario de expresiones y frases latinas.* Madrid: Gredo.

<http://www.coe.es/> Consultada en septiembre de 2012.

http://www.olympic.org/Documents/olympic_charter_en.pdf Consultada en septiembre de 2012.

<http://www.olympic.org/> Consultada en septiembre de 2012.

Grimal, P. (1993). *La vida en la Antigua Roma.* Barcelona: Paidós Studio.

Mckeown, J.C. (2010). *Gabinete de curiosidades romanas. Relatos extraños y hechos sorprendentes.* Crítica. Oxford University Press.

Liberati, A. M. y Bourbon, F. (1997). *Roma Antigua. Historia de una civilización que conquistó el Mundo.* Barcelona: Folio.

Juvenal, S. (1990). *Mens sana, in corpore sano.* Madrid: Gredos.

Montanelli, I. (1982). *Historia de Roma.* Barcelona: Plaza y Jánés.

Paoli, E. (1990). *La vida en la Roma Antigua.* Barcelona: Iberia, S.A.

Rodríguez López, J. (2000). *Historia del deporte.* Barcelona: INDE.

Leiva Román, R. (2012). *Análisis de la participación y resultados del equipo español en los juegos olímpicos de verano (1896-2008).* Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

Corrales Salguero, A. R. (2010). *La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas.* EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 1, Núm. 2 (enero-febrero 2010).

Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza.* Barcelona: INDE.

Müller, N. (2004). *Educación olímpica: Lección Universitaria Olímpica.* Centro de Estudios Olímpicos. Universidad de Barcelona.

Tavares, O. (2006). *Los valores olímpicos en el Siglo XXI: entre la continuidad y el cambio. Lección Universitaria Olímpica.* Centro de Estudios Olímpicos. Universidad de Barcelona.

Fernández Rodríguez, J. M. y Navarro Ardoy, D. (2010). *Programación de Educación Física en base a Competencias Básicas: 4º de ESO.* Murcia: Editorial Nausícaä.

ANEXOS

Anexo 1: Autoevaluación que realizan los alumnos en Cultura Clásica, sobre los conocimientos adquiridos en la unidad didáctica.

Alumno:	Curso:									
Valora en una escala del 1 al 10, tu nivel de conocimientos sobre los contenidos trabajados en la unidad didáctica. Para ello, ten en cuenta que 1 significa "no, en absoluto soy capaz" y 10 "sí, soy muy capaz".										
SOY CAPAZ DE...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconocer la importancia de la Cultura Clásica.										
Comprender diferencias entre JJ.OO antiguos y modernos.										
Reconocer términos procedentes de las lenguas clásicas.										
Reconocer la influencia de Grecia en la creación de los JJ.OO.										
Identificar los distintos deportes.										
Comentarios sobre tus personales:										

Anexo 2: Planilla de evaluación procedimental de la organización y puesta en práctica de la jornada deportiva, que realiza el profesor.

Grupo:		
Curso:	Jornada:	Fecha:

Muy bien	Bien	Regular	Mal
1	0.50	0.25	0

1. Montaje: de las pistas y material necesario, sin demora (listo para usar en el momento que finaliza el calentamiento)	Muy bien	Bien	Regular	Mal
2. Calentamiento: adecuado para los deportes que se van a realizar. Atiende a los principios y todas las partes.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
3. Organización general: todos conocen y realizan sus funciones. Traen el material necesario (cronos, silbatos, ficha con los cruces...)	Muy bien	Bien	Regular	Mal
4. Organización de los partidos: los cruces de equipos se realizan con rapidez y los encuentros se celebran con el tiempo planificado.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
5. Arbitraje: los jueces conocen las reglas y son objetivos.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
6. Trabajo en equipo: participan todos, cumpliendo cada uno sus funciones dentro de la organización de la jornada.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
7. Respeto: hacia sus compañeros de grupo, al resto, al material e instalaciones y el profesor.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
8. Adaptación a los imprevistos: toma de decisión adecuada y rápida ante algún imprevisto durante la jornada.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
9. Vuelta a la calma: se realiza y de forma adecuada.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
10. Desmontaje: organización y colaboración de todos en la recogida del material.	Muy bien	Bien	Regular	Mal
NOTA GRUPAL				

Observaciones:

Anexo 3: Planilla de evaluación de la “Liga Olimpismo”, que realizan los alumnos organizadores de la jornada, a cada equipo que participa.

LIGA OLIMPISMO

Los jueces encargados de controlar el juego limpio de cada encuentro, deberán registrar las conductas antideportivas que realiza un jugador o todo el equipo. Cada conducta registrada resta 0.25 puntos sobre la nota inicial de cada equipo, que será un 10 (diez). Al final de la jornada, se suman TODAS las conductas antideportivas y se restan a la inicial, para obtener una nota final.
RECUERDA: intenta ser lo más objetivo (tu equipo también será evaluado en otros encuentros).

CONDUCTAS ANTIDEPORTIVAS

NRReg.	No respeta el reglamento (no cumple las reglas del juego).
NRCom.	No respeta a los compañeros (los insulta, los menosprecia por su nivel de condición física o habilidad motriz, no comparte el triunfo con los demás).
NRAdv.	No respeta a los adversarios (no los saluda antes y después del encuentro, los insulta, les falta el respeto).
NRIns-Mat.	No respeta las instalaciones y el material (ensucia las pistas, patea los balones de voleibol, etc.).
NRArb.	No respeta a los árbitros (los cuestiona faltando el respeto, los insulta, etc.).
NRJue.	No respeta a los jueces (no atienden a las indicaciones de los jueces en los cruces de equipos, en la iniciación o finalización de cada encuentro, etc.).
NRProf.	No respeta al profesor.

Registra en la siguiente planilla todas las conductas antideportivas que observes en los encuentros. Una vez que finalice la jornada, calcula la nota de cada equipo y firma la planilla, que deberás entregar, junto con el Dossier, al profesor.

CONDUCTAS	EQUIPO _____	EQUIPO _____	EQUIPO _____
NRReg.			
NRCom.			
NRAdv.			
NRIns-Mat.			
NRArb.			
NRJue.			
NRProf.			
NOTA			

Observaciones:

Anexo 4: Planilla de evaluación de la UD, que realiza cada profesor de área.

Profesor:	Materia:				
Puntúa cada ítem de acuerdo con el siguiente baremo:					
MUY EN DESACUERDO: 1 y MUY DE ACUERDO: 5					
Aspectos de la UD que deben adecuarse para conseguir una posible mejora de los resultados	1	2	3	4	5
1. Objetivos					
2. Contenidos.					
3. Distribución equilibrada y apropiada de los contenidos.					
4. Adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen					
5. Metodología didáctica.					
6. Medidas de atención a la diversidad.					
7. Criterios de evaluación.					
8. Procedimientos de evaluación.					
9. Instrumentos de evaluación.					

Fecha de recepción 12/2/2013
Fecha de aceptación: 24/4/2013

EmásF