

Emásf

Revista Digital de Educación Física

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

Nº 27

E + F

MARZO-ABRIL DE 2014

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. “Los tiempos cambian. ¿Estamos dispuestos a cambiar?”. **PEDRO ÁNGEL LÓPEZ MIÑARRO.** Pp 4 a 6.

F. JAVIER GARCÍA NÚÑEZ y DANIEL FERNÁNDEZ MANERO. “Correlación entre memoria inmediata, memoria motriz global expresiva y memoria motriz analítica en personas mayores” pp 7 a 23.

JUAN CARLOS MUÑOZ DÍAZ. “El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 126/2014” pp 24 a 39.

ALBERTO JOSÉ PRIETO ROMÁN, JUAN ANTONIO PÁRRAGA MONTILLA Y JOSÉ ALFONSO MORCILLO LOSA. “Aprendizaje basado en experiencias de interés a partir del área de Educación Física” pp 40 a 50.

JOSÉ IGNACIO MENÉNDEZ SANTURIO Y JAVIER FERNÁNDEZ-RÍO. “Valoración de jóvenes escolares ante una experiencia de kickboxing educativo” pp 51 a 63.

RAFAEL ORTEGA CUELLO. “Análisis de los factores a tener en cuenta para la realización de campeonatos escolares en el contexto educativo” pp 64 a 71.

Reseñas:

DEBORA DI DOMIZIO. Oswaldo Ceballos Gurrola (2012). *Actividad física en el adulto mayor.* México: Manual Moderno. Pp 72 a 75.

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





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

LOS TIEMPOS CAMBIAN. ¿ESTAMOS DISPUESTOS A CAMBIAR?

En los últimos años se han producido una serie de cambios a todos los niveles de la sociedad que han tenido cierta influencia en la materia de Educación Física y en la actividad física en general. En las últimas tres décadas, la Ciencia ha aterrizado con fuerza en el mundo de la actividad física y el deporte, generando una cantidad de conocimiento desconocido hasta estos momentos.

Diferentes grupos de investigación de todo el mundo, y por supuesto algunos españoles, han creado líneas de investigación que nos han permitido conocer, con mayor profundidad, nuestra profesión y herramienta de trabajo: el movimiento, la motricidad. Desde las Ciencias Sociales hasta las Ciencias de la Salud, pasando por otras muchas ramas del conocimiento, la investigación nos ha permitido y nos permitirá tomar decisiones con mayor criterio y racionalidad.

Toda esta evolución ha permitido generar un cuerpo de conocimiento que nos avoca a una actualización constante para aplicar todos estos avances en nuestra práctica profesional. Y esos cambios nos deben llevar a replantearnos algunas de esas cosas que hacemos “por inercia”. Entre éstas, hay una cuestión que deberíamos analizar, para tomar una decisión a continuación. Quien más, quien menos, utiliza ejercicios de forma sistemática o esporádica para mejorar o mantener sus niveles de condición física. Como profesionales, tomamos decisiones que nos llevan a seleccionar unos ejercicios y desechar otros. Pero, ¿estamos seguros que los ejercicios que enseñamos a nuestros alumnos, a nuestros amigos, conocidos..., son los más adecuados a sus necesidades, objetivos y características? ¿Son adecuados todos los ejercicios? ¿Les enseñamos a ejecutarlos de una forma efectiva y segura?

Cuando se relaciona la actividad física con la salud, hay una afirmación, basada en la evidencia científica que indica: “a pesar de que todo el mundo reconoce y admite los efectos saludables de la práctica de ejercicio físico, son muy pocos los que tienen un estilo de vida activo”. En la línea de esta afirmación, podemos decir que a pesar del conocimiento científico que tenemos hoy día sobre la ejecución correcta, segura y efectiva de los ejercicios, son aún pocos los que trasladan todo este criterio empírico a su práctica profesional.

Si nos paseamos por algunas clases de Educación Física, salas de *fitness*, práctica autónoma de ejercicio físico, o actividades dirigidas en diversos contextos, podemos observar el mal uso de los ejercicios para la mejora de las capacidades físicas relacionadas con la salud, especialmente en cuanto al entrenamiento de la fuerza muscular y flexibilidad.

Los tiempos han cambiado. Lo que antes hacíamos de forma repetitiva, con una técnica concreta, sin plantearnos sus efectos en el sistema musculoesquelético, hoy sabemos los efectos que genera. Antes, la ausencia de criterio científico avalaba el uso de ejercicios poco apropiados para mejorar las capacidades físicas. Hoy, no hay excusas. Aunque algunas personas intenten encontrarlas.

Por desgracia, hay personas que infravaloran toda la información que hoy existe sobre cómo realizar correctamente los ejercicios, sin ni siquiera conocerla. ¿Acaso conocen a McGill, Solomonow, Callaghan, Cholewicki, Wilke, Adams, Dolan, etc? ¿Han leído sus trabajos, el diseño metodológico utilizado, resultados, conclusiones, etc? Son cientos los profesionales que se dedican al análisis de los efectos de los ejercicios, tanto en cuanto a su efectividad como a su seguridad. En España hay personas que se han atrevido a ridiculizar la temática de la ejecución correcta y segura de los ejercicios, incluso usando el editorial de alguna revista, simplemente porque toda su vida han hecho los ejercicios que ahora sabemos que no son los más adecuados y no les ha pasado nada. O eso dicen. Pero ¡cuidado!, hay muchos casos de alteraciones raquídea asintomáticas, que no duelen, pero están ahí hasta que saltan, y se ven aún más perjudicadas por ejecutar de forma incorrecta los ejercicios. Siguiendo el razonamiento, yo conozco personas que han fumado un paquete diario de tabaco durante la mayor parte de su vida y nunca han desarrollado ni cáncer, ni EPOC, ni alteración alguna asociada a este hábito. Sacando conclusiones atrevidas, fumar no es malo para la salud. ¡Que se diría de mí si fuera por diversos foros científicos afirmando esto! Lo peor es que esas personas que han intentado ridiculizar esta temática, la desconocen por completo. Y no hay mayor atrevimiento en esta vida que hablar desde el desconocimiento.

Los tiempos cambian, o mejor, evolucionan. Esa evolución nos permite conocer mejor lo que hacemos, así como lo que debemos hacer. ¿O es que debemos seguir afirmando que el agua con azúcar quita las “agujetas”? Si queremos ir 40 o 50 años por detrás de la realidad científica solo será nuestro problema. No hay excusas válidas. Hoy existe una multitud de recursos para obtener esta información. Tenemos internet, un arma de doble filo, donde cualquier persona puede escribir lo que quiera. Saber filtrar la información es una competencia básica para gestionar bien nuestra formación. Desgraciadamente, nuestra profesión nunca ha sido completamente regulada y el intrusismo sigue haciendo mucho daño. Siento decepción cuando veo a la gente que entrena en el

gimnasio, haciendo ejercicios prescritos por los técnicos deportivos que son perjudiciales para su columna vertebral, que curiosamente se les recomiendan bajo la premisa de que son buenos para la espalda. O ver en algunas clases de Educación Física a los alumnos haciendo la prueba de incorporación del tronco, con los pies sujetos, a máxima velocidad, y con las manos detrás de la cabeza, tirando de ella. Bien que esta prueba se incluye en la batería EUROFIT, pero han cambiado mucho los tiempos desde que esta mezcla de pruebas fue diseñada.

Creo que ha llegado el tiempo de tomar la decisión de si estamos dispuestos a dejarnos guiar por los conocimientos científicos que tenemos en la actualidad o, por el contrario, si preferimos quedarnos con lo que se hacía, y cómo se hacía, hace unas décadas. Nadie nos va a obligar a una cosa u otra. Solo nosotros y nuestra ética profesional nos puede guiar. Pero todos aquellos que tenemos alguna responsabilidad en la formación de los futuros docentes o de otros profesionales del mundo de la actividad física y el deporte, debemos tener clara nuestra función. No nos vale quedar atrancados en el pasado. Tenemos que evolucionar y hacerlo con el criterio científico. Porque la Ciencia hace que los tiempos cambien. ¿Estamos dispuestos a cambiar?

Dr. D. Pedro Ángel López Miñarro
Universidad de Murcia (España)



Revista Digital de Educación Física

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

CORRELACIÓN ENTRE MEMORIA INMEDIATA, MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA Y MEMORIA MOTRIZ ANALÍTICA EN PERSONAS MAYORES

F. Javier García Núñez

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Orense, Universidad de Vigo. Galicia. España.
fjavier@uvigo.es

Daniel Fernández Manero

Doctorando, Universidad de Vigo. Galicia. España.
daniel2fernandez4@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es mostrar la correlación entre las tres siguientes variables: Memoria Inmediata (MI), Memoria Motriz Global Expresiva (MMGE) y Memoria Motriz Analítica (MMA). La muestra es de 43 personas mayores con una edad de 65.14 ± 9.4 años. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Dígitos en Orden Directo de Wais-III para medir la MI; un cuestionario "ad hoc" de características personales, de salud, de hábitos cotidianos en casa, y de hábitos deportivos; una prueba "ad hoc" para evaluar la MMGE; y otra para medir la MMA. Los resultados muestran una correlación significativamente positiva entre la MI, MMA y MMG. Las personas mayores obtienen los mejores resultados en la MMGE, con una puntuación media de $6.77 (\pm 1.76)$, en segundo lugar la MI con una puntuación media de $4.44 (\pm 1.03)$, y en tercer lugar la MMA con una puntuación media de $3.79 (\pm 1.13)$. En las conclusiones no encontramos correlación significativa con alguna enfermedad crónica en concreto; ni entre las tres principales variables sobre la memoria (MI, MMGE y la MMA), y las demás variables investigadas.

PALABRAS CLAVE:

Memoria inmediata, memoria motriz, personas mayores.

1. INTRODUCCIÓN

El reto del siglo XXI es asegurar una calidad de vida óptima para las personas de edad y retrasar la aparición de discapacidades propias de la edad (OMS, 2012). Para estar más cerca de conseguir este reto, el objetivo primario de este estudio, realizado con un grupo natural de 43 personas mayores (edad 65.14 ± 9.4 años) ha sido mostrar la correlación entre las tres siguientes variables: Memoria Inmediata (MI), Memoria Motriz Global Expresiva (MMGE) y Memoria Motriz Analítica (MMA). Como segundo objetivo de estudio hemos pretendido explicar los datos obtenidos de la MI, MMGE y la MMA en relación con otras variables de características personales, como la edad, el estado civil, el nivel de estudios, la actividad física cotidiana, y la salud referida a las enfermedades crónicas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Se estima que en el mundo hay unos 605 millones de personas de más de 60 años. La proporción de personas de edad seguirá aumentando durante las próximas décadas. Para el año 2025 se estima que habrá 1200 millones de personas de edad en todo el mundo y dos de cada tres vivirán en países en desarrollo. Hace medio siglo la mayoría de las personas moría antes de cumplir los 50 años de edad. Desde entonces, una mejor nutrición, una mejor sanidad y unas condiciones de vida superiores, en combinación con los avances de las ciencias médicas, han aumentado la esperanza de vida. Pero existen discapacidades propias de la edad, como la pérdida en la capacidad de la memoria, por eso son más las investigaciones que combinan programas de estimulación cognitiva y actividad física para mejorar la memoria (Fabre, Chamari, Mucci, Massé-Biron, & Pré-faut, 2002; Fernández- Ballesteros, Caprara, Iñiguez, & García, 2005) o el entrenamiento cognitivo y psicomotriz (Oswald, Rupperecht, Gunzelmann & Tritt, 1996; Pont, 2005; Valencia et al., 2008).

“Fundamentadas en la capacidad de regeneración del cerebro de las personas mayores surgen diferentes líneas de investigación que pretenden evaluar en qué medida la estimulación ambiental, ya sea el ejercicio físico, ya sea la estimulación cognitiva o ambos integrados, pueden paliar o retrasar el deterioro cognitivo relacionado con la edad” (Martínez-Vidal, Prada, Díaz, & Martínez-Patiño, 2011).

Se han tenido resultados positivos en personas mayores sanas, en el rendimiento cognitivo a largo plazo con un programa de entrenamiento combinado de memoria y psicomotricidad. Con el mismo programa de entrenamiento combinado de memoria y psicomotricidad se ha mejorado especialmente la atención y la velocidad en el procesamiento de la información a corto plazo (Valencia et al., 2008). Resultados similares sin determinar el efecto en el tiempo se han obtenido también (Rey, Canales, & Táboas, 2011).

La información obtenida de las investigaciones analizadas nos indica una mejora en las funciones cognitivas de las personas mayores tanto en los programas con ejercicio aeróbico integrado con actividad intelectual con entrenamiento cognitivo solamente, y con motricidad y memoria de forma integrada, aunque no está demostrado cuál de ellas es más significativa para la memoria. Existen

programas de estimulación cognitiva (trabajando la conciencia corporal, la atención, las estrategias para recordar y la estructuración espacio-temporal) a través de la motricidad que se han desarrollado con éxito como el denominado "Memoria en Movimiento" en el que proponen 120 tareas en 26 sesiones con un gran componente lúdico y social, tratando de prevenir la pérdida de memoria y en consecuencia la dependencia de las personas mayores (Rey y Canales, 2008). Con la misma idea pero con otro nombre de programa denominado "Motricidad y Memoria" Pont (2007) propone una taxonomía del trabajo motriz y cognitivo en función de los tipos de memoria (memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria de trabajo y memoria a largo plazo) en relación con las estrategias, de tal forma que las actividades motrices están clasificadas con el nombre de la estrategia (asociaciones, secuencias, actividades sensomotrices, repeticiones, representaciones, combinaciones, atención y observación, lenguaje, relajaciones, visualizaciones y percepción espacio-temporal) que se trabaja para conseguir la estimulación del tipo de memoria anteriormente mencionado. Su programa utiliza las técnicas siguientes: gimnasia suave, gimnasia creativa, expresión corporal, yoga, técnicas de relajación, técnicas de respiración, aeróbic, bailes de salón, danzas populares, masajes, juegos, recursos didácticos, música, tai chi chuan y chi kung. Se constata correlación entre memoria cognitiva y memoria motriz en las personas mayores como nos sugieren en sus resultados.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Según Álvarez y Alonso (2008) la memoria es una capacidad, un proceso psicológico complejo, integrado por una serie de sistemas interconectados del que se codifica, almacena y recupera la información y se puede clasificar de las siguientes formas:

1. Según el criterio clínico, se puede clasificar en función del tiempo y tendríamos la memoria inmediata que es la que puede ser recordada inmediatamente después de su aparición, como recordar la repetición de listas numéricas, la memoria reciente, aquella que hemos vivido recientemente en los días o semanas anteriores y la memoria remota, recuerdos desde hace años.

2. En función de un suceso, tendríamos la memoria anterógrada, que sería la memoria de los acontecimientos que aparecen desde un suceso, generalmente de tipo traumático; y memoria retrógrada que sería el recuerdo de aquellos acontecimientos que pasan antes del suceso (enfermedad, accidente).

3. Memoria primaria, correspondiente a la memoria inmediata y a la memoria a corto plazo. La memoria secundaria, identificada con la memoria a largo plazo y dentro de ésta la memoria reciente. Y en tercer lugar la memoria terciaria, que es la memoria a largo plazo pero de sucesos lejanos, de hace mucho tiempo.

4. Memoria cotidiana, en la que están los aspectos relacionados con actividades de la vida diaria, y en la que se incluye varios tipos de memoria, como la memoria prospectiva (actividades que van a ser realizadas en el futuro), la retrospectiva (acciones realizadas en el pasado), la memoria espacial (orientación en el espacio, valoración de distancias), la memoria de caras (aquella en la que reconocemos las caras de personas que hemos visto con anterioridad), la memoria

de nombres (aquella que recordamos los nombres asociados a una persona) (Benedet y Seisdedos, 1996 citado en Álvarez y Alonso, 2008).

5. La metamemoria, que es el conocimiento que tiene la propia persona del funcionamiento de su propia memoria. La memoria a largo plazo, que es el almacenamiento de forma permanente de la información significativa para la persona.

Siguiendo los modelos de los Almacenes de Memoria (Atkinson y Shiffrin, 1968 citado en Álvarez y Alonso, 2008, p.174)

Tabla 1. Tipos de memoria y su afectación en el envejecimiento

Tipos de memoria		Afectación	
		Si	No
Memoria Sensorial			X
Memoria Corto Plazo		X	
Memoria Largo Plazo	Episódica	X	
	Semántica		X
	Procedimental		X
	Prospectiva	X	

La tabla 1 nos explica que durante el envejecimiento, en la memoria sensorial (aquella en la que se retiene los estímulos en un tiempo < a 2 segundos) no se han observado déficits, y sí encuentran dificultades en la Memoria a Corto Plazo (MCP) aquella que utilizamos para las actividades que se realizan en la vida cotidiana, como por ejemplo mantener una conversación normal porque no recordaría las últimas palabras de su compañero, en la que se retiene la información durante cerca de 30 segundos, no utilizando más de 7 ± 2 ítems; también existe afectación con la Memoria a Largo Plazo (MLP) en el tipo episódica (recuerdos pasados personales) y prospectiva (recuerdo de actividades futuras) aunque no afecta a las memorias de tipo semántica (conocimiento de conceptos) y procedimental (recuerdo de cómo se hacen las cosas, como por ejemplo nadar) (Álvarez y Alonso, 2008).

Siguiendo estas indicaciones en esta investigación vamos a estudiar la MCP (almacén de información), MI, repetición de una lista de números no superior a 9 en menos de 30 segundos, y MMA y MMGE, repetición desde 3 hasta 8 series de movimientos analíticos y desde 3 hasta 8 series de movimientos globales expresivos simbólicos empezando por 3 movimientos y añadiendo un movimiento por serie, y memoria de trabajo, entendida esta como procesamiento cognitivo en la MCP, o memoria repetitiva simple según Kaufman y Lichtenberger (1999), en la que sí se produce afectación de la memoria, en términos de olvido o pérdida de la memoria asociada a la edad, aunque estos no son debidos a una patología, sino que pueden ser debidos a otros factores como el entrenamiento de las habilidades cognitivas, los factores motivacionales o afectivos (depresión, ansiedad), la atención, la concentración, por lo que una gran mayoría de la población puede llegar a una edad avanzada con un normal funcionamiento de la memoria en su vida cotidiana. Por lo que se consideran factores influyentes en el funcionamiento intelectual, la edad, el nivel de estudios, el estado de la salud física y psíquica. Hay que entender el proceso de senectud desde una perspectiva pluridisciplinar, con un sin fin de variables biológicas y socioculturales que interaccionan con la edad cronológica

(años vividos), la edad biológica (referente a su verdadero potencial vital), la edad psicológica (madurez cognitiva) y la edad social (rol que ocupa en la sociedad) (Álvarez y Alonso, 2008).

Según la definición sobre creatividad motriz “capacidad de producir respuestas fluidas, diferentes, novedosas con el fin de resolver un problema motor, ya sea de tipo funcional como puede ser una jugada de ataque-defensa en un deporte colectivo, ya sea de carácter expresivo, como es el caso de una composición gimnástica” (Martínez y Díaz, 2008, pp.41-42), los indicadores creativos en la acción y movimiento como la sensibilidad hacia los problemas, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la transformación y también los indicadores actitudinales como la sensibilidad a los problemas, la autoestima, la fuerza del ego, la tolerancia al estrés, la tendencia al riesgo, la capacidad de comunicarse, la empatía, la riqueza expresiva (expresión), la imaginación, la simbolización y la improvisación (Martínez y Díaz, 2008). De entre los indicadores actitudinales nos centramos en la imaginación como capacidad de visualizar imágenes mentales, la simbolización, como capacidad para expresar por medio del movimiento formas o acciones propias de personas, animales u objetos, y la riqueza expresiva (expresión) como capacidad para transmitir emociones y sentimientos (Martínez y Díaz, 2008) para definir y crear la prueba que mide la MMGE.

En cuanto a la memoria motriz hemos encontrado los test “ad hoc” siguientes: la de (Rey y Canales, 2008) en la que realiza 10 posturas estáticas de movimientos analíticos de brazos y cabeza, cada una de forma individual, sin encadenamiento de movimientos, durante 10 segundos, y en donde el evaluado tiene que reproducir la postura como si fuera un espejo. Se evalúa la memoria inmediata y de trabajo. Otra prueba es la de Pont (2005) que se inspira en el esquema del test de Dígitos de Wais, aquí sí realiza una secuencia de 8 movimientos encadenados por categoría, en el que va añadiendo un movimiento al anterior. Los movimientos son segmentarios, solamente con los brazos, sentados y sin desplazamiento, carente de la capacidad global y creativa, en tres categorías, 8 movimientos con el brazo hábil, 8 movimientos iguales con el brazo no hábil, y 8 movimientos iguales con los dos brazos al mismo tiempo. Valora la memoria motriz a corto plazo y la memoria de trabajo. Otra prueba es la que nos sugiere Martínez Vidal et al. (2011) en la que consiste en la reproducción de tres posiciones de brazos, midiendo la memoria motriz visual. Siguiendo esta líneas, hemos creado la prueba de movimientos globales expresivos, para estudiar su correlación con la MI y su comparación con los movimientos analíticos.

4. MÉTODO

4.1. DISEÑO

La investigación utiliza el método selectivo-correlacional en la que el estudio del fenómeno, es sin intervención manipulativa del investigador, con selección de grupos naturales, ya formados con anterioridad, de sujetos que tienen las características del valor del objeto de estudio y así poder estudiar la relación entre variables.

4.2. MUESTRA

La muestra es un grupo natural por lo que la selección de las personas fueron las que estaban apuntadas en las clases, aquellas que aceptaron participar de la investigación con un consentimiento informado firmado por ellos. Son 5 grupos de gimnasia de mantenimiento y 1 grupo de taller de memoria. Son 32 personas mayores que van solo a gimnasia de mantenimiento (GM), 4 que van solo al grupo de taller de memoria (TM), y 7 que van a (GM) y al (TM), siendo un total de 43 personas, 39 mujeres y 4 hombres. La GM son dos sesiones de 45 minutos y el TM es una sesión de 1.30 por semana.

4.3. INSTRUMENTOS, VARIABLES Y MEDIDAS

Hemos utilizado cuatro instrumentos, el Test de Dígitos de Orden Directo de Wechsler (1999), con el objetivo de evaluar la MI, dos pruebas "ad hoc" una para evaluar la MMGE y otra para evaluar la MMA, con los dos brazos al mismo tiempo, basada en la utilizada por Pont (2005), y un cuestionario "ad hoc" sobre datos personales, de salud, hábitos cotidianos de casa y hábitos deportivos.

Para comprobar la fiabilidad y validez interna de las dos pruebas y el cuestionario "ad hoc" se triangularon con otros profesionales y se pasó una prueba piloto. Estas pruebas nos sirven para nuestra investigación sin pretender su validez externa; y el test de dígitos directo es considerado fiable y con validez interna y externa.

Hemos usado el programa SPSS 19 para el análisis de los datos, que además de descriptivos y gráficos, incluyen las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y Mann-Whitney, y las medidas de correlación bivariadas.

Las tres principales variables del estudio son la Memoria Inmediata (MI), la Memoria Motriz Global Expresiva (MMGE), y la Memoria Motriz Analítica (MMA). Otras variables para correlacionar han sido los datos personales como edad, sexo, nivel de estudios, estado civil, enfermedades crónicas y hábitos cotidianos de casa.

En cuanto a las variables extrañas de sujeto, una de ellas, las características de la demanda, se neutralizó con un simple ciego, los sujetos no sabían la situación experimental, ni el objetivo de la investigación. La variable extraña "historia" personal de los sujetos no es posible controlarla del todo, pero, los datos personales se recogieron en un cuestionario individual incorporándolas a la investigación como posibles variables que pueden influir en las demás.

En relación a las V.E. de situación, una de ellas referente al procedimiento experimental de los instrumentos, se controló leyendo las mismas instrucciones a todos y utilizando los mismos test. Para controlar la V.E. de concentración en los test, por posibles ruidos o imprevistos que provoquen la desconcentración de los sujetos, se les repitió la prueba. En la V.E. de secuencia, el efecto de orden de los test se contrabalanceó, cambiando el orden de los test por grupos.

La puntuación de la MI es igual al número de dígitos de la serie más larga repetida sin error, con una puntuación mínima de 3 y una máxima de 9. La puntuación de la prueba de MMA es igual al número de movimientos de la serie más larga repetida sin error, con una puntuación mínima de 3 y máxima de 8. La puntuación de la prueba de MMGE es igual al número de movimientos de la serie más larga repetida sin error, con una puntuación mínima de 3 y máxima de 8.

4.4. PROCEDIMIENTO

Lo primero fue realizar un consentimiento informado y después planificar el proceso en función del mínimo impacto e incomodidad para los participantes realizándose en el horario normal de las clases de gimnasia de mantenimiento (GM) y de taller de memoria (TM). Los cuestionarios fueron entregados a los sujetos para rellenarlos en casa y las tres pruebas han sido realizadas de forma individual en el mismo momento y cambiándolos de orden por grupo, con el apoyo de un colaborador formado para la investigación.

4.4.1. Pruebas “ad hoc” de memoria motriz

A. Prueba para medir la Memoria Motriz Analítica (MMA)

Consiste en memorizar y reproducir desde 3 hasta 8 series de movimientos analíticos y empezando por 3 movimientos y añadiendo un movimiento por serie, tal como se indica en la tabla 2.

Tabla 2. Progresión de los movimientos analíticos

Movimientos Analítico	Serie 3	1 + 2+3
	Serie 4	1+2+3+4
	Serie 5	1+2+3+4+5
	Serie 6	1+2+3+4+5+6
	Serie 7	1+2+3+4+5+6+7
	Serie 8	1+2+3+4+5+6+7+8

Los movimientos analíticos son los siguientes por orden de realización:

1. Posición inicial (PI): de pie brazos extendidos a lo largo del cuerpo.
Movimiento: flexión de brazos pegados al cuerpo.
2. (PI): flexión de brazos pegados al cuerpo.
Movimiento: de pie con extensión de los 2 brazos hacia adelante a la altura de hombros.
3. (PI): de pie, extensión de los 2 brazos hacia adelante hasta la altura de los hombros.
Movimiento: elevar los brazos extendidos por encima de la cabeza.
4. (PI): los brazos extendidos por encima de la cabeza.
Movimiento: colocar las manos detrás de la cabeza con los brazos flexionados.

5. (PI): las manos detrás de la cabeza con los brazos flexionados.
Movimiento: colocar los brazos en cruz con los codos en flexión hacia arriba.
6. (PI): los brazos en cruz con los codos en flexión hacia arriba.
Movimiento: colocar los brazos en cruz extendidos.
7. (PI): los brazos en cruz extendidos.
Movimiento: colocar los brazos en cruz con los codos en flexión hacia abajo.
8. (PI): brazos en cruz con los codos en flexión hacia abajo.
Movimiento: brazos extendidos a lo largo del cuerpo.

B. Prueba para medir la Memoria Motriz Global Expresiva (MMGE)

Consiste en memorizar y reproducir desde 3 hasta 8 series de movimientos globales expresivos y empezando por 3 movimientos y añadiendo un movimiento por serie, tal como se indica en la tabla 3.

Tabla 3. Progresión de los movimientos globales expresivos simbólicos

Movimientos globales expresivos simbólicos	Serie 3	1 + 2+3
	Serie 4	1+2+3+4
	Serie 5	1+2+3+4+5
	Serie 6	1+2+3+4+5+6
	Serie 7	1+2+3+4+5+6+7
	Serie 8	1+2+3+4+5+6+7+8

Los movimientos globales expresivos son los siguientes por orden de realización:

1. MGE "FLAUTA". Posición inicial: de pie con los brazos extendidos a lo largo del cuerpo. Ejercicio: imitar tocar con los brazos y dedos un instrumento de viento como la flauta balanceando el cuerpo, en el sitio.
2. MGE "GUITARRA ELECTRICA": imitar tocar con los brazos y dedos un instrumento de cuerda como la guitarra eléctrica, balanceando el cuerpo, en el sitio.
3. MGE "PIANO": imitar tocar el piano con los brazos y dedos en una posición de flexión de caderas y rodillas como si estuviéramos sentados tocando el piano.
4. MGE "COCHE": en desplazamiento con las manos en el volante como si fuésemos conduciendo un coche, y haciendo un ruido parecido.
5. MGE "TREN": en desplazamiento como si fuésemos un tren, con pasos pequeños deslizándolos a ras del suelo y con la mano tocando el sonido característico del tren, chu, chu.
6. MGE "AVIÓN": desplazamiento con los brazos en cruz, como si fuésemos un avión.

7. MGE “BAILE”: en desplazamiento mover todo el cuerpo al mismo tiempo, con ligeros movimientos de cabeza, brazos y piernas, como en un baile.

8. MGE “ANDAR MILITAR”: trote en el sitio elevando los pies alternativamente al mismo tiempo que con los codos extendidos, flexionamos y extendemos los brazos de forma alternativa por delante, como si del paso de un militar se tratase.

4.4.2. Test de dígitos en orden directo

En la aplicación de este test se siguieron las normas de Kaufman y Lichtenberger (1999). En la tabla 4 se pueden ver las series de números utilizadas según el test de dígitos en orden directo.

Tabla 4. Series de Dígitos en Orden Directo

	SERIES	ENSAYO I	ENSAYO II
DÍGITOS EN ORDEN DIRECTO	Serie 3	5-8-2	6-9-4
	Serie 4	6-4-3-9	7-2-8-6
	Serie 5	4-2-7-3-1	7-5-8-3-6
	Serie 6	6-1-9-4-7-3	3-9-2-4-8-7
	Serie 7	5-9-1-7-4-2-8	4-1-7-9-3-8-6
	Serie 8	5-8-1-9-2-6-4-7	3-8-2-9-5-1-7-4
	Serie 9	2-7-5-86-2-5-8-4	7-1-3-9-4-2-5-6-8

4.5. RECURSOS

Se necesitaron dos personas, el investigador y un colaborador.

5. RESULTADOS

5.1. PERFIL DE LA MUESTRA

La muestra es de 43 personas adultas con una media de edad de 65.14 ± 9.4 años, con un mínimo de edad de 49 años y un máximo de 84 años. Compuesta por 39 mujeres y 4 hombres. Predominan los casados con un 81.4 %, le siguen los viudos con un 13.95%, y en último lugar, empatados con un 2.33% los solteros y separados.

En el nivel de estudios un 51.2% están sin títulos, el 28% con certificado de escolaridad o bachiller elemental, un 16.3% tienen estudios primarios, EXB o graduado escolar, el 2.3% tienen formación profesional y el 2.3% estudios superiores.

Las enfermedades más significativas con un valor superior al 25% son, de mayor a menor porcentaje: el 46.51% de las personas de la muestra padecen dolor cervical, el 44.19% tensión alta y artrosis, el 37.21% dolor lumbar, el 30.23% colesterol alto, y el 25.58% varices.

Referente a los hábitos deportivos 39 personas hacen gimnasia de mantenimiento y 4 no. Hay 12 personas llevan 1 año haciendo gimnasia, 15 personas llevan entre 2 y 10 años y 7 personas 10 años o más. Hay 29 personas que caminan frente a 14 que no lo hacen.

El 64.29% de las personas realizan la compra de alimentos siempre o habitualmente, el 33.33% algunas veces y el 2.38% nunca. El 83.33% de la muestra prepara la ropa en casa siempre o habitualmente, 9.52% algunas veces y 7.14% nunca. El 85.37% de la muestra friega la vajilla siempre o habitualmente en casa, 9.76% algunas veces, y el 4.88% nunca. El 80.95% de las personas de la muestra limpia la casa siempre o habitualmente, el 11.9% algunas veces y el 7.14% nunca. El 85.71% de las personas de la muestra prepara las comidas en casa siempre o habitualmente, frente a un 11.90% que lo realiza algunas veces y un 2.38% que nunca lo hace.

5.2. MEMORIAS: DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN ENTRE ELLAS A NIVEL DE MEDIAS Y CORRELACIONES

En la tabla 5 mostramos el estadístico descriptivo (media y desviación típica) de las principales variables a analizar que son la MI, la MMGE y la MMA.

Tabla 5. Estadístico descriptivo de MI, MMGE, MMA

	MI	MMGE	MMA
Media	4.4419	6.7674	3.7907
Desv. típ.	1.03054	1.75712	1.12458

Se procede a comparar las puntuaciones centrales (a nivel de mediana) entre las memorias dos a dos obteniendo:

Tabla 6. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
MEMORIA ANALITICA-INMEDIATA	23 ^a	13.41	308.50
MOTRIZ MEMORIA			
Rangos negativos	4 ^b	17.38	69.50
Rangos positivos	16 ^c		
Empates			
Total	43		
MEMORIA GLOBAL MEMORIA INMEDIATA	4 ^d	5.75	23.00
MOTRIZ EXPRESIVA-			
Rangos negativos	35 ^e	21.63	757.00
Rangos positivos	4 ^f		
Empates			
Total	43		
MEMORIA GLOBAL MEMORIA ANALITICA	1 ^g	2.50	2.50
MOTRIZ EXPRESIVA -			
Rangos negativos	36 ^h	19.46	700.50
Rangos positivos	6 ⁱ		
Empates			
Total	43		

- a. MEMORIA MOTRIZ ANALITICA < MEMORIA INMEDIATA
- b. MEMORIA MOTRIZ ANALITICA > MEMORIA INMEDIATA
- c. MEMORIA MOTRIZ ANALITICA = MEMORIA INMEDIATA
- d. MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA < MEMORIA INMEDIATA
- e. MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA > MEMORIA INMEDIATA
- f. MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA = MEMORIA INMEDIATA
- g. MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA < MEMORIA MOTRIZ ANALITICA
- h. MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA > MEMORIA MOTRIZ ANALITICA
- i. MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA = MEMORIA MOTRIZ ANALITICA

Estadísticos de contraste^c

	MEMORIA MOTRIZ ANALITICA - MEMORIA INMEDIATA	MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA - MEMORIA INMEDIATA	MEMORIA MOTRIZ GLOBAL EXPRESIVA - MEMORIA MOTRIZ ANALITICA
Z	-2.949 ^a	-5.171 ^b	-5.326 ^b
Sig. (bilateral)	.003	.000	.000

a. Basado en los rangos positivos. b. Basado en los rangos negativos. c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Se ha aplicado la prueba de Wilcoxon (tabla 6) y vemos que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de promedios entre ellas, puesto que el valor del nivel crítico es menor a 0.05, por lo que las variables comparadas difieren significativamente en sus puntuaciones intermedias.

En la figura 1 observamos como la MMGE se coloca en primer lugar con un 50% de las personas que obtienen los resultados con el valor más alto (8) y un 25% entre los valores más altos (6 y 7), quedando el restante 25% de los casos en que las respuestas están entre los valores (3 y 6).

La MI se coloca en segundo lugar, con un 50% de los datos con el valor (4) y un 25% el valor (5), con dos casos atípicos con valor máximo de (7) que corresponden con las personas que pertenecen al grupo que van a memoria, estas mismas personas han sacado un valor máximo en la prueba de MMGE de (8), pero no así en la MMA cuyos valores son bajos y en la media del grupo.

La MMA se coloca en tercer y último lugar con unos resultados del 50% en el valor mínimo de la prueba (3) y otro 25% con valor (4) habiendo 4 casos atípicos con un valor (6) y una única persona que obtiene la máxima puntuación de la prueba (8) y del total del grupo investigado.

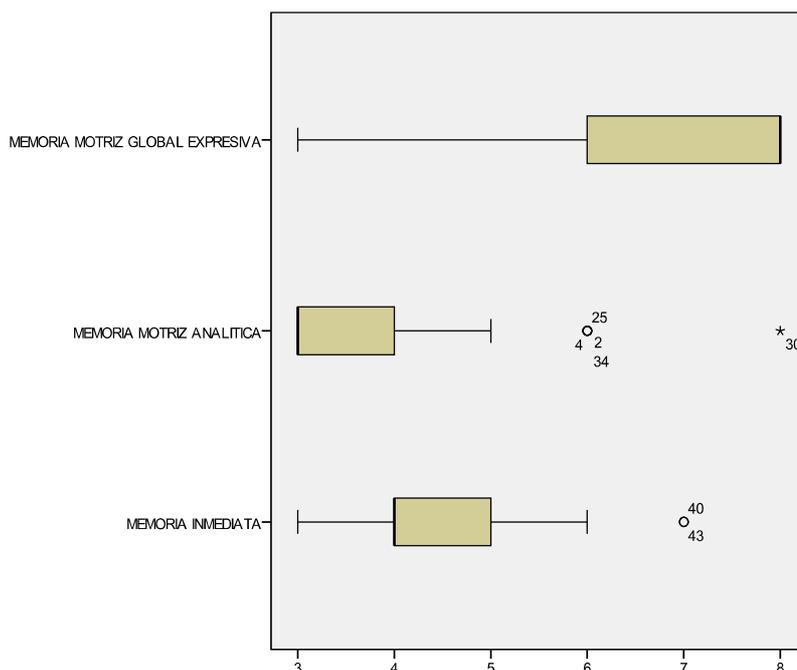


Figura 1. Diagrama de caja de la MMGE, MMA y MI

A continuación se estudian las correlaciones entre memorias:

Tabla 7. Correlaciones significativas entre memorias

		MI	MMA	MMGE	
Rho de Spearman	MI	Coeficiente de correlación	1.000	.353*	.336*
		p	.	.020	.028
	MMA	Coeficiente de correlación	.353*	1.000	.370*
		p	.020	.	.015
	MMGE	Coeficiente de correlación	.336*	.370*	1.000
		p	.028	.015	.

En la tabla 7 encontramos una correlación significativamente positiva entre los tres tipos de memoria: la más alta es 0.370 entre MMA y MMGE, la segunda es 0.353 entre MI y MMA y en tercer lugar 0.336 entre la MMGE y MI.

A continuación se muestran los gráficos de dispersión correspondientes a las correlaciones significativas:

En la figura 2 podemos observar el gráfico de dispersión indicándonos una tendencia positiva, las personas que obtienen mejor puntuación en MI también lo hacen en la MMA y viceversa.

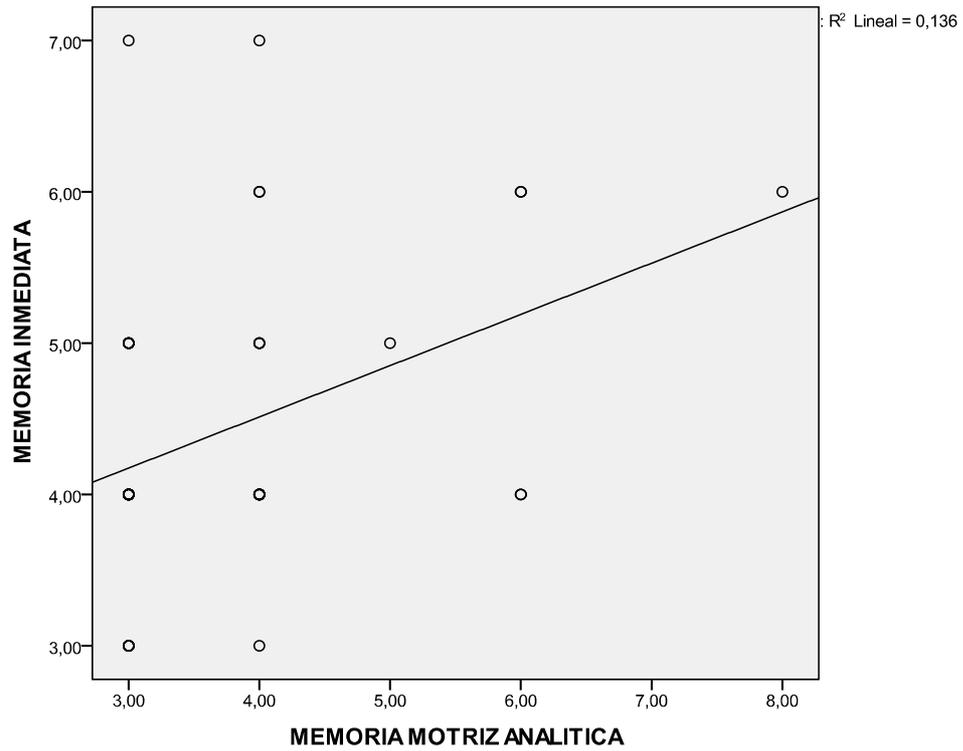


Figura 2. Gráfico de dispersión entre MMA y MI

En la figura 3 tenemos el gráfico de dispersión que nos indica que hay una ligera tendencia positiva, algunas personas que obtienen mejor puntuación en MMGE también lo hacen en la MI y viceversa.

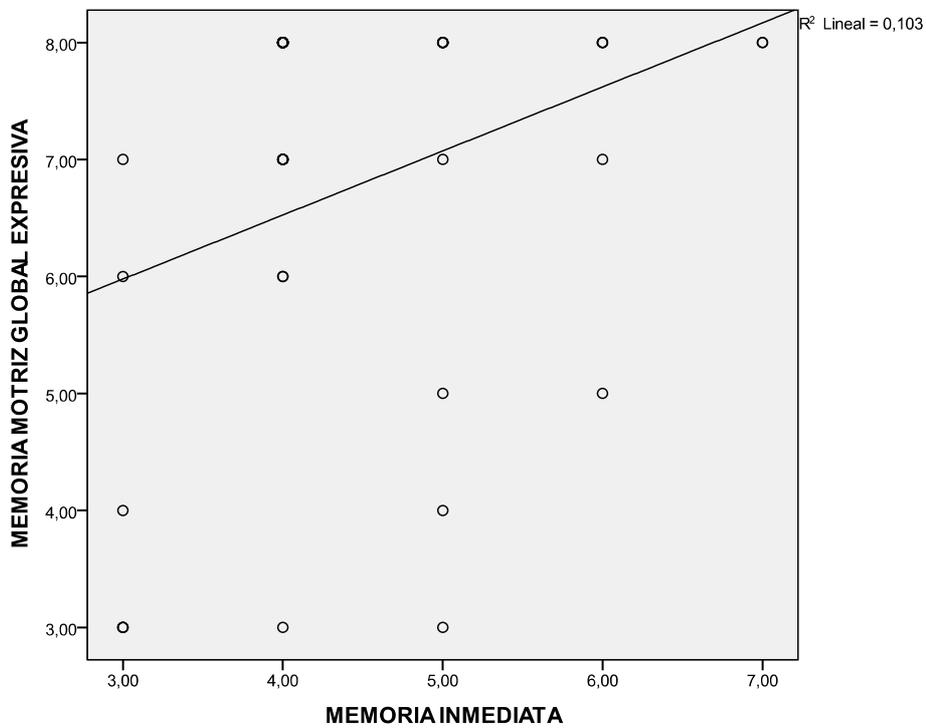


Figura 3. Gráfico de dispersión entre MI y MMGE

5.3. COMPORTAMIENTO DE LAS MEMORIAS SEGÚN OTRAS VARIABLES

Se utiliza la prueba U de Mann Whitney para ver si existen diferencias en las variables MMGE, MMA y MI en función de estas otras variables: sexo, estado civil, el nivel de estudios, hábitos de actividad física cotidiana, hábitos deportivos y de salud referida a cada una de las enfermedades crónicas, no encontrando diferencias significativas en ninguno de los casos. Si bien más adelante analizamos los que han resultado más representativos, en función del grupo de TM o GM, y el nivel de estudios en relación a la MMGE.

A continuación se estudian las correlaciones de las memorias según la edad y CE:

Tabla 8. Correlaciones significativas de la edad y CE con las memorias

			MDOD	MMA	MMGE
Rho de Spearman	EDAD	Coeficiente de correlación	-.098	-.360*	-.211
		p	.533	.018	.175
	CE	Coeficiente de correlación	.135	-.386*	-.260
		p	.389	.010	.092

En la tabla 8 encontramos una correlación significativamente negativa entre la CE por persona y la MMA (-.386), de tal forma que a más número de enfermedades menor resultado en la MMA, y otra correlación significativamente negativa entre la edad y la MMA (-.360), explicando que a mayor edad, menor es la puntuación en la MMA, no existiendo correlación significativa entre las demás memorias con la edad y la CE.

En la figura 4 se puede ver el diagrama de dispersión que nos indica una ligera tendencia negativa que explica que a mayor CE por persona menor es la MMA y al contrario.

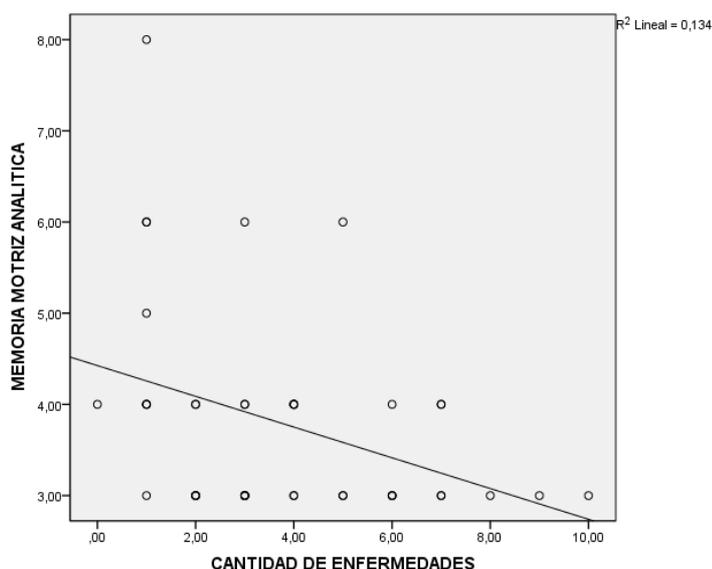


Figura 4. Diagrama de dispersión entre CE y MMA

6. DISCUSIÓN

Hemos visto en otras investigaciones, que la memoria inmediata y la memoria motriz (analítica) mejoran con programas combinados de actividad física (psicomotricidad) y memoria, Pont (2005), aunque con resultados no reveladores, porque obtiene resultados positivos en la memoria motriz analítica con el brazo hábil y no hábil, pero no cuando se trata de realizar el ejercicio con los dos brazos al mismo tiempo, sin embargo, encontramos correlación entre esta prueba de MMA con los dos brazos y la MMGE y la MI. En la investigación de Valencia et al. (2008) a pesar de realizar 12 pruebas cognitivas, ninguna de ellas es de memoria motriz. Los resultados recogidos por Rey Cao et al. (2011) presenta mejoras significativas en memoria motriz de movimientos analíticos, excepto en el test de Dígitos Directo, no obstante en este estudio hemos encontrado correlación significativa con este test y la MMGE y la MI. También Martínez-Vidal et al., (2011) utiliza la memoria motriz visual para reproducir tres posiciones de brazos mostradas con resultados positivos y la ejecución de tareas que implican el control corporal lateralizado, pero sin alcanzar valores significativos.

El valor más elevado en la MMGE puede explicarse porque cada movimiento de este test, tiene una especie de etiqueta (flauta, guitarra, piano...) y según los autores Ille y Cadopi (1999) el etiquetado es una clara estrategia que ayuda a recordar.

En esta investigación hemos podido comprobar la correlación de nivel bajo pero significativamente positiva entre la MI, la MMA y además hemos ampliado esta correlación significativa con la MMGE.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones se derivan de los datos del estudio y discusión.

1. Las personas mayores obtienen mejores resultados al recordar Movimientos Globales Expresivos (clasificado en primer lugar), con una puntuación media de 6.77 sobre un máximo de 8, que al recordar los Dígitos de Orden Directo (en segundo lugar), con una puntuación media de 4.44 sobre un máximo de 9 y frente a memorizar los Movimientos Analíticos, (en tercer y último lugar), con una puntuación media de 3.79 sobre un máximo de 8.

2. Encontramos una correlación significativamente positiva de nivel bajo entre los tres tipos de memoria: la más alta es 0.370 entre MMA y MMGE, la segunda es de 0.353 entre MI y MMA y en tercer lugar 0.336 entre la MMGE y MI.

3. No encontramos correlación significativa con alguna enfermedad crónica en concreto, si bien, existe una correlación ligeramente negativa de tal forma que a mayor número de enfermedades por persona menor es la puntuación en la MMA y a mayor edad menor es la puntuación en la MMA.

4. No encontramos relaciones significativas entre las tres principales variables sobre la memoria (MI, MMGE y la MMA), y las demás variables investigadas, el sexo, los estudios, el estado civil, los hábitos de actividad física, los hábitos deportivos, y cada una de las enfermedades crónicas, si bien las categorías de esas variables están poco representadas para que los resultados sean lo suficientemente fiables.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. A., & Alonso, C. (2008). *La memoria de las personas mayores: Estrategias para la intervención*. Pontevedra: Escuela de Gestión Sanitaria de Galicia S.L..

Cancela, J. M., Rey, A., Varela, S., & García, M. (2007). *Physical activity, health promotion and aging: Book of abstracts*. Vigo: Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.

Fabre, C., Chamari, K., Mucci, P., Massé-Biron, J., & Préfaut, C. (2002). Improvement of cognitive function by mental and/or individualized aerobic training in healthy elderly subjects. *International Journal of Sports Medicine*, 23(6), 415-421.

Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M. G., Iñiguez, J., & García, L. F. (2005). Promoting active ageing: Effects of the «Vital living» programme. [Promoción del envejecimiento activo: Efectos del programa «Vivir con vitalidad»®] *Revista Española De Geriatría y Gerontología*, 40(2), 92-102.

IBM. (2011). *SPSS statistics* (19th ed.)

Ille, A., & Cadopi, M. (1999). Memory for movement sequences in gymnastics: Effects of age and skill level. *Journal of Motor Behavior*, 31(3), 290-300.

Kaufman, A. S., & Lichtenberger, E. O. (1999). *Claves para la evaluación con el wais-III*. Madrid: TEA.

Martínez Vidal, A., & Díaz Pereira, P. (2008). *Creatividad y deporte: Consideraciones teóricas e investigaciones breves*. Sevilla: Wanceulen.

Martínez-Vidal, A., Prada Martínez, A., Díaz Pereira, M. P., & Martínez-Patiño, M. J. (2011). Effect of a combined program of physical activity and intellectual activity in the cognitive functioning of the elderly. [Efecto de un programa conjunto de la actividad física y la actividad intelectual en el funcionamiento cognitivo de los ancianos] *Journal of Human Sport & Exercise*, 6(2), 462-473.

Olivares Bari, S. M., & American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la american psychological association: Guía para el maestro* (2ª ed.). México: El Manual Moderno.

OMS. *Campaña de la OMS por un envejecimiento activo*. Retrieved 06/30, 2012, from http://www.who.int/ageing/publications/alc_elmanual.pdf

Oswald, W. D., Rupperecht, R., Gunzelmann, T., & Tritt, K. (1996). The SIMA-project: Effects of 1 year cognitive and psychomotor training on cognitive abilities of the elderly. *Behavioural Brain Research*, 78(1), 67.

Pont, P. (2005). Efectos de un programa de actividad física sobre la memoria en personas mayores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 81(3), 105.

Pont, P. (2005). *Efectes d'un programa d'activitat física sobre la memòria en la gent gran*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.). Retrieved from <http://www.tdx.cat/TDX-0601106-112723>

Pont, P., & Carroggio, M. (2007). *Ejercicios de motricidad y memoria para personas mayores*. Barcelona: Paidotribo.

Rey, A., Lacruz, I., & Táboas, M. (2011). Calidad de vida percibida por las personas mayores. consecuencias de un programa de estimulación cognitiva a través de la motricidad «Memoria en movimiento». *Revista Española De Geriatría y Gerontología*, 46(2), 74-80.

Rey, A., Canales, I., & Táboas, M. I. (2011). Características y efectos de un programa integrado de estimulación cognitiva a través de la motricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105(3), 21-27. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.02

Rey, A., Canales, I., & Táboas, M. I. (2007). Taller memoria en movimiento: Programa "estimulación cognitiva a través de la motricidad para personas mayores" ECAM. In J. M. Cancela, A. Rey, S. Varela & M. García (Eds.), *Physical activity, health promotion and aging: Book of abstracts*. (pp. 53-62). Vigo: Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.

Rey, A., & Canales, I. (2008). Memoria en movimiento: Programa de estimulación cognitiva a través de la motricidad para personas mayores. Santiago de Compostela: Obra Social Caixa Galicia.

Rey, A., Canales, I., & Táboas, M. I. (2007). Effects of the programme "cognitive stimulation across the motricity" for the elders thoroughly interview. In J. M. Cancela, A. Rey, S. Varela & M. García (Eds.), *Physical activity, health promotion and aging: Book of abstracts* (pp. 270-277). Vigo: Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.

Valencia, C., López-Alzate, E., Tirado, V., Zea-Herrera, M. D., Lopera, F., Rupperecht, R., & Oswald, W. D. (2008). Efectos cognitivos de un entrenamiento combinado de memoria y psicomotricidad en adultos mayores. *Revista De Neurología*, 46(8), 465-471.

Wechsler, D. (1999). Escala de inteligencia de wechsler para adultos - III. Madrid: TEA.

Fecha de recepción: 29/11/2013
Fecha de aceptación: 20/2/2014



Revista Digital de Educación Física

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

EL CURRÍCULO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA EN LA LOMCE. ANÁLISIS DEL REAL DECRETO 126/2014.

Juan Carlos Muñoz Díaz

Maestro de Educación Física y editor de EmásF. España.

Email: emasf.correo@gmail.com

Web: efjuancarlos.webcindario.com

Blog: juancamef.blogspot.com.es

RESUMEN

Con este artículo se pretende analizar el tratamiento que el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, otorga al área de Educación Física. Aunque en este nivel el currículo queda muy genérico y abierto a una mayor concreción se puede realizar un primer análisis detallado en lo que al área de Educación Física se refiere, tanto en novedades como en los aspectos que se mantienen respecto a la normativa anterior (RD 1313/2006). Básicamente, como se podrá comprobar, son básicamente los mismos.

PALABRAS CLAVE:

LOMCE, Enseñanzas mínimas, currículo de educación física, programación de educación física, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación.

1. INTRODUCCIÓN.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero establece el currículo básico de la Educación Primaria. Este Real Decreto se deriva de la entrada en vigor de la LOMCE¹. Tras su lectura voy a intentar realizar un análisis pormenorizado de los aspectos generales relacionados con la Educación física y, de una forma más concreta, con lo específico de nuestra área que se contempla en el anexo 2b de esta norma.

Tal y como se contempla, en el artículo 3, de este Real Decreto, para las asignaturas específicas, como es el caso de Educación Física, la administración educativa del estado plantea un marco curricular bastante genérico y abierto para que sea concretado posteriormente, tanto por las administraciones educativas autonómicas como por los propios centros educativos.

A primera vista y, en comparación con lo establecido en el Real Decreto 1513/2006², nos encontramos que, aunque se aboga por una enseñanza por competencias y se enumeran las competencias clave (se deja de utilizar el término competencias básicas y se reducen a siete), no se desarrollan por ningún lado. De igual forma, el currículo del área se establece para toda la etapa y no se estructura por ciclos (que era a lo que estábamos acostumbrados a ver en normativas similares anteriores). Si bien, no aparecen objetivos generales de área, se pueden entrever en los propios criterios de evaluación de la etapa. De ahí que he tratado de establecer una relación entre estos criterios y los objetivos generales del área que aparecían en el R.D. 1513/2006.

En cuanto a los estándares de aprendizaje, que es un nuevo elemento curricular que introduce el Real Decreto 126/2014, también los he relacionado con los contenidos que se establecían en el Real Decreto anterior, así como con los propios del área.

Desde mi punto de vista, los criterios de evaluación más bien debieran haberse formulado como objetivos generales propiamente dichos y los estándares de aprendizaje como verdaderos criterios de evaluación. Tantos conceptos curriculares sólo pueden causar una mayor confusión en el docente a la hora de planificar.

Con el objetivo de intentar clarificar un poco este nuevo marco legal curricular ha sido el motivo de realizar este artículo que espero que, con el análisis realizado, se pueda ofrecer cierta claridad del mismo a los lectores.

2. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULO.

2.1. EL CURRÍCULO.

Este Real Decreto (R.D.) establece que el currículo estará integrado por los siguientes elementos:

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

² Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

- **Objetivos:** sólo se definen los objetivos generales de etapa, no se establecen objetivos generales de asignatura. En cuanto a los objetivos de etapa en esencia son similares a los contemplados en el Real Decreto 1513/2006. Si bien, el área de Educación Física puede tener incidencia en varios de estos objetivos, se mantiene uno que lo aborda de forma exclusiva:

“Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”.

No obstante, como podemos comprobar posteriormente, los criterios de evaluación constituyen verdaderos objetivos de etapa.

- **Competencias:** se hace alusión a su concepto y utilidad dentro de la introducción del Real Decreto y, posteriormente, se enumeran sin ningún tipo de detalle, adoptando la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea:
 - Comunicación lingüística.
 - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
 - Competencia digital.
 - Aprender a aprender.
 - Competencias sociales y cívicas.
 - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
 - Conciencia y expresiones culturales.
- **Contenidos:** se sigue estableciendo diferencias entre conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los anexos sólo se aportan contenidos de las áreas troncales, serán las comunidades autónomas y los centros educativos quienes los determinen para las asignaturas específicas.
- **Metodología didáctica:** a nivel general no se aporta nada, también se deriva a las administraciones educativas autonómicas y a los centros docentes para que aporten sugerencias más concretas. No obstante, en el currículo del área, se pueden entrever algunos principios metodológicos.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** el R.D. los define como *“este nuevo elemento curricular se refiere a especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”.* **Me temo que pueda ser una vuelta a los objetivos operativos.**
- **Los criterios de evaluación** del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Podemos observar el número de elementos curriculares van aumentando, y como suele suceder, la norma va por delante de la realidad de los centros. Habrá que reciclarse, una vez más, para poder programar en virtud de todos ellos. Espero que tantos elementos en el diseño y programación no produzcan más confusión entre los docentes. Planificar es necesario, pero no lo único en la función docente.

2.2. LAS ASIGNATURAS:

Como novedad, el R.D. 126/2014 establece tres bloques de asignaturas: troncales, específicas y de libre configuración, y determina las competencias en su desarrollo y planificación en los siguientes ámbitos: administración educativa central, administraciones educativas autonómicas y centros docentes.

El *Ministerio de Educación* desempeña un papel más determinante en la concreción curricular de las asignaturas troncales y deja más autonomía de acción a las administraciones educativas autonómicas en cuanto a las específicas y de libre configuración.

El área de Educación Física se incluye dentro del bloque de las asignaturas específicas. Es por ello que este R.D. sólo determina estos aspectos de su currículo:

- Estándares de aprendizaje evaluables.
- Criterios de evaluación de etapa.

Serán las *comunidades autónomas* las que incluyan contenidos, complementen los criterios de evaluación, aporten recomendaciones de metodología didáctica para los centros educativos y determinen sus horarios.

Finalmente, a los *centros docentes*, en virtud de su autonomía pedagógica, se les otorga competencias en cuanto a completar contenidos, diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios y determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

2.3. ELEMENTOS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULO:

En cuanto a los elementos transversales del currículo que se han de trabajar en todas las áreas no hay grandes novedades, se hace alusión a:

- La comprensión lectora.
- La expresión oral y escrita.
- La comunicación audiovisual.
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- El emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

También se hace referencia a:

- El desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación.
- El aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

- La prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.
- El desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.
- El desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.
- Educación y seguridad vial: mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico ya sea en calidad de peatón, viajero y conductor de bicicletas, respete las normas y señales.

Referido a nuestra área, se hace referencia a que la actividad física y la dieta equilibrada han formen parte del comportamiento infantil. Para ello se prevé la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos. Es de suponer que sean los profesores de Educación Física y que para poder realizar una práctica diaria se prevean terceros tiempos pedagógicos, me imagino que por las tardes.

2.4. EVALUACIÓN.

En cuanto a la evaluación se indica que los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos de este R.D.

Además de valorar el proceso de aprendizaje del alumnado se han de valorar igualmente los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. Para ello se han de establecer indicadores de logro en las programaciones docentes.

Se prevé una evaluación individualizada extraordinaria a la finalización de los cursos tercero y sexto.

2.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Se mantiene la denominación de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y dentro de ellos se integran el alumnado que presenta: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por las condiciones personales o de historia escolar.

3. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En el anexo 2 del R.D. 126/2014 se incluyen los aspectos curriculares de las asignaturas específicas. El apartado “b” se dedica al área de Educación Física. Se aporta una introducción general y una tabla con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la etapa. Analicemos cada uno de estos apartados.

3.1. FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:

a) *Desarrollar en las personas su competencia motriz.*

Para la consecución de esta finalidad, el R.D. nos dice que “no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno”. De este modo, el alumnado logrará:

- Controlar y dar sentido a las propias acciones motrices.
- Comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones.
- Gestionar los sentimientos vinculados a las mismas.
- Integrar conocimientos y habilidades transversales: el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas,...

Una vez más se habla de competencia motriz, pero no se integra dentro de las competencias básicas (denominación anterior) ni clave (término actual).

En relación a la competencia motriz se nos dice que evoluciona a lo largo de la vida de las personas y desarrolla la inteligencia en función de los condicionantes del entorno. Se realiza una secuenciación genérica de contenidos relacionados con la conducta motriz:

- *Procedimientos:* percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores.
- *Conocimientos:* los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud, con los sistemas de mejora de las capacidades motrices y con los usos sociales de la actividad física,...
- *Actitudes:* las derivadas de la valoración y el sentimiento acerca de sus propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los demás.

b) *Adquirir competencias relacionadas con la salud:*

A través de acciones que ayuden a la adquisición de hábitos responsables de actividad física regular.

Adoptando actitudes críticas ante prácticas sociales no saludables.

3.2. ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACIÓN DEL ÁREA.

El R.D. 126/2014 establece que la Educación Física debe ofrecer situaciones y contextos de aprendizaje variados es por ello que recomienda que los elementos curriculares de la programación de la asignatura puedan estructurarse en torno a cinco situaciones motrices diferentes. Como podemos comprobar se derivan de la clasificación que aportaba Parlebas (1988) en función de la incertidumbre provocada por el compañero, el adversario y el medio:

- a) **Acciones motrices individuales en entornos estables:** suelen basarse en modelos técnicos de ejecución en los que resulta decisiva la capacidad de ajuste: esquema corporal, habilidades individuales, preparación física de forma individual, atletismo, natación, gimnasia...
- b) **Acciones motrices en situaciones de oposición:** resulta imprescindible la interpretación correcta de las acciones de un oponente, la selección acertada de la acción y la ejecución de dicha decisión: juegos de uno contra uno, juegos de lucha, (judo, bádminton, tenis, mini-tenis, tenis de mesa,...).
- c) **Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.** se producen relaciones de cooperación y colaboración con otros participantes en entornos estables para conseguir un objetivo; juegos tradicionales, actividades adaptadas del mundo del circo (acrobacias o malabares en grupo), deportes (patinaje por parejas, relevos en línea, gimnasia en grupo) y deportes adaptados, juegos en grupo; deportes colectivos (baloncesto, balonmano, béisbol, rugby, fútbol y voleibol,...).
- d) **Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.** en estas acciones el medio no tiene siempre las mismas características, por lo que genera incertidumbre. Estas actividades facilitan la conexión con otras áreas de conocimiento y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural: marchas y excursiones a pie o en bicicleta, acampadas, actividades de orientación, grandes juegos en la naturaleza (de pistas, de aproximación y otros), esquí, escalada,...
- e) **Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.** En estas situaciones las respuestas motrices requeridas son de carácter estético y comunicativo y pueden ser individuales o en grupo: juegos cantados, expresión corporal, danzas, juego dramático, mimo,...

3.3. ASPECTOS DE METODOLOGÍA:

Leyendo la introducción al currículo de Educación Física podemos entresacar los siguientes principios metodológicos aplicables al área:

- Tener en cuenta su momento madurativo del alumnado.
- Respetar la lógica interna de las diversas situaciones motrices
- Tener presente los elementos que afectan de manera transversal a todos los bloques como son las capacidades físicas y las coordinativas, los valores sociales e individuales y la educación para la salud.

- El abanico de actividades que se programen debe reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos ya sean novedosas, como las relacionadas con el ocio y el turismo activo o las actividades de *fitness* o *wellness*, así como con las tradicionales ligadas a los juegos, deportes y manifestaciones artísticas.
- En cuanto a la adopción de hábitos saludables se destaca la importancia de que la Educación Física en la escuela debe tener una presencia importante en la jornada escolar para paliar el sedentarismo y enfermedades asociadas al mismo.
- Tener siempre presente que la conducta motriz es el principal objeto de la asignatura. Por ello hay que trabajar la exploración motriz y desarrollar las competencias motrices básicas. Las habilidades motrices básicas se irán complicando a medida que se progresa en los sucesivos cursos.
- Las propias actividades y la acción del docente ayudarán a desarrollar la posibilidad de relacionarse con los demás, el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la asunción de las reglas establecidas, el desarrollo de la iniciativa individual y de hábitos de esfuerzo.
- El juego es un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje y como herramienta didáctica por su carácter motivador.
- Las propuestas didácticas deben incorporar la reflexión y análisis de lo que acontece y la creación de estrategias para facilitar la transferencia de conocimientos de otras situaciones.

3.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

En este apartado se va a relacionar los criterios de evaluación expresados en el R.D. 126/2014 con los objetivos generales del área que aparecían en el R.D. 1513/2006. Observaremos la gran similitud entre unos y otros. Algunos criterios son consecuencia del desglose de un objetivo y otros se incorporan como nuevos, aunque ya aparecían en el currículo de algunas comunidades autónomas.

1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.

Objetivo RD 1513/2006. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

Objetivo RD 1513/2006. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y

cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.

Objetivo RD 1513/2006. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas

4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.

5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.

Objetivo RD 1513/2006. Aprender a apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.

6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.

Objetivo RD 1513/2006. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea

7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.

Objetivo RD 1513/2006. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.

Objetivo RD 1513/2006. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.

Objetivo RD 1513/2006. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.

Objetivo RD 1513/2006. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.

Objetivo RD 1513/2006. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.

12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.

Objetivo RD 1513/2006. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales

3.5. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE.

En este apartado voy a detallar los estándares evaluables de aprendizaje del área de Educación Física que constituyen una concreción real de los criterios de evaluación. Se podrá comprobar cómo del enunciado de cada uno de ellos se pueden obtener los contenidos del área, que esencia, como no podía ser de otro modo, son similares a los que aparecían en el R.D. 1513/2006. Es por ello que se ha ido desgranando de cada uno de los estándares los contenidos que, a mi juicio, se pueden trabajar.

- 1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

Contenidos asociados:

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico.

Habilidades básicas: desplazamientos.

- 1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

Contenidos asociados:

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico.

Habilidades básicas: salto.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.

Contenidos asociados:

Cualidades perceptivo-motrices: lateralidad, Percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación segmentaria.

Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones, golpes

Habilidades genéricas: bote.

1.4. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural

Contenidos asociados:

Cualidades perceptivo-motrices: lateralidad, Percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico y estático.

Habilidades básicas: giro, salto.

1.5. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.

Contenidos asociados:

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio estático.

1.6. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.

Contenidos asociados:

Habilidades básicas: desplazamiento, salto, lanzamientos, recepciones,...

Juegos y deportes: actividades en el medio natural.

2.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.

Contenidos asociados:

Expresión corporal: mimo, dramatización,...

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio.

Habilidades básicas: desplazamientos.

2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.

Contenidos asociados:

Expresión corporal: bailes, danzas, canciones infantiles,...

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y segmentaria y equilibrio dinámico y estático.

Habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.

Contenidos asociados:

Expresión corporal: bailes, danzas.

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y segmentaria y equilibrio dinámico y estático.

Habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

2.4. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

Contenidos asociados:

Expresión corporal: mimo, dramatización, bailes, danzas,...

Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y segmentaria y equilibrio dinámico y estático.

Habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: oposición y cooperación-oposición.

Habilidades básicas, genéricas y específicas.

3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: acciones técnicas de deportes individuales, juegos de oposición y cooperación-oposición.

Habilidades básicas, genéricas y específicas.

4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.

Contenidos asociados:

Cualidades físicas básicas.

4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices.

Contenidos asociados:

Cualidades físicas básicas.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: juegos de oposición y cooperación-oposición.

4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.

Contenidos asociados:

Conocimiento corporal.

5.1. Tiene interés por mejorar las capacidades físicas.

Contenidos asociados:

Cualidades físicas básicas.

Salud: efectos de la actividad física.

5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comidas, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc...).

Contenidos asociados:

Salud: alimentación.

5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.

Contenidos asociados:

Conocimiento corporal.

Cualidades físicas básicas.

Salud: efectos de la actividad física.

5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias.

Contenidos asociados:

Conocimiento corporal.

Salud: alimentación, actividad física, drogas...

5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva.

Contenidos asociados:

Conocimiento corporal.

Salud: efectos de la actividad física, prevención de accidentes,

6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.

Contenidos asociados:

Cualidades físicas básicas.

Salud: efectos de la actividad física.

6.2. Identifica su frecuencia cardiaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo.

Contenidos asociados:

Conocimiento corporal.

Cualidades físicas básicas.

Salud: efectos de la actividad física.

6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.

Contenidos asociados:

Cualidades físicas básicas.

Salud: efectos de la actividad física, seguridad en la práctica de actividad física.

6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad.

Contenidos asociados:

Cualidades físicas básicas.

7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase.

Contenidos asociados:

Respeto a los demás: su cuerpo y sus posibilidades.

7.2. Toma conciencia de las exigencias y valora el esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.

Contenidos asociados:

Autoexigencia y valoración del esfuerzo

8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: tipos.

8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: fenómeno cultural y social.

9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: fenómeno cultural y social.

9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: estructura y reglas básicas del juego.

9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: Resolución de conflictos de forma pacífica.

9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: conductas antideportivas.

10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: actividades físicas en el medio natural.

Salud: protección y respeto del medio ambiente.

10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: actividades física en el medio natural.

Salud: protección y respeto del medio ambiente.

11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios.

Contenidos asociados:

Salud: enfermedades y lesiones, seguridad y prevención de accidentes, primeros auxilios.

Conocimiento corporal.

12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: tipos de juegos y deportes, fenómeno cultural y social,...

Salud: alimentación, drogas, efectos de la actividad física, hábitos de higiene,...

Conocimiento corporal.

Expresión corporal: danzas, bailes, canciones, obras de teatro,...

12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación.

Contenidos asociados:

Trabajo bien hecho.

12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.

Contenidos asociados:

Autonomía y autoestima.

Respeto de los demás

13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz.

Contenidos asociados:

Autoexigencia y valoración del esfuerzo

13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.

Contenidos asociados:

Autonomía y autoestima

Espontaneidad y creatividad.

13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.

Contenidos asociados:

Salud: hábitos de cuidado e higiene corporal.

13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases.

Contenidos asociados:

Autonomía y responsabilidad.

13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

Contenidos asociados:

Juegos y deportes: aceptación del rol y del resultado.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Real Decreto 126, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). BOE nº 52 de 1/3/2014.

Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10/12/2013.

Real Decreto 1513, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (2006). BOE nº 293 de 8/12/2006.

Parlebas, P. (1988). *Perspectivas para una Educación Física moderna*". Cuadernos Técnicos. Unisport Andalucía.



Revista Digital de Educación Física

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

APRENDIZAJE BASADO EN EXPERIENCIAS DE INTERÉS A PARTIR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Alberto José Prieto Román

Maestro Educación Física . España.
albertoprieto79@gmail.com

Juan Antonio Párraga Montilla

Profesor Titular de la Universidad de Jaén. España.
jparraga@ujaen.es

José Alfonso Morcillo Losa

Profesor de la Universidad de Jaén. España.
jamosa@ujaen.es

RESUMEN

La presente experiencia recoge una propuesta didáctica llevada a cabo con un grupo de alumnos y alumnas de un centro educativo del norte de la provincia de Granada, desde un enfoque común y cooperativo, por parte del profesorado del centro. Entendemos que es la heterogeneidad fundamentada en el interés de cada discente la que justifica la búsqueda de una pedagogía performática que se sustente en planteamientos rizomáticos, orientados en definitiva, al desarrollo de la individualidad como raíz que reclama nuevos métodos que interesen al alumnado. Se trata de concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de provocar aprendizajes basados en la autonomía, promoviendo entornos de aprendizaje interactivos, contruidos a partir de blogs colectivos gestionados de forma cooperativa por todo el grupo-clase, y blogs individuales, diseñados y gestionados por los propios alumnos/as que construyen su conocimiento a través de temas elegidos por ellos mismos que denominamos “experiencias de interés”, acercándose a su entorno real más inmediato. Se pretende partir de historias de vida, que progresen a partir del área de Educación Física, a través del error, y se materialicen finalmente y como consecuencia, en todas las áreas de la Educación Primaria. Pretendemos, por tanto, además, acercarnos al concepto de autonomía de aprendizaje desde la experiencia y los propios intereses del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Autonomía, interés, motivación, performática, experiencia, aprendizaje, autogestión, blog, rizomática.

INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo es fiel reflejo de un proceso de creación en el que intervienen una serie de protagonistas, que dan sentido a una situación de partida, que se pretende resolver finalmente mediante el desarrollo de competencias. Partiendo de este enfoque, no podemos obviar una serie de condicionantes que provocarán la consecución de dichas competencias. Creemos, en este sentido, que el alumnado, de forma natural, adquiere el aprendizaje como consecuencia de su experiencia, y de manera aún más determinante, atendiendo a partir de sus intereses. Para ello, exponemos nuestra experiencia, convertida en propuesta didáctica, que parte de una justificación teórica inicial, intentando ofrecer una nueva perspectiva o particular visión de la manera de aprender del alumnado de Educación Primaria.

“EL APRENDIZAJE...”

Prensky (2011) afirma que la educación es una ciencia espacial más difícil aún que la física, ya que los cohetes obedecen a leyes físicas y los niños no saben a qué obedecen. No obstante, es cuestionable, si tenemos en cuenta que esta reflexión se realiza partiendo de un hándicap temporal. Es decir, en la actualidad, podría ser impensable plantearse que el currículo establecido en educación, contemple áreas que asuman los intereses, fortalezas y virtudes del alumnado al que va dirigido. Naturalmente, sabemos que el alumnado en Educación Primaria, posee una naturaleza cambiante, difícil de empatizar, pero también podríamos asumir que precisamente esa naturaleza es la que determina sus aprendizajes futuros. Sus motivaciones inmediatas, sus intereses más cercanos, van a captar su atención durante buena parte del tiempo que permanecen en la educación básica. Como docentes no podemos obviar este hecho, dirigiendo exclusivamente nuestras actuaciones, nuestras intenciones didácticas, hacia unas áreas que llevan imperando en nuestro sistema educativo desde un tiempo a considerar, asumiendo que es normal que el alumnado las rechace en muchos casos; pasando por alto que no les interesan, o al menos, el modo en que se transmiten.

Muchos pedagogos, tales como Freinet, Decroly, Montessori..., se cuestionaron los intereses del alumnado, proponiendo nuevas formas de plantear la enseñanza. No obstante, entendemos que la propuesta de estos grandes pedagogos es víctima de los grandes avances tecnológicos, que cuestionan o, al menos, hacen necesarios reajustes y nuevos planteamientos. En este sentido, queremos resaltar el valor educativo que poseen numerosos recursos tecnológicos, que han emergido y a los que el sistema educativo no presta demasiada atención, con el importante ahorro que su empleo exclusivo generaría. Los blogs, redes sociales, wikis, entornos virtuales, videojuegos, etc, constituyen herramientas que el alumnado utiliza a diario. Al mismo tiempo, ante el amplio abanico de posibilidades que el alumnado recibe para organizar su tiempo libre, no podemos dejar de interesarnos por las actividades que más les interesan y motivan. Como hemos oído decir alguna vez, parece que el alumnado desacelera su cerebro cuando entra en la escuela. Tal y como indicaba Rousseau en 1762 en su obra “Emilio o De la educación”, debemos, por tanto, partir del interés inmediato del alumno.

Estas ideas fundamentan la formulación de un interrogante que nos asalta al desarrollar la labor docente: ¿Conectan las áreas curriculares actuales con los intereses y motivaciones del alumnado y al mismo tiempo con el progreso o avance tecnológico que el mundo laboral está demandando? No pretendemos responder a esta pregunta de manera unidireccional, sino ofrecer una posible respuesta que reoriente el proceso de enseñanza o mejor aún, el proceso de aprendizaje. Es cierto, que los centros de interés y el trabajo por proyectos, ofrecen una versatilidad importante en cuanto a la variabilidad y flexibilidad de estrategias a emplear. Sin embargo, no sería descabellado pensar que algunos centros de interés, tales como las plantas, los animales, etc, del mismo modo, se alejan de lo que interesa, motiva o atrae al alumnado, al menos, de manera generalizada.

Regresando a la idea inicial del artículo, si acudimos a innumerables autores relacionados con múltiples campos de la investigación, podemos concluir que una de las aseveraciones más comunes consiste en pensar que el aprendizaje de todo ser humano ocurre a través de su experiencia. Si abordamos la autonomía como el fin último del aprendizaje de toda persona, sin duda, la experiencia debe formar parte de dicha autonomía. Profundizando en el término “experiencia”, el diccionario recoge diversos aspectos. Así, considerado como verbo señala que es un caso particular de un proceso de observar, sufrir o descubrir.

Como nombre o sustantivo, es todo lo que se sabe, los conocimientos o saberes prácticos adquiridos al observar, sufrir o descubrir. Estos conceptos, de acuerdo con Boud, Cohen y Walker (2011), dan origen a una serie de cuestiones. “Observar” sugiere de alguna manera un papel desligado; “sufrir” indica un papel pasivo y “descubrir”, uno más interactivo. Aunque todos pueden formar parte de la experiencia, se plantea la cuestión de cómo puede contemplarse la experiencia como un todo. Siguiendo a estos mismos autores, “la experiencia es un encuentro significativo. No es solo una observación, algo pasivo, sino un compromiso activo con el medio, del que el aprendiz es una parte importante. Aunque otros traten de imponernos sus significados, al final somos nosotros quienes definimos nuestra experiencia; los otros, simplemente, no tienen acceso a nuestras sensaciones y percepciones. Podemos utilizar el lenguaje y las ideas para expresar el significado, y en ese proceso, utilizamos objetos definidos en el exterior, pero sólo la persona que vive la experiencia puede, en último término, otorgar un significado a esa experiencia. Al trabajar con otros, tratamos de compartir el significado y podemos llegar a interpretaciones comúnmente aceptadas, del mundo que opera en ese contexto, pero éstas nunca definirán plenamente la experiencia de los participantes” (Boud, Cohen y Walker, 2011, 17-21).

Es inevitable, por tanto, pensar en la estructura curricular actual y no cuestionarse si las áreas curriculares que se imparten en la actualidad, procuran el desarrollo esperado en el alumnado a partir de su propia experiencia. Es posible intuir, que es quizá la metodología empleada, la causante del desajuste de resultados entre el conocimiento que se presupone y el conocimiento en realidad adquirido. Consideramos que desde nuestra posición como docentes, independientemente del área que nos ocupe, no podemos mirar a otro lado, obstinándonos en emplear metodologías que no consiguen los resultados esperados. En este sentido, deberíamos incluso preguntarnos qué debemos considerar por resultados esperados; los que evalúa el informe PISA o los resultados que evalúa el propio alumnado. Puede que nuestra respuesta se encamine hacia el

consenso de ambas respuestas o ninguna de ellas, perdiendo el miedo a los cambios. No obstante, si consideramos el acto de educar como un acto de naturaleza subjetiva, en cuanto que el docente guía y el discente interpreta y asimila, debiendo ser este hecho a la vez recíproco, no valoramos el informe PISA como referente teniendo en cuenta que además no existe, ni debe existir, homogeneidad metodológica, dirigida a la consecución de unos objetivos de aprendizaje similares, e incluso, nos atreveríamos afirmar que no debería existir homogeneidad en los contenidos a impartir.

La enseñanza, pero sobre todo el aprendizaje, demanda cambios que provoquen el verdadero aprendizaje perpetuo. Parece obvio que una persona aprende de manera natural, cuando el contenido es verdaderamente significativo o le interesa realmente. Cuando “sorteamos” el sistema educativo, como si de un obstáculo se tratara, comenzamos a leer, ver, oír únicamente aquello que nos importa o nos ayuda a alcanzar algo a cambio. Esto parece sencillo, pero al mismo tiempo, es olvidado en el día a día de nuestras aulas, aplicándose como prioridad minoritaria con respecto a otros conceptos que podríamos calificar como “urgentes”.

Metafóricamente hablando, es posible que se trate de una perspectiva egoísta del aprendizaje (el método va a hacer que el alumnado priorice aquello que le interesa de manera individual, dejando parcelas de su formación abandonadas), pero sin duda, realista y efectivo. El trabajo del docente consistirá en extender los intereses del alumnado a dichas parcelas abandonadas, es decir, hacia nuevos horizontes, pretendiendo que el alumno/a aprenda sin saber que está aprendiendo (filosofía de aprendizaje performático).

Cada ser humano articula su conocimiento y así lo transmite a sus iguales en base a experiencias personales o individuales; fueron experiencias que le interesaron o despertaron su atención en un momento u otro de sus vidas. El interés y la experiencia se convierten, por tanto, en los ejes que motivan nuestros aprendizajes duraderos.

...BASADO EN EXPERIENCIAS DE INTERÉS”

Nuestra “teoría” se fundamenta, pues, en una nueva estructuración y a la vez, entendimiento del conocimiento que debe ser transmitido y aprendido. En primer lugar, queremos pensar que las nuevas áreas curriculares deben cambiar su denominación en un principio como “reclamo” hacia el alumnado, aunque no solo persigamos reclamar su atención inicial. Pensamos que la experiencia de interés o el reclamo personal de cada alumno/a es la clave para poder captar su interés. Así, en un aula nos encontraremos con alumnos/as cuya experiencia de interés o mayor reclamo sea el fútbol o la Educación Física, otros a los que les interese el cine, y en general, los medios de comunicación, otros a los que les gusten los videojuegos, etc.

Son, todas ellas, experiencias de interés que no pueden pasar inadvertidas a la hora de plantear nuestras sesiones. Se trata de las áreas curriculares del futuro, o al menos los ejes o referentes de aprendizaje individual, en torno a los cuales se desarrollen las áreas actuales.

Las áreas curriculares actuales deberían por tanto cambiar, asumiendo una denominación que descubra o deje entrever nuestra intención metodológica, si consideramos trabajar con la metodología basada en experiencias de interés. En torno a estas nuevas áreas curriculares, tendrían cabida las experiencias de interés que se sugieren. Las distintas áreas curriculares que se desprenden de nuestro proyecto de centro, podrían estar redactadas con una clara intención metodológica de la siguiente manera:

- Resolución de problemas y cálculo vivo (Aprendizaje Basado en Problemas y ABN...)
- Investigación y experimentación (monográficos, laboratorio, diarios de campo...)
- Lenguajes (de signos, plástico, musical, lengua castellana, lengua extranjera...)
- Aprendizaje y Gestión de entornos virtuales (webs, blogs, wikis, videojuegos...)
- Experiencias de interés (p.e. en un aula podrá haber fútbol, cine, universo, pesca...)

Las experiencias de interés tendrán un carácter transversal y globalizador. Es decir, cada área curricular propuesta deberá estructurar y desarrollar su acción pedagógica a partir de estas experiencias. No obstante, como paso intermedio, recomendamos que el docente experimente con las áreas curriculares actuales estableciendo relaciones con las experiencias de interés detectadas en su aula.

La tarea de implementar este tipo de “áreas” en la escuela tiene una serie de implicaciones singulares, que pueden dificultar el proceso. Destacan fundamentalmente tres:

- *La cultura escolar.* Tradicionalmente las áreas curriculares a impartir hacen que familias, docentes y alumnos/as, aunque estos últimos en un grado inferior, no confíen o se muestren reticentes a incluir estas nuevas áreas en sus programaciones o planes de centro.
- *Interés docente.* Es posible encontrar docentes que no estén dispuestos a utilizar tiempo libre para investigar sobre las experiencias de interés que encuentren en sus aulas y al mismo tiempo, desarrollar programaciones basadas en las mismas.
- *Incertidumbre metodológica.* El hecho de enfrentarte al empleo de una metodología diferente implica el desconocimiento y el error. Es por ello, por lo que es necesaria una predisposición al continuo aprendizaje personal y a la duda (Autoformación continua).

Se trata, en resumen, de una metodología diferente, que parte inicialmente de la metainnovación y de la implicación del docente que pretenda aplicarla. De forma colateral, será el resto de la comunidad escolar la que paulatinamente vaya asimilando y aceptando su aplicación. Entendemos que, como todo proceso, debe constar de una serie de fases que faciliten u orienten al profesorado que desee ponerla en práctica. Es por este motivo, por el que consideramos necesario aportar nuestra propia experiencia, desde el área de Educación Física como “área piloto”, para su posterior implantación en el resto de áreas, en forma de propuesta (tabla 1):

Tabla 1. Fases para el desarrollo de experiencias de interés en el aula

<p>FASES 1-2 EXPERIENCIAS DE INTERÉS</p>	<p>1ª Aproximación o búsqueda de experiencias de interés (fútbol, baile, universo, cine, videojuegos...): Se pasa cuestionario al alumnado y/o se realizan entrevistas con las familias</p> <p>2ª Investigación y formación inmediata y básica (a través de internet) de cada docente tutor/a en las experiencias detectadas (fútbol, cine, videojuegos...) Inicio de un blog colectivo sobre las experiencias detectadas en el grupo.</p>
<p>FASE 3 NEXOS O PUNTOS DE UNIÓN CON CONTENIDOS - EJE DE EF -</p>	<p>3ª Significación: posibles relaciones de experiencias de interés con contenidos - eje de las áreas (por ejemplo un contenido eje de matemáticas podría ser la resolución de problemas) Constituye una lluvia de ideas del docente que organizará en bloques o núcleos de experiencias de interés en la fase siguiente.</p>
<p>FASE 4 BLOQUES DE CONTENIDO DEL RD 126/2014: DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE INTERÉS</p>	<p>4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación (cada unión de un aspecto de alguna experiencia de interés con un contenido eje de algún área constituye un bloque de contenidos. Por ejemplo, en lengua y la experiencia de interés "fútbol", un posible bloque de contenidos sería "reglamento y comprensión lectora". Para cada bloque se seleccionan y redactan unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación</p>
<p>FASE 5 LLUVIA DE TAREAS Y ACTIVIDADES TIPO</p>	<p>5ª Articulación y concreción de tareas – tipo, que traten de relacionar las experiencias de interés con las situaciones problema que surjan para desarrollar un proyecto de trabajo</p>
<p>FASE 6 ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO (1 MES CADA PLAN)</p>	<p>6ª Discusión y nivelación de tareas (de menor a mayor dificultad a lo largo del curso. Por ejemplo, tarea nivel 1 para primer tiempo, nivel 2 para segundo tiempo, etc). Cada plan se divide en dos períodos para facilitar su evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer tiempo (proyecto con producto 1) - Segundo tiempo (proyecto con producto 2) - una tarea también podría durar un mes (un plan entero) - cada tiempo 1/2 de actividades o tareas intermedias para indicadores de logro
<p>FASES 7 Y 8 ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA COMBINADA</p>	<p>7ª Organización y globalización: Se organizan las tareas propuestas para los distintos bloques de contenido de interés elaborados en fase 4ª.</p> <p>8ª Transversal, para cada uno de los criterios de evaluación elegidos en fase 4, se establecen unos niveles o indicadores de logro, para poder evaluarlos a través de la rúbrica combinada y conectarlos con los descriptores y, por tanto, con las competencias básicas. Instrumentos (blog individual, sesiones autogestionadas por el alumnado y circuitos)</p>
<p>FASE 9 ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS</p>	

FASES 1 Y 2: EXPERIENCIAS DE INTERÉS

1ª Fase de aproximación o búsqueda de experiencias de interés. Se trata del momento en el que el docente indaga y guía al alumnado para la elección de su propia experiencia. Es importante que el alumnado comprenda que dichas experiencias son flexibles y pueden oscilar de unas a otras.

En el caso de nuestro proyecto, “El aula de la felicidad”, entendimos que era necesario partir de los intereses y motivaciones del alumnado para atraer su atención, intentando que el déficit de atención no fuera un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Diseñamos para ello un cuestionario en forma de cuento, en el que se le preguntaba al alumnado de manera individual cuál sería la asignatura o área que incluiría en el centro educativo, si fuese la persona responsable para decidir las. Algunos alumnos/as contestaron el fútbol, otros el cine, otros el arte, etc. Paríamos, por tanto, sin que ellos lo supieran de sus experiencias de interés, como así quisimos denominarlas.

2ª Fase de investigación y formación inmediata y básica. Se trata de la fase en la que tanto docente como alumnos/as investigan sobre las experiencias que han elegido. De la misma forma, el docente debe formar al alumnado en el empleo de blogs, como herramienta o recurso para plasmar toda la información investigada.

Las experiencias de interés seleccionadas para cada grupo de alumnos/as debían adquirir sentido en el desarrollo del currículo. Su planteamiento y puesta en práctica tenían que ser presentados con un diseño del mismo modo atractivo o, al menos, que provocara una sensación de incertidumbre similar a la percibida en cualquiera de nuestras sesiones prácticas. Los entornos interactivos que nos ofrecían las TIC's y, dentro de ellos, los blogs, permitían la versatilidad y personalización del proceso de aprendizaje que buscábamos.

Se inició entonces un proceso de formación inicial en el uso de blogs, que abarcó contenidos como: creación del correo electrónico; como consecuencia, la creación del blog, el diseño de plantillas y su personalización; la creación de entradas y páginas nuevas; la inclusión de gadgets; inserción de presentaciones, imágenes, audios y vídeos. Para éstos últimos, tuvimos que modificar nuestra ruta de enseñanza, cambiando el rumbo hacia otro tipo de herramientas como ivoox, picassa, youtube, etc, entendiendo el significado y uso del lenguaje html, a través de los códigos que nos permiten, por ejemplo, insertar vídeos en nuestro blog. En definitiva, el alumnado adquirió una formación suficiente para desenvolverse en el manejo de su propio blog individual. A cada uno de los blogs individuales les atribuimos la función de portafolio y diario de trabajo, en cuanto que, observaríamos los progresos que el alumnado realizaría de forma autónoma respecto de los contenidos desarrollados durante el curso.

FASE 3: NEXOS DE UNIÓN CON CONTENIDOS-EJE DE EDUCACIÓN FÍSICA:

3ª Fase de significación. Consiste en hilvanar puntos de unión entre cada experiencia y las áreas curriculares de la Educación Primaria. Se podría decir que son las relaciones a priori que el docente y el alumnado tratan de buscar.

Uno de los ejemplos más claros de la fase de significación fue la experiencia de interés de “fútbol”, que consiguió extrapolarse al resto de áreas curriculares, confirmando su versatilidad y validez: dimensiones del terreno de juego, marcadores, clasificaciones, estadísticas, etc, con matemáticas; reglamento, nombres, etc, con lengua; estadios de fútbol, historia de clubs, conservación de césped, comunidades con equipos en primera división,... con conocimiento del medio; himnos con música; fútbol inglés y nacimiento del fútbol en Inglaterra con el área de Inglés...

FASE 4: DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE INTERÉS

4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación: Se trata de desarrollar los elementos curriculares a partir de las semejanzas entre el Real Decreto 126/2014 y las experiencias de interés detectadas en el grupo de alumnos/as.

FASE 5: ARTICULACIÓN Y CONCRECIÓN DE TAREAS-TIPO

5ª Fase de articulación y concreción de tareas-tipo. Se articulan las temáticas que más conectan cada experiencia con cada área curricular descubiertas en la fase anterior. A partir de cada temática, o nexo área-experiencia, se concretan posibles tareas que podrían proponerse al alumnado. Se realiza una lluvia de ideas sobre posibles situaciones problema a partir obtener productos finales relevantes.

Continuando con el fútbol, la fase de articulación y concreción de la experiencia de “fútbol”, se materializó por ejemplo en el área de lengua: El reglamento de un deporte podía servir como nexo de unión entre la experiencia de interés -en nuestro caso, fútbol- y el área en cuestión. Así, a partir del reglamento, se propusieron tareas relacionadas con el área, tales como identificación de palabras agudas, llanas y esdrújulas, búsqueda de sinónimos y antónimos, búsqueda de categorías gramaticales, análisis y resumen de textos. Estas actividades intermedias se articularon y secuenciaron para obtener el producto final relevante de “Propuesta de nuevas reglas que crearan un nuevo deporte”.

FASE 6: ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO

6ª Fase de discusión y nivelación de tareas tipo. En esta fase se debe producir una lluvia de tareas relacionadas con cada nexo experiencia-área. Se trata de completar con múltiples actividades las propuestas en la fase anterior. Esta fase se une prácticamente a la anterior. Es importante que las actividades propuestas además se organicen por niveles de resolución o niveles de competencia establecidos por el propio docente o grupo de docentes, en base a una serie de indicadores de logro. Este proceso de nivelación no debe ser interpretado en ningún caso, como elemento disgregador o “elitista”, sino como elemento motivador para el alumnado que va avanzando de nivel en nivel, a medida que ejecuta correctamente un número determinado de tareas en distintas situaciones. Ello provocará que cada alumno/a progrese de nivel en nivel, de curso en curso o incluso de ciclo en ciclo, permitiendo el trabajo en un centro con aulas abiertas gracias a la autoevaluación que permite el trabajo de la evaluación utilizando como instrumento la rúbrica.

Se trataba de realizar una propuesta de actividades en orden creciente de dificultad, que contribuyeran además al desarrollo de las competencias básicas. Partiendo del concepto de tarea, propuesto por Vázquez y Ortega (2012), se trataba de graduar la adquisición de la competencia, diferenciando o delimitando sus componentes esenciales, adaptados, en este caso, a nuestras experiencias de interés. Así, tuvimos en cuenta los componentes de la tarea; es decir, unos aprendizajes imprescindibles, que se originaban a partir de los contenidos curriculares que se debían trabajar. En segundo lugar, el contexto en el que iba a adquirir sentido el aprendizaje y desarrollo de la tarea (en nuestro caso, siguiendo con el ejemplo de nuestra primera experiencia de interés, el fútbol). Y en tercer lugar, el indicador de logro que nos permitiría evaluar la consecución de dichas tareas y como consecuencia, su contribución, en mayor o menor medida al adecuado desarrollo de la/s competencia/s implicada/s.

FASES 7 Y 8: ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA:

7ª Fase de organización y globalización: Se organizan las tareas propuestas para cada nexo experiencia-área, en bloques de contenido dentro de cada área. Estos bloques pueden ser diferentes a los propuestos por la administración, pero deben relacionarse con ellos.

Otra de las posibilidades que supuso el empleo del fútbol, en el área de Educación Física, fue su prolongación al área de matemáticas como ya hemos indicado anteriormente: Después de la fase anterior se encontró como nexo experiencia-área, las dimensiones del terreno de juego y para este nexo se propusieron actividades tales como comparación de medidas de los distintos terrenos de juego de España, suma de medidas de todos los campos, múltiplos de algún terreno de juego, etc.

Estas tareas pudieron organizarse y globalizarse dentro del bloque de "Operaciones con números naturales". Constituían estas actividades y/o tareas tal y como indican Vázquez y Ortega (2012), tareas facilitadoras o intermedias. Es decir, nos facilitaban aprendizajes previos para poder resolver una gran tarea o tarea final, como indican estos autores. En nuestro caso, como tarea final, teníamos que comprobar el aforo del patio del centro, para recibir la visita de un número determinado de alumnos/as de otros centros para la puesta en marcha de una actividad complementaria con motivo del día de Andalucía.

8ª Fase transversal. Se trata de la fase que está presente en todo momento del proceso de aprendizaje. Cada alumno/a con la ayuda del docente, siempre que lo quisiera o necesitase, iba desarrollando su experiencia de interés en un blog individual, creado y gestionado de forma autónoma. Todas las fases, enumeradas anteriormente, se fueron plasmando en el blog. Supuso, por tanto, una fase al mismo tiempo de evaluación que se fue mejorando y modificando durante la práctica, con las decisiones que el alumnado y el docente determinaban. Un ejemplo de blog basado en una experiencia de interés, (en este caso, viajar) es: <http://unlargocamino.blogspot.com>. El resto pueden encontrarse en la dirección <http://efprincesasofia.blogspot.com>, en el gadget "blogs del alumnado".

FASE 9: ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS

9ª Fase espontánea y de metainterés: Entendemos que esta fase puede estar presente en cualquier momento o fase de cualquier proceso de construcción de conocimiento. Durante el transcurso del proceso de aprendizaje, el alumnado y el profesorado pueden efectuar modificaciones, aportando nuevos recursos de recogida de información, de búsqueda, nuevas tareas, experiencias de interés que fluctúan, etc

En resumen, son fases todas ellas, enmarcadas dentro de una pedagogía performática y rizomática, una pedagogía abierta a la individualidad, a cualquier aportación que motive al alumnado de manera que éste aprenda sin ser consciente de ello.

CONCLUSIÓN

Consiste este tipo de pedagogía en un proceso a través del cual el que aprende lo hace de manera espontánea y natural, participando de una actividad que le gusta, disfrutando activamente del “espectáculo” que se le ofrece, sugiriendo mejoras y nuevos caminos, haciendo que el “espectáculo” o la escena de aprendizaje puntual, fluya a merced de los recovecos de cada curso (intereses y motivaciones del que aprende).

Son las aportaciones de cada alumno/a las que riegan nuestras propias experiencias de interés.

Actúan como rizomas, pequeños tallos, que crecen en múltiples direcciones siendo todos ellos, tallos importantes, sin obedecer o crecer en torno a un tallo principal. Cualquier conocimiento constituye un rizoma a tener en cuenta, una idea, una pregunta, un gesto...

En definitiva, creemos que apostar por una pedagogía rizomática, enriquece el proceso de enseñar y aprender ya sea de manera puntual, o adoptándolo como nuevo “modus operandi” en nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blanco, N. (2011). *Apuntes de Máster de políticas y prácticas de innovación educativa*. Almería. Universidad de Almería.

Boud, D., Cohen, R., Walker, D., (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid. Narcea.

Carbonell, J. (2001). *La Innovación educativa hoy en “La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos.

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid. Siglo XXI

Heron, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in another Key*. Londres: Sage,

Imbernón, F. (2010). *Invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona. Graó.

Pérez Gómez, A.I. (2011). *Apuntes inéditos Máster políticas y prácticas de innovación educativa*. Almería. Universidad de Almería

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid; Ediciones SM;

Rousseau, J. (Edición de 2011). *Emilio o de la educación*. Madrid; Alianza, Edición 34

Vázquez, P., Ortega, J. L. (2012). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Primaria*; Las Rozas (Madrid); WoltersKluwer España S.A.

Fecha de recepción: 4/3/2014
Fecha de aceptación: 28/3/2014



Revista Digital de Educación Física

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

VALORACIÓN DE JÓVENES ESCOLARES ANTE UNA EXPERIENCIA DE KICKBOXING EDUCATIVO

José Ignacio Menéndez Santurio

Doctorando en Pedagogía
Universidad de Oviedo, España
Email: UO194643@uniovi.es

Javier Fernández-Río

Doctor en Pedagogía
Universidad de Oviedo, España
Email: Javier.rio@uniovi.es

RESUMEN

Los objetivos de esta investigación fueron dos: conocer la valoración de jóvenes escolares de Educación Primaria ante una experiencia de kickboxing educativo y estudiar las posibles diferencias existentes entre género. La muestra estuvo compuesta por 44 jóvenes (n=44) pertenecientes a un colegio público asturiano. Se implementó una unidad didáctica (UD) de 8 sesiones basada en juegos socializadores, sin contacto y combinando metodologías de instrucción directa y aprendizaje cooperativo. Al finalizar la UD se entregó a los participantes un cuestionario elaborado "ad hoc" compuesto por 12 preguntas, 11 de ellas con una escala likert 1-5, y la última, con escala 1-10. Los resultados mostraron que a los jóvenes les ha resultado muy divertida la experiencia, consideran que les ha ayudado a desarrollar la cooperación y la comunicación, creen que no ha sido peligrosa y les gustaría que el kickboxing se introdujese en EF de forma regular. Asimismo, no ha habido diferencias significativas entre género.

PALABRAS CLAVE:

Deportes de combate, sin contacto, experiencia didáctica, juegos socializadores, primaria.

1. INTRODUCCIÓN

El kickboxing³ es un conjunto de modalidades deportivas en el que generalmente se emplean técnicas de puño típicas del boxeo con otras de pierna propias de otras artes marciales y deportes de combate (a partir de ahora, AM&DC) como el kárate. El objetivo principal de cada una de las disciplinas que incluyen el kickboxing es diferente. Por ejemplo, en la modalidad de full contact, el fin es utilizar las técnicas de puño y pierna para golpear al rival en las zonas permitidas por el reglamento, incluso con la posibilidad de obtener el triunfo a través del knock out (K.O – fuera de combate). Por el contrario, modalidades como las formas musicales tienen un objetivo totalmente diferente que se aleja del contacto físico, y se centra principalmente en la reproducción de movimientos enlazados con la mejor ejecución técnica posible: *“Una forma musical, es una pelea imaginaria contra uno o más oponentes en la que el competidor utiliza técnicas procedentes de Artes Marciales Orientales específicamente adaptadas a la música elegida. La elección de la música es personal”* (WAKO, 2014, 3).

Las AM&DC siempre han estado relegadas dentro del área de Educación Física (en adelante- EF). Las razones principales son: la formación académica de profesorado, las experiencias e intereses de los docentes, las instalaciones y materiales de los que dispone el centro, las demandas e intereses del alumnado y la escasez de propuestas didácticas, a lo que se le suma generalmente, la asociación de estas disciplinas con conductas desadaptativas y violentas (Casterlanas, 1990; Esteban, Ruiz, Falcó y Ros, 2011; Robles, 2008) En el caso, además, de aquellas modalidades donde a nivel competitivo-profesional, el contacto es muy severo - como el kick boxing- la situación empeora mucho. Esto se debe a que los medios de comunicación solo difunden un mensaje estereotipado (Fuller, 1988; Grady, 1998; Stickney, 2005) repleto de contiendas profesionales más relacionadas con el deporte espectáculo (Durán y Pardo, 2006) que con el deporte educativo (Gutiérrez, 1998). El resultado final es un clima de miedo por parte de los profesionales de la EF que cierra y cercena de forma significativa las posibilidades de utilizar algunos de estos deportes de forma educativa en el currículo escolar.

Pese a ello, no han sido pocas las publicaciones que se han realizado acerca de las AM&DC a través de estudios puramente empíricos, revisiones o experiencias didácticas reportando múltiples beneficios al desarrollo integral de los jóvenes, tanto motriz, como cognoscitiva y afectivamente (Camerino, Gutiérrez y Prieto, 2011; Espartero y Gutiérrez, 2002; Figueiredo, 2009; Figueiredo y Avelar, 2009; Lakes y Hoyt, 2004). No obstante, la aún excesiva presencia de los deportes tradicionalmente utilizados dentro de la EF como el fútbol, el baloncesto y el balonmano, siguen mermando la aplicación de otros deportes minoritarios –como el caso de la mayoría de las AM&DC- al currículo escolar. El resultado obtenido no es otro que jóvenes escolares con un escaso conocimiento tanto práctico como cultural de las diversas manifestaciones deportivas existentes en nuestra sociedad que hace

³ Según la WAKO (World Association of Kickboxing Organizations), el kickboxing (escrito junto) está formado a su vez por distintas modalidades: light contact, full contact, formas musicales, K-1, kick light, point fighting y low kick con reglamentos diferentes cada una de ellas. En nuestro trabajo, hemos hecho referencia principal a la disciplina genérica kickboxing porque se adapta en mayor grado a la experiencia didáctica que hemos realizado (sin contacto, y de forma educativa). Por el contrario, kick boxing -escrito separado-, hace referencia a la disciplina combativa mayormente extendida.

disminuir las experiencias creativas y espontáneas a las que están expuestos los educandos dentro de las clases de EF (Brousse, Villamón y Molina, 1999). No obstante, la innovación no deja de ser una cuestión que siempre ha sido fruto de interés de toda la realidad educativa por su importancia clave en el desarrollo escolar (Viciano, 2002). Una de las muchas posibilidades de poder facilitar este proceso innovador consiste en introducir deportes tradicionalmente no incluidos en EF. De esta manera, no solo se forma a los jóvenes de forma multidisciplinar sino que además, ayudamos a difundir deportes con poco apoyo social, e incluso estereotipados por la gran mayoría de la comunidad.

Autores como Vertonghen y Theebom (2010) un giro cada vez más importante en torno a la investigación relacionada con las AM&DC. En primer lugar, resaltan el creciente interés por estudiar los resultados en niños y adolescentes. Antes de los años 90, tan solo un 20% de los estudios se centraban en esta población, mientras que, hasta un 60% de los estudios realizados a partir de los 90, focalizan su atención en niños y adolescentes. En segundo lugar, destaca el cada vez más creciente interés por estudiar las AM&DC denominadas como “duras” (kickboxing, muay thai, mixed martial arts...) respecto a la predominancia de las AM&DC tradicionales (judo, kárate, taekwondo...) en épocas anteriores. En tercer lugar, los diseños metodológicos también han sido cambiantes, destacando la creciente tendencia por estudios longitudinales respecto a los transversales predominantes antes de los 90. Finalmente, y en cuarto lugar, mientras que los estudios anteriores se focalizaban en los rasgos de personalidad, existe un progresivo afán por conocer la relación entre las AM&DC y la agresividad.

Existen programas de educación en valores y desarrollo positivo como el TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) (Hellison, 2011) que han utilizado las AM&DC como vía para potenciar responsabilidad personal y social en jóvenes adolescentes pertenecientes a barrios desfavorecidos de EEUU. El estudio de Wright, Li, Ding y Pickering (2010) desarrolló un programa de 18 sesiones basado en el TPSR a través del tai chi en una muestra de 122 jóvenes de Educación Secundaria. Los análisis pre-test y post-test encontraron importantes efectos positivos en variables como el absentismo escolar y la conducta mostrada por los jóvenes, sugiriendo el efecto positivo que puede extraerse a partir del uso de AM&DC de forma educativa.

En España, la gran mayoría de los estudios se han focalizado en la inclusión del judo en EF (Espartero y Gutiérrez, 2004), aunque el taekwondo (Turkmen, 2013), el kárate (Cabello, Ruiz, Torres y Rueda, 2003) y el aikido (Párraga y Moraga, 2000) también han sido fruto de estudio. Por el contrario, otras AM&DC han sido aún, muy poco analizadas. La defensa personal es un saber derivado de diversas AM&DC como el jiu jitsu (Peterman, 2006), judo (Cecchini, 1989) aikido (Santos, 2002), kung fu (Acevedo, Gutiérrez y Cheung, 2010), hapkido (Shaw, 1996), karate (Lorden, 2003) y taekwondo (Stepan, 2008). Dentro de nuestras fronteras ha sido estudiada por un grupo de investigación español que ha realizado hasta la fecha, un total de 3 investigaciones (Tejero-González, Balsalobre-Fernández e Ibáñez-Cano, 2011; Tejero-González y Balsalobre-Fernández, 2011; Tejero-González, Ibáñez-Cano y Pérez-Alonso, 2008) obteniendo unos resultados mayoritariamente positivos sobre el desarrollo de la cultura de paz y de la educación en valores.

Respecto al kickboxing, solo se conoce hasta la fecha una investigación realizada en España sobre la inclusión de este AM&DC en el currículo escolar

(Menéndez y Fernández-Río, 2014). En este estudio, realizado en el 6º curso de Educación Primaria y bajo un método de investigación-acción, se implementó una unidad didáctica (UD) de 7 sesiones basada en juegos socializadores, sin contacto y combinando metodologías de instrucción directa y aprendizaje cooperativo. La UD se introdujo en el 5º bloque de contenidos “Juegos y actividades deportivas”, aprovechando las ventajas que se pueden obtener a partir de la aplicación de juegos no tradicionales: poca carga sexista, novedad, ambiente lúdico... (Ortí, 2004). Los resultados obtenidos fueron muy significativos respecto a variables como la diversión, educación en valores e inclusión dentro del área de la EF tal como afirma uno de los participantes del estudio de Menéndez y Fernández-Río (2014):

A mí el kickboxing me ha encantado como deporte, es una experiencia muy buena y un deporte creativo y además me gustó mucho porque te ayuda a defenderte, es decir, que me gusta porque cuando hacemos los golpes y las patadas, no es para pegar, sino para defenderte. Me han encantado los golpes y las patadas. Menéndez y Fernández-Río (2014,12).

Es menester ampliar estudios utilizando este contenido que esclarezcan en mayor grado la viabilidad de esta AM&DC dentro del mundo escolar.

No obstante, en la anterior investigación, las técnicas de recogida de datos fueron de corte cualitativo: Diario de Campo y comentarios evaluadores del alumnado. Hasta la fecha, en España no se ha realizado aún ningún estudio de corte cuantitativo que estudiara la valoración de una experiencia didáctica utilizando este tipo de AM&DC en EF. Un primer objetivo de este estudio fue, por tanto, conocer la valoración del alumnado de Educación Primaria ante una UD de kickboxing educativo a través de un cuestionario que midiera variables como diversión, facilidad, percepción de aprendizaje motor (desplazamientos y coordinación), posible continuidad en la práctica... Un segundo objetivo consistió en estudiar si existían diferencias significativas en función del género, pues las AM&DC denominadas como “duras” están casi íntegramente asociadas al género masculino. Nuestras hipótesis principales fueron que la valoración del alumnado no variaría en función del género, y que la UD de kickboxing, siguiendo con los resultados del estudio realizado por Menéndez y Fernández-Río (2014), sería mayoritariamente positiva en las variables objeto de estudio.

2. METODOLOGÍA

Siguiendo la clasificación realizada por Bisquerra (2004), nuestra investigación ha utilizado una metodología cuantitativa, siendo un estudio clasificado dentro de la investigación ex post-facto – transversal, pues toda la información del estudio se recogió íntegramente a lo largo de un día.

2.1. PROCEDIMIENTO

Un maestro de EF experto en AM&DC implementó una UD de kickboxing educativa compuesta por 8 sesiones. La duración estimada de cada sesión fue de unos 50 minutos con una frecuencia de 2 sesiones semanales. Las clases que se realizaron, además de tratar de potenciar el aprendizaje motor de los jóvenes a través de las técnicas básicas del kickboxing, tuvieron como interés principal la

educación en valores. Esta labor se produjo principalmente a partir de 2 mecanismos fundamentalmente: actividades socializadoras, cooperativas y sin contacto, y a través de reuniones grupales al finalizar la sesión en aras de poder reflexionar sobre los valores aprendidos a lo largo de la misma (Menéndez y Fernández-Río, 2014). En la media hora final de la última sesión de la UD, los alumnos se desplazaron al aula para cumplimentar el cuestionario de esta investigación. Se informó a los participantes de que sus respuestas no tendrían ninguna influencia en la nota de la asignatura y que toda la información sería tratada de forma confidencial. Se incidió en que contestaran al cuestionario de forma sincera. La duración estimada para cubrir el cuestionario fue de alrededor 15-20 minutos.

2.2. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio fueron dos grupos de alumnos de un centro de Educación Primaria del Principado de Asturias que estaban cursando 4º de Educación Primaria (n=44; 20 niños y 24 niñas). La media global fue de 9,15 años. El grupo donde se realizó el estudio era natural, es decir, no había sido seleccionado por el investigador de forma intencionada, sino que respondía a criterios prácticos. Solo se pudo realizar el estudio en 2 de los 4 grupos que formaban el curso completo. La tabla 1 muestra la descripción general de los participantes en base a las diferentes variables.

Tabla 1. Descripción general de los participantes

VARIABLES		FRECUENCIA	PORCENTAJE
EDAD	9 años	37	84,1%
	10 años	7	15,9%
GÉNERO	Hombres	20	45,5 %
	Mujeres	24	54,5%
CURSO	4º Primaria	44	100%

2.3. INSTRUMENTO

Al finalizar la intervención, se pasó a los participantes un cuestionario elaborado “ad hoc” compuesto por 12 preguntas relacionadas con la valoración de la experiencia: facilidad de la actividad, diversión, percepción de aprendizaje motor, percepción de peligrosidad, posible continuidad en la práctica, inclusión en EF y utilidad del deporte entre otras. 11 preguntas estaban formadas por una escala likert 1-5 (1= no, nada, 2=no, solo un poco, 3= regular, 4= sí, bastante y 5= sí, mucho). La última pregunta no tenía escala likert sino que se trababa de una escala de valoración donde los jóvenes tenían que puntuar la experiencia con una nota del 1 al 10.

Se trató de ajustar el vocabulario del cuestionario a la capacidad lecto-comprensiva de los jóvenes y además, se resolvieron las dudas que surgieron durante la cumplimentación del mismo para evitar cualquier contingencia en los datos que pudiera derivarse de este tipo de cuestiones. El coeficiente Alfa de Cronbach tras realizar la pertinente prueba de fiabilidad ha sido de 0.692, situándose como un valor muy próximo al 0,7, considerado como “aceptable” (Nunnally y Bernstein, 1994).

Tabla 2. Relación de preguntas del cuestionario

Número de ítem	Preguntas
1	¿Te han resultado fáciles las clases de kickboxing?
2	¿Te han resultado divertidas las clases de kickboxing?
3	¿Te han permitido mejorar tu habilidad para desplazarte?
4	¿Te han permitido mejorar tu coordinación?
5	¿Crees que las clases de kickboxing fueron peligrosas?
6	¿Te gustaría que se introdujese el kickboxing en las clases de Educación Física?
7	¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a desarrollar la cooperación y la comunicación?
8	¿Te ha parecido útil aprender este deporte en la asignatura de Educación Física?
9	¿Consideras que las clases de kickboxing han sido variadas y creativas?
10	Esta experiencia, ¿ha aumentado tus ganas de interesarte por otros deportes poco conocidos?
11	¿Te gustaría seguir practicando kickboxing?
12	Calificación de la experiencia

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos introducidos han sido analizados bajo el programa de análisis estadístico SPSS versión 21. Tras introducirlos, se solicitó al programa los estadísticos descriptivos y de frecuencias de las variables de estudio.

3. RESULTADOS

Tabla 3. Estadísticos descriptivos
Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1- ¿Te han resultado fáciles las clases de kickboxing?	44	1,0	5,0	3,750	1,1837
2- ¿Te han resultado divertidas las clases de kickboxing?	44	2,0	5,0	4,750	,6147
3- ¿Te han permitido mejorar tu habilidad para desplazarte?	44	2,0	5,0	3,977	,8757
4- ¿Te han permitido mejorar tu coordinación?	44	2,0	5,0	4,205	,7947
5- ¿Crees que las clases de kickboxing fueron peligrosas?	44	1,0	5,0	1,295	,7015
6- ¿Te gustaría que se introdujese el kickboxing en las clases de Educación Física?	44	2,0	5,0	4,568	,7281
7- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a desarrollar la cooperación y la comunicación?	44	1,0	5,0	4,091	1,0525
8- ¿Te ha parecido útil aprender este deporte en la asignatura de Educación Física?	44	3,0	5,0	4,682	,5613
9- ¿Consideras que las clases de kickboxing han sido variadas y creativas?	44	2,0	5,0	4,409	,7569
10- Esta experiencia, ¿ha aumentado tus ganas de interesarte por otros deportes poco conocidos?	44	2,0	5,0	4,455	,7611
11- ¿Te gustaría seguir practicando kickboxing?	44	3,0	5,0	4,432	,7594
12- Calificación de la experiencia	44	8,00	10,00	9,7216	,48289

La tabla número 3 muestra los mínimos, máximos, las medias y las desviaciones típicas de cada una de las preguntas. Se puede observar cómo las medias más altas se sitúan en la pregunta 2 “¿Te han resultado divertidas las clases de kickboxing?”, la pregunta 6 “¿Te gustaría que se introdujese el kickboxing en las clases de Educación Física?”, la pregunta 8 “¿Te ha parecido útil aprender este deporte en la asignatura de Educación Física?” y la pregunta 12 “¿Te ha parecido útil aprender este deporte en la asignatura de Educación Física?”. Por el contrario, las preguntas con medias más bajas fueron la pregunta 5 “¿Crees que las clases de kickboxing fueron peligrosas?”, la pregunta 2 “¿Te han resultado fáciles las clases de kickboxing?”, la pregunta 3 a pregunta 3 “¿Te han permitido mejorar tu habilidad para desplazarte?” y la pregunta 7 “¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a desarrollar la cooperación y la comunicación?”

Se ha realizado la prueba de Shapiro-Wilk puesto que el número de participantes era menor a 50 ($n < 50$). El objetivo de esta prueba es la de analizar la normalidad de las variables. Los valores que se han obtenido han sido menores a 0,05 ($p < 0,05$), por lo que la hipótesis nula de normalidad se rechaza, es decir, los datos no están distribuidos normalmente. Por consiguiente, se han realizado pruebas no paramétricas.

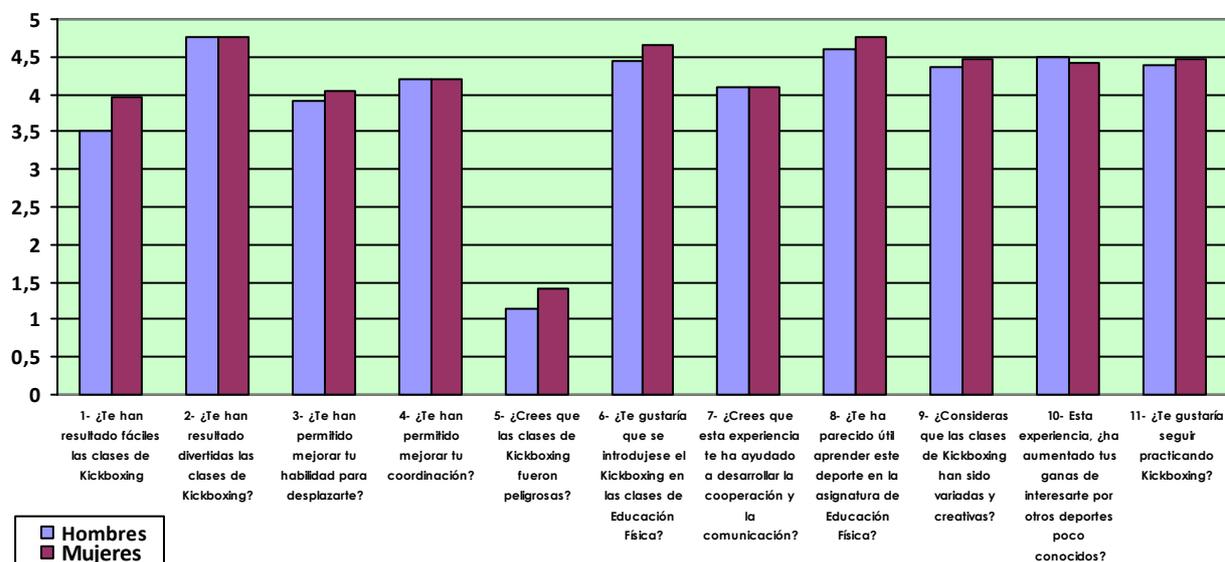
A continuación, y en aras de conocer si existen diferencias entre hombres y mujeres, se ha solicitado al programa realizar la prueba U de Mann-Whitney utilizando el género como variable de agrupación. La tabla número 4 muestra los resultados obtenidos en cada variable objeto de estudio:

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney por género

ítem	P
1- ¿Te han resultado fáciles las clases de kickboxing?	0,211
2- ¿Te han resultado divertidas las clases de kickboxing?	0,660
3- ¿Te han permitido mejorar tu habilidad para desplazarte?	0,496
4- ¿Te han permitido mejorar tu coordinación?	0,838
5- ¿Crees que las clases de kickboxing fueron peligrosas?	0,250
6- ¿Te gustaría que se introdujese el kickboxing en las clases de Educación Física?	0,536
7- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a desarrollar la cooperación y la comunicación?	0,743
8- ¿Te ha parecido útil aprender este deporte en la asignatura de Educación Física?	0,585
9- ¿Consideras que las clases de kickboxing han sido variadas y creativas?	0,663
10- Esta experiencia, ¿ha aumentado tus ganas de interesarte por otros deportes poco conocidos?	0,518
11- ¿Te gustaría seguir practicando kickboxing?	0,914
12- Calificación de la experiencia	0,742

Se observan que todos los valores están por encima de 0,05 ($p>0,05$) por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad entre género y se deduce que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Gráfico 1. Medias de todos los ítems por género*



* Se excluye el ítem 12 por poseer una escala diferente

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue conocer la valoración del alumnado de Educación Primaria ante una experiencia de kickboxing educativo. Los resultados han sido muy satisfactorios respecto a todas las variables objeto de estudio obteniendo altas medias (>4) en casi todas las preguntas (en el caso del ítem 5, baja media al ser negativa). Solo la pregunta 1 y 4 han puntuado por debajo de 4 (esta última solo se queda por debajo en el caso de los hombres). Para los participantes del estudio, la experiencia ha resultado ser muy divertida ($x=4,70$), consideran que ha ayudado a educar en valores (desarrollo de la cooperación y la comunicación) ($x=4,091$) y les gustaría que se introdujese de forma regular en el currículo de la EF ($x=4,568$). Estos datos refuerzan los encontrados por Menéndez y Fernández-Río (2014) en una muestra de alumnos de 6º de Primaria utilizando igualmente el kickboxing como contenido. En este estudio, los jóvenes mostraron altos niveles de diversión, consideraban que este deporte ayudaba a desarrollar valores y mostraban su interés por introducirlo en las clases de EF de forma regular: *“Este deporte me ha parecido bastante bueno para hacer ejercicio y me gustaría que en Educación Física hiciéramos este deporte”* (Menéndez y Fernández-Río, 2014, 13).

Asimismo, los encuestados han percibido cómo a través de esta experiencia han podido mejorar su capacidad de desplazamiento y coordinación ($x=3,977$ y $x=4,205$ respectivamente). Estos datos concuerdan con los muchos otros contribuidos por autores que han resaltado el significativo aporte de las AM&DC al área de la EF en lo que se refiere, entre otros, al ámbito motriz (Espartero y Gutiérrez, 2004; Molina y Villamón, 2001). Es importante destacar que además, las AM&DC propician, en la gran mayoría de las ocasiones, desconocidas experiencias tanto

técnico-tácticas como físico-motrices. A partir de este nuevo contacto, podemos crear importantes situaciones de enseñanza-aprendizaje que formen la motricidad de los escolares de forma multidisciplinar, desde diferentes perspectivas y alejándose de la estandarización deportiva (Brousse, Villamón y Molina, 1999)

Destaca como dato importante la baja media obtenida en la pregunta relacionada con la peligrosidad ($x=1,295$). A pesar de que no deja de ser una percepción de los encuestados, este dato refuerza muchos otros aportados por varios autores que han considerado que la aplicación de las AM&DC al currículo escolar de la EF no supone ningún tipo de peligrosidad, siempre y cuando se implementen de forma educativa, respetando unos niveles mínimos de seguridad y como medio para canalizar la agresividad (Brown y Johnson, 2000). El problema, consideramos que se focaliza en los falsos estereotipos relacionados con estos deportes en nuestra sociedad por la aparente violencia que comportan (Casterlanas, 1990). A esto se le suma el gran desconocimiento de las AM&DC por parte de la gran totalidad de la sociedad e inclusive por los propios profesionales de la EF (Cox, 1993). El resultado obtenido es que a pesar de que las AM&DC no parecen entrañar ningún peligro en su aplicación el ámbito escolar, siempre quedan relegadas a un segundo plano, cayendo en el olvido o siendo hasta incluso vetadas.

La pregunta que menos puntuación ha obtenido ha sido la relacionada con la facilidad de las clases ($x=3,750$). A pesar de que no deja de ser una buena puntuación, puede entenderse perfectamente que el desconocimiento general del kickboxing implique una carencia de esquemas mentales acerca de cuáles son las técnicas básicas de este deporte. Esto tiene como consecuencia, que el primer acercamiento de los jóvenes al deporte sea un poco dificultoso. En esta experiencia, la casi totalidad de los participantes desconocían este deporte, y las únicas referencias motrices que tenían los jóvenes eran las que extraían por cercanía con otro tipo de AM&DC como el boxeo o especialmente, el kárate (practicado por algunos de los participantes). No obstante, y como sucedió en la investigación de Menéndez y Fernández-Río (2014), la dificultad, a juicio del docente, fue disminuyendo, dejando progresivamente a los jóvenes realizar las ejecuciones técnicas de manera auto-dirigida y sin el feed-back inicial que resultó ser indispensable para las primeras sesiones.

Asimismo, los participantes también han considerado que las clases han sido variadas y creativas ($x=4,409$), les ha parecido útil aprender este deporte en EF ($x=4,682$), la experiencia ha aumentado sus ganas por aprender deportes poco conocidos ($x=4,455$) y les gustaría seguir practicando kickboxing ($x=4,432$). Estos resultados apuntan en direcciones opuestas a los datos arrojados por Robles (2008), quien afirma que una de las causas de la escasa presencia de deportes de combate en las aulas son las demandas e intereses del alumnado. No obstante, lo afirmado por este autor tiene mucho sentido pues los medios de comunicación y la idiosincrasia familiar respecto a los gustos deportivos frenan el acceso a la práctica e interés de deportes no mediatizados. Nosotros consideramos que esta falta de ilusión se debe en gran parte al desconocimiento, pues como se ha visto en este estudio, a partir de esta experiencia los jóvenes han mostrado altas puntuaciones en las preguntas relacionadas con la utilidad, la posible continuidad o las ganas por conocer deportes no muy extendidos. Consideramos que una de las formas de atraer el interés hacia las AM&DC en la EF, es realizando regularmente propuestas

didácticas que induzcan a los escolares a vivirlas y disfrutarlas “*in situ*”. De esta manera, se puede potenciar la motivación y la atracción hacia lo desconocido, tratando de luchar transversalmente contra los gustos deportivos tan excesivamente influenciados por unos medios de comunicación que destinan un ridículo 5,5% de su información a “otras modalidades deportivas”, donde se encajarían las AM&DC (González, 2004).

Finalmente, respecto al género, no se han encontrado diferencias significativas entre mujeres y hombres, confirmándose de esta manera nuestra hipótesis inicial. Los diferentes datos existentes muestran cómo las AM&DC son más practicadas por hombres que por mujeres (Gómez, Grinszpun y Seid, 2012; Villamón, Gutiérrez, Espertero y Molina, 2005). Esto es aún más acentuado en aquellas disciplinas consideradas como “duras” (entre ellas, el kickboxing) en las que el número de mujeres es escaso en comparación con el de los hombres. Esto pudiera afectar al desarrollo de esta UD, actuando como un importante factor sexista que limitara la participación, entusiasmo, diversión e interés de las niñas. No obstante, hemos considerado previamente que implementar esta UD en jóvenes escolares con una media de entre 9 y 10 años era lo más adecuado para reducir este factor sexista. Esto se pudo deber al desconocimiento general de los participantes sobre este deporte que actuó como un filtro para limitar la carga sexista que en un principio puede tener esta disciplina socialmente vinculada al género masculino. Este dato coincide con lo expuesto por Ortí (2004), en el que cita la relevancia de implementar deportes no tradicionales en EF entre otras cosas, por su escasa carga sexista.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio han mostrado la positiva valoración de los jóvenes escolares de este centro de Educación Primaria ante una experiencia de kickboxing educativo. Todas las variables objeto de estudio han sido muy bien puntuadas por los participantes, indicando percepción de mejora tanto en el ámbito motriz como en el socio-afectivo: coordinación, comunicación, cooperación, diversión o entusiasmo por explorar nuevas prácticas físicas. Esta investigación refuerza una vez más la aportación que las AM&DC pueden realizar a un currículo escolar de la EF mermado por los medios de comunicación, los intereses del alumnado o la formación del profesorado que prefiere no utilizar estas modalidades dentro de la regularidad de las clases. El miedo, el desconocimiento y los falsos estereotipos son variables contra las que hay que luchar a través de la aplicación de propuestas prácticas que hagan aumentar el interés del alumnado hacia las AM&DC y demuestren transversalmente su potencial didáctico a toda la comunidad educativa.

Como limitación del estudio hemos considerado especialmente la objetividad de los participantes que pudo ser no del todo plena. En esta edad, los jóvenes son propensos a disfrutar significativamente ante cualquier novedad y con ello, a puntuar sin el nivel de criticidad que nos hubiera gustado. Esta experiencia con alumnos de Educación Secundaria hubiera aportado datos quizá más honestos y probablemente nos ayudaría a recibir un feed-back sobre la intervención más crítica que nos ayudaría a mejorar futuras intervenciones a través del kickboxing. Otra de las opciones sería haber realizado el estudio con una muestra más amplia

de diversos centros escolares de Educación Primaria para tratar de generalizar los resultados al alumnado de esta etapa.

Las futuras líneas de investigación deberán focalizarse en seguir aportando estudios y experiencias didácticas con las AM&DC como contenido en aras de romper los prejuicios que frenan la aplicación educativa de estos deportes al aula de EF. Sería interesante continuar implementando AM&DC que o bien nunca, o escasamente se han introducido en EF, y además, trabajarlas mediante diferentes modelos de enseñanza como la Educación Deportiva, la Responsabilidad Social y Personal o la Enseñanza Comprensiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, W.; Gutiérrez, C. & Cheung, M. (2010). *Breve historia del kung fu*. Madrid: Nowtilus SL.

Bisquerra, R. (coord.)(2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Brousse, M.; Villamón, M. & Molina, J.P. (1999) El judo en el contexto escolar. A: M. Villamón (dir.) *Introducción al judo* (pp 183-199). Barcelona: Hispano Europea

Brown, D. & Johnson, A. (2000). The Social Practice of Self- Defense Martial Arts: Applications for Physical Education. *Quest*, 52, 246-259.

Cabello, D., Ruiz, F., Torres, J., & Rueda, C. (2003). Desarrollo de las habilidades de lucha en el ámbito escolar: Una propuesta para primaria a través del karate. *Revista digital Lecturas: Educación física y deportes*, 8 (57). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd57/karate.htm> [Consultado 25/01/2014].

Camerino, O., Gutiérrez, A. & Prieto, I. (2011). La inclusión de las actividades de lucha en la programación de la educación física formal. *Tándem*, 37, 92-99.

Casterlanas, J. (1990). Deportes de combate y lucha: una aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 19, 21-28.

Cecchini, J.A. (1989). *El judo y su razón kinantropológica*. Gijón: GH

Cox, J.C. (1993). Traditional Eastern martial arts training: A review. *Quest*, 45, 366-88

Durán, J. & Pardo, R. (2006). Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tándem*, 6 (21), 17-27.

Espartero, J. & Gutiérrez, C. (2002). El judo como práctica de autodefensa en educación física: una aproximación a sus contenidos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 50. <http://www.efdeportes.com/efd50/judoef.htm>. [Consultado 30/09/2013].

Espartero, J. & Gutiérrez, C. (2004). *El judo y las actividades de lucha en el marco de la educación física escolar: una revisión de las propuestas y modelos de enseñanza*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León.

Esteban, Ruiz, Falcó & Ros (2011). *Deportes de lucha en el contexto escolar*. II Congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia.

Figueiredo, A. (2009). The Combat Sports in Physical Education Classes – A Basic Perspective. In: Cynarski, Wojciech (ed.) *Martial Arts and Combat Sports – Humanistic Outlook*. (pp 145-149). Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego,

Figueiredo, A. & Avelar, B. (2009). La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4 (3), 44-57.

Fuller, J.R. (1988) Martial arts and psychological health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 317-328.

Gómez, G., Grinszpun, M. y Seid, G. (2012) *Clases de deporte y deportes de clase: La distribución de los gustos y prácticas deportivas en el espacio social* [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1990/ev.1990.pdf [consulta 08/03/2014]

González, M. (2004). El reflejo del deporte en los medios de comunicación en España. *Revista Española de Sociología*, 4, 271-280.

Grady, J. (1998) Celluloid katas: martial arts in the movies - A practitioner's prejudices. *Journal of Asian Martial Arts*, 7 (2), 86-101

Gutiérrez, S. (1998). El deporte como realidad educativa. En Santos, M. y Sicilia, A., *Actividades físicas extraescolares: una propuesta educativa* (pp 45-52). Barcelona: INDE.

Hellison, D. (Ed.) (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3er ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Lakes, K.D. & Hoyt, W.T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.

Lorden, M. (2003). *Practical self-defense*. Rutland, Vermont: Tuttle Publishing.

Menéndez, J.I. & Fernández-Río, J. (2014). Innovación en Educación Física: el kickboxing como contenido educativo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (admitido).

Molina, J.P. & Villamón, M. (2001). La enseñanza de los deportes de lucha: el modelo integrado. En V. Mazón et.al (coords.). *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar* (pp 128-134). Santander: E.D.E.F.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.

Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona: Inde.

Párraga, J.A. & Morago, G. (2000). El aikido como propuesta de trabajo y aproximación a la iniciación deportiva en el aula de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 22. <http://www.efdeportes.com/efd22a/aikido.htm> [Consultado el 3/02/2014].

- Peterman, H.E. (2006). *Jiu-jitsu: The essential guide to mastering the art*. North Atlantic Books.
- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Refos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.
- Santos, J. (2002). *El aikido*. Barcelona: Paidotribo.
- Shaw, S. (1996). *Hapkido: Korean art of self-defence*. Boston: Tuttle publishing.
- Stepan, C.A. (2008). *Taekwondo: the essential guide to mastering the art*. Londres: New Holland Publishers
- Stickney, J.J. (2005) Discourses of Empowerment: Female martial artists on the martial arts. In: *Book of Abstract of the Annual Meeting of the American Sociological Association*. Philadelphia: PA.
- Tejero-González, C.M., Balsalobre-Fernández, C. & Ibáñez-Cano, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (43), 513-530.
- Tejero-González, C.M., Ibáñez-Cano, A. & Pérez-Alonso, A. (2008). Cultura de paz y no violencia. La defensa personal como propuesta educativa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8 (3), 199-211.
- Tejero-González, C.M, & Balsalobre-Fernández, C. (2011). Práctica de artes marciales y niveles de actitud hacia la violencia en adolescentes. *Revista de Ciencias del Deporte*, 7, 13-21.
- Turkmen, M. (2013). The effects of taekwondo courses on multiple intelligence development – a case study on the 9th grade students. *Archives of budo science of martial arts and extreme sports*, 9, 55-60.
- Vertonghen & Theebom (2010). The social-psychological outcomes of artial arts practice among youth: a review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 528-537.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Villamón, M., Gutiérrez, C., Espartero, J. & Molina, P. (2005). La práctica de los deportes de lucha. Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79, 13-19.
- World Association of Kickboxing Organizations (2014). *Reglamento WAKO 2014 Formas musicales*. Extraído de <http://federacionasturianadekickboxing.blogspot.com.es/>. [Consultado 01/02/2014].
- Wright, P.M., Li, W., Ding, S. & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education & Society*, 15 (3), 277-298.

Fecha de recepción: 10/3/2014

Fecha de aceptación: 8/4/2014



Revista Digital de Educación Física

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

ANÁLISIS DE LOS FACTORES A TENER EN CUENTA PARA LA REALIZACIÓN DE CAMPEONATOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Rafael Ortega Cuello

Profesor de Educación Física. Madrid (España).
Email: rafaelortegacuello@hotmail.com

RESUMEN

Con este artículo lo que se pretende es analizar los aspectos más importantes que hay en la confección de campeonatos escolares y cómo podemos llevar a cabo su organización mediante diferentes sistemas. Es importante que el docente de educación física conozca cuáles son estos sistemas, para después poder desarrollarlos en diferentes deportes, con el objetivo de gestionar tanto el tiempo como el espacio del que se dispone en sus respectivos centros educativos.

PALABRAS CLAVE

Evento deportivo, Organización deportiva, estructuración espacial y temporal, campeonato escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años uno de los grandes problemas que han tenido los docentes de educación física especialmente en primaria es la falta de formación a la hora de organizar campeonatos escolares. Por ello lo que queremos lograr con este artículo es que los docentes tengan una ayuda para poder desarrollar estos campeonatos escolares.

Es fundamental que los profesores de educación física se involucren en la creación y organización de dicho campeonatos ya que puede ayudar a prevenir uno de los principales factores con los que tenemos que luchar en nuestro día a día como son el sedentarismo y la obesidad. Saber estructurar dichos campeonatos es importante ya que le puede proporcionar al alumno esa media hora al día necesaria para realizar actividad física, además de poder competir y relacionarse con sus compañeros.

Por lo tanto nuestro principal objetivo es analizar los diferentes tipos de campeonatos que tenemos y cómo podemos realizar una correcta estructuración tanto de los equipos como del tiempo y el espacio.

2. LOS DISTINTOS CAMPEONATOS

Según Monroy (2013) el número de equipos inscritos en una competición varía en lo que respecta a las combinaciones de números para cada competición, ya que dependen naturalmente, del número de equipos participantes en cada una. La relación de turno obligado entre los equipos hace inevitable que lleven un movimiento regular de vaivén, es decir, que haya diferentes formas de organización en la construcción de campeonatos, con ligeros matices derivados del número de equipos en liza.

El procedimiento más aconsejable para la designación y formación de calendarios en una competición son los siguientes que se argumentan a continuación.

2.1. CAMPEONATOS POR PUNTOS

Son aquellos en que cada uno de los competidores se enfrenta a cada uno de los restantes. Vence el equipo que gana más partidos. Puede suceder un empate entre dos o más participantes y ser entonces necesario recurrir a partidos suplementarios o al golaveraje (viendo quién ganó el partido que se disputó entre ellos o por la diferencia de goles a favor y goles en contra) para definir un ganador.

Es un campeonato de organización relativamente sencilla, ya que puede confeccionarse un calendario de partidos fijos; sin embargo, hay que avisar con tiempo a los participantes la fecha, lugar, hora y contrincante. Lo mejor es dar a cada equipo el número de partidos que juegan, la cancha y las horas. Este sistema se utiliza en la mayoría de los deportes de equipo, tales como el fútbol, baloncesto, balonmano y hockey.

Según el Reglamento de la Real Federación Española de Fútbol (2009), la competición puede ser por puntos, jugándose a una o más vueltas, todos contra todos. Se recoge la posibilidad de llevarlo a cabo en una fase o en dos.

En el caso del baloncesto, el Reglamento General y de Competiciones de julio de 2008, en su artículo 74, establece que las competiciones podrán celebrarse por sistema de liga en uno o más grupos, todos contra todos, a una o más vueltas, en una o varias fases y con inclusión o no de eliminatorias por el sistema de play-off, que se disputará al mejor de un número impar de encuentros.

Según Monroy (2013) podemos estructurar los calendarios teniendo en cuenta diferentes métodos de construcción en función de sus características.

a) Método rotativo para la confección de un calendario:

Se basa en que un equipo queda estacionario y los otros se desplazan en el sentido de las agujas del reloj.

Jornada 1	Jornada 2	Jornada 3	Jornada 4	Jornada 5	Jornada 6	Jornada 7
1-2	1-8	1-7	1-6	1-5	1-4	1-3
8-3	7-2	6-8	5-7	4-6	3-5	2-4
7-4	6-3	5-2	4-8	3-7	2-6	8-5
6-5	5-4	4-3	3-2	2-8	8-7	7-6

b) Si el número de equipos es impar:

Con un número impar de equipos se marcará en el sitio del equipo que queda fijo la letra "b" por ejemplo que indicará que el equipo que juegue con "b" queda libre esa jornada. Se procede en la misma forma que con los equipos pares.

Jornada 1	Jornada 2	Jornada 3	Jornada 4	Jornada 5	Jornada 6	Jornada 7
b-1	b-7	b-6	b-5	b-4	b-3	b-2
7-2	6-1	5-7	4-6	3-5	2-4	1-3
6-3	5-2	4-1	3-7	2-6	1-5	7-4
5-4	4-3	3-2	2-1	1-7	7-6	6-5

c) Publicación del calendario:

En la información del torneo debería figurar un calendario de partidos y distribuir una copia a cada participante para comunicar y recordar las fechas de los partidos. También debería figurar el día, la hora, lugar y los árbitros asignados. Este mismo calendario puede utilizarse en los campeonatos por eliminación

d) Número de fechas

El número de fechas en un campeonato por puntos es: cuando hay un número par de equipos la cantidad de fechas es igual al número de equipos menos uno. Cuando el número de equipos es impar la cantidad de fechas o jornadas es igual al número de equipo.

e) Número de partidos

Para determinar el número de partidos de un campeonato por puntos se utiliza la siguiente fórmula:

- $N^{\circ} \text{ equipos} \times (n^{\circ} \text{ equipos}-1)$: dará el número de partidos en caso de que haya ida y vuelta.
- $N^{\circ} \text{ equipos} \times (n^{\circ} \text{ equipos}-1) / 2$: dará el número de partidos en caso de que sólo se juegue un partido de "ida" y no la "vuelta"

Debido a que un equipo no puede competir contra sí mismo aparecen los cuadros inutilizados en diagonal. Cuando el número de equipos es grande es conveniente realizar el campeonato por series. Por ejemplo si son 12 equipos serían 66 partidos a jugar pero si se realizan dos series de 6 equipos serían 30 partidos o tres series de 4 equipos serían 18 partidos y 21 partidos con la final. La Final se puede realizar con los primeros y segundos de cada serie.

f) Campeonato por rotación

Es un campeonato por puntos impuro, ya que a pesar de que todos los jugadores compiten el mismo número de partidos, puede suceder que uno o varios jugadores se enfrenten más de una vez entre sí. Se puede usar únicamente cuando hay mínimo de 4 lugares de juego. Se presta para juegos de mesa, de pelota, de frontón, voleibol, bádminton...

El jugador o equipo que pierde permanece en el sitio y el ganador rota hacia el próximo sitio de juego. Cumplidas cuatro fechas, se declarará triunfador al que hubiera ganado mayor número de partidos. Es mejor definir los partidos por tiempo que por tantos, ya que jugando por tiempos, los participantes no deben esperar que otros terminen para continuar la competencia.

g) Variación de campeonato por rotación

Se presta para juegos de mesa, de pelota, deportes como el voleibol, el bádminton...

Los partidos se realizan por tiempo. Cuando finaliza el tiempo, el equipo/jugador que vaya ganando subirá un campo y el perdedor bajará un campo (en caso de empate, se jugará un último punto de desempate). De esta manera se irán igualando los niveles de los equipos/jugadores y al final de la competición quién esté en el campo más alto será el ganador y en el más bajo el perdedor.

2.2. CAMPEONATOS POR ELIMINACIÓN

Son aquellos cuyos participantes son eliminados del campeonato al perder un número predeterminado de partidos. Este tipo de campeonatos se basa en la eliminación de la mitad de los participantes en cada fecha. Si los perdedores no tienen más oportunidad de jugar se le llama de simple eliminación; si se integra una rueda de perdedores se le llama doble eliminación. Se puede realizar también con pruebas de consuelos: los que han sido eliminados y han jugado sólo uno o dos partidos, tienen una oportunidad de competir entre ellos en otra rueda eliminatoria, pero ya no dentro del campeonato original.

a) Campeonato de simple eliminación

La desventaja principal radica en que los participantes menos capaces son eliminados rápidamente y por consecuencia, los mejor dotados son los que más intervienen. Otra desventaja es que un buen participante puede ser eliminado por una actuación pobre y entonces los resultados no reflejarían fielmente el valor de cada participante.

El número de partidos es igual al de participantes menos uno. Si se desea determinar el tercer puesto, habrá un partido extra; en tal caso, el número de partidos será igual al de participantes. Se determina el número de fechas elevando la potencia del número "2" tantas veces como sea necesario para igualar o sobrepasar el número de participantes.

Cuando el número de participantes es una potencia de 2 es relativamente simple realizar el cuadro de competición. Si el número no es una potencia de 2 se debe jugar una cantidad de partidos preliminares en la que sólo participarán una parte de estos, mientras que otros están inactivos (b). Los resultados de los partidos preliminares eliminan una cantidad de participantes permaneciendo en competición un número que equivale a una potencia de 2. A la inactividad en esta rueda preliminar la llamaremos (b). Es muy importante que todos los (b) se encuentren únicamente en esta serie preliminar. El número de (b) se obtiene restando a la primera potencia de 2 mayor que el número de participantes. Se debe enfatizar que únicamente se encuentran participantes (b) en la primera fecha.

Si hay 11 competidores, la determinación (b) es 16 menos 11, o sea que habrá 5 (b). La ubicación de (b) en el diagrama la veremos más adelante. La ubicación de los competidores en el diagrama puede realizarse de dos formas

- Por azar: cuando no se conoce el valor de cada participante.
- Por siembra: que significa ceder un sitio de referencia a los supuestamente mejores.

En la práctica se trata de que los mejores participantes compitan entre sí en las instancias finales

Mediante el estudio del diagrama, también se debe dar preferencia a que no compitan entre sí en las primeras fechas aquellos que representan una misma

institución. Es costumbre sembrar los dos mejores equipos hasta ocho competidores y los cuatro mejores hasta quince, aunque se puede realizar con más.

Para que los participantes jueguen un mínimo de dos partidos, se puede realizar una rueda de consolación que consiste en prever una simple eliminación para todos aquellos que perdieron y por lo tanto, quedaron eliminados en su primer partido.

Cuando interesa determinar con mayor justicia los puestos 2º y 3º se utiliza el sistema Bagnall-Wild. Se realiza una simple eliminación entre todos los participantes que fueron eliminados por el ganador, menos el perdedor del partido final. El ganador de esta eliminación juega contra el finalista perdedor por el segundo puesto. Si pierde, el finalista queda tercero y su ganador segundo; si gana, él queda segundo y todos sus derrotados en la primera eliminación compiten en una simple eliminación. El ganador compete contra el perdedor del segundo puesto para determinar el tercer lugar.

b) Campeonato de doble eliminación

Se basa en que para que un jugador sea eliminado debe perder dos partidos. La competición continúa hasta que todos los participantes menos uno, el ganador, han perdido dos partidos. Es un tipo de campeonato que combina de forma eficaz dos características positivas: rapidez para resolver un ganador y posibilitar a un participante perdedor en un partido, el continuar en la competición con posibilidades de ser el ganador. Todos los participantes comienzan en la rueda de ganadores, que es similar a una de simple eliminación y a medida que son eliminados, se integran en la rueda de perdedores. El que pierde en la rueda de perdedores (o sea, el perdedor de dos partidos), queda eliminado del campeonato. Al finalizar ambas ruedas, queda un ganador de la rueda de ganadores en condición de invicto y un ganador de la rueda de perdedores con un solo partido perdido. Juegan un partido final entre sí; si ganara el campeón de ganadores, quedaría primero y segundo el campeón de perdedores; si ganara el campeón de perdedores, deberá jugar otro partido ya que ambos tendrán un solo partido perdido; el ganador de este segundo partido será el ganador del campeonato; el otro jugador será el segundo.

El número de partidos para un campeonato de doble eliminación está dado por el número de participantes por dos menos dos o menos 1 ($N^{\circ} \text{partic} \times 2 - 2(\text{ó} - 1)$). Será menos 2 si en el partido final entre campeones gana el campeón de la rueda de ganadores, y menos uno si gana el campeón de la rueda de perdedores. La rueda de ganadores se dibuja de la misma forma que en un campeonato por simple eliminación. Es recomendable el uso de la siembra a los efectos de no enviar de inmediato a un participante fuerte a la rueda de perdedores, que es mucho más trabajosa que la de ganadores. La rueda de perdedores se puede plantear en tres formas distintas de las cuales una sería: la rueda de perdedores se dibuja de costado, enfrentándola con la rueda de ganadores, y el movimiento de los participantes perdedores se establece por indicaciones escritas basadas en el número del partido.

Al realizar el diagrama debemos evitar que dos participantes que han competido entre sí en la rueda de ganadores lo hagan nuevamente, o postergar en la medida de lo posible dicho enfrentamiento hasta el final del campeonato, para impedir que un participante elimine a otro ganándole ambos partidos. El diagrama será el siguiente:

Se puede confeccionar la rueda de perdedores en forma más simple, eliminando los cruzamientos. Los perdedores de cada fecha de la rueda de ganadores compiten como grupo en la rueda de los perdedores. El ganador de los perdedores de la primera fecha juega contra el vencedor de los perdedores de la segunda fecha, y el triunfador contra el de la tercera fecha y así sucesivamente hasta que quede un solo ganador de la rueda de perdedores.

2.3. CAMPEONATOS COMBINADOS

Son los que tienen caracteres de dos tipos distintos de los campeonatos mencionados: Hay seis formas de combinación de campeonatos básicos:

a) Puntos y eliminación

Es un campeonato que posibilita a cada participante jugar varios partidos y, al mismo tiempo, es de probable rápida conclusión. Un ejemplo clásico es la organización de los campeonatos mundiales de fútbol o la liga de campeones. Son 4 series de 4 equipos a dilucidar por puntos, clasificándose los dos primeros de cada serie para una rueda final por simple eliminación. En estos campeonatos mundiales de fútbol se resuelven el tercero y cuarto puestos por un partido entre los perdedores de las semifinales.

b) Eliminación y puntos

Presenta forma inversa al anterior. Puede ser previsto que una determinada cantidad de los ocupantes de los primeros puestos de un campeonato por simple o doble eliminación pasen a una rueda final por puntos. No da, como el anterior, posibilidad de jugar a todos los participantes varios partidos; pero la rueda por puntos es más justa para la resolución del ganador.

c) Puntos y extensión

En este caso se presenta un calendario a modo de escalera para que los mejores equipos puedan nuevamente coincidir entre sí. Debemos de tener en cuenta en especial el número de equipos que pasaran a la rueda en escalera y en la posición en la que se quedarán.

d) Extensión y puntos.

Se presentara de modo que dará igual la posibilidad de encontrarse a los mejores equipos en la rueda final por puntos para ser campeón.

e) Eliminación y extensión.

Para el caso de esta forma de campeonato lo que se tendrá en cuenta es que lo importante será realizar una buena "siembra" de jugadores en el campeonato de eliminación como forma de seleccionar equipos para la final en escalera.

f) Extensión y eliminación.

La forma de corona selecciona a los mejores equipos y la rueda final debido a la eliminación de algunos permite aumentar el interés del torneo.

3. CONCLUSIÓN

Para acabar debo de reseñar que la organización de campeonatos es uno de los apartados en el que los docentes más énfasis debe de poner durante su actividad en el centro escolar. En este sentido es importante ya que con el desarrollo de este tipo de actividades durante el periodo de descanso como puede ser el recreo, estamos fomentando el deporte y además se está luchando contra algo que está a la orden del día y es uno de nuestros máximos peligros como son la obesidad y el sedentarismo. Por lo tanto los docentes debe de conocer que métodos de competición tenemos y cómo podemos organizarlos.

Lo que se ha podido ver en la búsqueda de información es que la mayor parte de los libros estaban dedicados a la organización de eventos basados en el ámbito profesional o en el alto rendimiento, de modo que a se ha encontrado menos de que creía en lo que respecta a la organización de campeonatos o actividades lúdicas en el centro educativo. Sería importante que durante futuras investigaciones se llevaran a cabo otro tipo de organizaciones de actividades deportivas dentro del centro para fomentar la actividad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Monroy, A. & Rodríguez, B. (2013). *Manual de organización de actividades deportivos*. Madrid: GEU.

Federación Española de Fútbol (2013). Reglamento general y de competiciones. Extraído el 8 de abril de 2014 del sitio web:
<http://www.rfef.es/normativas-sanciones/bases-de-competici%C3%B3n>

Federación Española de Baloncesto (2008). Reglamento general y de competiciones. Extraído el 8 de abril de 2014 del sitio web:
<http://www.feb.es/inicio.aspx?tabid=40>

Fecha de recepción: 31/3/2014
Fecha de aceptación: 23/4/2014



Revista Digital de Educación Física

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

RESEÑA LITERARIA

Oswaldo Ceballos Gurrola (2012). *Actividad física en el adulto mayor*. México: Manual Moderno.

El Prof. Oswaldo Ceballos Gurrola es Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza (España). Director de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

RESUMEN

La obra está integrada de seis capítulos, anteceditas por la presentación del autor y su grupo de profesionales colaboradores. Se disponen en el siguiente orden: los contenidos del texto, los agradecimientos, el prólogo, el prefacio y con posterioridad los capítulos. Finalmente el índice se presenta meticulosamente elaborado y detalla números de página con palabras de búsqueda ordenadas alfabéticamente.

El libro se indica como soporte bibliográfico en programas educativos de pregrado y posgrado, también, al público en general interesado en este tópico. A mi juicio, este punto, destaca la importancia de involucrar o interiorizar a las generaciones futuras en la temática de la vejez y envejecimiento.

CAPITULO 1. ACTIVIDAD FÍSICA Y CALIDAD DE VIDA EN EL ADULTO MAYOR. UN ANÁLISIS EN LA CIUDAD DE MONTERREY.

Capítulo en el que se desarrollan las siguientes categorías conceptuales adulto mayor, actividad física en adultos mayores, capacidades físicas en los adultos mayores, promoción de la actividad física en el adulto mayor.

Esta información detallada es el insumo teórico que dará sustento a la investigación que permitirá identificar las actitudes, intereses y conductas hacia el ejercicio en adultos mayores de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México.

Asimismo o allí mismo los autores, en su función de investigadores presentan el protocolo o la metodología utilizada para llevar adelante dicha pesquisa. A su vez, en una serie de gráficos, cuadros, y figuras se presentan los datos analizados exhaustivamente. Para finalizar el capítulo se presentan la discusión de los datos y las correspondientes conclusiones.

CAPITULO 2. ACTIVIDAD FÍSICA Y EJERCICIO EN EL ADULTO MAYOR DE LA ZONA NORTE DE MÉXICO.

En el capítulo 2 se va a realizar un encuadre teórico acerca de actividad física y el ejercicio en el adulto mayor de las zonas de Nuevo León y Tamaulipas (México) Se describen las líneas de investigación de cuatro estudios relacionados con actividad física y adultos mayores, involucran los beneficios y efectos positivos y las barreras que perciben los adultos mayores hacia el ejercicio físico, después de haber realizado programas de intervención en resistencia muscular y flexibilidad. Tal compromiso interroga si ¿actividad física y ejercicio físico son lo mismo? ¿Cuáles son los beneficios para la salud? ¿Cómo se pueden medir la actividad física y ejercicio? ¿Qué actividad física puede realizar el adulto mayor?

Los argumentos de esta sección son sostenidos con abundantes referencias bibliográficas.

CAPITULO 3. INSTRUCCIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA, COMPOSICIÓN CORPORAL Y ESTILOS DE VIDA SALUDABLES EN POBLACIÓN MAYOR NO INSTITUCIONALIZADA. ESTUDIO MULTICENTRICO EXERNET

Para el desarrollo de este capítulo los autores toman como referencia el estudio de multicéntrico EXERNET, desarrollado por la Red española de investigación en ejercicio físico y salud en poblaciones especiales. Dicho estudio consiste en una serie de instrumentos para evaluar los niveles de condición física, composición corporal y estilos de vida saludable para poder ser utilizados por profesionales y personas involucradas en la prescripción del ejercicio. Este proyecto es caracterizado teniendo en cuenta sus objetivos, material, método, protocolos de aplicación, baterías de pruebas para la evaluación de la condición funcional en adultos mayores y presentan el cuestionario sobre estilos y hábitos de vida saludables (incluye datos personales y preguntas)

CAPITULO 4. GUÍA DE EJERCICIOS PARA EL ADULTO MAYOR

Se propone un programa semanal de ejercicios que consta de siete circuitos: calentamiento, estiramiento, ejercicios aeróbicos, fuerza y coordinación, activación física. Se describen y detallan cada uno de esos circuitos teniendo en cuenta instrucciones y recomendaciones.

Cada circuito propone ejercitaciones para distintos grupos musculares y grupos articulares. Los ejercicios se realizan de pie, sentados, acostados con y sin

elementos. Es una verdadera guía didáctica ilustrada con fotografías de adultos mayores practicantes.

CAPITULO 5. EL TRABAJO DE FUERZA EN PERSONAS MAYORES: 25 EJERCICIOS PARA SU PUESTA PRACTICA E INICIACIÓN

Este capítulo justifica el trabajo científico de entrenamiento de fuerza en personas mayores. Para ello se problematiza a partir de distintas discusiones teóricas teniendo en cuenta el concepto de sarcopenia.

El capítulo muestra veinticinco ilustraciones de distintas ejercitaciones para desarrollar la fuerza en MMII, para abdomen y espalda y para MMSS. En todos los casos los ejercicios se realizan de pie, sentados, acostados con y sin elementos. En cada ilustración se detallan metodológicamente los pasos a seguir para la realización de cada una de las actividades.

CAPITULO 6. NUNCA ES DEMASIADO TARDE: EJERCICIOS DE RESISTENCIA MUSCULAR PARA ADULTOS MAYORES

Se ofrece una guía para la práctica de ejercicios de resistencia muscular de intensidad moderada. En estas actividades se utilizan bandas elásticas para un trabajo de fortalecimiento de la musculatura del MMII. La guía plantea aspectos para la implementación, instrucciones básicas y la descripción de la rutina de ejercicios.

En ese sentido, se detallan actividades de calentamiento con ejercicios de movilidad y de recuperación. Este programa se ilustra con excelentes fotografías de adultos mayores realizando los ejercicios con bandas elásticas para MMII, dónde se explican las repeticiones, series y pausas de descanso.

CRITICA

Considero que la obra presenta un enfoque particular de la temática, en el sentido de tomar para su análisis un enfoque sociocultural desde donde se describen los hábitos y las representaciones de actividad física de los adultos mayores de Monterrey (Nuevo León, México). Ello constituye la característica primordial en este texto que invita a construir un adulto mayor pensado en perspectiva para el diseño de políticas públicas y políticas sociales que tengan en cuenta la actividad física y el ejercicio físico en dicho país.

En otro orden, no es un manual de actividad física para adultos mayores de cuño positivista, sino intento destacar la posibilidad de pensar un adulto mayor situado. El punto de vista propugnado por los autores contribuye a desnaturalizar ciertas verdades gerontológicas que ofician como simples repeticiones al interior del campo de la actividad física; de ese modo el punto de vista que los justifica es posicionarse como productores de conocimiento.

Concordando con lo planteado en el Prefacio, el libro es pertinente para los estudiantes del pregrado y posgrado por su lenguaje didáctico, y por la

metodología con la cual se lo ha diseñado. Colaborando en el muestreo de las opciones para la ejercitación física, se incluyen en el diseño fotografías de adultos mayores en situaciones de prácticas “reales”.

Esta obra propone formarse específicamente en el área de las actividades físicas con el adulto mayor. Para ello, ofrece a los interesados una cantidad de categorías teóricas que son problematizadas con el propósito de lograr una práctica superadora con adultos mayores, población cada vez más numerosa, diversa y heterogénea. Es por ello, que puede ser recomendada para licenciados y profesores en educación física (alumnos o graduados), kinesiólogos, técnicos en deportes, terapeutas ocupacionales, psicomotricistas, entrenadores personales, fisioterapeutas y otros. El texto articula los conceptos de actividad física y adulto mayor pensados estos como los ejes que guíen la práctica profesional en las distintas realidades y contextos de actuación.

La compilación de investigaciones que se presentan corresponde a estudios realizados por profesionales de las ciencias del ejercicio en Monterrey y zona norte de México. Ello obliga a conjugar al interior del texto el componente teórico y prescriptivo en relación a la temática con aspectos de metodología de la investigación científica teniendo en cuenta las pesquisas realizadas.

Para finalizar cada capítulo señala un listado exhaustivo de referencias bibliográficas que dan sustento a lo indagado por los autores. Cada fundamento o justificación de las investigaciones es apoyada teóricamente por una o varias referencias de autores contemporáneos pertenecientes a distintas disciplinas como nacionalidades.

Mg Debora Di Domizio
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

EmásF