

**La educación física en la escuela:  
recursos, experiencias y prácticas innovadoras  
en educación infantil y primaria**

**RAÚL EIRÍN NEMIÑA  
JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
DIANA MARÍN SUELVES**

(Coordinación)



# La educación física en la escuela: recursos, experiencias y practicas innovadoras en educación infantil y primaria

RAÚL EIRÍN NEMIÑA  
JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
DIANA MARÍN SUELVES  
(Coordinación)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com) / [www.dykinson.es](http://www.dykinson.es) / [www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores de la publicación; asimismo, los autores y autoras se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar

Esta publicación está financiada con fondos de la CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACION, FORMACION PROFESIONAL E UNIVERSIDADES mediante la convocatoria 2020 de ayudas para la estructuración y consolidación de Unidades competitivas del Sistema Gallego Universitario - ED431b 2020/30.

© Los autores

© Imagen: Cristina Trigo Martínez

Imagen realizada durante una sesión performativa realizada con alumnado de 4º del Grado en Maestro/a de Educación Infantil (Universidade de Santiago de Compostela) en la que integran expresión corporal, música y pintura.

Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1170-676-6

# Índice

Presentación .....	7
Prólogo de Lourdes Montero Mesa .....	9

## Experiencias desde la práctica:

La motricidad holística y vivencial en la escuela infantil de 0 a 3 años. <i>José Pablo Franco López y M<sup>a</sup> Dolores Santiso Casal</i> .....	15
La necesidad del juego en la naturaleza en Educación Infantil: el caso de Amadahi. <i>Paz Gonçalves López Miriam Carretero-García, Lara Varela-Garrote y Raúl Fraguera-Vale</i> .....	29
La Expresión Corporal con objetos: prácticas para el aula. <i>Carol Gillanders, Guillermina de la Riva, Laura Tojeiro Pérez y Lucía Casal de la Fuente</i> .....	43
Gamificando los Juegos Tradicionales: una experiencia innovadora para las aulas de Educación Infantil y Primaria. <i>Apolinar Varela y Silvia López Gómez</i> .....	55
"Salvemos el Planeta": 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la Educación Física. <i>Elena Bauluz de la Iglesia, Andrés Saavedra Molinero y Manuel López Lamas</i> .....	67
Proyecto de vida activa y deportiva CPI Dr. López Suárez (Friol). <i>Javier Rico Díaz, Felipe Barata Villapol y José Eugenio Rodríguez Fernández</i> ..	83
La esgrima en la escuela, ¡en guardia!, ¿listos?... ¡Adelante! <i>Laura Ruiz-Sanchis y Concepción Ros Ros</i> .....	95
Parkour para la inclusión y la equidad. <i>Salvador Tarín, María Martínez y Diana Marín Suelves</i> .....	109
Juntos hacia la meta de la inclusión. Una experiencia inclusiva a través del deporte. <i>M. Isabel Vidal Esteve y Mireia Noguera Andreu</i> .....	121
Educación especial y buenas prácticas en el área de Educación Física en un centro educativo específico. <i>Pablo Delgado Sastre, Jesús Ramón-Llin y Juan Ramón Martínez Moral</i> .....	133

## Investigando experiencias desde la práctica:

Los exergames como recurso educativo en educación infantil. Propuestas de utilidad para la práctica tras una síntesis de la investigación. <i>Pablo García Marín, Joaquín Lago Ballesteros y Rubén Navarro Patón</i> .....	145
--	-----

12. Un proyecto escolar de recreos activos basado en material autoconstruido: impacto sobre la motivación autodeterminada. *Antonio Méndez-Giménez y Iván García-Rodríguez*. ..... 159
13. MED-ApS: Más allá de la Educación Física. *Luis M. García López, David Gutiérrez, Lucía Reyes y Nuria Martínez Palacios* ..... 173
14. Proyecto deportivo APS del alumnado TSEAS con alumnado de aulas UECO en las Escuelas San José de Valencia. *Juan Ramón Martínez Morales, Jesús Ramón-Llin Más, Jorge Fort Muño, Raúl Fuentes Pereo y Pablo Delgado Sastre* ..... 187
15. Los recuerdos autobiográficos como estrategia para la mejora de la formación inicial del profesorado. *Raúl Eirín Nemiña y Beatriz García Antelo* ..... 203
16. Aprender a jugar enseñando a otros. *Nicolás Bores Calle, Lucio Martínez Álvarez, Gustavo González Calvo y Alfonso García Monge* ..... 215
17. El rol de los materiales didácticos en el desarrollo de una pedagogía inclusiva en Educación física. *Ana Rodríguez Guimeráns, Tania Caamaño Liñares, Marcos Pinaque Varela y María Montserrat Castro Rodríguez* 227
18. Modelos e Práticas de Ensino da Educação Física no 1.ºCEB em Portugal. *Daniela Gonçalves y Mariana Amaral da Cunha* ..... 243

# Presentación

El propósito de este libro es presentar una muestra de recursos, experiencias y prácticas innovadoras en Educación Infantil y Primaria, que puedan resultar de interés para el conjunto de los miembros de la comunidad educativa. Igualmente, el libro ofrece algunos estudios que han estado centrados en el análisis de algunas experiencias ofreciendo visiones de lo que ha sucedido en la escuela en el momento que se han desarrollado.

Hemos procurado recoger experiencias llevadas a cabo en los últimos años y que pongan de relieve las posibilidades educativas que proporciona la Educación Física en la escuela, desde el aprendizaje de procedimientos y estrategias, la socialización, la resolución de conflictos y el fomento de la autonomía y la toma de decisiones, que pueden ser excelentes recursos para estimular los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la consideración de las propuestas, prestamos especial atención en atender aquellas que consideran las nuevas demandas del profesorado y alumnado que exigen el desarrollo de competencias digitales, creativas e innovadoras. Los criterios adoptados para la selección de las experiencias e investigaciones han sido fundamentalmente su grado de significatividad y ha sido prioritario para nosotros la consideración de propuestas que pudiesen ser transferidas a diferentes contextos y realidades. Conviene destacar que, en la medida de lo posible, las experiencias fueran relatadas por los propios protagonistas de las experiencias. Por todo lo anterior ofrecemos un conjunto de recursos, propuestas y experiencias docentes ubicadas en las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria.

La obra ha sido pensada para ser empleada por los siguientes destinatarios:

- Futuros docentes y estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria.
- Profesorado en activo de los niveles de enseñanza de Educación Infantil y Primaria. A través de las propuestas recogidas podrán conocer de primera mano el desarrollo de iniciativas que podrían constituir claros ejemplos para transferir a sus centros educativos.

- Familias. Algunas de las experiencias ofrecidas pueden constituirse en ejemplos de buenas prácticas lúdicas para el fomento de la actividad física.
- Profesionales y personal técnico de contextos no estrictamente escolares: clubes deportivos, centros cívicos de desarrollo de actividades recreativas y asociaciones deportivas.

**Dr. Raúl Eirín Nemiña**

Profesor en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Didácticas Aplicadas, Área de Expresión Corporal. Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC).

**Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez**

Profesor en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC).

**Dra. Diana Marín Suelves**

Profesora en la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la Universitat de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de Investigación CRIE (GIUV2013-105).

# Prólogo

Innovación, investigación y práctica son procesos complejos, entrelazados, destinados a alimentarse mutuamente en el día a día de la actividad profesional educativa. Sin su concurrencia vital, los procesos de enseñar y aprender, en el aula y fuera de ella, podrían verse abocados al quehacer rutinario, abandonando en la cuneta opciones de aprendizaje y mejora educativa procedentes, bien desde dentro de la actividad docente individual, tantas veces, bien desde la colaboración, tan a menudo.

Este libro es una muestra valiosa de la conexión entre dichos procesos a través de relatos de muchas buenas prácticas en el ámbito curricular de la Educación Física y en las etapas educativas de Infantil y Primaria. Un bagaje que bien puede ser utilizado por quienes se acerquen a su contenido a modo de lanzaderas para la reflexión sobre la propia práctica. Y también, para compartir con los y las colegas ideas y emociones, ocasiones para la indagación sobre la realidad propia, miradas al interior y al afuera de la misma. Desterrar la tentación a la pereza y el temor a cambios potencialmente beneficiosos para el aprendizaje de nuestro alumnado y el nuestro propio, resulta asimismo un objetivo a perseguir.

El libro nos ofrece un conjunto de 18 capítulos organizados en dos grandes apartados denominados: "Experiencias desde la práctica", el primero e "Investigando experiencias desde la práctica" el segundo, interrelacionados ambos, ya que innovar requiere de la concurrencia de investigar como una condición esencial. La lectura de cada uno de ellos no deja de mostrar la importancia de tener en cuenta esta condición, como podremos constatar. En conjunto, ambos apartados conducen al objetivo fundamental del libro: fomentar la reflexión, el conocimiento y el intercambio entre profesionales dedicados a la enseñanza de la actividad física, la expresión corporal y el deporte, tal y como avanzan coordinadores y coordinadora en la presentación del libro. Y también, la pasión, el trabajo afectivo y la creatividad. Saberes y emociones están presentes en todos los relatos poniendo de manifiesto que la buena enseñanza implica un trabajo afectivo, que infunde pasión, placer, creatividad, algo que la investigación pedagógica lleva tiempo evidenciando.

La diversidad de procedencias de los autores y autoras de los diferentes capítulos, sumada a la riqueza temática de experiencias e investigaciones, promete ser una oportunidad para examinar coincidencias, discrepancias, plantear matices y, de manera especial, apreciar el valor de la acción inter y

multidisciplinar y de la colaboración entre profesionales. Una ocasión facilitada por la adopción de un formato común.

Una conjunción de procedencias -Galicia, Valencia, Navarra, Oviedo, Castilla-La Mancha, Valladolid, Portugal-, de instituciones y aulas de educación infantil y primaria, de formación profesional e inicial del profesorado, de temáticas situadas en el espacio educativo vivificado por la educación física y la expresión corporal, con la mirada puesta en sus contextos. Desborda los límites de este prólogo detenerse en cada uno de los capítulos; haré tan sólo una breve pincelada de su contenido.

Para los primeros 10 capítulos, "innovación": la motricidad en la escuela infantil de 0 a 3, su papel en la construcción de la identidad y autonomía de niñas y niños; escuelas en la naturaleza y la importancia del entorno: el caso de Amadahi; la expresión corporal en el aula y la importancia del cuerpo en la cultura de la sociedad actual; el binomio gamificación y juegos tradicionales; salvemos el planeta, ciudadanos críticos conscientes de las repercusiones de sus actos; estimular y promover la salud a través de la actividad física deportiva; la esgrima en aulas de quinto y sexto de Educación primaria; parkour para la inclusión y la equidad y vincular vida, sociedad, comunidad y escuela; inclusión educativa y atención a la diversidad; inclusión, equidad y buenas prácticas en un centro de educación especial específica.

En relación con los ocho restantes, "investigación": los exergames (EXs), un tipo de juego serio dirigido a estimular la actividad física en la población infantil con problemas de sobrepeso y obesidad; actividad física y salud en la infancia y la adolescencia a través de programas de recreos activos mediante juegos con material autoconstruido; utilización de los modelos pedagógicos de educación deportiva y de aprendizaje servicio y el desarrollo de valores y habilidades sociales; el foco en las adaptaciones curriculares para alumnado juvenil con necesidades específicas físicas y deportivas y la colaboración del grupo del TSEAS para atenderlas; la relevancia y el valor de indagar las creencias y conocimientos previos en la formación inicial del profesorado; aprender a jugar un juego, el kubb en concreto, a través del que llevar a cabo un proceso educativo de participación y mejora de todo el alumnado; el capítulo "Modelos e Práticas de Ensino da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal", cierra este apartado.

Destacar de manera especial el papel inestimable de profesores y profesoras al construir, reconstruir mediante la escritura -recordar el decisivo papel de la misma en la indagación sobre la práctica-, hacer públicas sus experiencias e investigaciones y dejar claro la valiosa oportunidad de su práctica para aprender de sí mismos, de y con otros, sentir y generar conocimiento. Resaltar, asimismo, la conjunción en gran parte de los capítulos, de las actividades físicas

con la utilización de tecnologías digitales; no en vano hablamos de un libro escrito por docentes del siglo XXI.

Así mismo, cabe llamar la atención hacia la presencia del trabajo conjunto de administración familias y profesorado, una muy buena noticia. Demasiado a menudo nos encontramos con la atribución de responsabilizar únicamente al profesorado de resolver problemas estructuralmente provocados.

Un libro, en fin, que nos invita a conversar sobre educación en el ámbito escolar y en el socio-comunitario. *Y sí... hoy, más que nunca, hablemos de educación*, como nos propone la profesora Juana M. Sancho en uno de sus brillantes y recientes trabajos con ese título. Una muy buena recomendación para los autores y las autoras de este libro y, por extensión, para quienes se comprometen en el día a día con la mejora educativa.

Esperamos haber dejado claro el interés y sentido de este libro, haber abierto el apetito para alentar al público concernido a implicarse en su abordaje. Hay mucho que aprender de la "sabiduría de la práctica", de la que es una clara manifestación.

Lourdes Montero Mesa  
Profesora Emérita de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)  
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar.  
Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC).



**Experiencias desde la práctica**



# La motricidad holística y vivencial en la escuela infantil de 0 a 3 años

José Pablo Franco López  
Universidade de Santiago de Compostela  
*jpablo.franco@usc.es*

M<sup>ª</sup> Dolores Santiso Casal  
Escola infantil de San Roque (Santiago)  
*loli.santiso@gmail.com*

## 1. Introducción

El presente capítulo muestra una buena práctica educativa en el tratamiento de la motricidad en la escuela infantil (0-3 años) de San Roque en Santiago de Compostela. En el ideario y práctica educativa del centro se trabaja la motricidad desde una perspectiva holística en un enfoque vivencial-relacional, entendiendo esta como toda acción que realiza la niña o el niño a través de su relación con el entorno y la interacción con los demás. Esta visión ayuda a perfilar el proyecto psicomotor de la escuela, en el cual se entiende que toda actividad y rutina cotidiana que el infante realiza forma parte indivisible de su aprendizaje motor y de la construcción de su propia identidad y autonomía.

La descripción práctica que se presenta en este capítulo parte de la experiencia compartida por el equipo educativo de la escuela y es fruto de varios años de reflexión para llevar a cabo las prácticas educativas más respetuosas con los intereses y necesidades de las niñas y niños.

El capítulo se estructura en los siguientes apartados: en un primer momento se describen las bases teóricas que sustentan el tratamiento de la motricidad en la escuela y se contextualiza la misma; a continuación se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar con este capítulo; posteriormente se detallan las diferentes acciones prácticas de vida cotidiana poniendo el foco de atención en el ámbito motor; luego se recogen los resultados positivos que esta práctica

conlleva para la educación de los infantes; por último se presentan unas breves conclusiones y bibliografía.

## **1.1. Contextualización**

### *1.1.1. Principios teóricos en los que se fundamenta la experiencia*

Antes de iniciar la descripción detallada de esta experiencia práctica, resulta necesario presentar una breve síntesis sobre los fundamentos motores o psicomotores que la sustentan. Esbozaremos el enfoque de psicomotricidad vivenciada, la perspectiva del rol en la intervención psicomotriz de la educadora o educador, el valor de las acciones motrices en la vida cotidiana de la escuela (perspectiva holística) y la experiencia de Pikler (2012) en relación con la motricidad infantil.

A lo largo de la historia existieron diferentes perspectivas o enfoques de la psicomotricidad, pero todas tienen en común que entienden al sujeto de forma global. La psicomotricidad instrumental y la vivencial-relacional son los enfoques más frecuentes a la hora de abordar la motricidad en la Educación Infantil. La primera se centra en el campo reeducativo y la segunda tiene como eje principal el descubrimiento a partir de la actividad espontánea.

Los representantes de la psicomotricidad vivencial-relacional son André Lapierre y Bernard Aucouturier. "Proponen una educación vivida o vivenciada, basada en una concepción global del niño o niña. Los principios sobre los que se basan giran en torno a un modelo de cuerpo vivido, cuerpo expresión" (Justo, 2000, p. 84). Ambos autores profundizan en el ámbito emocional-afectivo, y tal y como apunta Bernaldo de Quirós (2006):

tratan de orientar la psicomotricidad hacia nuevas tendencias de expresión y comunicación corporal. En su intervención se basan en la actividad libre y espontánea y en las capacidades relacionales del terapeuta. Se entiende la psicomotricidad como una práctica que favorece el desarrollo global de la persona a través del cuerpo y de su movimiento libre y espontáneo en sus interacciones físicas, simbólicas y cognitivas con el medio. (p. 57)

Después de varias publicaciones y trabajo conjunto, Aucouturier y Lapierre siguen caminos y orientaciones diferentes dentro de este enfoque. Este último denomina la práctica de la psicomotricidad como Psicomotricidad Relacional y Aucouturier como Práctica Psicomotriz.

Desde la perspectiva del rol del educador o educadora infantil, siguiendo los enfoques anteriores, se pueden distinguir dos tipos de intervención psicomotriz. La psicomotricidad más directiva o dirigida, que utiliza técnicas instrumentales concretas para la formación global de la personalidad infantil a partir de la localización de problemáticas o dificultades; y la psicomotricidad más libre o

activa, que se basa en el reconocimiento de las diferencias individuales procurando un desarrollo armónico de todas las capacidades de la niña o niño, fomentando la creatividad y la libre expresión y elección.

En la psicomotricidad más directiva se realizan en el aula ejercicios de una forma lúdica que pongan en juego movimientos elementales de las diferentes articulaciones del cuerpo (salto, marcha, carrera, tensión distensión, adelante, detrás, de pie, agachado...), siendo la educadora o educador quien da instrucciones constantemente de lo que hay que realizar.

El papel del educador o educadora en la psicomotricidad más libre o activa consiste en la planificación de un ambiente seguro en el que se garantiza la afectividad y en el que se les permite libertad de elección y de acción a las niñas y niños. Éstos están llenos de potencialidades y las educadoras y educadores tienen que ser un apoyo que facilite su desarrollo personal: físico, afectivo y cognitivo. Por tanto, los adultos son guías, apoyos, facilitadores, observadores... pero los protagonistas de su aprendizaje son los infantes.

En cualquier acción que se desarrolla hay un aspecto psicomotor involucrado (gatear, caminar, correr, saludar...) y también uno cognitivo y emocional que están enlazados entre sí. En los primeros años de vida la personalidad se estructura a partir de la vinculación de estos tres ámbitos (cognitivo-emocional-corporal). Siguiendo a Quirós (2000), el movimiento más sencillo pone en marcha:

estructuras y mecanismos complejos que exigen, para su correcta ejecución, la integridad anatómica y funcional de los sistemas nervioso, muscular y articular; expresa una intencionalidad y se inscribe en un entorno social, relacional y familiar para el que posee un valor significativo. (p. 2)

Desde esta perspectiva, la psicomotricidad es holística e inherente a la vida de la niña o el niño, y está pegada a la vida cotidiana que viven. El punto de partida es la observación y comunicación diaria con los infantes en los diferentes momentos de la vida escolar (en la acogida, en la despedida, en el juego, en el comedor, en el cambio de pañal, en el patio...). Por lo tanto, tal y como destacan Fusté y Bonastre, (2008), las actividades de psicomotricidad son entendidas en un contexto:

donde el cuerpo está presente durante toda la jornada escolar y, por lo tanto, la relación entre las actividades específicamente psicomotrices y los momentos de cotidianidad está estrechamente vinculada a la manera de actuar y de intervenir de la persona adulta, la cual quiere comprender la importancia de esa realidad. (p. 19)

Al hablar de motricidad en una escuela infantil es imprescindible mencionar la experiencia llevada a cabo por Pikler (2012) en Budapest. A pesar de que su metodología no está reconocida directamente como una perspectiva o

corriente psicomotriz concreta, puso de manifiesto aportaciones originales con una profunda base científica ligada a la práctica directa con niñas y niños de 0 a 6 años desde 1946 en el Orfanato de Lóczy. La importancia de los cuidados y el movimiento libre son dos contribuciones suyas muy valiosas.

Pikler (2012) avala su práctica educativa basada en el valor de lo cotidiano, apoyada en las observaciones directas y longitudinales de casi un millar de sujetos, afirmando, entre otros aspectos, que la niña o niño aprende a sentarse y a andar por sí solo, pues el desarrollo motor se produce espontáneamente, mediante la actividad autónoma de la niña o niño, en función de su maduración orgánica y nerviosa. Por tanto, no se fuerzan posturas para las que los infantes no están preparados, como sentarse antes de tiempo o llevarlos de las manos para que anden. La niña o niño al sentirse libre, se muestra activo, interesado, serio en su juego, agradable en sus relaciones, ágil, preciso en sus movimientos sin esforzarse demasiado al hacerlos y relajado en su cuerpo.

Los principios de esta metodología se centran en garantizar a los infantes unas condiciones de atención que le permitan descubrir por sí mismo, a partir de su propia iniciativa y a su ritmo, sus movimientos y posiciones, experimentarlos, ponerlos en práctica, utilizarlos y abandonarlos en algún momento.

En definitiva, la investigación de Pikler (2012) pone de manifiesto que la niña o niño va aprendiendo de forma libre y autónoma las sucesivas habilidades motrices, con su propia acción y con los movimientos que él escoge en un entorno seguro; mientras tanto, "el adulto estimula la actividad de los pequeños de manera indirecta y crea las condiciones para un desarrollo equilibrado en los ámbitos emocional, afectivo, psicomotor y cognitivo" (Falk, 2008, p. 32).

### *1.1.2. Marco contextual de la escuela infantil*

La escuela infantil de San Roque está ubicada en el casco histórico de Santiago de Compostela y pertenece a la *Rede de Escolas Infantís de Galicia (A Galiña Azul)* gestionada por el *Consortio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar*, abarcando la etapa educativa de 0 a 3 años. Este centro, que cuenta con un máximo de 61 plazas (4 aulas), inicia su trayectoria en el año 2008 tratando de promover el respeto al ritmo individual de cada niña y niño desde edades tempranas, el establecimiento de lazos afectivos seguros, la progresiva conquista de la autonomía y la toma de decisiones, siempre poniendo en valor la importancia del juego, de las relaciones con el entorno y la participación directa de las familias en la vida del centro.

Esta escuela formó parte de la investigación llevada a cabo por Franco (2022) en la que se pretendía "conocer el desarrollo cualitativo de las prácticas más frecuentes en relación con la motricidad infantil, en una etapa en la que es preponderante lo sensorial y motor" (p. 50).

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que en este centro:

Predomina la práctica de la psicomotricidad más global, libre y activa. Están presentes estas características: a) se desarrolla a través de actividades de la vida cotidiana que tienen lugar en los diferentes y variados momentos de la jornada en la escuela infantil; b) el rol de la persona educadora es no directivo, dejando más tiempo a los intentos del niño o niña; c) utiliza principalmente los materiales de la vida cotidiana, con un uso solo puntual o esporádico de los materiales motores específicos. (Franco, 2022, p. 50)

El centro tiene una sala de usos múltiples que sirve de comedor o patio interior y en la que en ocasiones se realiza algún taller o se lleva a cabo algún juego determinado. Posee algún material específico de motricidad (pelotas, colchonetas, bloques de foam...) pero no cuenta con una sala exclusiva de psicomotricidad. La razón principal emerge del tratamiento pedagógico holístico, pues la necesidad de movimiento en la niña o niño es innata y que ésta, unida a su curiosidad, les permite a través de sus vivencias cotidianas avanzar: en su dominio corporal, en el desarrollo motor grueso y fino, en la coordinación motriz, en el equilibrio estático y dinámico, en el conocimiento de sí mismo y en sus relaciones con el mundo que le rodea.

Desde esta perspectiva el papel del equipo educativo es fundamental a la hora de observar los espacios y ofrecer a los infantes un ambiente seguro y estimulante que les permita de forma espontánea manipular, experimentar, investigar, explorar y transformar situaciones conflictivas en retos personales.

## **2. Objetivos**

Con el presente capítulo pretendemos, de forma general, poner en valor las prácticas educativas en la escuela de 0 a 3 años, describiendo la experiencia psicomotriz que se lleva a cabo en la escuela infantil de San Roque. Los objetivos específicos de este trabajo son: mostrar cómo la psicomotricidad engloba toda actividad que realiza la niña y el niño a lo largo de su estancia en la escuela; presentar el movimiento libre y espontáneo como una forma para acompañar el desarrollo armónico de los infantes desde el nacimiento; exponer diferentes intervenciones de la educadora o educador que facilitan la conquista de la autonomía por parte de las niñas y niños.

## **3. Descripción de la experiencia**

Para abordar los objetivos anteriores se presentan 4 experiencias prácticas que se llevan a cabo en esta escuela relacionadas con la vida cotidiana de la niña y el niño: comedor, siesta, juego y aseo. Se expone también, la importancia de la observación como estrategia para responder a las necesidades concretas del alumnado, mostrando el papel que ejerce la educadora o educador en cada momento, para favorecer la motricidad libre y activa.

### 3.1. Experiencias prácticas

En la etapa de 0 a 3 años las niñas y niños vivencian grandes cambios motores, pasan de mantener la cabeza, coger y agitar objetos cercanos, mantenerse sentados, gatear o dar los primeros pasos a adquirir la marcha autónoma, correr o coordinar movimientos corporales cada vez más precisos.

Día a día avanzan, realizando múltiples acciones más complejas y coordinadas, que desenvuelven en diferentes momentos de la jornada como sacarse el abrigo, colgarlo en su percha, ponerlo de nuevo con o sin ayuda, usar las escaleras para subir al cambiador, guardar los juguetes, descalzarse e intentar calzarse, aprendizajes que se desarrollan a distinto ritmo y de diversos modos.

La vivencia diaria se convierte así en fuente de aprendizaje constante, por lo que es importante darles posibilidades de acción. Veamos algunos ejemplos.

#### 3.1.1. Comedor

Situémonos en el momento de comedor en el aula de 1-2 años, donde suelen coincidir niñas y niños con notables diferencias a nivel psicomotor. La educadora o educador, partiendo del conocimiento previo del alumnado, identifica cuando están preparados para dejar la trona y sentarse en la silla a la mesa. Para ello, antes observa si han desarrollado suficiente fuerza en el tronco, si tienen equilibrio o si han conseguido la coordinación necesaria de los brazos y las piernas, de esta forma ajusta su ayuda a cada cual, pues unos necesitan un dedo o una mano para apoyarse y sentarse, otros sentir la seguridad de la presencia del adulto, acercarlos o retirarles la silla a la mesa o ser orientados mientras se les acompaña.

A la hora de empezar con la alimentación, comer con la mano es su primera opción, elección que realizan de forma natural y espontánea. Dicho acto les posibilita el desarrollo de habilidades motrices finas como la pinza digital, por lo que no se debe coartar (Figura 1). Progresivamente van perfeccionando su destreza manual y la coordinación del ojo y la mano, que les sirve para llevar la comida a la boca utilizando los diferentes cubiertos.

Figura 1

*Pinza digital al alimentarse*



Con las más pequeñas o pequeños, utilizamos la dinámica de dos cucharas. Ellas o ellos usan una cuchara de forma libre mientras la tutora o tutor usa otra para darle de comer, consiguiendo con el tiempo, alimentarse por sí mismos.

A medida que van presentando mayor dominio motor grueso y fino, empiezan a colaborar en tareas asequibles como servirse o recoger la vajilla y los cubiertos. Una vez más la labor del adulto es servir de guía, mostrándoles en dónde echar los residuos orgánicos y el menaje para lavar. Inicialmente, los acompañamos haciéndole una demostración con otro plato para que puedan observar y copiar la acción, sin agarrarle las manos o terminar la actividad por ellos. Así perfeccionan movimientos, desarrollan la agilidad, la orientación, el equilibrio, la capacidad de reacción, y su coordinación.

### 3.1.2. *Siesta*

Centremos ahora nuestra atención en la preparación para la siesta. En el aula de descanso, cada niña y niño se dirige a su cama, se sienta al pie de esta y empieza sacándose los zapatos y los calcetines; luego el pantalón (Figura 2), lo baja de la cintura, con o sin ayuda del adulto y se sienta para intentar sacar cada pierna de forma independiente, coordinando sus movimientos; y por último saca la camiseta. La educadora o educador lo acompaña con indicaciones verbales y realiza pequeñas intervenciones como despegar un velcro del zapato para que él se quite el otro, bajarle el pantalón solo por la parte de atrás, sacarle una manga de la camiseta, o manga y cabeza, siempre dándole la posibilidad de terminar la acción. Veamos un ejemplo gráfico.

Figura 2

*Sacar el pantalón*



Una niña o niño está intentando sacarse los calcetines, su instinto es tirar de la punta del pie y aunque esta solución a veces es efectiva, otras veces se complica, por eso la educadora o educador que está presente, sin intervenir rápidamente, realiza un pequeño gesto descalzando el calcetín por el talón, este ademán ofrece el apoyo necesario para que avance en sus habilidades motrices y consiga por sí mismo el resultado esperado.

Está claro que aprender no es algo sencillo y no pocas veces, va acompañado de pequeñas frustraciones que se convierten en desafíos personales. Desde la escuela proponemos trabajar estas habilidades con constancia, calma, dándoles el tiempo y el espacio necesario para conseguirlas, teniendo presente aquella idea de Montessori de que cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo para un niño o niña.

### 3.1.3. Juego

Dentro de la jornada diaria son muchos los momentos de juego y actividad. Describamos una salida al huerto en la clase de 2-3 años.

Las niñas y niños empiezan por poner la chaqueta para salir al aire libre, nadie duda en decir que es mucho más rápido que el adulto le ponga la chaqueta a cada uno pero en verdad es más beneficioso, aunque sea más lento, que aprendan ellos mismos a colocar la chaqueta sobre una superficie, abran los huecos de las mangas, metan sus brazos haciendo el gesto de volar para ponerla e intenten abotonar o subir la cremallera, con mayor o menor acierto.

Salimos a la huerta, nada de filas, que nada aportan al aprendizaje de las niñas y niños dentro de la escuela. Salen en grupo, respetando el espacio de cada compañera o compañero, regulando sus movimientos y relaciones con sus iguales, tiempo también para acercarnos a la moderación y la tolerancia.

Una vez allí, manipulan de forma libre y espontánea la tierra y cuidan lo que han cultivado. Para ello eligen si utilizar sus manos o diferentes herramientas que están a su disposición como cubos, palas, rastrillos, envases de diversos tamaños o embudos. En este momento se da una gran experimentación sensorial y motriz: arrastran la tierra entre los dedos de las manos, la dejan caer entre sus dedos, hacen trasvases, arrancan pequeñas hierbas, riegan, recogen el material al terminar... Todas ellas son un cúmulo de acciones coordinadas, llenas de interacciones entre iguales (Figura 3) y con el adulto, en donde desarrollan la capacidad de atención, toman decisiones, formulan hipótesis, se comunican y avanzan en la capacidad de escucha y negociación.

Figura 3

*Escarbar la tierra y relacionarse*



### 3.1.4. Aseo

De regreso al aula se dirigen al aseo para lavarse las manos, en donde se presentan nuevos retos psicomotores. Abrir y cerrar el grifo, aplicar jabón con el dosificador (Figura 4), frotar las palmas de las manos y secarlas. En este momento llega el gran desafío final, la papelera de pedal, una actividad que da mucho juego pues no es cuestión baladí coordinar la acción de pisar el pedal y que se levante la tapa. Este gesto implica mantener el equilibrio sin apoyarse, primer instinto natural de todo infante. Además, les requiere coordinar tiempos y acción y realizar movimientos cada vez más precisos y rápidos.

Figura 4

*Usar el dosificador de jabón*



Como estamos convencidos de sus capacidades, nuestra función será la de motivar, acompañar, provocar, respetar, estimular, dar seguridad, confianza o posibilidades de acción a lo largo de todo este proceso vital.

## 3.2. Observación por parte de la educadora

En nuestras intervenciones educativas, usamos la observación como estrategia básica, que nos permite ofrecer a los infantes una ayuda ajustada a su momento evolutivo y madurativo. Para no perder detalles valiosos, empleamos instrumentos como el diario de aula y los registros audiovisuales. Mediante su uso recogemos de forma sistemática y regular información que permite reflexionar sobre la práctica pedagógica e introducir cambios en cuanto a espacios, tiempos y materiales. Previamente acotamos unos parámetros de observación, para enfocar nuestros sentidos en una dirección clara.

Observamos la expresividad motriz de las niñas y niños, el uso del cuerpo, los tipos de juego, la fluidez de movimientos, la actividad libre espontánea, los avances evolutivos según edad, los intereses, las interacciones entre iguales y con los adultos y su comportamiento ante dificultades.

También analizamos el uso que hace de los objetos, valorando qué materiales usan y cuáles no, cuáles tienen mayor interés y por qué, cómo los utilizan, si permiten la manipulación libre, si hay suficientes o si ayudan a su autonomía. Para ello están siempre a su disposición, en gavetas, cajas o repisas y etiquetados con fotos que faciliten su recogida, clasificación y organización.

En cuanto al tiempo, vigilamos si les damos el suficiente para realizar pequeñas acciones que forman parte de su día a día y que son actividades básicas para su desarrollo armónico como recoger, subir o bajar las escaleras, sonarse, ir al baño, sacarse el pañal o vestirse y desvestirse. Debemos ser pacientes y constantes, dándoles siempre la posibilidad de terminar lo empezado. Analizamos cómo van interiorizando las rutinas y como su distribución le ayuda a establecer marcos de referencia espacio temporales. Además, la observación permite reflexionar sobre si tenemos en cuenta los ritmos biológicos de cada uno y si atendemos a la diversidad del aula.

Somos conscientes de que la gestión de tiempos se convierte en un gran reto para el equipo educativo, pues hay momentos de la jornada escolar en que las prisas acechan, los tiempos nos empujan y el ritmo propio de cada profesora o profesor aflora inconscientemente.

Examinamos también cómo se organizan en el espacio, cómo lo perciben y cómo lo usan. Aprovechamos para analizar si es seguro, si invita al juego y la interacción, o si ofrece un uso flexible tanto a nivel de aula como de centro, dando prioridad a los espacios al aire libre.

Partiendo de esto, nos preguntamos ¿Qué podemos hacer para ofrecer a las pequeñas y pequeños un ambiente seguro y estimulante?

Lo primero es presentar espacios amplios y eliminar las barreras que impidan su movimiento libre, un pequeño gesto, en el aula de 0-1 años es presentar una zona de descanso sin cunas, dejando los colchones a nivel de suelo, de forma que se les permite a los infantes acceder de forma independiente a la cama y les brinda la opción de incorporarse a la zona de juego cuando decidan sin depender del adulto, ayudando así en el logro progresivo de la autonomía.

Por otro lado, realizan multitud de actividades motrices; se sientan en cama, sortean el pequeño obstáculo en que se convierte la altura del colchón, reptan, gatean o se desplazan andando, coordinando todo su cuerpo para dar respuesta a sus intereses, bien sea incorporarse a la zona de juegos o reclamar la atención o la ayuda de la educadora o educador.

También, presentamos diferentes superficies de apoyo a distintos niveles que les ayudan a avanzar en su dominio corporal, en la adquisición del equilibrio, en el desplazamiento autónomo y ponemos a su alcance diferentes materiales no estructurados de uso cotidiano, siempre que puedan usarlos sin intervención de la educadora o educador, permitiéndoles la manipulación libre, su combinación, análisis y exploración espontánea.

De esta manera, organizando los recursos disponibles, dando protagonismo a sus acciones e interacciones, confiando en sus posibilidades, dejándoles tomar decisiones... los infantes alcanzan su máximo potencial a su ritmo, de forma libre y activa a través del transcurso de las actividades de la vida cotidiana.

## 4. Resultados

El trabajo realizado en la Escuela Infantil de San Roque, con más de 800 niños y niñas a lo largo de 14 años, nos muestra que el movimiento del infante, posee una intención que debe ser respetada y tiene que ver con la capacidad de aprendizaje pues planean que realizar, lo organizan y lo ejecutan.

A lo largo de este proceso van formando su personalidad, asimilan sus posibilidades de acción, superan sus limitaciones, establecen preferencias y conquistan el espacio próximo, creando una imagen ajustada de sí mismos.

Vemos cómo el alumnado de 0 a 3 años participa de su proceso educativo, avanzando según sus propias vivencias, en la comunicación, la expresión corporal y oral, en el desarrollo de la autonomía personal y en la toma de decisiones desde edades tempranas. Esta perspectiva psicomotriz, permite respetar los intereses y necesidades de la niña o niño, evitando las prisas y sumándonos al movimiento pedagógico de la educación lenta. Por ello en la escuela, el personal educativo, aprende a respetar el ritmo natural del alumnado y su forma de ser, poniendo en valor su actividad autónoma y el aprendizaje a partir de las vivencias propias.

Esta forma holística de entender la psicomotricidad durante todos los momentos que la niña o niño pasa en la escuela infantil permite, sin ninguna duda, trabajar todos los ámbitos: del esquema corporal (percepción del cuerpo, la coordinación dinámica general, el equilibrio, el tono y la relajación, la disociación de los movimientos, la lateralidad); del esquema espacial; y del esquema temporal, sin necesidad de que el adulto realice un papel directivo pautando continuamente lo que realizar.

Por ello en la escuela la acción se centra en la observación y en el diálogo constante con las niñas y los niños, con el resto del equipo educativo, con las familias y con nosotros mismos, evitando marcar parámetros preestablecidos, así como rehusando la sobreprotección, que accidentalmente lleva a la dependencia. Nuestra acogida y escucha activa, les ayudará a empoderarse, confiar en sus posibilidades y desarrollar su capacidad de superación, para seguir adelante, readaptarse y aprender.

Esta práctica parte de la base de un contexto segurizante y de apego asegurado para las niñas y niños. Teniendo esto como base, también conseguimos favorecer habilidades sociales. Habilidades como esperar turno, compartir, escuchar a los demás o la resolución de conflictos surgen de la interacción con sus pares y con los adultos, y son imprescindibles para la adaptación de las niñas y los niños al entorno.

## 5. Conclusiones

Entender la psicomotricidad en los primeros tres años de vida desde la perspectiva holística, nos ha permitido comprender a cada niña y niño en su conjunto, de forma global, no solo a nivel motor sino también cognitivo, lingüístico y social. También pone en valor la importancia del entorno que lo rodea, llevándonos a planificar experiencias educativas integrales.

Tal como hemos podido comprobar, cualquier momento y elemento de la vida cotidiana ayudará a las niñas y niños a fomentar sus habilidades motrices, porque para ello emplean su cuerpo y ponen en marcha todo su ser, de ahí la importancia de realizar un enfoque vivencial.

El planteamiento ofrecido, quiere destacar la importancia de los tiempos, que respetan los ritmos individuales, que dan márgenes de acción y en dónde el tanteo, ensayo y error, se valora porque nos permite hacer frente a retos importantes sin penalizaciones y minimizando la frustración. Disfrutar y aprender del camino recorrido sin centrarnos en los resultados finales es nuestra premisa.

Por otro lado, ofrecerles libertad de movimiento, juego libre, participación en sus cuidados diarios, dentro de un ambiente preparado, pensado y adaptado a las necesidades de cada momento les ayudará a crear oportunidades que favorezcan el andamiaje hacia la siguiente fase.

La vida en el aula, se convierte en un hervidero de experiencias, de sensaciones y de emociones encontradas que no debemos ignorar o acallar, sino poner en relieve para que las niñas y niños, a su manera, se vayan configurando como lo que son, personas con capacidad para: aprender por sí mismos, crear, decir lo que sienten y piensan, dar soluciones a sus dificultades, buscar ayuda cuando la necesitan, provocar reacciones en su entorno y en los demás, decidir... En resumidas cuentas, para participar activamente en su desarrollo como agentes activos. Partiendo de esta concepción, el papel de la educadora o educador será el de observar, guiar, acompañar, respetar y actuar desde un segundo plano, facilitando el aprendizaje.

En definitiva, la experiencia presentada muestra, tal y como establece el currículo de Educación Infantil, que se trabaja de una manera globalizada e individualizada, en busca de aprendizajes significativos para las niñas y niños. En la base de este planteamiento educativo se pueden apreciar formas de trabajo similares o próximas a modelos o pedagogías específicas como la de Montessori, Aucouturier o Pikler, mostrando que, adaptándonos a un contexto determinado, la combinación de modelos es lo más adecuado para el trabajo educativo en general y de la motricidad en particular.

## 6. Bibliografía

- Bernaldo de Quirós, M. (2006). *Manual de Psicomotricidad*. Pirámide.
- Falk, J. (2008). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. En J. Falk (ed.) *Lóczy, educación infantil* (pp. 21-34). Octaedro – Rosa Sensat.
- Franco, J. P. (2022). Enfoques de la práctica psicomotriz en escuelas infantiles 0-3 de Santiago de Compostela. En R. Roig-Vila (coord.), V. Martines y J. Antolí (eds.) *Actas -1st International Congress: Education and Knowledge* (p. 50). Octaedro, S.L.
- Fusté, S. y Bonastre, M. (2008). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Graó.
- Justo, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- Pikler, E. (2012). *Moverse en libertad*. Narcea.
- Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 1-9.



# La necesidad del juego en la naturaleza en Educación Infantil: el caso de Amadahí

Paz Gonçalves López  
Universidade da Coruña  
*paz.goncalves@udc.es*

Miriam Carretero-García  
Universidade da Coruña  
*miriam.carretero@udc.es*

Lara Varela-Garrote  
Universidade da Coruña  
*lara.varela@udc.es*

Raúl Fraguera-Vale  
Universidade da Coruña  
*raul.fraguera@udc.es*

## 1. Introducción

Las primeras escuelas en el bosque nacieron hace más de cien años en Europa, encontrando su origen en la Waldschule de Chalottenburgo, a unos 5 km de Berlín. Poco después surgirán las Ecoles de plain air de Francia (1907), las Open air schools en Inglaterra (1907) y, ya en Estados Unidos, las Outdoor schools (1908). Todas ellas tienen en común la población de escolares a los que iban dirigidas: niños y niñas de bajos recursos y con problemas de salud, es decir, cumplían con una función higiénica donde el ejercicio al aire libre y el contacto con la naturaleza se entendían como ejes vertebradores para mejorar al mismo tiempo la salud y la formación académica del alumnado.

España no se mantuvo ajena a esta nueva corriente pedagógica. Desde años atrás, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada por Giner de los Ríos en 1876, había incorporado las excursiones y paseos a la sierra haciendo de la naturaleza un espacio de aprendizaje. Así mismo, en el año 1889, Andrés Manjón fundaba en Granada las Escuelas del Ave María, en las que primaba el aprendizaje experiencial (*learning by doing*), lúdico y en pleno contacto con la naturaleza, por lo que se las considera un antecedente en el posterior movimiento pedagógico europeo de las Escuelas al aire libre.

Pero es en 1908 cuando, el pedagogo y miembro de la ILE, Domingo Barnés viaja a Londres para estudiar las escuelas al aire libre y vuelve convencido de la necesidad instaurarlas en España. Por otra parte, la educadora Rosa Sensat, impulsora de un movimiento de renovación pedagógica, la Escuela Nueva, viajará en 1912 a Suiza, Bélgica y Alemania para conocer experiencias escolares vanguardistas. Los viajes de ambos serán el germen de la creación de las primeras escuelas al aire libre en España (Pérez de Ontiveros Molina, 2021), fundándose la Escuela Bosque de Montjuic en Barcelona (1914), las Escuelas Bosque de la Dehesa de la Villa en Madrid (1918) o la Escola del Mar en la Barceloneta (1922) entre otras.

Las primeras escuelas modernas en la naturaleza, ya no con un afán higienista, sino dirigidas a todo el alumnado, surgen en el norte de Europa, en Dinamarca, durante los años 50, donde se crearon las "Udeskoler" que ofrecían parte de la jornada lectiva en contacto directo con la naturaleza. Estas escuelas han ido creciendo y evolucionando a proyectos educativos con jornadas completas al aire libre, además de servir de referentes a otros países como Alemania que funda su primer "Waldkindergarten" en 1968 con un crecimiento considerable en número y haber conseguido que estas escuelas sean homologadas y apoyadas por el gobierno (Hueso y Camina, 2014). El movimiento se ha ido expandiendo por diferentes países entre los que destacan Reino Unido (Forest School), Estados Unidos e incluso Corea del Sur.

La primera escuela en la naturaleza "moderna" en España es el "Grupo de Juego en la naturaleza Saltamontes", que nace en 2011 en Madrid, en la Sierra del Guadarrama fundada por Katia Hueso y Emma Camina y ofreciendo un proyecto basado en el trato respetuoso e individualizado a la infancia, el juego libre y la permanencia en la naturaleza (Hueso y Camina, 2014). Una treintena de escuelas surgen *a posteriori* en distintos puntos de la geografía española, todas orientadas a la etapa de educación infantil.

Amadahi se enmarca en las escuelas en la naturaleza adoptando el concepto de biofilia enunciado por Wilson en 1984, por el que afirma que las personas se encuentran vinculadas a la naturaleza y que este contacto es esencial para un desarrollo psicológico y físico en plenitud. En su proyecto pedagógico, interpreta el entorno como una maestra (el tercer educador de Loris Malaguzzi), habitándola desde el sentido de pertenencia, cuidando el diálogo que se mantiene con ella, contemplando el respeto en las tres direcciones (hacia uno mismo, los demás y el entorno), identificándose con ella, permitiendo que sea parte de la construcción cultural y alejándose así del enfoque instrumentalista. Es por lo que Amadahi enlaza con corrientes educativas como la Pedagogía del lugar en la que el espacio es centro del aprendizaje. Orr (2011) y Sobel (2017), entre otros, han planteado la educación y sus diferentes disciplinas con el espacio al aire libre como unificador, huyendo de la abstracción y construyendo el aprendizaje desde una experiencia comunitaria y en contacto con el medio natural cercano el cual aporta materiales prácticos y significativos para las

vivencias de la infancia, permitiendo crear relaciones estrechas con el entorno y las personas que lo habitan.

## **1.1. Contextualización**

Actualmente existen tres caminos que buscan vincular la educación y la naturaleza: las escuelas en la naturaleza, la educación combinada y la naturalización escolar.

Amadahi, es un proyecto pedagógico inmerso en la naturaleza enmarcado en las llamadas “escuelas en la naturaleza” las cuales, están trabajando para poder pertenecer a la educación formal tal y como sucede en varios países de Europa. Esta situación conlleva una serie de obstáculos que dificultan en algunos aspectos el desarrollo del proyecto, pero también genera oportunidades para poner en práctica experiencias de innovación pedagógica menos viables en un contexto escolar tradicional.

La escuela nace en el año 2016, ubicándose en el Ayuntamiento de Oleiros, a escasos metros del Monumento Natural de Dexo y disfruta de 16 zonas silvestres de juego o entornos de aprendizaje, algunas cedidas por vecinos y otras de uso público, lo que aporta entornos de juego seguros de un valor inigualable. Cuenta con un pequeño refugio rodeado de varios espacios propios al aire libre (huerta, zona de juego, zona de fuego y dos jardines). Dicho refugio está preparado para ser un espacio amable y con acceso directo a las zonas de juego, de manera que también se construye y mantiene un estrecho vínculo con la comunidad: las familias del alumnado, los habitantes del pueblo y el Ayuntamiento.

Se trabaja con un único grupo de 22 niños y niñas con edades comprendidas entre 2,5 y 6 años, aspecto que favorece una forma más natural de aprendizaje, puesto que conviven niños y niñas en distintos momentos de desarrollo. El alumnado pasa en espacios interiores el 20% del tiempo de su jornada escolar en invierno y aproximadamente el 5% en otoño, primavera y verano. El resto de la jornada se lleva a cabo al aire libre, lo cual favorece varios aspectos. Por un lado, ayuda al reconocimiento y comprensión de los cambios estacionales y meteorológicos y, por otro, permite que se den las condiciones necesarias para una constante diaria en la escuela: el juego libre; entendido como aquel que surge de forma espontánea del niño o niña en diálogo con la naturaleza, con sus iguales o consigo mismo, generando el necesario y natural movimiento de la infancia para un desarrollo sano y permitiendo comprender y practicar la vida. Este movimiento libre ha sido investigado en Amadahi, escuela que aporta durante la jornada el 75,2% de los pasos diarios recomendados por las agencias internacionales de salud (Carretero-García et al., 2020), contribuyendo a su bienestar.

El equipo docente está formado por tres maestras especialistas en educación infantil y educación en la naturaleza, que cuentan con un itinerario de

formación continua especializada en primeros auxilios, comunicación no violenta, pedagogías activas y habilidades en la naturaleza, entre otros aspectos. La ratio docente-alumnado es de 1/9, lo que permite trabajar de forma personalizada, garantizar la seguridad (física y emocional) en las vivencias en la naturaleza y favorecer la interacción grupal y la atención emocional.

La escuela forma parte de la Red de Eco comedores escolares de la Biosfera de As Mariñas y cuenta con cocina propia. La alimentación orgánica, estacional y local (km 0) es tan importante como la manera en que se llevan a cabo los momentos compartidos de comida y el trabajo desde el inicio a través de la autonomía del alumnado, favoreciendo que cultive, recolecte, composte y prepare sus propios alimentos, entendiendo así el ciclo de la vida y adquiriendo hábitos saludables.

## **2. Objetivos**

La Escuela en la Naturaleza Amadahi tiene como objetivos:

- Vincular a la infancia con la naturaleza a través de experiencias que impliquen un contacto directo, regular y permanente con la naturaleza silvestre.
- Favorecer el juego y el movimiento libre a través de los espacios naturales o entornos de aprendizaje preparados, los materiales no estructurados y el autoconocimiento de su cuerpo y sus posibilidades motrices.
- Favorecer el despliegue de los talentos propios y del aprendizaje, mediante la atención personalizada, permitiendo la curiosidad, el juego libre, la experimentación y el asombro para el desarrollo de competencias y habilidades para la vida.
- Favorecer el bienestar infantil en todas sus dimensiones (física, psicológica, socioemocional, afectiva y espiritual) observando y cuidando las necesidades básicas individuales, así como fomentando el autoconocimiento, la autonomía y la autorregulación.
- Respetar a la infancia trabajando el sistema de relaciones en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y hacia el entorno.
- Propiciar el desarrollo integral del alumnado a través de experiencias, entornos de aprendizaje ricos y diversos y el respeto por sus ritmos.
- Adquirir herramientas de comunicación y expresión efectiva y afectiva a partir del cuidado de las relaciones mediante una convivencia enriquecedora, intergeneracional e intercultural y permitiendo el pensamiento crítico.

- Ofrecer un espacio educativo que apoye la responsabilidad de las familias en la educación de sus descendientes desde la participación de toda la comunidad educativa, a través de la creación de tiempos y espacios de diálogo y actuaciones de éxito, con el objetivo de fortalecer la convivencia.

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1. Los ritmos de la naturaleza son sus ritmos

En Amadahi el "ritmo" de la escuela lo marca la naturaleza del alumnado y del entorno natural que lo rodea. Por ello, su propuesta pedagógica atiende a tres ritmos: anual, semanal y diario.

##### 3.1.1. Ritmo anual

Es el que invita a vivenciar y celebrar los cambios estacionales. Niños y niñas se autocuestionan sobre la ropa que necesitan en cada época, son conscientes de la importancia de la luz y de la climatología entre otros aspectos. Los cambios de estación se celebran mediante fiestas donde las familias son las protagonistas. Al desarrollar las jornadas en espacios al aire libre se garantiza una inmersión sensorial que las distintas estaciones se encargan de ir transformando, facilitando el desapego de lo material y la apreciación de lo esencial, comprendiendo los ciclos de la vida y favoreciendo con ello la ecoalfabetización.

##### 3.1.2. Ritmo semanal

Se crea en comunidad y es necesario que familias y escuela se alíen para que esté acorde con las verdaderas necesidades de niños y niñas. Las rutas y zonas de juego pueden variar en función de la madurez del grupo, de la estación y de las necesidades que surjan (Tabla 1).

Tabla 1

#### *Ritmo semanal de la Escuela en la Naturaleza Amadahi*

<p><b>Lunes:</b> Tanto en las tutorías como en la escucha de los relatos y la observación de los propios niños y niñas se ha comprobado que realizan menor actividad física (AF) durante el fin de semana. De este modo el lunes tienen gran necesidad de AF intensa por lo que se propone una "Ruta de asombro larga" (llamada así porque siempre hay sorpresas de la naturaleza), que los conduce a los lugares de juego más alejados de la escuela.</p>
<p><b>Martes:</b> Baja un poco la intensidad de la "ruta de asombro" haciéndola más corta, conduciéndolos a "El Bosque del molino", que invita al juego simbólico, de exploración, social y motor (desplazamientos, trepas, saltos, etc.).</p>
<p><b>Miércoles:</b> "Ruta de asombro" similar a la del martes. Bajamos a "Finca Rosiña", un terreno cedido y preparado como aula al aire libre: mesas, hoguera, columpios y hamacas para trabajar el sistema vestibular, huertos, arenero, "mud kitchen", huerto y un pequeño estanque para jugar con el agua.</p>

**Jueves:** Día de "caza" en la zona por lo que dedican toda la jornada a elaborar pan en el jardín de la escuela. Hacer la masa, dejarla crecer, dar forma a los panes, fabricar los tenedores de bosque con navajas, encender el fuego y cocinarlo, es todo un ritual que requiere paciencia y tiempo.

**Viernes:** Vuelven a "Finca Rosiña", para cerrar de forma jugada y calmada la semana.

### 3.1.3. Ritmo diario

Es el más marcado por esa necesidad de expansión y concentración. El juego en movimiento se combina con momentos de concentración en propuestas pedagógicas preparadas que nacen del interés individual o grupal, rutinas y/o rituales que ayudan a cubrir las necesidades básicas a través de los momentos de alimentación, higiene, descanso y afectividad.

Aunque cada día es diferente en Amadahi, esta estructura respeta los ritmos y permite dar seguridad a los niños y niñas que todavía no tienen adquiridos los conceptos temporales.

### 3.1.4. Un día en Amadahi

El equipo docente es el primero en llegar a la escuela para preparar el día cuya estructura ya ha sido planeada durante los claustros semanales. Las tareas se reparten teniendo cada docente asignadas las suyas: reparto de walkie-talkies, sacar el carro de bosque con el botiquín, el higienizador de manos, los libros-guía de la naturaleza, la propuesta pedagógica, el baño de bosque y la preparación de "la tabla de mimos": una pizarra con un cuadro de doble entrada que refleja por una lado los días de la semana y por otro los "cuidados" a elegir por los niños y niñas (llevar el carro de bosque, regar la huerta, poner la mesa, etc.), esta pizarra se sitúa en el "nido o lugar de asamblea" donde cada participante firma, comprometiéndose a cuidar al grupo.

El equipo se reúne brevemente para consensuar el programa de la jornada, expresar cómo se siente, consultar o resolver dudas y situarse de forma orgánica en el jardín de la escuela para recibir, acompañar, observar, sostener y comprender.

A las 9.00h, comienza a llegar el alumnado de la escuela. Las docentes saludan a las familias que entran por la "puerta de palabras bonitas", incluyendo a sus hijos e hijas en conversaciones y miradas. En ese tiempo de llegada los niños y niñas colocan sus pertenencias en los percheros asignados y disfrutan de un tiempo de libre circulación: escogen el cuidado que realizarán ese día en la "tabla de mimos", visitan la huerta que plantaron el día anterior, entre otros quehaceres. Las maestras observan desde el silencio y están atentas por si es necesario intervenir sin interferir. Adoptan el papel de narradoras y buscan el auto cuestionamiento y la reflexión para que encuentren comprensión y soluciones por sí mismos.

Hay días de la semana en que los niños y niñas interesados realizan un taller en el exterior de la escuela (lectoescritura viva, taller de acuarela y taller de pan de bosque). Para todos los talleres existen canciones y rimas con movimiento para los momentos iniciales y de cierre, se presentan de forma secuenciada y con materiales multinivel para que puedan adaptarse al momento de desarrollo de cada participante. También se proponen talleres vivenciales guiados por familias o expertos externos.

A las 9.30h suena el cuerno y todos acuden al "nido de fuego" (un cenador al aire libre, con tocones para poder sentarse en círculo, paredes de pizarra, y un lugar de hoguera en el centro). Este es un tiempo y lugar compartido donde cantan canciones para favorecer el sentido de pertenencia al grupo y al lugar, activando el cuerpo y los sentidos. También es un momento de compartir experiencias, de verbalizar cómo se sienten y planificar la jornada: recordar cuál será el lugar de juego y la ruta que seguir y comprobar la climatología.

Tras este tiempo, cada persona se equipa para realizar la "ruta de asombro" que los llevará al lugar de juego. Aquí, las maestras, promueven la autogestión de pertenencias y la transferencia de lo hablado en el "nido" a la práctica.

El trabajo de las relaciones sociales gira en torno a la AF. Los espacios al aire libre no solo proporcionan grandes oportunidades de aprendizaje, sino que les hacen conscientes de la importancia del cuerpo y la gestión de riesgos. Las maestras confían en las habilidades del alumnado, una actitud que la infancia percibe y que beneficia la adquisición de competencias.

Salen de la escuela en grupo, realizando un conteo comunitario consciente y recordando las normas consensuadas: todo el grupo se desplaza unido, sin separarse demasiado (tenemos que vernos en todo momento); no tocamos o ingerimos plantas, hongos o frutos que no conozcamos; avisamos de los peligros, obstáculos o situaciones de asombro que nos encontremos, adoptando un rol de "guardianes de la naturaleza".

Al llegar al lugar de juego se llevan a cabo las tareas y responsabilidades compartidas. Una vez todo está colocado se sientan y toman el almuerzo que llevan en la mochila. Una canción da la bienvenida a este momento.

Según van terminando de almorzar, recogen sus pertenencias y comienzan el juego libre que es considerado como una necesidad vital a la que la infancia tiene derecho. Las docentes se sitúan estratégicamente en el lugar de juego (comunicadas visualmente y con un walkie-talkie), a una distancia óptima, es decir, lo suficientemente cerca para observar y escuchar o intervenir en caso necesario y lo suficientemente lejos para no ser incluidas en el juego. Las docentes confían en sus capacidades, proporcionan los cuidados necesarios y entornos seguros.

El juego dura entre 90´y 120´, pues varía en función de la climatología, de lo lejano que esté el lugar de juego de la escuela y de las necesidades grupales o individuales que puedan surgir dando prioridad a las necesidades básicas (hambre, descanso, calor u otras circunstancias). Un poco antes de subir, las docentes se acercan a cada niño y niña o a cada grupo para recordarles que en pocos minutos recogerán para regresar a la escuela.

Al llegar a la escuela, todo el grupo cuelga sus pertenencias en los percheros y comprueban si necesitan cambiarse. Estos cambios, el juego tranquilo, llena el tiempo previo al cierre de la mañana que es el cuentacuentos en el "Nido de fuego", anunciado por una canción especial. Tras el cuento, algunos niños y niñas se preparan para ir a comer a casa mientras el resto del grupo comienza el ritual que los lleva al comedor: canciones, lavado de manos con un ritmo natural y respetuoso. Al entrar en el comedor deciden dónde sentarse. El grupo come junto con las docentes. La niña o niño que ha escrito el menú, lo lee en alto para los demás y de nuevo cantan y encienden una vela que apagarán al finalizar la comida. Es importante cuidar el momento del comedor, pues sentará las bases de las relaciones con la comida, el desarrollo de hábitos saludables y por lo tanto repercutirá en el estado de salud presente y futuro de los niños y niñas.

La comida es autogestionada, es decir, se sirven la cantidad que desean comer favoreciendo así la autorregulación. No se obliga a comer. Los niños y niñas echan los restos en la compostera y pasan un "primer agua" a su plato. Al finalizar la comida (14h) ayudan en la limpieza del comedor y se disponen a realizar la higiene de dientes, con el acompañamiento de las docentes.

El tiempo que transcurre hasta las 15.15 h que es el momento de la salida es un tiempo de descanso o siesta para quien lo demanda. Sobre las 15.00 h suena el cuerno de nuevo y se reúnen en el "Nido de fuego" para cerrar el día con un cuento. Recogen sus pertenencias y se dirigen con una docente hasta la puerta dónde esperan sus familias.

### **3.2. Ambientes o entornos de aprendizaje**

En Amadahi, los espacios naturales son centro de aprendizaje, aportando materiales y experiencias directas y significativas. El alumnado desarrolla un gran sentido de pertenencia al lugar y genera, por lo tanto, un amor y deseo natural de cuidado de este.

La flora y fauna permiten una experiencia directa que activa el motor del aprendizaje a través de la curiosidad y el asombro y siempre con la necesidad de desplegar todos los sentidos, vital para la etapa en la que se encuentra el alumnado. La climatología forma parte de la construcción de cada día, siendo necesario buscar refugio del sol, la lluvia o el viento en las distintas zonas provocando así un conocimiento profundo sobre la naturaleza que les rodea, que les permite "leer" su entorno desde edades muy tempranas.

Cada lugar de juego y las paradas que se realizan en el camino que lleva a dicho lugar, tiene un nombre especial concebido por los niños y niñas de la escuela, lo que favorece que vayan construyendo su propia cartografía emocional: la toponimia surge de las sensaciones, interpretaciones y emociones generadas de las experiencias vividas y eso permite que las docentes puedan comprender cómo el grupo percibe y siente el espacio.

Cada entorno de juego ofrece distintas oportunidades, no solo de autorregulación de la AF, sino también de exploración de las posibilidades motrices de su cuerpo, a través de una gran variedad de tipos de juego con diferentes intensidades. La inexistencia o escasez de materiales para jugar permiten que este sea construido desde cero, favoreciendo la resiliencia, la imaginación y la co-creación.

Para que un espacio pueda ser un lugar de juego debe contar con permiso de uso (público o privado); los riesgos han de poder ser controlados (análisis de riesgos previo y dinámico); debe existir un acceso a vehículos (ambulancia) a una distancia de no más de 100 metros y con cobertura para teléfono o emisora. Además, ha de ser un espacio con diversidad de paisajes, para favorecer la variedad de juego y estar a una distancia asumible para que el grupo la recorra desde la escuela.

### **3.3. Principios de actuación docente**

Amadahi presenta un marco de actuación pedagógica y una metodología diferente a otros enfoques más tradicionales, pero en diversos aspectos pueden transferirse a otros contextos educativos.

Esta metodología se construye desde el vínculo que se crea entre la naturaleza, la infancia, el juego y el movimiento libre cómo base de aprendizaje, así como mediante el acompañamiento no directivo del alumnado.

Las docentes en Amadahi se centran en observar, proteger, acompañar y/o sostener el juego y los procesos socioemocionales, cognitivos y motrices de la infancia, no adelantando las respuestas a las preguntas que surgen sino, ofreciendo herramientas para indagar, investigar y contrastar la certeza de las distintas hipótesis formuladas.

El foco del equipo docente está en los procesos, para lo que se crean protocolos de seguridad y de resolución de conflictos, secuencias de aprendizaje y rutinas. Todos estos elementos están en constante revisión y actualización en función de las necesidades de la escuela.

Las docentes deben considerar a su alumnado como personas capaces y competentes, indagar sobre sus intereses y talentos y estar realmente interesados en lo que necesita cada persona. Es importante saber sostener los procesos emocionales y permitir que tengan tiempo para identificar sus sensaciones y emociones antes de gestionarlas.

### **3.4. La comunicación**

Una escuela que favorece el movimiento libre, el juego en la naturaleza y la pedagogía del riesgo precisa de una comunicación dinámica y fluida que conecte a quienes forman parte del tejido de relaciones. Para ello:

- Con las familias se realizan tutorías grupales e individuales, una escuela de familias y la creación de comunidad de aprendizaje, procesos de vinculación compartidos.
- Con el alumnado se establece una comunicación afectiva y efectiva, dónde la infancia es considerada interlocutora válida, en cuyo lenguaje predomina lo sensorial y lo corporal.

Se da espacio, igualmente, al diálogo interno y con el entorno.

### **3.5. El currículo**

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) propone un enfoque competencial que encaja a la perfección con la pedagogía de esta escuela en la naturaleza. Llevar a la práctica el currículo en Amadahi, requiere un conocimiento profundo del mismo y también del desarrollo infantil.

La observación y el trabajo compartido favorecen el trabajo con el currículo emergente. Esto permite personalizar los aprendizajes que se demandan a nivel individual y/o grupal, así como combinarlo con el currículo estacional (aquel que surge del respeto a los ritmos de la naturaleza) y el currículo de la cotidianeidad (siendo la práctica de la vida un aprendizaje lleno de significado).

### **3.6. La evaluación**

La evaluación en Amadahi gira en torno al arte de la observación por parte de las docentes y del alumnado transformándose así en evaluación para: descubrir, proponer cambios, analizar, acompañar (también entre iguales), tomar decisiones, comprender, visibilizar y evaluar.

Teniendo como hilo conductor de su práctica docente la investigación-acción se promueve que el proceso de medición a través de la observación se materialice en parte en espacios y tiempos para la comunicación y la reflexión, de carácter transparente y participativo y no solo en procesos de cuantificación. Así, la evaluación adquiere un carácter pragmático, ya que no solo detecta el nivel de aprendizaje, sino que prioriza la mejora de su calidad. Esto da a la evaluación un enfoque diferente, que va más allá de los objetivos y los resultados inmediatos y busca el impacto a largo plazo de la intervención.

Las observaciones necesitan ser registradas y para ello se utilizan diferentes instrumentos: fotografías, anotaciones libres o sistematizadas, diarios, registro de

conversaciones, de hipótesis, de pensamientos en alto, portafolios y otras actividades para poder llevar a cabo la llamada evaluación auténtica que permite emplear los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones cotidianas.

## **4. Resultados**

### **4.1. La escuela anfitriona y viajera**

Las características innovadoras del proyecto educativo favorecen los convenios con Universidades (locales, nacionales e internacionales), Centros de Formación del Profesorado y de Formación Profesional, lo que promueve la puesta en marcha de Prácticums, Trabajos de Fin de Grado y de Máster, proyectos Erasmus+ y encuentros formativos y divulgativos. El esfuerzo de las instituciones y equipos de investigación por conocer los efectos de la educación en la naturaleza ha situado a la escuela en el foco de interés de la investigación, generando valiosos resultados para el avance del conocimiento en este ámbito, permitiendo de este modo documentar sus logros.

Pero la formación no se limita a servir de centro de prácticas o ejemplo de buenas prácticas. Las profesoras de la escuela llevan la filosofía y experiencia de Amadahi a centros educativos más tradicionales, participando en actividades promovidas por los Centros de Formación y Recursos del profesorado, asesorando a centros educativos y formando a futuros maestros y maestras a través de la docencia universitaria.

## **5. Conclusiones**

El análisis de la práctica docente llevada a cabo en Amadahi determina que sus características contribuyen de forma notable a la mejora del bienestar de su alumnado al permitirles el movimiento y juego libre que necesitan, al mismo tiempo que adquieren competencias a través de experiencias significativas no impuestas y al ritmo que necesitan. Todo ello favorece las relaciones sociales desde el respeto y el sentido de pertenencia al lugar que habitan. Afortunadamente la educación en la naturaleza o al aire libre es transferible a otros contextos educativos. A pesar de que existen obstáculos y resistencias, cada vez son más los centros educativos que encuentran las formas de superarlos a través de la formación y la transformación de espacios y líneas pedagógicas. Sirva como ejemplo la tabla que se expone a continuación (Tabla 2) de recursos para superar los obstáculos al juego y la motricidad y las palabras de Rachel Carson en su libro "El Sentido del asombro" (1965) para recordar la importancia de vincular la infancia a la naturaleza, aunque sea de la forma más sutil: *"Para mantener vivo en un niño el innato sentido del asombro, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo,*

redescubriendo con él la alegría, la expectación el misterio del mundo en que vivimos”.

Tabla 2

Recursos para el fomento del juego y la motricidad al aire libre en las escuelas

<p><b>Frente al reto de escuelas urbanas y espacios poco amables proponemos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Naturalizar los espacios: micro huertos, zonas de juego con alpacas, areneros con cocina de juego, aromáticas en macetas, tocones, hamacas, almacenes de materiales naturales diversos, plantas y árboles, juegos con agua, zonas de excavación en cajoneras, etc.</li><li>- Hacer más difusa la línea que separa el interior del exterior: documentar y exponer el juego motor y el diálogo al aire libre, con plantas y otros tesoros naturales.</li><li>- Aprovechar espacios naturales cercanos: un prado, una playa, un parque o el jardín de una biblioteca.</li><li>- Fomentar la autogestión de riesgos.</li><li>- Promover la participación de toda la comunidad educativa: establecer alianzas y comunidades de aprendizaje.</li></ul>
<p><b>Respecto a la falta de tiempo proponemos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer la globalidad e interdisciplinariedad mediante la docencia compartida y la flexibilidad de horarios. Proyectos conjuntos entre docentes tutores y especialistas.</li><li>- Buscar la calidad y no la cantidad de propuestas pedagógicas, reservando tiempo para la conexión, la expansión y la concentración.</li></ul>
<p><b>En relación con el concepto de la infancia proponemos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cambio de mirada sobre la infancia como seres capaces, que juegan, competentes y con pensamiento propio: trabajo consultivo con el alumnado.</li></ul>
<p><b>Para afrontar los miedos respecto a accidentes y climatología adversa proponemos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ropa adecuada. Sistemas de préstamo de un curso al siguiente.</li><li>- Análisis de riesgos previos, dinámico y posterior en base a tres parámetros: probabilidad-intensidad-aprendizaje.</li></ul>
<p><b>Ante la falta de aprendizaje y la necesidad de rápida adquisición de conocimientos proponemos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formación del docente. Escuela de familias.</li><li>- Valoración del currículo emergente.</li><li>- Naturalización del currículo.</li><li>- Aprovechamiento de lo cotidiano.</li><li>- Respeto de los ritmos de desarrollo de la infancia y de su derecho al juego.</li></ul>
<p><b>Con relación a la separación juego-trabajo proponemos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Adaptar los espacios al juego observado en el alumnado y no al revés.</li><li>- Priorizar la importancia del juego en la infancia ante la creación de “juegos” en el patio.</li><li>- Recordar que el juego libre es la forma natural de aprendizaje de la infancia.</li></ul>

## 6. Bibliografía

- Carretero-García, M.; Varela-Garrote, L. y Fraguera-Vale, R. (2020). Jornada escolar y actividad física: escuela tradicional vs escuela en la naturaleza en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 75-81.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Encuentro.
- Hueso, K y Camina, E. (24-27 de noviembre de 2014). *La educación temprana en la naturaleza: una inversión en calidad de vida, sostenibilidad y salud*. Congreso Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), Madrid, España.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Orr, D. W. (2011). *Place and Pedagogy (1992)*. BT - Hope is an Imperative: The Essential David Orr (D. W. Orr (ed.); pp. 262–269). Island Press/Center for Resource Economics. [https://doi.org/10.5822/978-1-61091-017-0\\_27](https://doi.org/10.5822/978-1-61091-017-0_27)
- Pérez de Ontiveros Molina, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1303. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303)
- Sobel, D. (2022). *Aprendizaje basado en el entorno: Cómo conectar las aulas con la comunidad*. Fundación Arquia.



# La Expresión Corporal con objetos: prácticas para el aula

Carol Gillanders  
Universidade de Santiago de Compostela  
*carol.gillanders@usc.es*

Guillermina de la Riva  
Universidad Nacional del Sur  
*guillermina.delariva@uns.edu.ar*

Laura Tojeiro Pérez  
Universidade de Santiago de Compostela  
*laura.tojeiro.perez@usc.es*

Lucía Casal de la Fuente  
Universidade de Vigo  
*lucia.casal@uvigo.gal*

## 1. Introducción

En este capítulo presentaremos ejemplos de organización de sesiones de Expresión Corporal con objetos que pueden ser adaptados e implementados con participantes de diferentes edades. Estas pinceladas de posibles acciones para promover la Expresión Corporal en las aulas son fruto de nuestra experiencia con diferentes grupos de estudiantes a lo largo de varios años. La idea general, como detallaremos a lo largo de las siguientes páginas, es ofrecer espacios de exploración y de concienciación corporal, así como emplear la Expresión Corporal para fomentar la socialización y cohesión grupal.

Si bien encontramos una amplia variedad de definiciones del concepto de Expresión Corporal, nos remitiremos al ofrecido por Patricia Stokoe (1919-1996) por ser la gran impulsora de esta disciplina desde mediados del siglo pasado. Esta corriente se nutre de los diferentes movimientos que se desarrollaron a principios del siglo XX, como la Danza Educativa Moderna, la Rítmica Dalcroze o las propuestas de autoconciencia corporal, entre otros. Puede ser definida

como “una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo” (Stokoe y Harf, 1986, p. 13). Además, integra música, movimiento, danza y arte dramático (Stokoe, 1974). De acuerdo con Kalmar (2005), su hija y continuadora, la Expresión Corporal “es una práctica con una metodología tendiente hacia el logro de una mayor riqueza del lenguaje corporal y expresivo, y a la construcción de códigos que estimulen el encuentro de una persona con otra” (p. 17). Por tanto, podríamos decir que es una disciplina que promueve el conocimiento y el perfeccionamiento de las propias posibilidades motrices para expresarnos y comunicarnos con plasticidad en el espacio a la vez que promueve el intercambio y la conexión con otras personas, mediado o no por algún objeto.

Rudolf von Laban (1993) señalaba desde sus primeros estudios sobre los aspectos formativos de la danza moderna que ya desde la infancia tenemos un impulso natural hacia la realización de “movimientos similares a los de la danza” (p. 22). Preocupado por una formación integral, afirmaba que “en las escuelas donde se fomenta la educación artística lo que se procura no es la perfección o la creación y ejecución de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa del baile tiene sobre el alumno” (Laban, 1993, p. 22). Ofrecer espacios dentro de la programación diaria para que el alumnado pueda aprender más de sí mismo y entre sí, permite que se construya un código tanto propio como común desde las posibilidades corporales.

La Expresión Corporal puede ofrecer ciertos beneficios “terapéuticos y profilácticos” (Stokoe, 1978, p. 7), al incidir en el conocimiento y aceptación del propio cuerpo y del esquema corporal, promover el desarrollo de la percepción, de la motricidad y de la comunicación, y cultivar a través de diferentes consignas y juegos una actitud reflexiva, sensible y abierta. Estimula también la sensibilidad mediante la plasticidad de movimientos, la manipulación de los objetos, y la adaptación a través de juegos en los que se evita la estereotipia y se fomenta la flexibilidad (Stokoe, 1974).

Varias son las voces que nos alertan sobre las dificultades de la integración plena de la Expresión Corporal en el contexto escolar. Por ejemplo, Coterón y Sánchez (2012) afirman que “la disciplina expresiva no goza de un reconocimiento tácito de la mayoría de los profesores de Educación Física y por ello no acaba de tomar carta de identidad en la educación obligatoria de nuestro país [España]” (p. 167). En esta misma línea, Sánchez et al. (2013) señalan que “el reconocimiento y la utilización de esta disciplina sigue siendo escasa y puntual” (p. 22), y por su parte, Lara-Aparicio et al. (2019) detectan que existen “carencias en su programación y aplicación metodológica” (p. 23). Algo similar sucede con la danza, pues en Canarias esta apenas se incluye entre los contenidos de las clases de Educación Física en la escuela primaria y secundaria (Troya y Cuéllar, 2013). Esta situación es similar en otros contextos. Queilal et al.

(2020), por ejemplo, señalan que en Ecuador “ésta [la Expresión Corporal] no siempre es impartida por los docentes en las diferentes instituciones, pues se ha podido observar que algunos de ellos prefieren enseñar deportes, dejando de lado las prácticas expresivo-comunicativas” (p. 120).

Esta aproximación choca con el protagonismo que ha adquirido el cuerpo en la sociedad actual, tanto desde una perspectiva estética, desde el campo de la salud, como desde una visión hedonista. La Expresión Corporal debería tener espacios específicos en ciertas disciplinas como la Educación Física o la Educación Artística, ya que realmente no ocupa el lugar que debiera en la educación general (Águila y López, 2019).

Efectivamente, la Expresión Corporal puede ser abordada desde diferentes áreas. Tomando el ejemplo de la normativa de la Comunidad Autónoma de Galicia, ya el anterior Decreto 105/2014, que regulaba el currículo de educación primaria (Xunta de Galicia, 2014), incluía en el currículo de la Educación Artística (Música) un bloque relacionado con la educación corporal, el Bloque 3 titulado *La música, el movimiento y la danza*. En este bloque se encuentran numerosas referencias al uso del cuerpo para el aprendizaje de la música y para la expresión de emociones y sentimientos. Específicamente, el término Expresión Corporal se menciona en el apartado de contenidos de tercero a cuarto curso “Reconocimiento del cuerpo como instrumento rítmico y de expresión corporal” (p. 37963 y p. 37958, respectivamente) y en los criterios de evaluación de los mismos cursos y del sexto curso “Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza” (p. 37958, p. 37963 y p. 37975, respectivamente). La Expresión Corporal sigue teniéndose en cuenta en el reciente desarrollo curricular vinculado a la música pues el Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en Galicia (Xunta de Galicia, 2022), también incluye en el área de Música y Danza la Expresión Corporal. Por ejemplo, en el primer curso se mencionan como contenidos “Normas elementales de comportamiento y actitud positiva en la creación e interpretación de propuestas vinculadas con la expresión corporal y dramática” (p. 49977).

## **1.1. Contextualización**

Varios estudios enfatizan la necesidad de incluir en la formación inicial del profesorado espacios para la práctica de la Expresión Corporal a fin de proporcionar a los futuros docentes recursos y ejemplos que les puedan servir en su futuro profesional (Martínez y López, 2020). Por este motivo, trabajamos desde hace varios años con algunas propuestas que posibilitan al alumnado en formación la exteriorización de las sensaciones y vivencias corporales, que funcionan al mismo tiempo como modelos o guías para un futuro trabajo en las aulas de infantil y primaria. Pretendemos ofrecer experiencias ricas que permitan la exploración del lenguaje corporal “con sus posibilidades de movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y desplazamientos, organizados en

secuencias significativas, como manifestación de la totalidad de la persona" (Kalmar, 2005, p. 30).

## 2. Objetivos

El objetivo principal de la propuesta es conocer la estructura de una sesión de Expresión Corporal con objetos que pueda ser adaptada e implementada con participantes de cualquier edad. En este caso, la hemos diseñado para estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.

Los objetivos didácticos específicos son:

- Explorar el cuerpo con el fin de descubrir sus posibilidades expresivas no convencionales a través del uso de objetos.
- Reflexionar y evaluar vivencias de acciones corporales mediante el trabajo sensorial.
- Estimular actitudes abiertas, creativas y críticas empleando el movimiento como hilo conductor.
- Descubrir la capacidad de juego, de goce y de comunicación a través del cuerpo y del uso de objetos.

## 3. Descripción de la experiencia

A raíz del *Programa General de Movilidad* de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se convocan becas para estancias de profesorado extranjero en el marco de los convenios bilaterales vigentes con países no pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior, pudimos contar en la Facultad de Ciencias da Educación (USC) con la presencia de una Maestra argentina de juego dramático (autora 2 de este texto) que compartió sus experiencias en la antedicha facultad en dos cursos académicos diferentes. Fruto de las sinergias profesionales de las cuatro autoras se encuentra la propuesta de sesiones de Expresión Corporal de este capítulo, cuyos contenidos son los siguientes:

- Los estímulos sonoros y los objetos auxiliares como detonadores del trabajo corporal.
- La exploración del movimiento individual, por parejas, en grupos de cuatro y en gran grupo.
- El contacto con otras personas.

Como detonadores del trabajo corporal se pueden utilizar estímulos sonoros (canciones, sonidos del propio cuerpo, instrumentos musicales tradicionales y no convencionales) y el propio cuerpo (durante el movimiento se pueden utilizar

palmeos, castañeteos, sonidos con los pies o con la voz). Así, la Expresión Corporal se nutre de otros lenguajes artísticos que contribuyen a la construcción de la disciplina. La utilización de diferentes objetos también enriquece el trabajo, como pueden ser pajitas, globos, cintas, papel higiénico, sillas, linternas, hojas o estímulos literarios como poesías, prosa, cuentos o rimas. Se trabajará el espacio en tres dimensiones, que son la personal, la total y la social, lo que se materializa en el yo, el yo y los objetos, y el yo y las otras personas. En cada sesión se usará un único elemento y cada participante deberá tener el suyo propio (por ejemplo, si se usan pajitas, es necesario que cada participante cuente con una pajita para sí).

Recomendamos realizar el trabajo acompañado de una música relajante que invite a moverse con sensibilidad y elegancia, evitando los movimientos bruscos. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el acompañamiento sonoro utilizado puede ser distinto, empleando diferentes intensidades, velocidades y energías si en los ejercicios propuestos se desea buscar maneras variadas de realizar las acciones corporales.

### **3.1. Las fases del trabajo “La Expresión Corporal con objetos”**

Podemos identificar diferentes momentos en el trabajo con objetos. Estos son: descripción del objeto, trabajo individual, trabajo por parejas, trabajo por grupos de cuatro y trabajo en gran grupo. A continuación, planteamos dos propuestas sencillas para llevar a cabo con grupos de cualquier edad.

#### *3.1.1. Sesión con pajitas*

##### a. Descripción del objeto

En posición sentada formando un círculo, se procede a describir el objeto a utilizar (una pajita): color, forma, textura, olor, sabor, peso, posibilidades de manipulación y exploración sonora.

##### b. Trabajo individual

Esta fase de trabajo se puede acompañar de música relajante. En ella podemos distinguir tres momentos diferenciados:

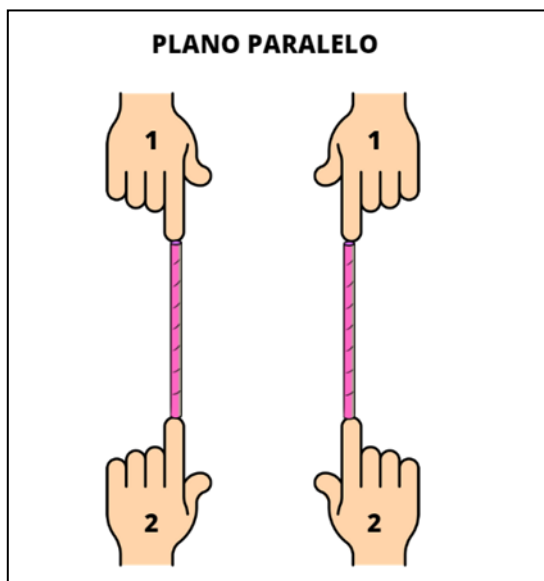
- Exploración y equilibrio con el objeto: con la mano, con el codo, con la nariz, sobre la cabeza...
- Exploración del espacio con el objeto entre los dos dedos índices (por ejemplo, caminando), con los brazos ligeramente estirados hacia adelante. Se pueden añadir movimientos corporales (hacia un lado, hacia el otro, arriba, abajo, haciendo círculos, etc.).
- Reposo y evocación del objeto. Una vez dejado el objeto en el suelo (reposo), se persigue la sensación del objeto imaginario entre los dedos (evocación), imaginando que ahora podemos estirarlo o achicarlo, haciéndolo más largo o más corto.

### c. Trabajo por parejas

Por parejas el objeto es sostenido entre los dedos índices de cada participante, en un plano paralelo (ver Figura 1). Se realizan movimientos suaves en el lugar buscando el equilibrio del objeto. Se explora el espacio desplazando los brazos hacia arriba y hacia abajo, abriéndolos y cerrándolos, sin perder el equilibrio del objeto entre los dedos, y manteniendo la mirada fija en los ojos de la pareja. Es fundamental evitar mirar el objeto así como dejarse llevar por el movimiento fluido.

Figura 1

*Colocación del objeto (pajita) en el trabajo por parejas*



Fuente: elaboración propia.

### d. Trabajo por grupos de 4

En primer lugar, en grupos de cuatro y formando un círculo en posición de pie, se trabaja en el sitio moviendo el objeto. Intentamos conectarnos con el grupo haciendo inicialmente movimientos lentos y controlados (subimos los brazos hacia arriba en la misma dirección, subimos el brazo derecho hacia arriba mientras el izquierdo lo movemos hacia abajo, etc.). Cuando se adquiere la confianza necesaria, y el objeto no se cae, podemos añadir diferentes desplazamientos, como girarse, abrir y cerrar el círculo, subir (ir hacia arriba) y bajar (agacharse) con el objeto, o moverse de forma libre e improvisada.

### e. En gran grupo

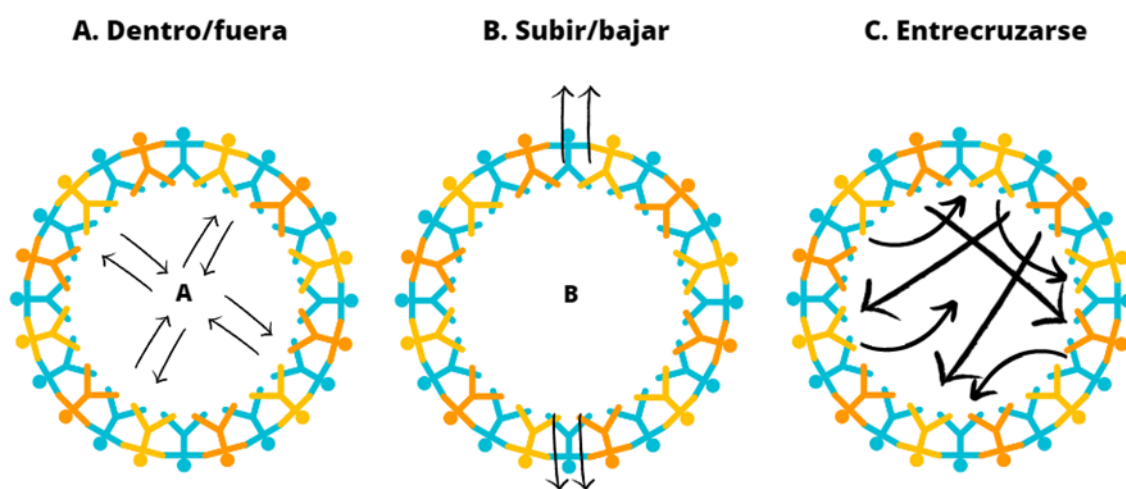
Siendo el objeto lo que une al grupo (que es sostenido individualmente con los dedos índices) intentamos movernos por el espacio. Al igual que en el caso anterior, comenzamos con la exploración a través de movimientos lentos. Cuando el grupo adquiere mayor destreza, podemos probar nuevas posibilidades, algunas de las cuales aparecen esquematizadas en la Figura 2: abrir y cerrar el círculo con movimientos hacia dentro y hacia fuera (A), subir y

bajar el círculo con movimientos hacia arriba y hacia abajo (B), o entrecruzarse el círculo mezclándonos primero unas personas con otras (o entre sí) y después tratando de deshacer el movimiento hasta volver al círculo inicial (C).

Para finalizar, nos sentamos en el suelo e ideamos una forma con el objeto. Intentamos copiar la forma con nuestro cuerpo. Unimos todas las formas para hacer "un todo", es decir, una única pieza que incluye los objetos (en este caso, pajitas) de todas las personas que integran el gran grupo.

Figura 2

*Posibilidades de colocación del objeto (pajita) en gran grupo*



Fuente: elaboración propia.

Como cierre de la sesión podemos compartir nuestras reflexiones y pensamientos sobre la experiencia vivida. Para su análisis evaluativo, el profesorado puede tener en cuenta algunas cuestiones como: el ambiente general de la sesión, los tipos de interrelaciones entre el alumnado, el nivel de conciencia de las estructuras y características corporales, el grado de exploración de las posibilidades motrices, y la profundidad de los comentarios compartidos (Stokoe, 1974).

### 3.1.2. Sesión con elásticos

Esta misma secuencia de trabajo se puede emplear para trabajar la Expresión Corporal con una gran variedad de objetos, como pueden ser elásticos, globos, tubos de papel higiénico, pelotas, ramas de árboles, tubos de piscina, barajas de cartas, telas, botellas de plástico, etc. Todos estos objetos ofrecen infinitas posibilidades para crear dinámicas con las que el alumnado desarrolle la exploración corporal y el descubrimiento del movimiento de forma individual, en parejas, en grupos de cuatro y en gran grupo.

#### a. Primer momento

Iniciamos la actividad formando una rueda. Repartimos el material para la exploración sensorial del objeto a trabajar (tiras elásticas de colores circulares). Se ponen en común aspectos como el color, el peso, el olor o la posibilidad de transformación. Al ser elásticas, las estiraremos a su máxima extensión para percibir mejor las variedades de movimiento que nos ofrece el nuevo material.

#### b. Segundo momento

Utilizamos distintas partes del cuerpo para estirar y encoger las tiras elásticas: mano y mano, mano y pie, pie y pie, rodilla y pie, rodilla y mano, o incluso manos y boca, como se muestra en la Figura 3. Después realizamos diferentes formas geométricas con el cuerpo y el elástico.

#### Figuras 3 y 4

##### *Ejemplos de una sesión con elásticos*



*Nota:* Fotografías cedidas por Guillermina de la Riva.

Utilizando el espacio disponible, abandonamos el objeto y evocamos sus posibilidades de transformación, realizando con el cuerpo esas formas. Exploramos distintas calidades de movimiento, energía (fuerte, suave), tiempo (lento, rápido), y espacio (distintas trayectorias).

A continuación, recuperamos el objeto y trabajamos en parejas con los dos elásticos: los juntamos, los atamos, jugamos dentro y fuera de los círculos, nos trasladamos por el espacio, nos y los estiramos.

Nos juntamos con otras parejas y armamos cuartetos. También realizamos las mismas exploraciones de traslados, adentro-afuera, arriba-abajo. Trabajamos la locomoción controlada, tratando de mantener la cohesión del conjunto.

Por último, en gran grupo realizamos las mismas acciones. Podemos explorar nuevos movimientos como tratar de atravesar los elásticos sin tocarlos, o enredarlos como una tela de araña y atravesarla (Figura 4).

### c. Tercer momento

Para cerrar la sesión, sobre el suelo se propone realizar con el objeto la inicial del nombre propio, la cual posteriormente se puede copiar con el cuerpo, bien de forma individual o juntándonos con otra persona. Una variante consistiría en armar palabras en grupo con las letras propuestas. Podemos fotografiar la palabra resultante y subirla al aula virtual o blog, de ser el caso.

## 4. Resultados

Los talleres de Expresión Corporal brindan espacios para múltiples exploraciones que promueven, a través de actividades lúdicas, el uso y exploración de los materiales cotidianos y del movimiento. Esto ayuda a fortalecer los lazos entre el alumnado y liberar tensiones, promoviendo el conocimiento intra e interpersonal a la vez que una cultura y clima de aula que favorece la integración y el bienestar. Asimismo, se propician ambientes para desarrollar la imaginación y la creatividad a través de la experimentación con el cuerpo-objeto-espacio. El alumnado y profesorado participante se mostró muy abierto y comunicativo durante la realización de la experiencia, manteniendo un buen clima de aula y creando un ambiente que favoreció la integración y el bienestar. Esto ayudó a liberar tensiones, fortalecer los lazos entre el alumnado y el profesorado, y promover el conocimiento intra e interpersonal. Tal y como señala una de las docentes participantes: "Estas actividades se quedan grabadas, no sólo en la retina sino también en el cuerpo después de realizarlas, y el hecho de vivirlas y ver sus beneficios instantáneos en un aula es de gran motivación para volver a repetirlas. A mí me han servido con alumnado de cualquier edad" (L.T., 2023). Las experiencias sensoriales en estos escenarios posibilitan:

- El descubrimiento y el conocimiento tanto de las limitaciones como de las posibilidades y potencialidades expresivas del propio cuerpo.
- La realización de juegos para el trabajo de la empatía, la cohesión grupal y la inclusión.
- El fomento de valores como el respeto y el compañerismo y de oportunidades para la relajación, el desarrollo de la creatividad, la autoestima, y la motivación.
- El intercambio de experiencias y vivencias, y la creación de un clima y dinámica de aula de confianza y segura.
- La escucha musical activa durante la realización de los ejercicios y la adaptación del cuerpo al tempo y/o al ritmo de la música.

## 5. Conclusiones

Existe una clara necesidad de incluir en las aulas ordinarias actividades relacionadas con la Expresión Corporal que permitan la interacción entre el alumnado y la expresión de emociones y sentimientos. Por una parte, es necesario favorecer la autoconciencia del movimiento (cómo nos movemos) y, por otra, su autopercepción (cómo nos sentimos con nuestro cuerpo en movimiento). Esto hace posible adquirir habilidades y destrezas corporales a la vez que expresivas.

A través de la Expresión Corporal podemos ofrecer espacios para la búsqueda y para la experimentación, así como experiencias ricas y nuevas maneras de movernos y comunicarnos con un cuerpo atento, despierto y sensible al registro de qué sentimos, qué descubrimos, o qué modificamos. Además, este tipo de experiencias pueden abrir caminos para despertar en el alumnado el interés por otras disciplinas relacionadas, como puede ser la danza o el teatro.

## 6. Bibliografía

Águila Soto, C., y López Vargas, J.J. (2019). Cuerpo. Corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>

Coterón López, J., y Sánchez Sánchez, G. (2012). Expresión corporal en Educación Física: la construcción de una disciplina. *Esmáf. Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 164-175.

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia Núm. 183*, 49595-50009.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia Núm. 171*, 37406-37975.

García Sánchez, I., Pérez Ordás, R., y Calvo Lluch, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos*, 23, 19-22. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34561>

Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Lumen.

Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Ediciones Paidós.

Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D., y López-Fernández, I. (2019). Expresión corporal: revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción motriz*, 22, 23-34.

- Martínez Vendrell, N., y López Secanell, I. (2020). La expresión corporal en educación física: análisis del interés del alumnado de secundaria. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 11(64), 8-19.
- Quelal Morejón, C., Martínez Benítez, J., y Martínez Benítez, I. (2020). La expresión corporal y la música en Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 11(66), 118-129.
- Stokoe, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Barry.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Ricordi.
- Stokoe, P., y Harf, R. (1986). *La Expresión Corporal en el Jardín de infantes*. Paidós.
- Troya Montañez, Y., y Cuéllar Moreno, M.J. (2013). Formación docente y tratamiento de la danza en Canarias: evaluación desde la Educación Física. *Retos*, 24, 165-170. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34551>



# Gamificando los Juegos Tradicionales: una experiencia innovadora para las aulas de Educación Infantil y Primaria

Apolinar Varela  
Universidad de Navarra  
*agrana@unav.es*

Silvia López Gómez  
Universidade de Santiago de Compostela  
*silvia\_lopez.gomez@usc.es*

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas el incremento del ocio sedentario asociado a las pantallas -móviles, tabletas, etc- ha sido acompañado con un descenso del juego motor al aire libre generando un aumento de las psicopatologías en la infancia y adolescencia (Gray, 2011). Asimismo, esta situación ha derivado en un incremento de la obesidad infantil y descenso de la actividad física y del juego motor con otros pares. Además, el juego se ha concentrado en escenarios controlados como los centros educativos, clubes recreativos o el hogar, lo que ha reducido, todavía más, la movilidad y el descenso de las relaciones sociales personales y las redes físicas humanas (Shaw et al., 2015). En este sentido, el Estado español no es una excepción y la preocupación por la falta de actividad física y juego en la infancia es palpable con campañas como el «Plan Estratégico Nacional para la Reducción de la Obesidad» (2022), en el que la actividad física y el bienestar son claves para lograr una población infantil y juvenil más sana a todos los niveles. En esta línea, el juego motor y la actividad física suponen dos elementos fundamentales que pueden ayudar a lograrlo, ya

que el juego facilita el movimiento, el desarrollo motor, cognitivo, social, el autocontrol, la asunción de las normas sociales, el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, la participación en sus comunidades y con un sentido del placer por la actividad y por hacer amigos (Barthel y Kyttä, 2022). Asimismo, no está de más recordar que el juego, la recreación y el ocio saludable son derechos reconocidos en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño. Por otra parte, es interesante resaltar que en los Objetivos Sostenibles de la ONU la salud y el bienestar en la infancia y la educación inclusiva y de calidad (objetivos 3 y 4) son unas de las metas a conseguir de cara al 2030. Por ello, para lograr la consecución de estos objetivos comunidades autónomas como la Comunidad Foral de Navarra ha lanzado la guía «La agenda 2030 en educación a través del juego» (López, 2022) en la que se invita a los docentes del siglo XXI a emplear distintas metodologías en las que el juego tradicional y la gamificación se puedan emplear dentro de las aulas, tanto de Educación Física (en adelante EF) como en otras áreas.

En términos generales, se suele definir la gamificación o ludificación (del inglés *gamification*) como la aplicación de elementos de juego en entornos no lúdicos, con el propósito de mejorar en las personas ciertas conductas o comportamientos, como la motivación, la participación, el esfuerzo, la implicación, entre otras. Sin embargo, para entender mejor la gamificación en educación, Foncubierta y Rodríguez (2014) recomiendan rescatar el contenido semántico del sustantivo *game* (de *videogame*). Es decir, hablar nuevamente de la naturaleza del juego, pero desde la perspectiva del mundo digital y de las pantallas. Dichos autores definen la gamificación en educación como la técnica que el profesorado emplea en el diseño de una propuesta de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (avatares, insignias, puntuaciones, límite de tiempo, etc.) y su pensamiento (competición, retos, etc.) con la finalidad de enriquecer esa experiencia didáctica. Esto ha supuesto una renovación de las teorías que relacionan el juego con el aprendizaje, experimentando un gran avance gracias al éxito que ha obtenido en diferentes sectores y al auge de los videojuegos, los dispositivos móviles y la proliferación de modelos didácticos como el aula invertida, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

En relación con la EF, el empleo de la gamificación para la práctica de la actividad física en el aula ha aumentado exponencialmente en los últimos años. Muestra de ello son las experiencias educativas publicadas en los libros «*Gamificación en Educación Física. Reflexiones y propuestas para sorprender a tu alumnado*» coordinado por Sebastiani y Campos-Rius (2019), y en «*Gamificación en Educación Física II. La aventura continúa*» (Sebastiani et al., 2021). Igualmente, en la página web del profesor Victor Arufe (<https://victorarufe.es/>) se pueden encontrar interesantes proyectos de gamificación para el aula de EF, dos de ellos basados en videojuegos (*Fortnite* y *Among Us*) y otro inspirado en la serie televisiva *La Casa de Papel*.

Por otra parte, los juegos tradicionales han sido recogidos en los diseños curriculares de las distintas reformas educativas aplicadas en estas últimas décadas en la legislación educativa española, por lo que su valor educativo sigue siendo de interés para las aulas de EF. Estos juegos, no solamente nos acercan a la cultura de un determinado contexto sociocultural, sino que ofrecen un amplio abanico de prácticas que pueden ayudar a mejorar el bienestar físico, social y cognitivo de la infancia y juventud. Sin embargo, a pesar del potencial de los juegos tradicionales, éstos siempre han sido un contenido poco valorado en las programaciones didácticas, en comparación con otros contenidos del área, sumado a las dificultades para trasladar el juego a las dinámicas en las aulas.

En la actualidad, las experiencias realizadas con juegos tradicionales en las aulas de Educación Infantil y Primaria, más allá de la práctica aleatoria de juegos o la clásica unidad didáctica, son relativamente escasas en la literatura. No obstante, cabe destacar que los juegos tradicionales pueden ayudar a mejorar las habilidades motrices básicas, los niveles de actividad física recomendada y a reducir el sobrepeso; revalorizar y recuperar la cultura lúdica del entorno inmediato y la interculturalidad entre el alumnado; potenciar y aumentar las relaciones sociales, la inclusión de las personas con diversidad y la igualdad de género entre el alumnado; fomentar la autonomía personal, el liderazgo y el trabajo en equipo; favorecer el aprendizaje interdisciplinar con otras áreas como lengua, matemáticas, la educación del carácter o el aprendizaje y servicio; facilitar el aprendizaje a través de metodologías activas, participativas y gamificadas con los escolares. En definitiva, son un recurso didáctico de primer nivel. Sin embargo, como se comentaba anteriormente, la unión entre gamificación y juegos tradicionales es reducida en el contexto estatal, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Debido a ello, se considera imprescindible realizar más propuestas que aúnen el binomio gamificación y juego tradicional motor debido a su potencial educativo.

## **2. Objetivos**

La propuesta «Gamificando los Juegos Tradicionales», pretende promover la actividad física y el conocimiento de la cultura lúdica tradicional en los/as escolares de las etapas de Educación Infantil y Primaria, uniendo el juego motor y digital. Para ello, se ha creado una serie de recursos que permitirán al profesorado realizar sesiones gamificadas en el aula, en las que deberá guiar a su alumnado a través de distintas pruebas de dificultad para descubrir y practicar diferentes juegos.

### 3. Descripción de la experiencia

El proceso seguido para la elaboración de «Gamificando los Juegos Tradicionales» ha sido el siguiente: 1) Diseño de la propuesta que conjuga gamificación, juegos tradicionales y EF; 2) Creación de cuenta de correo electrónico para canal de *Youtube*, *Genially* y página web. 3) Concepción de los personajes: Maga Lúdica y Pirata Alegría. 4) Selección de los juegos tradicionales. 5) Redacción de los guiones: vídeos de los personajes, vídeos de los juegos tradicionales para las pruebas, guion multimedia del material digital desarrollado en *Genially*, etc. 6) Grabación de los vídeos de los juegos con la colaboración del estudiantado de la mención de EF de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. 7) Desarrollo de la web, del material digital en *Genially*, subida de los videos al canal de *Youtube*, redacción de las preguntas y los textos que acompañan los diferentes recursos creados. 8) Elaboración de un cuestionario a cubrir por el profesorado que implemente el proyecto para recibir retroalimentación y mejorar «Gamificando los Juegos Tradicionales».

### 4. Resultados

A continuación, se describen los principales recursos derivados de este proyecto, en concreto: la web, el material digital creado en *Genially* y los juegos tradicionales seleccionados.

#### 4.1. Página web del proyecto

En la web diseñada (<https://bit.ly/3MDCaZS>) se encuentra toda la información para la puesta en práctica en las aulas de este proyecto y el cuestionario para su evaluación. Además, dentro de la misma se ha incrustado el material digital y todos los videos demostrativos, lo que permite permanecer en el mismo espacio *online* para trabajar con los recursos.

Figura 1

*Imagen tomada de la página web del proyecto.*



## 4.2. Material didáctico digital

Este recurso ha sido desarrollado con la herramienta *Genially* (<https://app.genial.ly/>) y consta de cuatro niveles de dificultad, de menor a mayor. Cada nivel de dificultad lo conforman tres propuestas de juegos (pruebas) a llevar a cabo en el aula de forma presencial con el alumnado. Todos los niveles son independientes unos de otros y siguen el mismo patrón:

- Presentación de la misión por parte de la Maga Lúdica o del Pirata Alegría.
- Activación de la prueba. Se propone la realización de un juego tradicional, para ello se muestra un pequeño video demostrativo del juego. Aconsejamos dividir el grupo clase en dos equipos, un equipo tendría que jugar al juego de forma física mientras que el otro observa.
- Concluido el juego físico, se pasaría a la siguiente pantalla del material digital en la que se muestra una pregunta con opciones de respuesta. El equipo observador tendría que ponerse de acuerdo para dar con la solución correcta.
- Si el equipo observador acierta la pregunta se completaría la misión, recibiendo la enhorabuena por parte de la Maga Lúdica o del Pirata Alegría. En caso de error, podría retomarse la pregunta hasta dar con la opción correcta.

A través del siguiente enlace se puede acceder al material digital elaborado en el marco de este proyecto: <https://bit.ly/3Ky07zg>

## 4.3. Juegos tradicionales

A continuación, se describen los 12 juegos tradicionales sobre los que se sustenta el proyecto, estructurados en cuatro niveles de dificultad, siguiendo el orden en el que se presentan en el material digital anteriormente mencionado. En esta selección se han propuesto juegos cooperativos, de colaboración-oposición y de oposición para espacios amplios y prácticamente sin materiales necesarios para su puesta en práctica. En los niveles de dificultad 1 y 2 se plantean principalmente juegos cooperativos y juegos con rimas, en los que el nivel de exigencia física es menor. Sin embargo, en los niveles 3 y 4, se aumenta la exigencia física y el intercambio de roles en los juegos es mucho mayor.

### 4.3.1. Nivel 1 de dificultad

- Juego 1. *El patio de mi casa*. Se trata de un juego cantado de corro. Para jugar los/as participantes deberán agarrarse de las manos para formar un círculo lo más amplio posible. Una vez se sitúa el grupo en círculo,

comenzará a saltar en una dirección cantando la siguiente canción: el patio de mi casa es particular... [consultar letra en la web del proyecto].

- Juego 2. *Puño puñete*. Los/as participantes (mínimo 2 máximo 4) deben colocar los dos puños uno encima de otro en una superficie de apoyo (mesa, gradas, regazo, etc.), excepto un jugador/a, previamente seleccionado, que sólo colocará un puño para que le quede una mano libre. Con el dedo índice de la mano libre, el jugador/a escogido/a irá señalando y tocando cada uno de los dedos de todos los jugadores y, a la misma vez, preguntando: ¿Qué es esto? A lo que todos los/as participantes responderán: Puño, puñete. Al tocar los dedos pulgares los jugadores responderán: ¡Garbanzo gordo! Se sigue esta dinámica hasta llegar al final de todos los dedos de la torre de puños. A continuación, el jugador elegido, señalando encima de los puños, comienza una ronda de preguntas que responden el resto de los jugadores: ¿Qué hay aquí dentro? Oro y plata. ¿A dónde fue el rey? A cazar gamusinos. ¿Con qué los cazaba? Con una escopeta de caña. ¿Y con qué los guisaba? Con aceite y vinagre. ¡EL QUE SE RÍA QUE LO PAGUE! Al decir la última frase, todas las personas quitan los puños de la torre y comienzan a decir: "Ovillo, ovillo, ovillo, ovillo" haciendo, al mismo tiempo, gestos con las manos como si estuvieran haciendo un ovillo de lana. Siguen diciendo: "Madeja, madeja, madeja, madeja..." moviendo las manos como si estiraran una madeja desde el centro a los lados. Siguen todos haciendo este último movimiento hasta que alguno de los jugadores se ría. Cuando se dice la frase: "El que se ría que lo pague", se acaba el juego en el instante que uno/a se ría.
- Juego 3. *Pase misí, pase misá*. Se colocan dos participantes agarrados de las manos de frente el uno al otro formando un puente con los brazos y manos, este arco será el *Pase misí* o *pase misá* (Figura 4). Todos los demás jugadores/as pasarán por debajo posteriormente en la acción de juego. A cada participante se le adjudicará un color o una fruta (números, ciudades, etc.), posteriormente se cantará la siguiente canción: "pase misí, pase misá, por la puerta de Alcalá, los de "alante" corren mucho, los de atrás se quedarán, tris tras". Mientras se canta, los demás participantes irán corriendo en círculo y pasando por debajo del arco. Al acabar la canción se hará coincidir el final de la canción con un jugador/a que pase en aquel momento, para que quede atrapado entre los brazos de los participantes que cantan y que están formando el arco. Se apartarán los tres hacia un lado para que no sean escuchados por los demás y se le preguntará que si quiere color o fruto (o lo que fuese) y debe escoger. El niño o la niña se colocará detrás de lo que haya elegido y así se hará continuamente hasta que no quede nadie por escoger bando. Una vez se haya terminado el desfile, se realizará una especie de soga-tira con los dos equipos sujetando a sus miembros por la cintura, menos los que están

agarrados por las manos para ver qué equipo rebasa la línea antes que el otro y pierde.

Figura 2

*Estudiantado participante en el proyecto jugando al Pase misí, pase misá.*



#### 4.3.2. Nivel 2 de dificultad

- Juego 4. *La gallinita ciega*. Se echará a suertes (oro-plata; piedra, papel y tijera; rimas; etc.) el papel de gallinita ciega (Figura 5). Al participante que le toque hacer de gallinita se le vendará los ojos con un paño, asegurando que no pueda ver. A continuación, deberá dar tres vueltas alrededor de sí mismo, para luego intentar atrapar a los demás jugadores que tratarán de escapar para no ser cazados. En el momento que uno de los jugadores que escapan sea tocado por la gallinita deberán intercambiar los roles.
- Juego 5. *Queda, pilla-pilla, tú la llevas, ...* Se echará a suertes (oro-plata; piedra, papel y tijera; rimas; etc.) qué participante es el que pilla. Una vez seleccionada la persona, ésta deberá tratar de tocar al resto de jugadores. En caso de que toque a alguno de los participantes, automáticamente se intercambian los roles y el que perseguía deberá escapar.
- Juego 6. *Tres pies*. Organizados en tríos los participantes se deberán colocar en paralelo y los que queden en los laterales deben atarse los cordones con la compañera/o que está en el medio. Una vez atados los cordones de las tres compañeras, se organizará una carrera entre todos los tres pies del grupo. Ganará aquel trío que llegue con todos sus miembros atados por los pies.

#### 4.3.3. Nivel 3 de dificultad

- Juego 7. *Pelea de gallos*. Los jugadores se colocarán por parejas en cuclillas de frente. La acción del juego consiste en derribar al rival sin levantarse y solamente empleando las manos para desequilibrar,

empujar, traccionar, etc., para que la otra persona caiga al suelo. Ver Figura 6.

- Juego 8. *Pandas, salto al potro, lombas, etc.* Este juego de saltos consiste en que una primera persona se debe colocar a modo de potro de gimnasia o *plinton*, con la cabeza protegida con sus manos. Una vez en posición el resto de compañeros/as deberán saltar e ir colocándose en la misma posición una vez hayan superado al último jugador/a formando una fila.
- Juego 9. *Araña*. Se divide el espacio en el que se vaya a jugar con tres líneas separadas entre sí con metros de distancia (mitad cancha fútbol sala, baloncesto, etc.). En la línea del medio se sitúa la persona que hará de araña, seleccionada previamente a suertes (rimas, cara-cruz, etc.). Las demás jugadoras/es se sitúan en una de las líneas, una vez colocadas se dará una señal que dará inicio al juego. Los/as participantes que están en la línea deberán cruzar al otro lado y llegar a la otra línea sin que sean tocados por la araña que intentará atrapar en su red al mayor número de rivales. Una vez que una persona sea tocada por la araña, ésta pasará a ayudar a la araña a atrapar al resto de jugadoras/res.

Figura 3

*Estudiantado participante en el proyecto jugando a Pelea de gallos.*



#### 4.3.4. Nivel 4 de dificultad

- Juego 10. *La cadena*. Se echa a suertes quien panda (rimas, adivinanzas, etc.) La persona que panda, tratará de atrapar al resto de participantes tocando alguna parte del cuerpo. En caso de que un jugador/a sea tocado se unirá a la persona que perseguía al resto dándose las manos y comenzarán a perseguir a los demás compañeros/as, así sucesivamente hasta que todos los participantes formen parte de la cadena.
- Juego 11. *Las cuatro esquinas*. Se juega con equipos de cinco personas, cuatro de las cuales se colocan formando un cuadrado y la quinta se sitúa en el medio. El juego consiste en que los participantes de las esquinas deben cambiarse de posición sin que la persona que está en el medio robe el sitio de alguno. En la dinámica del juego los jugadores/as de las esquinas también pueden engañar a los propios compañeros/as

que están en los vértices, pudiendo amagar un cambio y luego no hacerlo para que robe sitio el jugador del medio.

- Juego 12. *Pulso indio*. Por parejas, los/as participantes se colocan uno enfrente al otro, colocando uno de sus pies pegados por la parte externa de cada pie, posteriormente se darán un apretón de manos con la mano interna (ver Figura 7). Una vez colocados en posición, deberán desestabilizar al oponente llevándolo al suelo o haciendo que mueva los pies de posición. En el momento que un jugador/a pierde el equilibrio o mueve los pies cambiando de apoyo se comienza de nuevo el juego.

Figura 4

*Estudiantado participante en el proyecto jugando a Pulso indio.*



## 5. Conclusiones

El juego es imprescindible para el correcto desarrollo psicológico y psicomotor del niño/a, especialmente en la socialización con los pares y la motricidad. En esta experiencia didáctica, se ha optado por focalizarse en los juegos tradicionales y la gamificación, ya que son dos elementos que combinan las tradiciones y costumbres lúdicas de la infancia y las nuevas metodologías de aprendizaje basadas en este caso en la tecnología.

Gracias a esta combinación de elementos se ha elaborado «Gamificando los juegos tradicionales», que aunque está en proceso de puesta en marcha en las aulas de Educación Infantil y Primaria, es una propuesta bien fundamentada en la literatura académica (por las limitaciones de palabras establecidas para la elaboración del presente capítulo, no se han podido incluir todas las referencias relacionadas) y que cumple con los principios de la gamificación educativa, lo que aporta un valor añadido a los materiales propuestos y al conjunto de la experiencia.

Por otra parte, este proyecto dota a los/as docentes de EF de nuevos recursos para que se inicien en la gamificación de una manera sencilla, económica y de fácil acceso. Lo que permite que se pueda llevar a cabo, sin experiencia previa

en procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la unión de la tecnología y la experiencia motriz en las clases de EF. Además, facilita un mayor acercamiento del profesional a nuevas estrategias de actuación en su desarrollo profesional, ya que en muchas ocasiones el desconocimiento, el miedo o la dificultad de la implementación suponen barreras para la innovación en las estrategias de enseñanza dentro de las programaciones curriculares y en las sesiones prácticas de EF. Esta iniciativa apuesta decididamente por la combinación de las nuevas tecnologías con la cultura lúdica tradicional en un formato sencillo e intuitivo, compuesto por diversos recursos (vídeos, materiales digitales, fichas, personajes, etc.), además de ser un formato motivante para los profesionales y el alumnado.

En lo que respecta al alumnado de Educación Infantil y Primaria, pueden disfrutar de los juegos tradicionales a través de un nuevo formato, en el que tanto la Maga Lúdica y Pirata Alegría servirán de hilo conductor para fortalecer el vínculo con los juegos propuestos y su conocimiento de una forma motivadora, sencilla y divertida en las clases de EF.

Asimismo, «Gamificando los juegos tradicionales» supone una iniciativa pionera, ya que, si bien existen experiencias basadas en la gamificación y la EF, son muy escasas las que se focalizan en el juego tradicional. Con esta propuesta didáctica se pone en valor la cultura lúdica tradicional y la gamificación con tecnología, lo que aleja los prejuicios o estereotipos que crean una idea sesgada de las posibilidades que ofrecen estos dos elementos combinados para las clases de EF y otras materias.

## **Agradecimientos**

Al estudiantado de 4º curso de Magisterio en Educación Primaria de la Mención de Educación Física (Universidad de Navarra) por su colaboración en la experiencia.

## **6. Bibliografía**

Barthel, S y Kittä, M. (2020). *Urbanization and Affordances that Promote Well-Being for (Urban) People and for Healthy Biosphere*. <https://bit.ly/3KAkgWu>

Comisionadopobrezainfantil.gob.es (2022, 14 marzo). *Plan Estratégico Nacional para la Reducción de la Obesidad Infantil*. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/en-plan-bien>

Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Editorial Edinumen*, 1-8. <https://acortar.link/A7ShK3>

Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.

- López, Y. (2022). *La agenda 2030 en educación a través del juego*.  
<https://bit.ly/40NGgCX>
- Sebastiani, E.M. y Campos-Rius, J. (2019). *Gamificación en Educación Física. Reflexiones y propuestas para sorprender a tu alumnado*. Inde Editorial.
- Sebastiani, E.M., Campos-Rius, J., Chamorro, C. y Navarro, D. (2021). *Gamificación en Educación Física II. La aventura continúa*. Inde Editorial.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliot, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E y Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility. An international Comparison and Recommendations for Action*. London Policy Studies Institute.



# “Salvemos el Planeta”: 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la Educación Física

Elena Bauluz de la Iglesia  
Maestra Especialista en Educación Física  
CEIP Víctor López Seoane, A Coruña  
aulainformaticaelena@gmail.com

Andrés Saavedra Molinero  
Maestro Especialista en Educación Física  
CEIP Sada y Sus Contornos, Sada, A Coruña  
andressaamol@gmail.com

Manuel López Lamas  
Maestro de Educación Primaria, Mención en E.F.  
Alumno en prácticas durante el proyecto.  
lopezmanulamas@gmail.com

## 1. Introducción

Esta experiencia educativa que vamos a contaros, tiene sentido aplicarla si se entiende la Educación Física, no solo como una asignatura “física”, que se ocupa del cuerpo y el movimiento, sino como algo más integral, más “formadora de personas” y que incluye los dominios social y cognitivo, además de los aspectos ligados al movimiento.

Durante estos más de veinticinco años de profesión, hemos visto cómo ha evolucionado nuestra área hacia metodologías mucho más activas, buscando más la autonomía del alumnado, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones.... Y, en nuestras programaciones, también hemos evolucionado hacia unidades didácticas más acordes con esta visión del área (Reciclajuego, Sport Education, Hábitos Saludables, Parkour

Cooperativo, Deportes Coeducativos...), y hemos incluido, en la práctica diaria en clase, la resolución democrática de conflictos, como parte activa y, muy importante, para aprender a manejar situaciones de estrés emocional, tanto en la práctica deportiva como en la vida personal.

Por eso esta propuesta tiene sentido. Porque aglutina muchos de esos aspectos y los pone en valor para poder conseguir, no solo la mejora personal del alumnado, sino también la mejora del mundo que nos rodea.

Si somos capaces de hacerles ver a los niños lo que estamos haciendo los adultos con el planeta, a lo mejor, puede que cuando ellos lleguen a la etapa adulta, haya cambiado algo y mejoren su futuro.

## 1.1. Contextualización

Esta experiencia se llevó a cabo en el CEIP Víctor López Seoane, en A Coruña, durante el Curso Escolar 2021-22, en los cursos de 2º y 4º de Educación Primaria.

El centro está ubicado en el Barrio de Montealto, cerca de la Torre de Hércules. La población es de edad avanzada, con un nivel socio-económico-cultural bajo y con diferentes realidades sociales (problemas económicos, familiares, alumnado gitano...). Desde hace unos años, cada vez más familias jóvenes, con un nivel socioeconómico medio, se están estableciendo en el barrio, por lo que estas características están cambiando y se van mezclando todo tipo de realidades, lo que hace posible que nuestra propuesta tenga más cabida en la vida real.

En el curso 2018-19, se puso en marcha el proyecto, [P.E.V.A.S., \(Proyecto de Estilo de Vida Activo y Saludable\)](#) en el que se fomentaban la actividad física, el reciclaje y la alimentación saludable involucrando a las familias directamente, fuera del horario escolar. También, a lo largo de ese curso, se hizo incidencia en las meriendas saludables con otro pequeño proyecto, [PEVAMERENDAS](#), para hacer conscientes al alumnado y sus familias de lo que tomaban todos los días en los recreos y qué cosas podían mejorar.

Ya en el curso 2019-20, colaboramos con otro proyecto a nivel estatal, ["El Camino de PiEfcitos"](#), que nos servía como continuación del PEVAS e incluía el apartado de animación a la lectura. Y, en la continuación de ese proyecto en el curso 2020-21, se incluían los ODS, pero no para trabajarlos solo desde el área de E.F. sino desde todas las áreas. Y de ahí salió la idea de nuestro Proyecto "Salvemos el Planeta: 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la E.F."

## 2. Objetivos

Las Naciones Unidas, en el año 2015, establecieron un Plan de Acción para las personas y el planeta, con el fin de conseguir la llamada, Justicia Social. Y, para ello, establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (O.D.S), a conseguir antes del año 2030.

Figura 1, Rueda O.D.S.



Nosotros, desde el área de Educación Física, queremos trabajarlos a través de los contenidos propios del área, proponiendo juegos, retos, ejercicios, tareas...que nos lleven a ser un poco más conscientes de que, entre todos y todas, tenemos que cuidar nuestro planeta.

Nuestros objetivos en este proyecto son:

1. Conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.
2. Educar para la ciudadanía global.
3. Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión individual y colectiva.
4. Ayudar al alumnado a ser consciente de las medidas a tomar para cuidar el planeta y a las personas, y que todo el mundo tiene un papel importante que desempeñar.
5. Empatía, cooperación y resolución de conflictos.

## 3. Descripción de la experiencia

### 3.1 FASE INICIAL:

Al principio, solo teníamos la idea de querer trabajar los ODS con los contenidos de E.F. y, enlazarlo también, con la continuidad de los proyectos previos que teníamos en el cole (P.E.V.A.S., PEVAMERENDAS, EL CAMINO DE PIEFCITOS), y la


















propuesta del Proyecto Integrado, del Equipo de Biblioteca, que era “El Camino de Santiago”, para ese curso 2021-22.

A partir de ahí, empezamos a darle vueltas sobre cómo trabajarlo, si hacerlo en un trimestre, si repartir los 17 ODS entre todo el curso, si dar puntos o no, cómo visualizar los avances...Y llegamos a la conclusión de trabajarlos de una manera transversal a lo largo de todo el curso.

A partir de la temporalización de los contenidos que íbamos a trabajar en Educación Física a lo largo del curso escolar, decidimos asociar los ODS que podían tener alguna relación con ellos, para poder temporalizarlos también.

Repartimos los 17 ODS entre los 3 trimestres del curso, según las Unidades Didácticas que íbamos a trabajar en clase de E.F. en cada momento (Tabla 1). Calculando que, cada 2 SEMANAS haríamos una sesión específica para conseguir 1 ODS, relacionado con el contenido de E.F. que estuviésemos trabajando, quedando repartido de la siguiente manera:



Tabla 1, ODS repartidos por trimestres




	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	 	 	 
	 	 	 
	 		
			

Para continuar con el fomento de un Estilo de Vida Activo y Saludable, propusimos a las tutoras, seguir trabajando los Hábitos Saludables de Actividad Física, Meriendas Saludables y Reciclaje (PEVAS+PIEFCITOS) de una manera sencilla, en equipo y semanalmente, desde las tutorías (Figura 2). Asimismo, la

tutora podía utilizar el recurso de SUMAR KM EXTRAS a “su Camino”, cuando conseguían el ODS correspondiente en clase de Educación Física.

Figura 2, Tabla de Registro Semanal

 **TABLA REGISTRO SEMANAL** 

ETAPA Nº	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	FIN DE SEMANA	KMS TOTALES
KMS							
							
							
							
<small>MÍNIMO 15 PUNTOS ENTRE TODA LA CLASE. CADA DÍA, EN CADA COSA (ACTIVIDAD FÍSICA, MERIENDAS Y RECICLAJE) CADA DÍA QUE LOS CONSIGAN SUMAN 1 KM EN LA CASILLA QUE SEA. EXCEPTO EL FINDE QUE VALE DOBLE. 2 KMS</small>							

Y otra propuesta que les hicimos, para conseguir una experiencia más real, fue que, a lo largo de todo el curso, fuera del horario de E.F. y del tiempo de recreo, caminasen los kilómetros reales que tenía su Camino (francés, inglés, portugués...), caminando el perímetro del colegio (unos 500 metros), aprovechando posibles descansos activos en el horario escolar (actividad llevada a cabo en el CEIP San Pedro de Visma, A Coruña. Curso 2020-21).

Hicimos un borrador (Tabla 2) con las ideas de juegos, retos, actividades...para cada una de las Unidades Didácticas y ODS, que después iríamos concretando más, según los tiempos del curso y la evolución del proyecto.

Tabla 2, Posibles Actividades por Trimestre

TRIMESTRE	POSIBLES ACTIVIDADES ODS	UD RELACIONADA
1º TRIMESTRE	<p><b>ODS 2: HAMBRE CERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recogida alimentos en Navidad para una ONG.</li> <li>● Cuento motor: 2 tribus con distintos alimentos.</li> </ul>	<p><b>Alimentación Saludable</b></p>

	<p><b>ODS 3: SALUD Y BIENESTAR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yoga.</li> <li>• Circuito habilidades motrices básicas.</li> <li>• Gymkhana cooperativa: primeros auxilios.</li> </ul>	<p><b>Primeros Auxilios Y Hábitos Saludables</b></p>
	<p><b>ODS 5: IGUALDAD DE GÉNERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario sobre: preferencias de deportes por sexos, clasificación de los deportes según ellos, mujeres olímpicas...</li> </ul>	<p><b>Juegos Populares</b></p>
	<p><b>ODS 7: ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dosificación del esfuerzo: corazón / respiración.</li> <li>• Desplazamientos activos al cole.</li> <li>• Apagar la luz y cerrar el agua en los vestuarios y en el cole.</li> </ul>	<p><b>El Cuerpo</b></p>
	<p><b>ODS 10: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circuito día de la discapacidad, quitando algún sentido (visión, oído...)</li> </ul>	<p><b>Día Discapacidad</b></p>
	<p><b>ODS 12: PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un juguete con material reciclado, inventar juegos.</li> </ul>	<p><b>ReciclaJuego</b></p>
<p><b>2º TRIMESTRE</b></p>	<p><b>ODS 1: FIN DE LA POBREZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego motor con dilema social.</li> <li>• Expresión corporal: role play.</li> </ul>	<p><b>Expresión Corporal</b></p>

	<p><b>ODS 6: AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego: río contaminado (limpiar el río, potabilizar agua...)</li> <li>• Juego: las sardinas.</li> </ul>	<p><b>Habilidades Motrices</b></p>
	<p><b>ODS 8: TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circuito lanzamientos con distintas distancias y dificultades.</li> </ul>	<p><b>Habilidades Motrices</b></p>
	<p><b>ODS 9: INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir entre toda la clase una máquina que no contamine.</li> </ul>	<p><b>Habilidades Motrices</b></p>
	<p><b>ODS 11: CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir entre todos/as un circuito parkour "Nuestra Ciudad".</li> </ul>	<p><b>Parkour</b></p>
<b>3º TRIMESTRE</b>	<p><b>ODS 4: EDUCACIÓN DE CALIDAD:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varios equipos en desigualdad con la misma tarea y distinta educación.</li> <li>• Sport Education de Dodgeball.</li> </ul>	<p><b>Sport Education</b></p>
	<p><b>ODS 13: ACCIÓN POR EL CLIMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gymkhana ecológica (4 pruebas): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantar un árbol.</li> <li>- Limpiar el patio.</li> <li>- Clasificar la ropa de objetos perdidos.</li> <li>- Pintar una pancarta relacionada con los ODS entre toda la clase.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Actividad Medio Natural</b></p>

	<b>ODS 14: VIDA SUBMARINA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salida a la playa y recoger plásticos.</li> </ul>	<b>Actividad Medio Natural</b>
	<b>ODS 15: VIDA ECOSISTEMAS TERRESTRES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego: salvar animales/plantas en peligro de extinción.</li> </ul>	<b>Actividad Medio Natural</b>
	<b>ODS 16: PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carrera solidaria ONG.</li> </ul>	<b>Fin de Curso</b>
<p style="text-align: center;"><b>ODS 17: ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS:</b></p> <p>Todas las actividades y juegos se harían en grupo-clase, por lo que este ODS lo conseguiríamos al participar todos juntos en las actividades propuestas.</p> <p>Para acabar el proyecto intentaríamos hacer una actividad con los 2 cursos juntos o a la vez: baile, orientación, Etapa del Camino....</p>		

### 3.2 FASE DE MOTIVACIÓN:

Una vez que nos pusimos en marcha, empezamos con la Y para ello, creamos un [TRAILER](#), a partir de uno ya creado por el [Proyecto "Alianza Tierra-Koi"](#), (proyecto de trabajo realizado por varios profes de primaria, en el curso 2020-21 a partir de la idea de "El Camino de PiEFcitos", para trabajar los hábitos saludables y los ODS). Le explicamos al alumnado el QUÉ, el PARA QUÉ y el CÓMO lo íbamos a hacer y nos ganamos su motivación para comenzar nuestra aventura.

Publicamos en el Blog de E.F., "[COSAS DE EDUCACIÓN FÍSICA](#)", toda la información para las familias y el alumnado con una pequeña presentación explicativa del proyecto incluida. Y nos pusimos manos a la obra.

Para hacerles más partícipes del proyecto, les propusimos a las tutoras colaborar con los niños en la creación del MURAL COLECTIVO (Figura 3) que tendríamos en el pabellón polideportivo del centro, visible para toda la Comunidad Educativa, y en la que se verían los avances conseguidos por cada clase.

Figura 3. Mural Colectivo



Cada vez que se consiguiera un ODS, colocaríamos una INSIGNIA (idea de "El Camino de PiEfcitos") en la parte blanca de cada ODS, hasta completar los 17 objetivos. De esta manera, todos y todas podíamos ver la evolución del Proyecto.

Cuando comenzábamos una Unidad Didáctica nueva, buscábamos en nuestro mural cuál de los ODS podía tener vinculación con lo que íbamos a trabajar, para poder tenerlos presentes en nuestra práctica diaria.

### 3.3. FASE DE PUESTA EN PRÁCTICA:

Para ello, primero trabajábamos los contenidos de la Unidad Didáctica correspondiente y, para acabarla, planteábamos el juego, el reto...y el ODS a conseguir.

Tras realizar la actividad planteada, llegaba el momento de reflexión, del por qué, del para qué, del qué podemos hacer... Y se daban unas situaciones de aprendizaje maravillosas en las que el alumnado daba unas explicaciones y/o soluciones tan "fáciles" que si los adultos les hiciéramos caso... ¡Cuánto mejor nos iría!

Y después de conseguir superar el reto o actividad planteada, poníamos la insignia correspondiente en el mural colectivo, para poder seguir la evolución del proyecto y mantener así la motivación en él.

## 4. Valoración

Los resultados obtenidos fueron plenamente satisfactorios tanto para el alumnado como para nosotros, puesto que los objetivos propuestos en el planteamiento inicial fueron conseguidos.

El alumnado se mostró muy motivado a lo largo del proyecto, tanto con los retos y actividades propuestas para conseguir el ODS correspondiente, como con los momentos de reflexión y pensamiento crítico, porque con ellos fueron entendiendo muchas cosas, de las que les decimos habitualmente los adultos, y que ellos no sabían cómo “colocar” en su cabeza.

Siempre que estábamos acabando la unidad didáctica preguntaban: “*Profe, ¿cuándo hacemos el reto?*” “*Profe, no te olvides que tenemos que conseguir la insignia*” y no podíamos pasar a la siguiente si no conseguíamos el reto y colocaban la insignia en el mural.

Una de las cosas que más nos gustaba escuchar era que mientras estaban haciendo la actividad, decían: “*Somos un equipo, tenemos que ayudarnos*”. ¿Existe mejor resultado que éste?

Y cuando llegábamos a la parte final, de reflexión, de buscar la relación entre el juego planteado y el ODS, surgían explicaciones entre ellos de lo más enriquecedoras como por ejemplo “*¿No sabéis lo que es un campo de refugiados?*” “*Si todo el mundo tuviera agua potable en casa, no habría tantas enfermedades*” “*Ahora lo entiendo profe.... Tú lo que querías era que nos diéramos cuenta de que hay gente que gana mucho dinero y trabajan poco, aprovechándose de otras personas, que no tienen estudios, trabajan mucho, y les pagan muy poco*”.

No hay nada mejor que ver las propias actividades en su desarrollo para valorar el éxito del proyecto, in situ. Esperamos que apliquen parte de lo hablado, reflexionado y vivido en clase como algo habitual en sus vidas y en las de sus familias.

Todas las actividades realizadas fueron grabadas durante el desarrollo de las sesiones y fueron publicadas en el blog “[Cosas de Educación Física](#)”, como diario del Proyecto.

## **5. Conclusiones**

Creemos que este tipo de propuestas sencillas, fácilmente incorporables a la dinámica del aula, trabajando los propios contenidos del área, sin grandes materiales y con pocos recursos, son idóneos para la formación integral de nuestro alumnado.

Siempre se habla de la importancia del pensamiento crítico y de conseguir niños y niñas más autónomos; también de que no son conscientes de lo que pasa a su alrededor en el mundo. Bien, pues tendremos que ser nosotros, educadores y familias, los que provoquemos ese cambio. Tendremos que plantear actividades como estas para que el alumnado vea lo que pasa y se plantee pequeñas reflexiones y acciones para mejorar su futuro y el del planeta. Nosotros podemos

aportar nuestro granito de arena introduciendo proyectos como este en nuestra área. ¡Hagámoslo pues!

## 6. Bibliografía

Bauluz de la Iglesia, E. (2018). Proyecto "[P.E.V.A.S.](#)" (Proyecto de Estilo de Vida Activo y Saludable). CEIP Víctor López Seoane, A Coruña.

Bauluz de la Iglesia, E. (2018). Proyecto "[PEVAMERENDAS](#)" (Proyecto de Estilo de Vida Activo y Meriendas Saludables). CEIP Víctor López Seoane, A Coruña.

Chamorro Durán, C. (2019). Proyecto "[El Camino de PiEFcitos](#)". CEIP Cristóbal Colón, Villaverde Alto, Madrid.


Bauluz de la Iglesia, E. (2019). Proyecto "[P.E.V.A.S + PiEFcitos](#)" (Proyecto de Estilo de Vida Activo y Saludable + Animación a la Lectura). CEIP Víctor López Seoane, A Coruña.

Chamorro Durán, C. y otros (2020). Proyecto "[El Camino de PiEFcitos y los ODS](#)". CEIP Cristóbal Colón, Villaverde Alto, Madrid. Y otros [200 centros educativos](#).

Bauluz de la Iglesia, E. (2021). Proyecto "[Salvemos El Planeta: 17 ODS a través de la Educación Física](#)". CEIP Víctor López Seoane, A Coruña.

## 7. Anexo

Algunas de las actividades llevadas a cabo en el primer trimestre del curso 2021-22.

<b>JUEGO: "LAS 4 TRIBUS"</b>		<b>ODS N°2</b>	
<b>NIVEL</b>	2º - 4º EP	<b>ÁREAS</b>	EDUCACIÓN FÍSICA SOCIALES y NATURALES
<b>CUÁNDO</b>	2ª SEMANA NOVIEMBRE	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	CCL CPSAA CC
<b>AGRUPACIÓN</b>	EQUIPOS 5-6 GRAN GRUPO	<b>RECURSOS</b>	Balones, conos, picas, cuerdas, tablas con ruedas, ladrillos, cartas alimentos.
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentación saludable</li> <li>- Experimentación y control de las habilidades motrices básicas: desplazamientos, giros, saltos, suspensión, lanzamientos y recepciones.</li> <li>- Resolución de problemas motrices sencillos.</li> <li>- Respeto a las personas que participan en el juego, sin discriminaciones.</li> <li>- Aceptación de distintos papeles en el juego.</li> </ul>		
<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad Personal y Social</li> <li>- Descubrimiento guiado</li> </ul>		
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Reconocer la importancia de una buena alimentación para todos.</li> <li>2) Ser capaces de cooperar para conseguir un objetivo común.</li> <li>3) Utilizar correctamente, según las necesidades, sus habilidades motrices para resolver los problemas motrices que se les presentan.</li> </ol>		

	<p><b>4)</b> Provocar la reflexión sobre las situaciones de hambre que sufren muchas personas en el mundo y su repercusión en el bienestar de las personas.</p>
<p><b>DESARROLLO</b></p>	<p>Antes de comenzar la explicación del juego, se lanza al alumnado la <b>pregunta</b>: “<i>QUÉ ES EL HAMBRE CERO</i>”. A partir de ahí vamos planteando diferentes cuestiones con la intención de ver lo que los alumnos piensan que es.</p> <p><b><u>EXPLICACIÓN DEL JUEGO:</u></b></p> <p>Hay 4 tribus (la profe reparte papeles con nº del 1 al 4):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. FRUTÍCOLAS: se alimentan solo de las frutas de los árboles (balones enganchados en las espalderas)</li> <li>2. PESCADORES Y GANADEROS: se alimentan de los peces del río (conos) y de la carne y leche de las vacas que tienen (tablas con ruedas)</li> <li>3. AGRÍCOLAS: se alimentan de lo que tienen en su huerta (tarjetas de hortalizas y cereales)</li> <li>4. NO TIENEN NADA: y lo que se les dice es que, <i>de momento</i>, tienen que esperar en el centro del campo. <b>NO SE LES EXPLICA POR QUÉ.</b></li> </ol> <p>La profe da la señal para empezar a recoger cada tribu lo suyo. Y cuando acaban, vuelven al punto de encuentro, donde estarán los que no tienen nada.</p> <p>Si ellos ya sacan la conversación...mejor. Más natural. Y sino, la profe pregunta porque ellos no tienen ningún alimento.</p> <p>A partir de ahí, el alumnado va buscando diferentes respuestas y soluciones que valdrán para hacerles ver la importancia de “ver” a los demás, qué se siente, como pueden ayudar, cómo conseguir todos una buena alimentación...</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre la importancia de una buena alimentación para poder disfrutar de una buena salud y bienestar físico y mental. (ODS 3)</li> <li>- Reflexionar sobre las diferentes causas por las que hay hambre y qué cosas podríamos mejorar para paliarlo.</li> <li>- Conseguir una alimentación saludable para tod@s.</li> <li>- Participar activamente en el juego, aceptando el rol asignado.</li> <li>- Ayudar a su equipo a conseguir los objetivos planteados.</li> </ul>
<p><b>ENLACE INTERESANTES</b></p>	<p>EXPLICACIÓN BREVE ODS 2:</p> <p><a href="https://youtu.be/s-RX4yr9GB8">https://youtu.be/s-RX4yr9GB8</a></p> <p>PÁGINA WEB O.N.U. SOBRE LOS ODS:</p>

	<a href="https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/">https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/</a> EXPERIENCIA PRÁCTICA DEL JUEGO EN CLASE: <a href="https://cosasdeduccionfisica.blogspot.com/2021/12/ods-2-hambre-cero.html">https://cosasdeduccionfisica.blogspot.com/2021/12/ods-2-hambre-cero.html</a>
--	--

<b>JUEGO: RECICLAJUEGO DE NAVIDAD: “ZANCOS CON LATAS” “PALADÓS”</b>		<b>ODS N°12</b>	
<b>NIVEL</b>	2º - 4º EP	<b>ÁREAS</b>	EDUCACIÓN FÍSICA EXPRESIÓN ARTÍSTICA
<b>CUÁNDO</b>	3ª SEMANA DICIEMBRE	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	CCL STEM CPSAA CE CD
<b>AGRUPACIÓN</b>	EQUIPOS 5-6	<b>RECURSOS</b>	<a href="#">VIDEO TUTORIAL PALAS</a> <a href="#">VIDEO TUTORIAL ZANCOS</a>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades Motrices Básicas: saltos, giros, desplazamientos, golpes...</li> <li>- Equilibrio estático y dinámico.</li> <li>- Trabajo cooperativo para crear un juego en equipo.</li> <li>- Cuidado del entorno.</li> <li>- Consumo responsable y sostenible.</li> <li>- Reciclaje: 3 R</li> </ul>		
<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad Personal y Social</li> <li>- Descubrimiento guiado (2º)</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje cooperativo (4º)</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaces de cooperar para conseguir crear un juego en equipo.</li> <li>- Trabajar las HMB en situación de juego.</li> <li>- Respetar el contorno.</li> <li>- Reutilizar material de desecho construyendo su propio juguete.</li> <li>- Reflexionar sobre la cantidad de juegos que cuestan mucho dinero y como reciclando podemos ahorrarlo.</li> <li>- Desarrollar la creatividad para la creación de un juego.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p><b>3 SESIONES DE ZANCOS CON LATAS:</b> (2º primaria)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juegos de familiarización, equilibrio, desplazamientos diferentes...</li> <li>2. Partiendo de un juego/deporte conocido por ellos, darles distintos materiales y espacios para que vayan poniendo y creando normas distintas al juego conocido.</li> <li>3. Equipos de 4-6: Con el material que ellos quieran inventan un juego.</li> </ol> <p><b>4 SESIONES CON PALADÓS DE CARTÓN:</b> (4º primaria)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juegos de familiarización con distintas pelotas (tenis, ping-pong, espuma...)</li> <li>2. Equipos de 4-6: Con el material que ellos prefieran, tienen que crear un juego.</li> <li>3. Explicación y presentación a los compañeros. Grabación.</li> </ol>
<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre la importancia de RECICLAR y REUTILIZAR cosas cotidianas, como cartón o latas, para poder contribuir a cuidar nuestro planeta.</li> <li>- Reflexionar sobre cosas que podríamos reutilizar para jugar y crear juegos.</li> <li>- Construir su propio juguete.</li> <li>- Participar activamente en el juego, aceptando el rol asignado.</li> <li>- Ayudar a su equipo a conseguir crear un juego inventado por ellos.</li> <li>- Explicar su juego al resto de los compañeros con un pequeño vídeo explicativo.</li> </ul>

<p><b>ENLACE INTERESANTES</b></p>	<p>EXPLICACIÓN BREVE ODS 12: <a href="https://youtu.be/ZOOEdtOYlyQ">https://youtu.be/ZOOEdtOYlyQ</a></p> <p>PÁGINA WEB O.N.U. SOBRE LOS ODS: <a href="https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/">https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/</a></p> <p>EXPERIENCIA PRÁCTICA DEL JUEGO EN CLASE: <a href="https://cosasdeduccionfisica.blogspot.com/2021/12/ods-12-produccion-y-consumo.html">https://cosasdeduccionfisica.blogspot.com/2021/12/ods-12-produccion-y-consumo.html</a> <a href="https://cosasdeduccionfisica.blogspot.com/2021/12/reciclaxo-go-con-palados-4.html">https://cosasdeduccionfisica.blogspot.com/2021/12/reciclaxo-go-con-palados-4.html</a></p>
-----------------------------------	--

# Proyecto de vida activa y deportiva CPI Dr. López Suárez (Friol)

Javier Rico Díaz  
Universidade de Santiago de Compostela  
Grupo de Investigación ESCULCA  
*javier.rico.diaz@usc.es*

Felipe Barata Villapol  
CPI Dr. López Suárez (Friol)  
*felipebarata@edu.xunta.gal*

José Eugenio Rodríguez Fernández  
Universidade de Santiago de Compostela  
Grupo de Investigación ESCULCA  
*geno.rodriguez@usc.es*

## 1. Introducción

Tal y como establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las instituciones educativas y los propios centros docentes deben generar estrategias de promoción de la salud entre los escolares, universalizando de esta forma el acceso a una vida saludable y una educación para la salud real. Para ello, sin duda alguna, los centros educativos son el contexto idóneo para garantizar la accesibilidad del 100% del alumnado a la práctica de actividad físico-deportiva (AFD), lo cual es realmente importante teniendo en cuenta los bajos índices de adherencia a la misma (Fernández, Suárez, Feu y Suárez, 2019). En ningún otro espacio es posible actuar sobre toda la población de entre 6 y 16 años con programas de fomento de una vida activa y saludable.

La propia Ley 3/2020 en su disposición adicional cuadragésima sexta pone énfasis en la obligación que las administraciones educativas tienen de promover la práctica diaria de deporte y ejercicio físico durante la jornada escolar, de

acuerdo con los estándares establecidos por los organismos competentes, como puede ser la Organización Mundial de la Salud (2020). El tiempo de desplazamiento al centro educativo, las propias clases, los recreos, el horario de comedor y, por supuesto, el horario extraescolar, son momentos en los que se puede fomentar la AFD (Mellado-Rubio, Devís-Devís y Valencia-Peris, 2023;), contribuyendo de esta forma a la promoción de la salud en el contexto escolar, mejorando su condición física y con ello incluso su rendimiento académico (Berrios-Aguayo, Latorre-Román, Salas-Sánchez y Pantoja-Vallejo, 2022).

De tal forma, para poder trasladar a la práctica lo establecido en la normativa educativa, sanitaria y deportiva es necesario una implicación de las familias, de las administraciones públicas, de los centros educativos y de toda la comunidad educativa y su entorno (Malek, Andermo, Nyberg, Elinder, Patterson, y Norman, 2023).

## **2. Contextualización**

### **2.1. El centro**

El Centro Público Integrado (CPI) Dr. López Suárez es el único centro educativo del ayuntamiento de Friol (3.627 habitantes), situado a 20 kilómetros de la ciudad de Lugo y cuyo entorno social es eminentemente agrícola con gran parte de la población dedicada a las explotaciones ganaderas. Este CPI cuenta en el curso 2022/2023 con 197 alumnos y alumnas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, así como con 32 docentes de los cuales 2 son del área de educación física.

## **3. Plan Galicia Saudable y Plan Proxecta**

Con la aprobación en el año 2011 en el Parlamento de Galicia del Plan Gallego para el Fomento de la Actividad Física, Galicia Saudable (Xunta de Galicia, 2011), la secretaría xeral para o Deporte de la Xunta de Galicia de la mano de la Consellería con competencias en materia de Educación, impulsaron el diseño e implementación de proyectos deportivos en los centros educativos en el marco del Plan Proxecta de esta Consellería (Curso 2012/2013). Este Plan coordinado por el departamento de Educación de la Xunta de Galicia y desarrollado de la mano de diferentes organismos, pretende promover la innovación educativa en los centros a través de programas educativos que fomenten el trabajo cooperativo, interdisciplinar y competencial.

Los inicialmente denominados Proyectos Deportivos de Centro y en la actualidad Proyectos de Vida Activa y Deportiva (PVAD), pretenden que los centros educativos diseñen e implementen iniciativas estructuradas con el objetivo de incrementar los niveles de AFD diarios del alumnado, llegando a los estándares mínimos establecidos por la Organización Mundial de la Salud (2020).

El CPI Dr. López Suárez ha sido uno de los que han permanecido fieles al programa participando de forma ininterrumpida desde su primera edición hasta la actualidad.

## **4. Proyecto de vida activa y deportiva del CPI Dr. López Suárez.**

### **4.1. Punto de partida.**

En el curso 2011/2012 los índices de sobrepeso y obesidad entre la población escolar del centro empezaba a tornarse en un problema a la hora de afrontar con garantías una vida saludable por parte del alumno. Para cambiar esta tendencia, era necesario diseñar una estrategia global de promoción de la salud tanto desde el ámbito de la actividad física como de la alimentación.

Al plantearse como un PVAD de centro, el equipo directivo entendió que era importante implicar a la Xunta de Galicia (educación, deporte y Sanidad), al Ayuntamiento de Friol así como al servicio de pediatría del centro de salud de la localidad. De esta forma, se le podría dar una mayor visibilidad, estabilidad e incluso financiación al proyecto. Como punto de partida se tomaron como referencia los siguientes programas:

- **Programas de Vida Activa y Deportiva (Secretaría Xeral para o Deporte).** concretamente en los siguientes subprogramas:
  - **DAFIS:** recogida de datos de composición corporal y condición física y análisis de los mismos a través de una plataforma web que permite comparar los datos de cada grupo-aula y centro escolar con los de la población escolar gallega que participe en el programa. A mes de mayo de 2023, hay 27.158 escolares valorados (<https://dafis.xunta.es/>). El CPI Dr. López Suárez fue el primer centro educativo gallego en el que se implementó este subprograma.
  - **Más y mejor actividad física:** para que el profesorado de educación física trabaje de forma conjunta con otras materias (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, música, etc.), contenidos curriculares comunes o específicos a través de la actividad física. De esta forma, se aprovecha el horario lectivo para aumentar los niveles de actividad física del alumnado.
  - **Xogade (Xogos Deportivos Galegos):** programa de fomento de la actividad deportiva escolar competitiva y no competitiva (<https://xogade.xunta.gal/>).
- **Plan Xermola.** Plan desarrollado en colaboración con la Consellería de Sanidad, y que persigue el desarrollo de hábitos de vida saludables poniendo el foco en la actividad física y en la alimentación.

## **4.2. Descripción del PVAD.**

Este proyecto tiene un claro tamiz de impulso de la actividad física y deportiva, buscando que las acciones desarrolladas contribuyan a la formación integral del alumnado para ser influyentes de forma positiva en su contexto social, convirtiéndose además en verdaderos promotores de hábitos saludables en su entorno.

Se pretendía crear una agenda de AFD durante todo el curso escolar, combinando actividades regulares orientadas fundamentalmente hacia la comunidad educativa y puntuales implicando a toda la población de Friol e incluso foránea.

La visión del PVAD era la de generar mucha oferta novedosa y dinámica pero muy enfocada a la población objetivo, poniendo en valor a la vez, el patrimonio cultural y paisajístico del entorno. Otra de las premisas era poner el foco en el grado de satisfacción de los participantes y su entorno familiar. A partir de esa valoración, se repetía actividad o bien se buscaban nuevas alternativas.

## **4.3. Objetivos del PVAD.**

Los objetivos del proyecto son:

- Generar hábitos saludables en la población escolar y en su entorno.
- Inculcarle al alumnado valores inherentes a la práctica físico-deportiva.
- Diseñar acciones orientadas al aprendizaje competencial tomando como referencia el currículo educativo.
- Aumentar el valor que la población de Friol le daba a la AFD como herramientas para favorecer su bienestar físico, mental y social.
- Impulsar la organización de eventos deportivos de cierta magnitud para dar a conocer el pueblo por toda la geografía gallega.
- Acercar el patrimonio cultural y paisajístico de Friol a las familias y a otras poblaciones, a través de diferentes actividades físico-deportivas.

## **4.4. Implicación de los órganos de coordinación docente y de representación.**

El PVAD arranca en el curso 2012/2013 con la implicación de los 2 docentes de educación física, así como de 4 tutores/as y el equipo directivo. El primer proyecto deportivo de centro se incluye en el proyecto educativo del centro aprobándose en el Claustro y en el Consejo Escolar.

La coordinación del PVAD ha recaído desde el curso académico 2012/2013 en el maestro de educación física de educación primaria, que desde el curso 2021/2022 es también el director del centro. Si bien este maestro ha sido siempre el mismo, en el caso de educación secundaria obligatoria han pasado 4 docentes de esta área por el centro en estos 11 años, todos ellos implicándose en esta iniciativa.

En el primer trimestre se presentan ante el claustro todas las propuestas de proyectos y actividades a desarrollar durante el curso escolar, todo ello recogido en la programación general anual. En estas primeras reuniones se establece un abordaje transversal e interdisciplinar para optimizar la puesta en marcha de los diferentes proyectos, aunando esfuerzos, financiación, implicación de las familias, etc.

#### 4.5. Temporalización del PVAD, principales actividades desarrolladas y resultados.

A modo de resumen, en la tabla 1 se presentan los principales hitos y actuaciones desarrolladas desde la puesta en marcha de esta iniciativa.

Tabla 1. Principales hitos y actuaciones desarrolladas.

CURSO	MES	PRINCIPALES HITOS Y ACTIVIDADES
2012 - 2013	• Septiembre	• Puesta en marcha del Proyecto Deportivo de Centro.
	• Febrero	• Prueba piloto DAFIS.
	• Marzo	• Concesión del Premio Deporte Galego al mejor centro educativo en la promoción del deporte en edad escolar de Galicia (Xunta de Galicia)
	• Mayo	• I Carrera Popular de Friol.
2013 - 2014	• Septiembre	• I Edición de la "Andaina popular de Friol"
	• Enero	• I Edición Cross de Friol.
	• Abril	• Participación del alumnado por primera vez en una concentración federativa de Semana Santa.
	• Mayo	• Realización Camino de Santiago
2014 - 2015	• Septiembre	• Victoria absoluta Carrera de la Mujer.
	• Octubre	• Convenio de colaboración con club de rugby lucense para realización actividades horario lectivo.
	• Diciembre	• Convenio de colaboración con club de lucha olímpica para realización actividades conjuntas.
	• Enero	• Realización en colaboración con el ayuntamiento local del Campeonato Gallego de Cross
	• Mayo	• Participación por primera vez en Campeonato de España de atletismo
2015 - 2016	• Noviembre	• Acuerdo de colaboración servicio pediatría de Friol para llevar a cabo planes conjuntos para rebajar niveles de obesidad infantil en población escuela.
	• Marzo	• Convenio colaboración con club bádminton para realización de actividades conjuntas.
2016 - 2017	• Noviembre	• Celebración del primer programa de radio "Convivir Deportivo" de la radio pública gallega, celebrado en el colegio.
2017 - 2018	• Febrero	• Victoria Campeonato Gallego por equipos cadete femenino.
	• Marzo	• Presencia siete alumnos y alumnas en el Campeonato de España de cross y marcha.
	• Junio	• Primera medalla Campeonato de España alumna del centro educativo.
2018 - 2019	• Mayo	• Realización de ciclo de conferencias "Deporte, Educación y salud" con colaboración Ayuntamiento.
	• Junio	• Convenio colaboración club de piragüismo lucense para realización actividades conjuntas.
2019 - 2020	• Octubre	• Realización en el centro de una concentración federativa de marcha atlética
	• Enero	• Firma del convenio de colaboración entre Consellería de Sanidade, Consellería de Educación y Secretaría Xeral para o Deporte (impulso programa DAFIS).

2020 - 2021	• Septiembre	• Convenio de colaboración con el club ciclista local de Friol para realización actividades conjuntas
	• Marzo	• Pintado de la recta de atletismo (45 metros).
2021 - 2022	• Mayo	• Realización torneo interno "Mens sana in corpore sano", aunando competencia deportiva con competencia académica.
2022 - 2023	• Diciembre	• Plan Corresponsables de la Universidad de Santiago de Compostela (Taller de RCP/Primeros auxilios, Sprintiño).
	• Febrero	• Creación de la sección de bádminton.
	• Marzo	• Convenio con Fundación Breogán con la colaboración del Ayuntamiento de Friol para programa "Básquet no rural" dentro del horario lectivo.
		• Creación de la sección de ajedrez
	• Marzo	• Plan Corresponsables de la Universidad de Santiago de Compostela (Taller de RCP/Primeros auxilios, multiaventura, escalada, baloncesto, sprintiño, prueba tu fuerza, barco dragón...).
	• Abril	• Convenio de colaboración con club de golf de Lugo para realización de actividades conjuntas.
• Mayo	• Convenio con club Náutico de A Coruña para realización de actividades conjuntas.	

Entre los hitos y actividades que han tenido un mayor calado en el centro y en toda la comunidad ha sido la creación de un equipo de atletismo. Se trataba de una modalidad deportiva en la que se podría implicar el profesorado, alumnado, familias, vecinos y vecinas de Friol. Como dato destacado, en el curso 2015/2016 más de 60 niños y niñas del colegio participaron en más de cincuenta eventos atléticos por toda la geografía gallega y nacional, ya que varios de sus integrantes llegaron a disputar diversos Campeonatos de España. Los entrenamientos se realizan en los recreos tanto de primaria como de secundaria todos los días del curso escolar para todos los niños y niñas que no puedan asistir a los entrenamientos programados fuera del horario escolar. Estos últimos se desarrollan en tres días a la semana, más algún fin de semana que no hay competición. Estos entrenamientos están dirigidos por el maestro de educación física de primaria, que además es entrenador de atletismo. Tal y como destacan Vera-Estrada, Sánchez-Rivas y Sánchez-Rodríguez (2018), el aprovechamiento de los recreos es clave para conseguir la adherencia real y continuada a un estilo de vida activo, máxime en un contexto rural por la dificultad que tienen las familias para desplazar al alumnado a los espacios de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar.

Otro de los puntos destacados del PVAD ha sido la implementación del programa "**Máis e Mellor Actividade Física**" durante todos estos cursos, desarrollado entre las áreas de educación física y de ciencias naturales, gracias al cual los alumnos de 3º a 6º de educación primaria gozaron por tanto de tres horas de actividad física a la semana.

Por otra parte, las posibilidades que ofrece el currículo autonómico para que los centros docentes pudieran crear sus propias materias de libre configuración de centro, ha permitido que el CPI Dr. López Suárez diseñara una materia para 4º de educación primaria "**Promoción de Estilos de Vida Saludable**". Se adaptó el currículo oficial de la materia de libre configuración autonómica creado por la

Consellería de Educación de la Xunta de Galicia para 1 o 2º de la ESO con la misma denominación. De esta forma, el alumnado de 4º de educación primaria podía llegar a las cuatro horas semanales de AFD, sólo contando las materias curriculares. Si se le añaden las posibilidades que ofrecían el resto de actividades del PVAD, había alumnado que solo con la oferta del CPI, podía superar los niveles mínimos de actividad física recomendados por la OMS (2020).

Tras la puesta en marcha de todas estas acciones, se estableció un sistema de trabajo conjunto **con la pediatra de la localidad**. Ella dispone de los datos generados a través de la plataforma DAFIS y con esta información trabaja de forma directa con las familias del alumnado y con este. Además, la pediatra se reúne mensualmente con el profesorado que coordina el PVAD a y deportiva para hacer seguimiento y tomar decisiones.

Otra apuesta decidida para reforzar una agenda de actividades que contribuyera a crear una verdadera cultura deportiva son los eventos deportivos con una doble misión: la de catalizador y difusor de todo el trabajo que se hace en el centro y la de insertar de lleno al centro en la comunidad en la que está ubicado, acercando a toda la población a estas actividades. Desde el CPI Dr. López Suárez con la colaboración con el Ayuntamiento de Friol anualmente se organizan 2 eventos de gran calado social relacionados con la actividad física: la carrera popular de Friol y la andaina popular. Además, de forma esporádica se generan otros eventos como el Campeonato Gallego de Cross en 2016.

La andaina popular, se trata de otra actividad que ya está consolidada en el pueblo y en el colegio, y que goza de una gran simpatía entre el alumnado, sus familias y personas ajenas al centro educativo. Se trata de una caminata físico-cultural que sale desde el colegio de Friol y el monumento más característico de la localidad, la Fortaleza de San Paio de Narla. Son un total de 5 km de fácil recorrido para facilitar la participación del máximo número de personas, desde alumnos de infantil hasta personas de avanzada edad. Además, el circuito discurre por un paraje natural francamente espectacular y que evidencia las bondades del paisaje rural gallego. También el nivel de participación de estas ediciones está en torno a las 300 personas de todos los niveles de condición física y también de edad.

Los recreos activos, de media hora de duración, también son otra alternativa de práctica físico-deportiva entre el alumnado, con un gran seguimiento. Además de los entrenamientos del club de atletismo, diariamente se programan actividades físico-deportivas para la población escolar, a través de juegos organizados, préstamos de material deportivo y, por supuesto, juego libre.

Otros eventos relacionados con la actividad física y saludable que se organiza desde el Centro, es el tradicional Cross do Magosto, que es una de las actividades que se incluyen en la programación del Magosto (celebración típica gallega, que tiene lugar al final del verano, y la entrada del otoño, y de gran raigambre en nuestra comunidad).

Las conferencias de personas expertas en educación y AFD, así como de deportistas de alto nivel son otras de las actividades que suelen celebrarse con regularidad en el centro y que sirven como elemento motivador al alumnado para la práctica del deporte y del ejercicio físico.

El **Plan Xermola**, de la Consellería de Sanidade de la Xunta de Galicia, también ha contribuido positivamente, en este caso desde el plano de la alimentación, en el funcionamiento del comedor escolar, en este momento gestionado directamente por el propio centro educativo. Con la ayuda de este programa se ha impulsado la elaboración de menús saludables que favorezcan la adecuada ingesta calórica recomendada por los organismos oficiales. En este ámbito el centro tuvo una colaboración con el Grupo de Desarrollo Rural de Friol en el curso 2021/2022, durante una semana en período lectivo con el programa Ecomedores. Esta iniciativa promovió la implementación de productos ecológicos y de proximidad en el menú escolar.

Para ilustrar algunas de las actividades e hitos señalados en la tabla 1, se presenta la figura 1, un resumen de las imágenes más destacadas del PVAD desde sus inicios.

Figura 1. Imágenes del PVAD desde sus inicios.





En la tabla 2 se presentan datos comparativos de participación entre el primer curso de puesta en marcha del programa y el último (2022/2023).

Concepto	Curso 2012/2013	Curso 2022/2023
Profesorado implicado	6	14
Alumnado participante	38	150
Familias implicadas (en la organización y participando como familias)	20	94
Actividades distintas desarrolladas	6	14

## 5. Conclusiones

Los proyectos de centro, en este caso en torno a la actividad física y al deporte, pueden contribuir de forma clara a la implicación de toda la comunidad

educativa alrededor de un objetivo común. El PVAD del CPI Dr. López Suárez se ha convertido en una herramienta social de gran magnitud, con continuidad, que está consiguiendo movilizar a una parte importante de la ciudadanía del de Friol y que ha puesto en valor el potencial de los centros educativos como verdaderos centros neurálgicos de la promoción de estilos de vida saludables, no solo para el alumnado y profesorado del propio centro sino de todo su entorno.

No obstante, el éxito de este tipo de iniciativas corre el peligro de depender en exceso de la iniciativa personal de algún o alguna docente con una extraordinaria motivación. Sin duda alguna, iniciativas como esta contribuyen a generar un banco de buenas prácticas sobre iniciativas socioeducativas transversales para el sistema educativo español, pero si el peso de estas recae en exclusiva en la voluntad del centro y del profesorado, no serán sostenibles en el tiempo.

Este proyecto ha contado con el apoyo institucional y económico de algunas administraciones públicas como la Xunta de Galicia y el Ayuntamiento de Friol pero sin duda, el motor de este PVAD ha sido el centro educativo, sus profesionales y las familias del alumnado. Tras 11 cursos escolares completos y echando la vista atrás, la reflexión pone de manifiesto que esta iniciativa está contribuyendo a una formación integral y competencial del alumnado. Durante su estancia en el centro, el alumnado participa en las actividades, colabora en su organización, tiene que organizar alguna de ellas y en algún caso, tras concluir su etapa educativa en el CPI, su formación se ha encaminado hacia la salud, la actividad física y el deporte.

Por lo tanto, a la vista de lo vivido con esta experiencia, parece que iniciativas como el PVAD del CPI Dr. López Suárez de Friol pueden y deben ser tenidas en cuenta como modelos de proyectos educativos de transformación social.

## 6. Bibliografía

- Berrios-Aguayo, B., Latorre-Román, P.A., Salas-Sánchez, J., y Pantoja-Vallejo, A. (2022). Effect Of physical activity and fitness on executive functions and academic performance in children of elementary school. A systematic review. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 85-103. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1699>.
- Iglesias-Soler E., Rúa-Alonso, M., Rial-Vázquez, J., Lete-Lasa, J.R., Clavel, I, Giráldez-García, M.A., Rico-Díaz, J., Corral, M, Carballeira-Fernández, E. y Dopico-Calvo, X. (2021). Percentiles and Principal Component Analysis of Physical Fitness From a Big Sample of Children and Adolescents Aged 6-18 Years: The DAFIS Project. *Frontiers in Psychology*, 12(627834). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627834>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Malek, M. E., Andermo, S., Nyberg, G., Elinder, L. S., Patterson, E., y Norman, A. (2023). Parents' experiences of participating in the healthy school start plus programme – a qualitative study. *BMC Public Health*, 23(1). doi:10.1186/s12889-023-15552-8

Mellado-Rubio, R., Devís-Devís, J., y Valencia-Peris, A. (2023). La actividad física en escolares de primaria: cumplimiento de las recomendaciones y contribución del recreo escolar, *Retos*, 48, 366-373. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96437>

Organización Mundial de la Salud. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios. Consultado en <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349729>

Fernández, M., Suárez, M., Feu, S., y Suárez, Á. (2019). Level of Out-of-school Physical Activity Among Primary and Secondary School Students. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 36-48. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.03)

Vera-Estrada, F.; Sánchez-Rivas, E. y Sánchez-Rodríguez, J. (2018) Promoción de la actividad física saludable en el recreo escolar / Promotion of Healthy Physical Activity in School Recreation. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (72). 655-668. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.004>

Xunta de Galicia (2011). Plan Gallego para el Fomento de la Actividad Física, Galicia Saludable. Consultado en [https://www.xunta.gal/plans-e-actuacions?content=/Portal-Web/Contidos/Actuacions/actuacion\\_0010.html&langId=es\\_ES](https://www.xunta.gal/plans-e-actuacions?content=/Portal-Web/Contidos/Actuacions/actuacion_0010.html&langId=es_ES)



# La esgrima en la escuela, ¡en guardia!, ¿listos?... ¡Adelante!

Laura Ruiz-Sanchis,  
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
*laura.ruiz@ucv.es*

Concepción Ros Ros  
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
*concepcion.ros@ucv.es*

## 1. Introducción

La esgrima, deporte olímpico desde 1896 en Atenas y de origen español, es un deporte de combate incluido en el grupo de adversario, que aporta grandes diferencias con el resto, pues el contacto físico está prohibido y no existen categorías por peso, esto la convierte en una actividad coeducativa, que facilita el trabajo de inclusión y la igualdad de género. Presenta grandes beneficios a nivel psicomotor, cognitivo y afectivo, y esto se refleja en su inclusión en el Real Decreto (RD, 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria), que vincula a la esgrima con la competencia específica dos de la Educación Física (EF), dentro de las modalidades de lucha. Consideramos que la esgrima no podía faltar en un libro de estas características, así que, denominamos el capítulo desde sus voces arbitrales de inicio de asalto ¡en guardia!, ¿listos? ... ¡adelante!, con el objeto de explicar la posición, disposición y acción incluidas en los valores a trabajar, los fundamentos adaptados al ámbito escolar y su práctica a partir de progresiones y metodologías adecuadas.

La presente intervención didáctica de una unidad de programación (UP) en las aulas de primaria muestra una hibridación que combina varios modelos pedagógicos: el Modelo de Educación Deportiva, la Enseñanza Comprensiva del Deporte y la Autoconstrucción de materiales, a través de la esgrima. La intervención se llevó a cabo en siete centros de primaria del área metropolitana de la ciudad de Valencia, en los cursos de 5º y 6º.

## 1.1. Contextualización.

### 1.1.1. Los modelos pedagógicos:

El Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, 1994) aumenta la implicación y autonomía durante las clases de EF, a partir de experiencias deportivas auténticas donde el alumnado disfruta de las mismas oportunidades de práctica, desempeña sus competencias, desarrolla habilidades específicas, y mejora su conocimiento, a la vez que se entusiasma con el deporte (Martínez de Ojeda, 2013). El MED hace uso del deporte como contenido principal desde el contexto educativo, generando situaciones próximas a la realidad del contexto competitivo (Siedentop et al., 2011). Este modelo percibe al alumnado como sujetos activos, sociales y creativos, que construyen su propio conocimiento e identifican aquello que necesitan para mejorar durante el proceso de aprendizaje, esto facilita el trabajo en equipo, la igualdad de oportunidades (ODS 5) y el compromiso con la práctica deportiva (Casey y McPhail, 2018). Las UP con MED, se estructuran en 4 fases: (1) práctica dirigida: en la que el docente dirige la clase, en tres o cuatro sesiones mediante la instrucción directa y la asignación de tareas; (2) práctica autónoma: en la que se realiza un trabajo autónomo del alumnado por equipos, asumiendo los roles asignados, que durará cinco o seis sesiones; (3) competición: en la que se lleva a cabo una aplicación de las competencias adquiridas en fase de práctica dirigida y de práctica autónoma; y (4) reconocimiento final: en la que se reconocen y premian las competencias adquiridas mediante la entrega de diplomas con carácter festivo (Siedentop et al., 2011).

La Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD) (López-Ros et al., 2015), es un modelo adecuado para la enseñanza escolar, que surge del marco de enseñanza comprensiva del deporte (teaching game for understanding: TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982). En la experiencia, se aplicará el modelo de enseñanza integrada de la técnica-táctica en la iniciación deportiva (López-Ros y Castejón, 2005), a través del juego y una correcta contextualización de las tareas, desarrollando la técnica y táctica deportiva, generando un alto interés por la práctica de la modalidad, mejorando la experimentación y la toma de decisiones. El modelo facilita una comprensión mayor, de la situación de juego, y permite integrar el trabajo técnico en situaciones contextualizadas y globales (Diloy-Peña et al., 2021; Úbeda-Colomer et al., 2017). Para llevar a cabo esta experiencia, se ha simplificado el MCD (Bunker y Thorpe, 1982) en tres fases: 1) forma jugada, 2) conciencia táctica y 3) ejecución técnica reglamentaria.

Finalmente, la Autoconstrucción de materiales (AUM), un modelo con un gran potencial pedagógico, pues implica al alumnado en un proceso creativo, de transformación y fabricación de sus propios recursos para la práctica deportiva (Méndez-Giménez, 2013). La teoría Construccionista del aprendizaje (Diloy-Peña et al., 2021) parte de la idea de que para construir el conocimiento, los individuos deben construir artefactos que puedan compartir con los demás. El aprendizaje

activo es aquel que sólo puede adquirirse a través de la implicación del alumnado (Rosique, et al., 2018), dándole visibilidad. Mediante este modelo se han construido materiales usados en la clase de EF, y otros que no se tienen por falta de presupuesto (Méndez-Giménez, 2003), como es el arma de esgrima.

### 1.1.2. El contexto: centros educativos de primaria

El presente capítulo se extrae de los datos obtenidos en el proyecto concedido por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir: Propuesta metodológica para la introducción de actividades de pre-lucha en las escuelas de primaria a partir de la formación continua de docentes y el uso de recursos materiales e-learning. Los centros participantes (públicos y concertados) pertenecen al área metropolitana de la ciudad de Valencia (Paterna, Manises, Godella, San Antonio de Benagéber, Torrent y Alfafar). Se trata de centros que tienen experiencia en la introducción de metodologías activas e innovación, y ciclos de formación continua, y muchos de ellos, vinculados a la Asociación Cultural Educación Física Sin Límite (tabla 1).

Se trata de un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Con una participación de 468 alumnos/as, siendo un 56% alumnos y un 44% de alumnas. Los centros participaron con alumnado del último ciclo de primaria, donde el 59% del alumnado cursaba 5º y el 41% de 6º, de primaria. En relación con la tipología del centro, la distribución fue de un 60% alumnado de centros públicos, frente a un 40% de privado-concertado, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1.

*Descripción de la muestra del estudio.*

<b>Centro</b>	<b>Municipio</b>	<b>Tipología</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Alumnas</b>
<b>1</b>	Paterna_1	Público	42	46	47	41
<b>2</b>	Paterna_2	Público	21	23	24	20
<b>3</b>	Paterna_3	Concertado		17	11	6
<b>4</b>	Godella	Concertado	34	20	31	23
<b>5</b>	San Antonio de Benagéber	Concertado		22	14	8

<b>6</b>	Manises	Público	44	28	41	31
<b>7</b>	Torrent	Concertado	17	36	32	21
<b>8</b>	Alfatar_1	Público	39	38	41	36
<b>9</b>	Alfatar_2	Concertado	41		21	20
<b>Total frecuencia</b>			238	230	262	206
<b>Porcentajes</b>			59%	41%	56%	44%

**Nota:** Datos extraídos del proyecto “Propuesta metodológica para la introducción de actividades de pre-lucha en escuelas de primaria a través de formación continua y recursos materiales

Cada docente participó con un máximo de dos grupos clase con alumnado de 5° o 6° de primaria (n=468), en una UP con 10 sesiones, en los meses de mayo y junio. El proceso incluyó 2 sesiones previas de formación del profesorado y el acompañamiento de una monitora con experiencia en la enseñanza de la esgrima. Los participantes (docentes y discentes) presentaron la hoja de consentimiento informado (comité de ética de la investigación, 11/2019/CEICEGC).

La intervención busca desarrollar las capacidades y adquirir las competencias propias de la esgrima en primaria, teniendo en cuenta la potenciación educativa de la actividad física, adaptando los mecanismos que rigen en la competición, anteponiendo la participación al logro de la victoria, así como, potenciar la toma de decisiones en la resolución de conflictos (rol del árbitro); premiar las conductas en las que predomine el espíritu deportivo; favorecer el trabajo en valores y ampliar la oferta lúdico-deportiva en las aulas de EF.

## 2. Objetivos

Los objetivos didácticos planteados (Tabla 2) están relacionados con criterios para la valoración de la consecución, facilitando al docente el diseño y aplicación de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 2.

Objetivos y criterios para su evaluación

<b>Objetivos didácticos</b>	<b>Criterios para la Evaluación</b>
Adquirir los fundamentos básicos para poder “tocar” al adversario	<p>Conocimiento de los fundamentos técnico-tácticos y reglamentarios de las acciones de ataque</p> <p>Aplicación de los desplazamientos en diferentes direcciones, desequilibrando, al contrario, para tocar con arma</p>
Adquirir los fundamentos básicos para “no ser tocado” por el adversario	<p>Conocimiento de los fundamentos técnico-tácticos y reglamentarios de las acciones de defensa</p> <p>Aplicación de los desplazamientos buscando desequilibrar al contrario para que ataque en situación de desventaja</p>
Conocer y desarrollar los diferentes fundamentos técnico-tácticos	<p>Desplazamientos en una distancia óptima para tocar con diferentes técnicas</p> <p>Utilización de distintos cambios de blanco</p>
Realizar correctamente, desde el punto de vista táctico, ataques y defensas, determinando el rol que realizan en cada momento	<p>Desplazamientos en la distancia correcta</p> <p>Utilización de ataques directos y combinaciones</p> <p>Utilización de defensa de parada y esquiva.</p> <p>Selección de una solución táctica positiva</p>
Aplicar las normas de seguridad, reglas y arbitraje específicos de la esgrima	<p>Eliminación de todo comportamiento agresivo hacia el adversario</p> <p>Conocimiento y respeto de las zonas más vulnerables del cuerpo</p> <p>Acatamiento, sin ninguna muestra de desprecio, mal gesto o insulto, de las decisiones del árbitro a la hora de otorgar puntos</p> <p>Arbitraje correcto, evitando partidismos</p> <p>Saludo al adversario y al árbitro incluso después de haber perdido el asalto</p>
Fomentar actitudes de compañerismo y colaboración entre el alumnado	<p>Eliminación de toda conducta fuera de tono (insultos, desprecios, negación del saludo)</p> <p>Manifestación de una conducta de respeto al material, al oponente y al árbitro</p> <p>Manifestación de apoyo a los compañeros de equipo, mostrando actitudes de cooperación y trabajo en grupo</p>

Trabajar tareas y juegos que fomenten valores educativos	Participación activa y respetuosa en las clases Organización de la competición interna
Conseguir que la esgrima se transforme en la práctica deportiva de su tiempo de ocio	Conocimiento, práctica y valoración de la modalidad como una actividad de ocio y mejora de la calidad de vida

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1. Justificación

La esgrima es un deporte de combate, que enfrenta a dos tiradores (adversarios) que deben intentar tocarse con un arma blanca en un espacio y con un material altamente reglado. La forma de intervención está en función de tres preguntas: ¿Qué tocar? (blanco), ¿Cómo tocar? (parte del arma), ¿Cuándo tocar? (convención). Entre sus modalidades, se diferencian tres: sable, espada y, la que seleccionamos para esta experiencia, el florete.

¿Por qué elegir la esgrima? Se trata de una modalidad muy motivante y diferente a los otros deportes, incluso los de combate, pues el enfrentamiento a través de un arma aumenta la distancia, determina la lateralidad y mantiene reglas de seguridad. No existe categoría por peso, lo que forma grupos de trabajo heterogéneos y elimina la desigualdad que aparece por condición física. Presenta la figura del Árbitro desde la primera sesión de trabajo, incidiendo en valores de respeto y responsabilidad. Como deporte de combate, no es posible evolucionar sin la ayuda de un compañero/contrario, no existen caídas ni golpes con pies o puños, y requiere de constantes esquemas de percepción, decisión y ejecución para responder a la incertidumbre.

#### 3.2. Descripción de la propuesta didáctica

Nuestra intervención consistió en la aplicación de una UP de esgrima siguiendo los criterios característicos de MED y ECD, con una duración de 10 sesiones, divididas en 5 fases: 1) introducción 2) práctica dirigida, 3) práctica autónoma, 4) competición y 5) festividad. En ellas, el alumnado trabajaba en grupos de 3, estructurando su funcionamiento a través de un reparto de roles, distribuidos entre: los deportistas (tiradores), el árbitro y el delegado, con funciones de marcador, aplicación del reglamento y rellenado del acta con la información del asalto (tocado, ganadores, clasificados, etc.), los roles fueron rotativos durante toda la UP. Se realizaron encuentros de 3x3, en los que los tiradores desempeñaron funciones de arbitraje y registro en la fase de competición. Los equipos se cruzaron en función de sus resultados en cada ronda. En la tabla 3 se aprecia la distribución de las 10 sesiones:

Tabla 3.

*Temporalización de las sesiones*

nivel	Fases	Actividades	Contenidos
1	Introducción Sesión 1 y 2	Toma de contacto: explicación, asignación equipo y roles, entrega de calendario y competición.  Fundamentos básicos de la esgrima.  Construcción del arma.	Organizar y diseñar equipos, establecer roles, identidad del equipo.  Elementos básicos: guardia y desplazamientos.  Diseño y creación del material de práctica
	Práctica dirigida Sesión 2, 3 y 4	Principios del juego en la esgrima de florete:  Tocar sin ser tocado  Convención arbitral  Frase de armas	Familiarización con arma Tocar en blanco válido con extensión del brazo. Comprender los roles del juego (ataque-defensa).  Conocer diferentes maneras de defenderse. Solución para tocado doble: técnicas y reglamento. Niveles: preparación, ataque y defensa.
2	Práctica autónoma Sesión 5 y 6	Habilidades de ataque y defensa:  Utilización distancia  Utilización de la pista  Aplicación convención	Asalto libre combinando acciones de frase de armas.  Selección del momento de acción. Intención táctica (Observar, provocar, esperar...)
3	Competición Sesión 7, 8 y 9	Competición formato liga (poule).	Enfrentamiento por equipos, en 9 encuentros con la suma de tocados dados y recibidos.
4	Festividad Sesión 10	Entrega de premios	Premios: Mejor equipo, Equipo fairplay, deportista con mejores resultados, mejor arbitro...

La UP se divide en cinco fases que corresponden a los tres niveles de dificultad:

NIVEL 1 (Forma jugada): objetivo, tocar sobre el blanco válido (tronco) con la acción ofensiva básica (Golpe Recto Directo). El docente pone atención en la precisión y velocidad, en elementos como: equilibrio homolateral, base de sustentación y coordinación dinámica segmentaria. A partir de juegos modificados, se trabaja la cooperación, definiendo los roles de antemano, generando una oposición controlada y dando, más tarde, libertad a la hora de seleccionar los roles durante el asalto. Se familiariza con el deporte, entendiendo

el nuevo esquema corporal definido por el arma (Autoconstrucción en la 1ª sesión), normalizando el hecho de dar y recibir tocados, e incorporando el saludo como parte indispensable en el desarrollo del asalto.

NIVEL 2 (conciencia táctica): objetivo, evitar ser tocado sobre el blanco válido con las acciones defensivas básicas (Retirarse-Responder y Parar-Responder). El docente debe dar la solución a partir de la disminución de la eficacia de las acciones defensivas (Esquiva y Distancia) y el aumento en las ofensivas (ataque distancia larga), la situación complica el intercambio de roles. La solución pasa por introducir la convención arbitral.

NIVEL 3 (Ejecución técnica y reglamentaria): objetivo, el asalto libre combinando las acciones de frase de armas (preparación + ataque + defensa). El docente debe observar que se dan situaciones nuevas como que los tiradores se alejan, realizan fintas, reducen las acciones en el centro de la pista, se aumenta la toma de decisiones, estableciendo una intención táctica con la expresión de dos personalidades y ambas reciben recompensa, el reglamento premia un buen ataque y una buena defensa. El sistema de competición en forma de liga se adapta para mejorar la cooperación entre los compañeros.

### *3.2.1. La estructura de la sesión*

Las sesiones presentan una estructura similar, se inicia con una presentación de los objetivos didácticos, se informa, de lo que se va a realizar, se organiza el espacio y material, se repasa el contenido ya conocido. En la sesión de la fase de práctica dirigida, se aplica el modelo de enseñanza integrada de la técnica-táctica en la iniciación deportiva (López-Ros y Castejón, 2005), con la que se pretende de manera contextual favorecer el aprendizaje significativo a partir de un planteamiento en espiral, donde se desarrolla un mismo contenido aumentando el grado de complejidad. Se parte del dominio de las habilidades y destrezas básicas, en nuestro caso, las unidades motrices luctatorias básicas (Torres, 1990). En una segunda tarea, incluimos el gesto en una situación táctica con pocos elementos técnicos. Se detiene el juego cuando existe la necesidad de evolucionar, y no es posible por los errores técnicos, reduciendo el componente táctico e implicando al técnico en una organización más analítica del gesto. Una vez integrado el gesto, se presenta una situación de juego similar al deporte con aplicación de elementos técnico-tácticos, facilitando el aprendizaje en un contexto real. Al finalizar, se realiza un análisis de la sesión, se recogen anexos y fichas, dando un avance del día siguiente.

### *3.2.2. Estrategias para el Modelo de Educación Deportiva MED*

La aplicación del MED en una UP varía según el nivel de responsabilidad cedido al alumnado, nivel de habilidad del alumnado, número de alumnos y equipos participantes, espacio, material, tiempo, y el deporte seleccionado para su práctica (González-Villora, 2019). Esto permite que exista una gran flexibilidad al

aplicar este modelo pedagógico. Describimos una UP de diez sesiones en un grupo de 6° de primaria con 25 alumnos, con un total de 8 equipos.

En la fase de pretemporada deportiva (Fase de práctica dirigida), en un deporte de oposición en espacio común y acción simultánea como la esgrima se trabaja por equipos de 3, con una cesión de responsabilidad baja.

En la fase de temporada deportiva (Fase de práctica autónoma): existen enfrentamientos, que se realizan bajo normas que facilitan la comprensión del juego a través de *hándicaps*, mediante la enseñanza de búsqueda y el planteamiento de problemas, presentando tareas con un contexto muy cercano al real pero con una correcta comprensión del juego, y una cesión de responsabilidad de nivel medio. En la parte principal de la sesión, se trabaja con el equipo, el alumno que tiene rol de entrenador (con el asesoramiento previo del docente) guía al resto, ensayando tácticas básicas para el ataque y la defensa de cada uno de sus tiradores.

En la fase de competición deportiva (Competición): los equipos presentan la máxima autonomía. Disponen un tiempo para su entrenamiento de esgrima, y pasan a la competición. El tiempo restante se organizan encuentros y el alumnado con rol de árbitro y delegado han de ponerse de acuerdo en las anotaciones de puntuación, sanciones, cambios.... En estas sesiones se comienza la competición, con reglamentos adaptados (tarjeta azul), normas de seguridad y hojas de encuentro adaptadas a la competición.

### **3.3. Desarrollo de las sesiones**

#### *3.3.1. Sesión 1*

La primera sesión muestra las ventajas y beneficios de la práctica del deporte de combate en la EF, se explican los fundamentos básicos de la esgrima, y la especificidad de la modalidad de florete. Se trabaja en equipos de 3 (heterogéneos) entregando el material para el diseño y construcción del arma (se aconseja consultar el artículo *Elaboración del florete para la esgrima en la Educación Física*", Ruiz-Sanchis, et al., 2014).

#### *3.3.2. Sesión 2, 3 y 4*

En la segunda sesión, se explica el modelo pedagógico planteado, y se establecen 3 roles específicos con la responsabilidad de aprender y enseñar a sus compañeros aspectos táctico-técnicos. Se presenta el calendario y sistema de competición. Una vez diseñada la identidad del equipo (nombre, colores, país...), se realiza una iniciación básica a los fundamentos de la guardia y los desplazamientos, dirigida por el docente, a través de juegos modificados según el modelo de enseñanza integrada de la técnica-táctica en la iniciación deportiva (López-Ros et al., 2005). Durante las tres sesiones, se realiza un trabajo

técnico-táctico básico por parejas. Aumenta el nivel de autonomía en el alumnado, se realiza un trabajo para la mejora de la distancia, el ritmo y el tiempo. Se presentan juegos con un alto componente táctico en parejas y tríos (árbitro-observador), que desembocan en la resolución lógica de problemas en el asalto, a partir de la reflexión sobre los elementos tácticos a utilizar, y se mejora la actitud de respeto a las normas, el material, a los contrarios y al árbitro.

### *3.3.3. Sesiones 5,6, y 7.*

Durante estas sesiones, los grupos realizan un mayor número de asaltos libres, entre los miembros de un mismo equipo u otros equipos. Las sesiones pertenecen a la fase de práctica autónoma. Durante la práctica, y a través de la reflexión profesor-alumno, se busca la solución más eficaz, generando una mayor comprensión de las situaciones tácticas planteadas, tanto prácticas como teóricas. En el diálogo, pueden surgir preguntas hacia los compañeros o al docente, por ejemplo: ¿Cuándo debo usar un tipo de defensa u otro?, ¿Cómo puedo provocar una parada en mi adversario? ....

### *3.3.4 Sesiones 8 y 9. Competición.*

En las sesiones de competición formal se organiza un sistema de liga (28 encuentros en los tres días, con 2 o 3 encuentros por día para cada equipo). El alumno que ejerce de entrenador, junto al que ejerce de árbitro-delegado deberán gestionar los asaltos del compañero con rol de tirador (esto es posible, porque en el sistema de equipos se realizan los asaltos en orden, y solo puede haber un tirador en pista), el delegado valora factores relativos al fairplay del otro equipo, así como acciones estrella (puntuán doble, por su correcta ejecución, su adecuado ritmo y momento).

### *3.3.5 Sesión 10. Festividad.*

En esta sesión el docente ejerce de maestro de ceremonias entregando los diplomas al alumnado. Los premios son para: equipo campeón, equipo con más fairplay, equipo por la igualdad, mejor tirador, mejor actitud, mejor árbitro-delegado, y mejor entrenador.

## **4. Resultados**

Los resultados de la experiencia indican que la propuesta del planteamiento de una fórmula híbrida entre el MED, AUM y la MCD en la introducción de la esgrima en las aulas de EF de primaria ha sido adecuado, mejorando el conocimiento de los fundamentos de la modalidad, aumentando la motivación por la práctica deportiva, desarrollando habilidades de trabajo en equipo, la creatividad y aumentando la autonomía del alumnado. La experiencia

competitiva y especialmente, el componente lúdico propio de la competición, considerado la base del MED, ha sido muy próxima a la realidad de los encuentros por equipos en competición oficial, generando una alta motivación, de forma que el alumnado ha trabajado sobre conceptos, tanto teóricos como prácticos, de los fundamentos técnico-tácticos característicos de la esgrima, trabajados en fases anteriores (pretemporada, temporada...). Así pues, la evidencia de la satisfacción del alumnado con la puesta en práctica de los modelos hibridados, se refleja en numerosos aspectos favorables en el proceso de aprendizaje, recogidos en uno de los anexos del estudio en el que se preguntaba sobre la opinión del alumnado. A los datos obtenidos se les aplicó un estadístico exploratorio y el T-Student para muestras relacionadas, en un diseño de pretest-posttest, mostrando un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha = .87$ , donde se aprecian diferencias significativas ( $p \leq .05$ ), en los ítems relacionados con: la creencia en que se trata de un deporte fácil de explicar a los compañeros, que el trabajo en equipo les facilita el aprendizaje de la esgrima, y el desarrolla de habilidades comunicativas, además, del valor del respeto, que es un deporte motivante y que no les resulta peligrosa, considerando la posibilidad de acudir a un club para mejorar su formación. Asimismo, en el posttest, resultó relevante la percepción del alumnado con respecto a la mejora de la conciencia táctica propia de la esgrima (67,37%), el rol de entrenador es con el que se sienten más identificados (57,1%), y perciben que la competición mejora su percepción de éxito y competencia (51,3%).

Este modelo hibridado, en especial el MCD junto con el apoyo del AUM, plantea situaciones donde el alumnado es partícipe, creador, y centro del proceso de aprendizaje, con una adquisición de valores, actitudes y competencias elevada, pues en las diferentes tareas y actividades existe una constante toma de decisiones, reflexión individual y grupal, puesta en común, aplicación de propuestas y consecución en la resolución de problemas. Asimismo, se ha podido observar, por parte del profesorado, cambios positivos del inicio al final de la UP, donde el alumnado presenta mejoras a nivel decisonal y ejecutor.

Finalmente, la hibridación de los tres modelos pedagógicos facilita las relaciones sociales gracias a la interacción de los miembros del grupo y los miembros de otros grupos, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la esgrima. Así pues, podemos afirmar que la propuesta de aprendizaje integrada por los tres modelos facilita la comprensión del juego de la esgrima, el alumnado aumenta su participación en las sesiones, y, por ende, mejora la comprensión de los fundamentos técnico-tácticos básicos. Y por último, aumenta las posibilidades de seleccionar la esgrima como actividad de ocio en tu tiempo libre.

## **5. Conclusiones**

La experiencia de hibridación del MED, MCD y la AUM muestra una adecuada combinación. El enfoque multimodelo, permite adaptarse más eficazmente a

los marcos educativos actuales, siempre y cuando, las tareas de aprendizaje estén ajustadas a las necesidades de desarrollo y niveles de competencia del alumnado. También es necesario que el docente sea capaz de ceder la responsabilidad del proceso al alumnado y estos, conecten los contenidos y conocimientos de la esgrima con el mundo real. Se aprecian mejoras relacionadas con elementos clave para que se dé un aprendizaje significativo y duradero, como son: la motivación hacia la actividad, la autonomía del alumnado en el proceso, la movilización de competencias, la mejora en las relaciones interpersonales. Consideramos que la selección de un deporte de combate, como la esgrima, desconocido para el alumnado ha supuesto una ventaja para el aprendizaje de conceptos técnico-tácticos, mejora de las habilidades específicas y el desarrollo de actitudes de respeto e igualdad.

## 6. Bibliografía

- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). Model for the teaching of games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Casey, A. y MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310, <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Diloy-Peña, S.; García-González, L.; Sevil-Serrano, J.; Sanz-Remacha, M.; Abós, Á.(2021). Estilo motivacional docente en educación física: ¿cómo afecta a las experiencias del alumnado? *Apunts. Educación física y deportes*, 144(2), 44-51, [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06).
- López-Ros, V. y Castejón, FJ. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar: explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educació física i esports*, 79, 40-48.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, FJ., Boutheir, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la educación física y el deporte*, 17, 45-60.
- Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de enseñanza de educación deportiva (sport education) aprendizaje, enseñanza y aplicaciones prácticas. Tesis Doctoral. Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Méndez-Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Paidotribo.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52 de 2 de marzo de 2022, pp. 24386-24504.
- Rosique Contreras, F.; Losilla López, F.; Pastor Franco, J. A. (2018). Experiencia de aprendizaje activo y colaborativo para la adquisición de competencias en información. *Certiuni Journal*, 4, 35-40. ([www.certiunijournal.com](http://www.certiunijournal.com))

- Siedentop, D. (1994). *Sport Education. Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Torres, G. (1990). Las unidades motrices básicas luctatorias y su aplicación en la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 24, 45-56.
- Úbeda-Colomer, J.; Monforte, J. y Devís-Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 306-311.



# Parkour para la inclusión y la equidad

Salvador Tarín  
Maestro de Educación Física  
*s.tarin@edu.gva.es*

María Martínez  
Universidad Católica de Valencia  
*maria.manton@ucv.es*

Diana Marín Suelves  
Universitat de València  
*diana.marin@uv.es*

## 1. Introducción

En este capítulo nace de experiencias compartidas, observaciones de aula, aprendizajes y reflexiones sobre las aportaciones de la Educación Física al crecimiento y al proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado de Primaria y sobre el sentido de las intervenciones en la escuela.

La primera decisión importante que como autores tuvimos que tomar fue la elección de un contenido en el que centrar nuestra atención. A pesar de la gran cantidad de posibilidades existentes, vinculadas al currículum de Educación Física para Educación Primaria, no tardamos en reafirmarnos en el interés que, en un libro como este, podía tener hablar del parkour. Las razones incluyen el potencial de esta completa actividad psicomotora para el desarrollo de las habilidades motrices básicas, respetando los diferentes ritmos de aprendizajes; la motivación despertada en el alumnado; y el fomento de otras cuestiones claves para el desarrollo individual, pero también para la vida en sociedad, como la inclusión o la igualdad de género. Además, compartimos la idea de la importancia que tiene vincular vida, sociedad, comunidad y escuela, para contextualizar los aprendizajes y dotar de sentido a lo que se realiza en el aula y romper los límites del centro.

Este capítulo está estructurado en seis apartados en los que abordaremos, desde una perspectiva práctica y aplicada, la introducción del parkour en una escuela de Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana, con alumnado de quinto y sexto de Primaria. En el primer punto, describiremos brevemente el sustento, el contenido y el contexto; en el segundo, se plantean los objetivos que se pretendieron alcanzar con el alumnado; a continuación, en el punto central del capítulo, se presenta la descripción de la experiencia de introducción del parkour en la escuela; en cuarto lugar, se señalan los resultados, desde la perspectiva del docente, pero también del alumnado u otros docentes de la escuela; y se cierra el capítulo con una serie de conclusiones y una bibliografía básica para saber más.

## 1.1. Contextualización. De la calle a la escuela por partida doble

### 1.1.1. La base: el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS)

La base que sustenta la experiencia que vamos a relatar se encuentra en el programa de Hellison, que tiene su origen en EEUU. A un océano de distancia, en un contexto y realidad bastante diferente a la que actualmente vivimos, surge este programa de intervención para atender a jóvenes en riesgo de exclusión social. A través del baloncesto como actividad y en horario extraescolar se pretendía dotar a los más jóvenes de barrios marginales de experiencias de éxito y de alternativas para crecer de forma integral. Para conseguirlo, se establecen varios niveles (Figura 1) que permiten la mejora en cuanto a los derechos y sentimientos de los demás, la participación y el esfuerzo, la autonomía, la ayuda a los otros y la transferencia de lo aprendido a otros contextos y situaciones.

Figura 1.

*Interrelación de niveles.*



Este programa fue adaptado al contexto español e introducido en las escuelas, en las clases de Educación Física, primero en Educación Secundaria Obligatoria, con alumnado del Grupo de Adaptación Curricular en Grupo, y posteriormente para dotarle de carácter preventivo, con alumnado de Educación Primaria. Para saber más se recomienda consultar los principales resultados de esta propuesta en la Comunidad Valenciana que pueden consultarse en Escartí et al. (2005), un trabajo de aula en Tarín (2014) o una reciente revisión de la literatura realizada por Sánchez-Alcaraz et al. (2020).

### 1.1.2. El contexto: una escuela de L'Horta

Tal y como queda recogido en la página web del CEIP Rei En Jaume, éste es uno de los dos centros públicos de Educación Primaria situado en la población de Tavernes Blanques. Concretamente, se encuentra ubicado en la comarca de L'Horta Nord de la provincia de Valencia, en la Comunidad Valenciana.

Esta escuela se caracteriza por considerar las aportaciones y contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Claustro, alumnado y exalumnado, AFA, personal no docente, administración local, etc.). Además, desde el punto de vista estructural, el centro está situado junto a un parque que facilita el desarrollar nuestra propuesta didáctica.

En esta escuela, el alumnado constituye el centro de la práctica educativa y su desarrollo integral es el objetivo general a alcanzar. Además, la diversidad se percibe como riqueza y la inclusión constituye un pilar fundamental del Proyecto Educativo del Centro. Los valores que se persiguen, y que el equipo directivo señala como prioritarios son: la capacidad crítica, la creatividad, la responsabilidad, la autonomía, la empatía, la inclusión y la participación de la comunidad. El Claustro está formado por 13 docentes, que están implicados en diferentes programas y proyectos como el programa *Connectats al Talent* o el proyecto *Patilab*. El centro se caracteriza por implementar metodologías activas, como los grupos interactivos o las tertulias dialógicas; y se fomenta una cultura inclusiva a través de la codocencia o las comisiones mixtas para la gestión y dinamización del centro.

## 2. Objetivos

Los objetivos planteados (Tabla 1) tienen carácter sumativo y permiten el ajuste a los diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades, favoreciendo el desarrollo de competencias por parte de todo el alumnado.

Tabla 1.

*Objetivos planteados*

<b>Nivel I. Respeto a los derechos y sentimientos de los demás</b>	
<b>PRPS</b>	<b>PARKOUR EN EL AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogo sin burlas u ofensas.</li> <li>- Escuchar sin interrumpir</li> <li>- Todos y todas cuentan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada alumno o alumna disfruta con su propio nivel de habilidad y destreza.</li> <li>- Quien más experiencia tienen la comparte con el resto,</li> <li>- En los grupos de trabajo, todas las opiniones y propuestas deben ser escuchadas y tenidas en cuenta.</li> </ul>
<b>Nivel II. Participación y esfuerzo</b>	
<b>PRPS</b>	<b>PARKOUR EN EL AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No desanimarse cuando algo no sale a la primera.</li> <li>- Hacerlo siempre lo mejor posible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perseverar cuando un ejercicio o un movimiento no sale como esperamos.</li> <li>Poner máxima atención cuando realizamos los ejercicios.</li> <li>Esforzarse y mantener una actitud proactiva.</li> </ul>
<b>Nivel III. Autonomía</b>	
<b>PRPS</b>	<b>PARKOUR EN EL AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponerse objetivos y metas</li> <li>- Evaluar la consecución o no de las metas.</li> <li>- Replantear objetivos en función de su evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar una progresión de ejercicios adecuada, pensando en quien va a aprender la habilidad.</li> <li>- Ofrecer feedback que permita conocer los errores.</li> <li>- Proponer alternativas en función del nivel de habilidad.</li> </ul>
<b>Nivel IV. Ayuda</b>	
<b>PRPS</b>	<b>PARKOUR EN EL AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir ayuda cuando no somos capaces de hacer algo con autonomía.</li> <li>- Ofrecer nuestra ayuda para que otros puedan mejorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir a alguien con más experiencia que me ayude a progresar.</li> <li>- Solicitar a compañeros o compañeras que me ofrezcan ayuda para una práctica segura y controlada.</li> <li>- Mostrarme dispuesto a ayudar a los compañeros y compañeras en sus ejercicios.</li> </ul>
<b>Nivel V. Transferencia</b>	

PRPS	PARKOUR EN EL AULA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trasladar a otros ámbitos de la vida las actitudes, los valores y las normas que mantenemos en nuestras clases de educación física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trasladar el espíritu de superación ante las dificultades a otros contextos fuera de las clases de educación física.</li> <li>- Transferir el espíritu cooperativo en otras actividades de la vida.</li> <li>- Mantener en todos los ámbitos una actitud de respeto por las personas con independencia valorando las cualidades personales que todos y todas tenemos.</li> <li>- Estar dispuestos y dispuestas a dar y recibir ayuda cuando las circunstancias lo requieren, siempre con el objetivo de mejorar o ayudar a mejorar.</li> </ul>

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1. Justificación

Hacer parkour en la escuela es permitir que la calle inunde el contexto educativo y que las clases de Educación Física trasciendan el patio del colegio. Bajo nuestro punto de vista, existen pocas propuestas motrices con tanto potencial educativo como el parkour.

Los *traceurs* (así se conoce a los practicantes de parkour) movilizan habilidades y destrezas motrices básicas y específicas como: desplazamientos, saltos, giros y sus combinaciones; capacidades físicas como: la resistencia, la fuerza, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación o el equilibrio; competencias ejecutivas como: la memoria motriz, la anticipación, la valoración del riesgo, el planteamiento de objetivos, la planificación de la progresión en el aprendizaje, la evaluación de los resultados en cada secuencia de movimientos; competencias socioafectivas como: el respeto por los demás, el espíritu de superación, la perseverancia ante las dificultades, o la tolerancia a la frustración ante fracasos, la cooperación, la ayuda o la creatividad. Todo desde una filosofía que fomenta el trabajo en equipo, la aceptación de las propias limitaciones y el esfuerzo y la perseverancia como sustrato del progreso y la mejora.

Coincidirán con nosotros en que el punto de partida es excepcional.

#### 3.2. Descripción de la propuesta didáctica

Nuestra propuesta aprovecha el potencial educativo del parkour y lo vincula al desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del PRPS. Para ello, diseñamos una unidad didáctica competencial en la que el parkour es el elemento dinamizador de la propuesta, y desarrollamos el contenido dentro del Nivel 1 del PRPS: *Respeto a los derechos y sentimientos de los demás*.

La unidad didáctica se llevó a cabo durante el primer trimestre del curso, con alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. Un total de 45 alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años.

Tuvo una duración de 8 sesiones temporalizadas de la siguiente manera:

Tabla 2.

*Temporalización de las sesiones*

<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3, 4 y 5</b>
Presentación del contenido, y de los criterios de evaluación. Video de motivación. Actividad inicial y planteamiento de la tarea	Grupos de trabajo. Elección del ejercicio de trabajo sobre el que se realizará el tutorial y primeras prácticas.	Cuaderno de trabajo, elección de los ejercicios que formarán parte de la progresión y práctica de los mismos.
<b>Sesión 7</b>	<b>Sesión 7</b>	<b>Sesión 8</b>
Grabación	Presentación y práctica	Presentación y práctica

La tarea o el reto que planteamos al alumnado es elaborar un tutorial para el aprendizaje de un movimiento básico del repertorio más elemental de parkour. Los movimientos básicos que seleccionamos y proponemos son: *precis, longis, pasavalla, flow, el ladrón, el gato, el macaco y el león*. El alumnado se organiza en grupos en torno a cada movimiento, de manera que cada cual elige el movimiento en función de la valoración de sus posibilidades. Es importante que cada grupo quede equilibrado, aunque no es imprescindible. Cada grupo debe diseñar una progresión de ejercicios encaminada al aprendizaje o perfeccionamiento de uno de esos movimientos básicos.

La propuesta debe concluir con la exposición del tutorial al resto de compañeros y compañeras, y con la práctica por parte de estos de la progresión planteada por cada grupo de trabajo.

La estructura metodológica de la unidad didáctica corresponde a la técnica cooperativa conocida como *Puzzle de Aronson* en la que inicialmente se establecen grupos de trabajo que se especializan, en este caso, en un movimiento de parkour y posteriormente, se reagrupan de nuevo en grupos de expertos que permiten un trabajo global de todos los movimientos planificados.

La manera en que el PRPS se integra en el desarrollo de los contenidos de Educación Física es a través de sus elementos clave. Concretamente, con la

estructura de la sesión y el uso de estrategias para la enseñanza de la responsabilidad.

### *3.2.1. La estructura de la sesión*

Cada sesión presenta la misma estructura. Se inicia con un círculo en el que participamos todos. En él, se toma conciencia de los objetivos didácticos de la clase, así como de los objetivos relacionados con el nivel 1 de responsabilidad. Estos objetivos, mencionados en la Tabla 1, son propuestos progresivamente y tratamos que resulten significativos para ellos y ellas, de manera que los perciban como útiles y adecuados.

Tras esta breve reunión los grupos inician su trabajo. En esta parte central de la sesión, el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar la propuesta motriz interactuando con responsabilidad, y teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Finalmente, durante los 10 últimos minutos de la sesión, nos volvemos a reunir en círculo para compartir verbalmente el trabajo realizado durante la sesión y evaluar la consecución de los objetivos propuestos al inicio. Tanto los didácticos como los de responsabilidad.

### *3.2.2. Estrategias para la enseñanza de la responsabilidad*

Existe un repertorio de estrategias útiles en el desarrollo de la responsabilidad personal y social. A lo largo de la unidad didáctica tenemos la oportunidad de utilizarlas todas, en mayor o menor medida. No obstante, las estrategias más significativas en este nivel de responsabilidad son la ejemplificación del respeto y la fijación de expectativas. La primera, implica ser consciente en todo momento que como docentes somos un referente para nuestro alumnado y que, por tanto, deben percibir la coherencia entre nuestro comportamiento y la actitud que les pedimos durante las sesiones. La segunda tiene que ver con el conocimiento por parte del alumnado de aquello que esperamos de él. En la medida en que verbalicemos lo que esperamos que ocurra en referencia a los resultados de aprendizaje, pero también en referencia a su actitud durante el proceso, el alumnado ganará confianza y seguridad.

## **3.3. Desarrollo de las sesiones**

### *3.3.1. Sesión 1*

En esta primera sesión tratamos de llamar la atención del alumnado, motivándolos para el trabajo y estimulando su creatividad. Les mostramos un video en el que aparecen niños y niñas, como ellos y ellas, haciendo parkour en un parque. También les mostramos algunos tutoriales de movimientos básicos. El patio de la escuela cuenta con numerosos bancos, tocones de árboles y bordillos. Enriquecemos el espacio con algunas vallas y también algunas

colchonetas. Les pedimos que por grupos de 4 o 5 personas experimenten diferentes maneras de superar los obstáculos, que imaginen recorridos. Alguien propone y el resto realiza, y así van cambiando. Podemos también organizar circuitos específicos. Nuestro papel es pasar por los diferentes grupos haciendo preguntas sobre cómo pueden superar el obstáculo de manera más eficaz, más rápidamente, más segura, etc.

### 3.3.2. Sesión 2

Durante esta clase el alumnado debe quedar distribuido en grupos de cuatro o cinco personas. Repartimos a cada grupo la caja con el material de trabajo: una tablet, un cuaderno, un bolígrafo y un código QR con el acceso a un video tutorial del movimiento que han elegido y que les servirá de ejemplo. Una vez repartido el material, los grupos deben iniciar el trabajo seleccionando y practicando los ejercicios que, en progresión, permitirán realizar el movimiento básico de parkour. El papel del docente consiste en ir pasando por los grupos proponiendo ejercicios, vigilando la seguridad y adecuación de las propuestas, y asegurando una participación igualitaria en las discusiones.

Al finalizar la sesión, cada grupo muestra al resto el resultado del trabajo realizado. En esta primera sesión, la mayor parte de los grupos debe haber sido capaz de planificar un boceto con los ejercicios en la progresión. Este boceto queda reflejado en el cuaderno. También comienzan a tomar decisiones sobre los distintos roles que irán teniendo en la grabación del tutorial.

### 3.3.2. Sesiones 3, 4 y 5. Diseño de la progresión y entrenamiento

Durante las tres próximas sesiones, los grupos deben pasar del boceto inicial, a concretar tres o cuatro ejercicios que, en progresión de dificultad, permitan al resto de compañeros y compañeras a realizar con fluidez y seguridad el movimiento básico propuesto. Cada grupo debe dominar o al menos realizar con soltura el movimiento que van a enseñar y del que van a realizar el tutorial.

### 3.3.3. Sesiones 6. Grabación

En esta sesión, cada grupo utilizará la tablet para grabar los ejercicios en progresión. Para evitar tener que dedicar sesiones a la edición de los videos, pedimos a los grupos que realicen el video en una sola toma. Pueden realizar varios intentos y después seleccionar el mejor video. Los vídeos que grabamos no son compartidos en ninguna red social y solo son vistos por el resto de compañeros y compañeras. No obstante, el hecho de grabarlo estimula y motiva la práctica y el gusto por un buen trabajo y una correcta ejecución de los ejercicios.

### 3.3.4 Sesiones 7 y 8. Evaluación: Exposición y trabajo en grupos

Para preparar las dos últimas sesiones necesitamos recopilar todos los vídeos de los grupos en un USB y después descargarlos todos en las tablets de trabajo, de manera que en cada una de ellas puedan ir visualizándolos. Para estas dos sesiones, distribuimos de nuevo a la clase en grupos, pero esta vez, en cada grupo habrá un o una componente de los grupos de trabajo iniciales, con lo que ahora hay una persona o experta en cada movimiento que mostrará y guiará al resto en el trabajo.

Durante estas dos sesiones, el alumnado distribuido en grupos de expertos tiene la oportunidad de practicar todos los movimientos básicos preparados, contando con la ayuda del vídeo tutorial. Proponemos a todos los grupos que, una vez trabajado el repertorio de movimientos básicos, jueguen a diseñar circuitos que exigen la movilización del mencionado repertorio y que pongan a prueba al resto de grupos. Mientras, nosotros, vamos tomando nota del nivel de competencia adquirido por el alumnado en base a los criterios mencionados.

## 4. Resultados

Hablar de resultados exige determinar el contexto de los mismos. Los resultados académicos fueron excelentes, con todo el alumnado aprobado. En las autoevaluaciones el alumnado hacía referencia a su alta motivación para la práctica del parkour y especialmente valoraban positivamente la tarea de realizar un tutorial. La mayor parte del alumnado reconoció que había mejorado su competencia motriz y su destreza en la realización de los ejercicios básicos propuestos, y sobre todo en aquel en el que habían trabajado para el tutorial. Algunos alumnos reconocieron que cuando jugaban en el recreo o en el parque a juegos de “pillar” habían mejorado su habilidad y costaba más que les pillaran.

Durante los círculos finales de sesión, en los que valorábamos cómo había ido la sesión de trabajo, era habitual que el alumnado destacara el clima favorable de trabajo, donde cada uno se esforzaba por evolucionar sin comparación ni competición. También valoraban positivamente la sensación de sentirse seguros y seguras en la realización de los ejercicios, cuando los compañeros y compañeras estaban controlando y protegiendo los movimientos.

## 5. Conclusiones

El PRPS ha demostrado ser una excelente herramienta para el desarrollo de cuestiones motrices y habilidades fundamentales para la vida, en alumnado de distintas edades.

El contenido de Educación Física seleccionado para su aplicación dependerá de factores contextuales, como el espacio o los recursos disponibles en el centro; y personales, como la edad del alumnado y sus habilidades motrices; porque en principio no existe ningún impedimento para utilizar cualquiera de los que habitualmente se emplean en las clases de Educación Física u otros más innovadores. Patines, acrogimnasia, bate y campo o malabares fueron descritos en anteriores publicaciones.

En este caso, planteamos nuestra propuesta a través del parkour, respetando los principios de inclusión y equidad. El parkour permite que el alumnado pueda evolucionar con un ritmo personal. Con independencia del nivel inicial, cada alumno/a encuentra la manera de progresar, a su ritmo, buscando el desarrollo del propio potencial.

Vincular un contenido con este excepcional potencial educativo con un programa como el PRPS, que sistematiza el desarrollo de la responsabilidad personal y social, nos parece una propuesta muy adecuada en un momento en el que se hacen necesarios planteamientos pedagógicos que respeten los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, que sean inclusivos y que contribuyan a fortalecer en el alumnado las competencias para afrontar los retos del siglo XXI.

En este caso, las características del contenido y del PRPS encajan perfectamente, permitiendo que se establezcan sinergias entre ambos. Nuestra propuesta propone un contexto de aprendizaje inclusivo que parte del respeto del otro y valora la diversidad del aula como un elemento de riqueza que fortalece la capacidad creativa del grupo. En este contexto, el alumnado puede gestionar su propio aprendizaje y el docente gestiona los recursos, el espacio y el tiempo, de manera que cada cual pueda progresar a su ritmo.

Y finalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje que hemos descrito en nuestra propuesta tiene sentido. No solo porque se orienta hacia una tarea concreta dotada de un valor práctico (ayudar a otros a aprender); también porque las competencias desarrolladas a lo largo de la unidad didáctica le confieren un valor intrínseco como herramienta para la vida.

## **6. Bibliografía**

- Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, M. C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel, J., Sánchez, C. S., Valero, A., y Gómez, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 755-762.

Tarín, S. (2014). *El programa de responsabilidad personal y social (PRPS): de las calles de Chicago al gimnasio de mi escuela en Valencia*. En F. J. Del Pozo y C. Peláez (Dir.) *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 275-281).

Tarín, S. (2015). Una propuesta práctica para trabajar los niveles de responsabilidad del Programa de responsabilidad personal y social. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 44-47.



# Juntos hacia la meta de la inclusión. Una experiencia inclusiva a través del deporte

M. Isabel Vidal Esteve  
Universitat de València  
*Isabel.Vidal@uv.es*

Mireia Noguera Andreu  
Maestra de Educación Física  
*minoanes@gmail.com*

## 1. Introducción

A lo largo de estas páginas presentamos una propuesta que, además de mostrar un tema de gran relevancia para la sociedad, como es la inclusión educativa y social, representa la mirada poliédrica desde dentro y desde fuera del contexto en el que se produce.

El contenido que se desarrolla emerge del propio contexto educativo, y la doble perspectiva resulta enriquecedora tanto para la comunidad educativa como para la científica. A ambas autoras nos unen numerosos aprendizajes comunes relacionados con la infancia, la pedagogía y la educación, pero sobre todo, con el interés y la sensibilidad hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Este capítulo, que se estructura en un total de seis apartados, describe y detalla un conjunto de actividades y dinámicas desarrolladas en un centro educativo que, desde la Educación física y el deporte, pretenden contribuir a la inclusión educativa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de Educación Primaria.

El primer apartado describe brevemente el contexto en el que se plantea la experiencia. En el segundo se plantean los objetivos que se pretendieron alcanzar en el alumnado en el que se trabajaba. El tercer punto profundiza en la experiencia desarrollada en los centros y que culmina con una carrera inclusiva. El cuarto apartado sintetiza los resultados obtenidos desde la

perspectiva y las voces de los propios participantes. Para finalizar, el quinto punto aborda las principales conclusiones, y el sexto cierra el capítulo proporcionando una breve bibliografía básica.

## **1.1. Contextualización: el centro educativo y el proyecto inclusivo**

### *1.1.1. El CEE Torre-Pinos*

El C.E.E. Torre-Pinos es un centro de concertado de Educación Especial, que fue fundado en 1973. Está ubicado en el área metropolitana de Valencia, en la comarca de la Huerta Oeste, concretamente en la población de Torrent (de 85.000 habitantes). Está formado por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de discapacidades graves y permanentes, así como trastornos graves de la conducta, procedentes de Torrent, de poblaciones colindantes y de Valencia capital, debido a su cercanía; se encuentra a tan solo 5 km de la ciudad.

El centro tiene una extensión aproximada de 2.700 m<sup>2</sup>, está formado por cuatro edificaciones y el resto de la superficie lo ocupan un espacio deportivo, la zona de recreo y el patio de infantil y primaria. En este último se encuentra un parque infantil, algunos espacios interactivos y multisensoriales, y zonas ajardinadas. Los espacios interactivos han sido construidos por el propio alumnado del centro a lo largo de un Proyecto de Investigación e Innovación Educativa llamado Proyecto Patio. Por su parte, una de las zonas ajardinadas se utiliza como huerto escolar, en el que los estudiantes realizan frecuentemente talleres.

Las cuatro edificaciones las constituyen: el edificio más antiguo que se utiliza en la actualidad para servicios de Administración, Dirección, sala de profesores, Departamento de Orientación, sala multiespacio y reprografía entre otros. El segundo edificio es el más grande y contiene las nueve aulas y la sala TIC, en la parte baja está el gimnasio y el aula de Fisioterapeuta. El tercer edificio está ocupado por el comedor escolar, y la cocina. Y, por último, el cuarto edificio se usa como Aula de Apoyo y Aula de Logopedia.

En la actualidad el centro se compone de nueve aulas; dos de Educación Infantil y Primaria, tres de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y cuatro de Transición a la Vida Adulta (TVA).

### *1.1.2. El proyecto Esportinclusiu*

El proyecto Esportinclusiu nace en el curso 2022-2023, con la idea de fomentar la inclusión social entre el alumnado de centros ordinarios (CO) y el alumnado de centros de educación especial (CEE) a través del deporte. A continuación, describimos el proceso y los antecedentes que lo originaron.

Poco antes de las Navidades de 2017 se celebró por primera vez una carrera por el entorno próximo al centro (cerca del Polígono Industrial). Esta fue la

primera San Silvestre que organizó el colegio y en la que participaron el alumnado y sus familias, haciendo una única salida y llegada.

Posteriormente, en 2018, con el objetivo de ampliar el alcance de la actividad, se realizó de nuevo una carrera en la que se invitó a los miembros que formaban parte del club de fútbol adaptado del Levante UD.

Más adelante, en 2019, se replicó lo que se había hecho en años anteriores, pero ya en el marco del proyecto Vida Saludable. En este caso, se invitó a todos los CO y CEE de la ciudad de Torrent, y se involucró también al Ayuntamiento de Torrent. Su ayuda era imprescindible ya que se pretendía realizar por la ciudad y, a su vez, su presencia daría visibilidad al compromiso personal, social y deportivo que adquiriría todo el alumnado. Este evento tuvo una participación de alrededor de 600 personas entre alumnado, profesorado y voluntariado. Además, contaba con un ingrediente clave, no había ganadores, ni perdedores, el objetivo era que el equipo en su conjunto llegara a la meta, cada uno/a marcando su propio ritmo, pero colaborando para conseguir un mismo fin. Para ello, el alumnado salía por equipos heterogéneos y por turnos, uniendo una, dos o hasta tres clases de CO, con una o dos clases de CEE en cada uno de los equipos. Se pensó que esta iniciativa podría unir fácilmente al alumnado ya que, sin competitividad, todos podían participar desplazándose de una forma u otra y a su propio ritmo.

Tras la trayectoria recorrida, durante el curso 2022-23, se decide realizar un proyecto educativo en el que, a través de experiencias deportivas se trabaje el respeto, la empatía, la humildad, la tolerancia, la solidaridad y el amor hacia los demás, promoviendo una actitud de aceptación del alumnado de los CO hacia la diversidad funcional, con el fin de establecer interrelaciones y vínculos entre alumnado heterogéneo; y con ello nace el Proyecto Esportinclusiu.

El proyecto, que se desarrolló durante el primer trimestre del curso, pretendía fomentar en el alumnado actitudes y valores de colaboración y ayuda hacia los demás, a través de la creación de espacios en los que el proceso de aprendizaje y el compromiso social estuvieran interconectados. Además, se perseguía el claro objetivo de que los participantes mostraran interacciones sociales positivas entre ellos, especialmente hacia el colectivo con diversidad funcional, lo que sin duda contribuiría a su inclusión educativa y social.

Tras una serie de encuentros previos para conocerse y establecer vínculos, que posteriormente se detallarán, se realizaría la actividad final: Juntos corremos por la Inclusión, una carrera escolar inclusiva en la que todo el alumnado, profesorado, voluntariado y resto de participantes, formarían parte de la San Silvestre con un único fin: correr por la inclusión y llegar juntos a la meta.

## 2. Objetivos

Con todo lo expuesto, resulta evidente que el conjunto de experiencias vividas en el marco de este proyecto pretendía:

1. Fomentar la inclusión educativa a través de actividades que generen espacios de encuentro entre el alumnado de centros de educación especial (CEE) y alumnado de centros ordinarios (CO) de Educación Primaria.
2. Realizar pequeñas actividades que desarrollen la participación, la solidaridad, el compromiso y la unión entre alumnado heterogéneo.
3. Promover a lo largo de todo el proceso, y especialmente en la actividad final, la adquisición de competencias personales y sociales de respeto, ayuda mutua y cooperación entre toda la comunidad educativa participante.

Los tres objetivos propuestos se corresponden, al fin y al cabo, con los tres elementos en los que numerosos autores expertos en el tema coinciden al determinar las dimensiones claves del principio de inclusión: la presencia, la participación y el aprendizaje en el contexto ordinario (Booth y Ainscow, 2011; López-Melero, 2008).

## 3. De los encuentros a la carrera inclusiva

La idea inicial del proyecto era, como en años anteriores, realizar una única actividad puntual a vísperas de los días festivos de Navidad. Sin embargo, tras lo aprendido en las carreras anteriores, se consideró oportuno dar un paso más y fortalecer previamente las relaciones inclusivas.

Resultaba evidente que el día del gran evento todos los participantes tenían muchas ganas de pasarlo bien, de estar con otros/as compañeros/as, y de conocerse, pero analizamos que, aunque corrían en el mismo equipo la inclusión se limitaba a una mera integración. Sin embargo, pudimos comprobar que aquellos alumnos cuyos colegios habían tenido algún encuentro previo al evento, se ayudaban los unos a los otros, tenían ganas de volverse a encontrar y de compartir otro momento juntos.

Por ello, al inicio del curso 2022-23 se decidió, que aquellos colegios que querían participar y formar parte del proyecto, debían comprometerse a realizar mínimo un encuentro antes del evento final. Con el objetivo de que el alumnado se conociera y se eliminaran las barreras entre ellos, tratando de que, aun siendo dos grupos diferentes, llegaran a formar un único equipo para el día de la carrera escolar inclusiva.

Para ello, contando con todos los centros que mostraban voluntad por participar, se realizaron equipos: formados por alumnado de CO y alumnado de CEE. Estos equipos no fueron elegidos al azar sino tomando en consideración las características específicas del contexto de cada uno de los centros educativos, y, sobre todo, el perfil del alumnado; este elemento fue clave para realizar una inclusión real. A partir de este momento los centros fueron poniéndose en contacto para realizar el primer encuentro deportivo.

Figura 1

*Actividades desarrolladas en un encuentro del CEE Torre-Pinos*



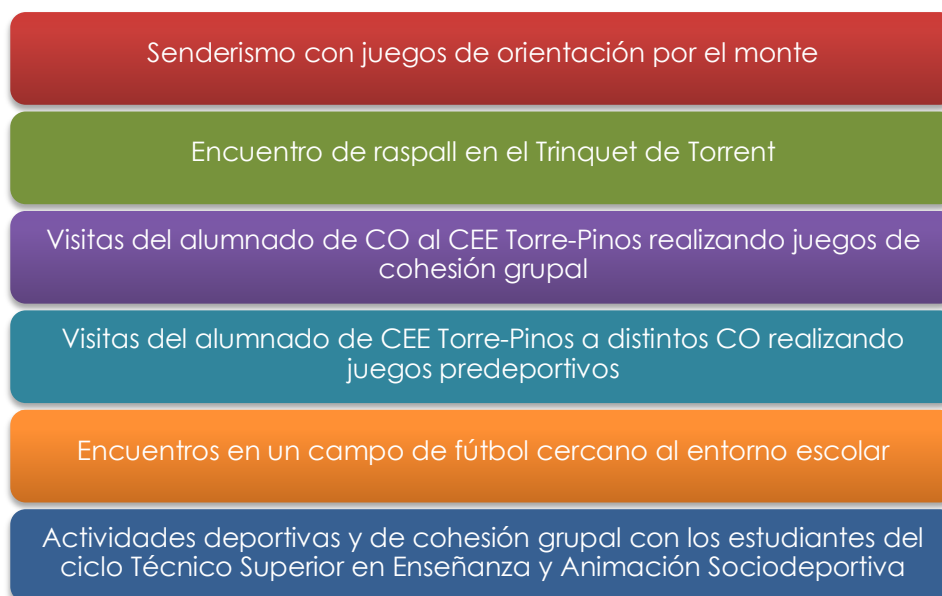
Nota. Fotografía propia.

Las sesiones de dichos encuentros siempre se basaban en el juego mediante la actividad física (ver Figura 1). Unir estos dos elementos resultaba primordial, por una parte, el juego genera momentos de diversión, recreación y entretenimiento, desarrolla sus capacidades y habilidades, y ayuda al alumnado a encontrar sus propios límites. Por su parte, crea también espacios para establecer relaciones personales y sociales, en un buen elemento de cohesión, permite ayudar al otro, ser más asertivo, afrontar retos sociales e interactuar con los demás. Además, si los juegos se desarrollan a través de la actividad física, se potencian todas sus capacidades, cognitivas y físicas. Siendo así, se conjugaban dos ejes fundamentales para que se produjera la inclusión real.

Los encuentros realizados fueron muy diversos, tal y como sintetiza la Figura 2, y las sesiones estaban adaptadas al perfil del alumnado; tanto de los CO como del CEE.

Figura 2

Muestra de actividades inclusivas diversas realizadas en los encuentros



Una vez finalizados los encuentros, solo había que esperar a que llegara el ansiado día del evento, la carrera inclusiva San Silvestre, en el cual todos los colegios que quisieron participar se reunieron el día y el lugar acordado para, tras compartir un tiempo juntos, ir formando parte de la carrera en salidas cada cinco minutos.

El encuentro se realizó en un parque de Torrent. Cada equipo debía buscar su logo, y allí les esperaba un grupo de voluntarios encargados de dinamizar el grupo hasta que les tocara salir. Mientras tanto había unos *speakers* animando a todos los participantes, y una batucada inclusiva formada por alumnado de un CO y un CEE.

A medida que cada equipo heterogéneo iba llegando a la meta, debía esperar al resto. La meta también estaba amenizada por un grupo, y les esperaba allí otra batucada inclusiva.

La actividad se produjo tal y como se había organizado, con muchos aprendizajes y momentos compartidos, y al finalizar, como puede observarse en la Figura 3, cuando todos los equipos llegaron a la meta formaron juntos la palabra inclusión.

Figura 3

*Culminación de la carrera y creación de la palabra inclusión*



Nota. Fotografía propia.

#### **4. Valoraciones**

Los resultados obtenidos a lo largo de esta experiencia fueron numerosos y positivos, sin duda, y las vivencias detalladas por los participantes muestran que los objetivos se cumplieron con creces. A continuación, consideramos oportuno reflejar ciertas notas recogidas a lo largo de las sesiones con frases literales de algunos de los estudiantes que participaron.

Por ejemplo, una alumna de un colegio ordinario, vecina del CEE Torre-Pinos, los ve cada tarde como entran, salen y suben al autobús. Al enterarse de que tenía que compartir una actividad deportiva con ellos afirmó: *"yo a ese colegio no entro, y que me peguen algo"*, *"¿y si me pegan?"* (A1). El día que se realizó la actividad, se dirigió a su tutora y le dijo: *"maestra cuánta razón tenías, no hacen nada, me lo he pasado súper bien, me gusta mucho ese colegio. Los niños más pequeños me dan un poco de pena, pero no tiene nada que ver con lo que yo creía"* (A1).

Otra estudiante afirma: *"pero no harán nada, ¿no? Maestra que yo los veo desde la ventana del abuelo, y me dan miedo"* (A2). Estos y otros testimonios son una muestra del desconocimiento, la incomodidad, los prejuicios e incluso el miedo que envuelve, como lleva haciéndolo durante muchos años, el mundo de la diversidad funcional. Sin embargo, esta misma estudiante, al acabar la

sesión refiere: "yo me quedo aquí, me gusta mucho" (A2), lo que confirma que la cercanía, el contacto, la convivencia y la sensibilización revierten el estigma en apenas unas horas (ver Figura 4).

Figura 4

*Muestras de cariño entre alumnado de centros distintos*



Nota. Fotografías propias.

Algunas reflexiones recogidas muestran como también se les infravalora, o se considera, erróneamente que sus limitaciones son físicas: "uffff qué mal maestra, yo creía que ellos no eran capaces de nada, y corren más que yo" (A3), "alaa pero que también corren" (A4), "Miguel<sup>1</sup> es el mejor, corre un montón, ¿seguro qué tiene discapacidad?" (A5) elementos muy arraigados a los conceptos capacitistas de minusvalía o discapacidad, que conllevan, frecuentemente, la sobreprotección o infantilización.

Sin embargo, una vez superadas estas primeras etapas, resultó verdaderamente emocionante y satisfactorio escuchar al alumnado reflexionar e incluso actuar de forma inclusiva para priorizar la cooperación sobre la competitividad: "escuchadme, vamos hacer el juego más fácil para ellos, no hace falta que ganemos, vamos a facilitarle más las cosas, hemos venido a pasarlo bien" (A6). Algunos incluso paraban el juego cuando un alumno con diversidad funcional no tocaba el balón para que también participase y ayudarle a sentirse útil en el equipo: "para, para, para el juego, ahora le toca a él, da igual que le hayamos dado dos veces el mismo equipo, él aún no ha jugado" (A7).

---

<sup>1</sup> Todos los nombres utilizados son ficticios.

Surgieron dudas en cuanto a sus diferencias: *"tengo una pregunta: ¿por qué ellos van a un colegio específico y yo a uno ordinario?, si ellos son como nosotros, yo no he encontrado ninguna diferencia entre ellos y nosotros; me lo he pasado genial, quiero volver a repetir"* (A8).

Incluso algunos estudiantes comenzaron a valorar aquello que les unía, en lugar de lo que les diferenciaba: *"si somos iguales al final, nos gusta la misma música, a los dos nos gusta cocinar..."* (A9) o *"Maestra, Juan es el mejor, ¿cuándo lo voy a volver a ver?, le gustan las mismas canciones que a nosotras"* (A10), afirmaban sorprendidas. Aprendieron nuevas formas de comunicarse aun sin palabras: *"ay profe, no habla, pero no le hace falta, se puede comunicar, es tan bonita"* (A11), y nuevas formas de desplazarse cuando las dificultades motrices no suponían ningún problema: *"no te preocupes profe, yo me encargo de él"* –se lo cargó en los hombros y pasaron de ser dos, a ser uno– (A12).

En este punto, consideramos interesante destacar el caso de una niña de siete años de etnia gitana y en situación de exclusión social, y de dos gemelas con diversidad funcional, escasa comunicación y sobrepeso. Las tres tuvieron mucha afinidad desde el principio y en una actividad de senderismo se cogieron de la mano y formaron un buen equipo. La profesora le preguntó: *"¿seguro que puedes cogérlas? A lo que contestó: Claro maestra, no te preocupes que a mí me harán caso las dos"* (A13). Y así fue, consiguió que las dos escalaran, treparán, subieran al parque, realizaran todo el recorrido de senderismo y sin la tentación de tirarse al suelo ni ir a por comida en todo el recorrido. Además, el día de la carrera, pese a no estar en el mismo equipo la pequeña solicitó el cambio de grupo y corrieron las tres juntas de la mano.

Consideramos también fundamental citar algunas intervenciones del alumnado con diversidad funcional, en este caso remarcamos la ilusión que tenían de poder enfrentarse a una experiencia tan inclusiva en un contexto tan natural, aunque evidentemente, al igual que el resto mostraban inseguridad y nervios: *"¿lo haré bien?, ¿sabré jugar como ellos?, ¿ellos/as me ayudarán?"* (A14); *"tengo ganas de conocerlos, pero, ¿se burlarán de nosotros?"*. Pronto llegaba el punto de inflexión en el que rápidamente se esfumaban sus dudas y prejuicios, fortaleciendo su autoestima y acallando inseguridades: *"me lo he pasado súper bien, son buena gente, aunque sean del barrio del Xenillet; incluso uno me ha dicho que yo no parecía discapacitado"* (A15). Se abrió ante ellos un mundo de posibilidades que se alejaba de todo lo que siempre les habían dicho que no podía ser, para mostrarles todo lo que eran capaces de hacer: *"quiero demostrarles que yo soy como ellos/as"* (A16).

En este caso, no podemos dejar de dar voz a todos aquellos que no se comunican de forma verbal. Ellos y ellas también tenían ilusión y ganas de hacer nuevos amigos y de reencontrarse con los que habían hecho. Las notas de la docente de Educación Física reflejan: *"al anticiparles a través de pictogramas sobre las actividades deportivas a realizar en el día era automático, veías la cara*

*de felicidad, y pronto, sin decirles nada más, ellos/as mismos/as se preparaban su mochila con el almuerzo y se ponían en la puerta preparados para ir a los encuentros deportivos" (D1). Simplemente con esa acción, sin ser necesarias las palabras, incluso aquel alumnado sin comunicación verbal era capaz de mostrar lo que estas experiencias estaban significando para ellos y ellas.*

Y, por último, reflejamos algunos comentarios producidos tras los encuentros, al llegar el día de la esperada carrera. Las ganas que tenían de verse eran evidentes, como también lo era la conexión creada entre ellos o los deseos de repetir la experiencia: *"¿Cuando viene María?, le he traído esta diadema para ir iguales y correr juntas, tengo muchas ganas de verla" (A17), "nos lo hemos pasado en grande con ellos, hemos corrido, reído, bailado, y Álvaro nos ha animado a todos/as, era el alma de la fiesta, yo quiero repetir" (A18), "¿Se van hacer más encuentros de estos?" (A19), "¿de verdad que a lo mejor no viene Andrés?, nos quedaron pendiente muchas conversaciones y bailes por hacer" – y cuando al final acudió al final del evento, al verse, no hubo abrazo suficiente entre ambos –(A20).*

Al fin y al cabo, las dudas planteadas ante las posibles dificultades fueron revirtiéndose. Las propias vivencias les dieron respuesta, y el apoyo mutuo y la cooperación dio lugar a experiencias realmente enriquecedoras para todos y todas: *"¿Y si no llegan a la meta?, les ayudamos, aunque ellos pueden ya nos lo han demostrado, o mejor les animamos para que lo consigan" (A21)*

Estos resultados muestran lo que al principio del capítulo se esbozaba, cuán enriquecedoras han sido las experiencias para todas y todos y como, mediante la creación de espacios de aprendizaje a través del deporte y el compromiso social, la inclusión real se puede conseguir.

## **5. Conclusiones**

La inclusión educativa en el área de Educación Física es un tema que preocupa a numerosos docentes, y son muchas las investigaciones que se están realizando al respecto a partir de dinámicas cooperativas (Lavega et al, 2014; Ocete et al., 2015). Sin embargo, la mayoría de estas propuestas se dirigen exclusivamente al alumnado con diversidad funcional, siendo escasa su conexión con los entornos inclusivos.

Este proyecto tiene dos peculiaridades que lo diferencian de la mayoría de investigaciones, la primera de ellas es que se dirige a alumnado verdaderamente heterogéneo, es decir, aquel que además de tener necesidades y características diferentes, asiste tanto a centros ordinarios como a específicos. La segunda particularidad es que, aunque la intervención se desarrolla desde el área de Educación Física, no se restringe a esta, sino que se constituye de experiencias y encuentros transversales basadas en la actividad física.

Una vez expuestos los resultados, se puede concluir, al igual que lo hicieron autores como Silva et al. (2020), que la actividad física implementada a través de programas que impliquen al entorno familiar y social, resulta beneficiosa para generar espacios y experiencias inclusivas reales.

Las dinámicas desarrolladas a lo largo del proyecto han conseguido eliminar las barreras de comunicación entre todos los participantes implicados, creándose ocasiones de presencia, de participación e incluso de aprendizaje conjunto como proponían Booth y Ainscow (2011). Además, los valores como el esfuerzo, la constancia y el trabajo cooperativo se han hecho visibles, pero sobre todo la no discriminación por sus habilidades, capacidades o condiciones.

Figura 5

*Momentos compartidos a lo largo de la experiencia inclusiva*



Nota. Fotografías propias.

Este proyecto, como puede apreciarse en las imágenes (Figura 5) ha logrado dar valor a la diferencia, así como a todas las habilidades y destrezas que presentan, y a través del deporte compartido han podido experimentar sensaciones y vivencias que mejoran su calidad de vida. El deporte es unión, inclusión, aceptación, capacidad, esfuerzo, tolerancia, respeto, humanidad, entre muchas otras cosas, y gracias a él, una vez más, se han derrumbado barreras que nos acercan a una escuela sin exclusiones (López-Melero, 2008).

Por otro lado, el deporte, ha contribuido a mejorar sus habilidades sociales y físicas, de entre las que podemos destacar el beneficio emocional, tan desconocido en ocasiones, para este alumnado. La comunicación, sea verbal o no, se ha visto fortalecida a través del deporte y, también sus sentidos, su capacidad de atención y concentración, su energía y su creatividad.

La experiencia que han vivido en primera persona, en un entorno lúdico-deportivo, ha conseguido dejar atrás la exclusión social y educativa, y las personas más vulnerables se han sentido fortalecidas; mirando con esperanza a un futuro cada vez más cerca de la igualdad de oportunidades e ilusiones por alcanzar. Y sin necesidad de otorgarles un trofeo al terminar, cada uno ha

recibido la mejor recompensa: la experiencia compartida y el aprendizaje de que todos somos diferentes, únicos y valiosos para el equipo.

## 6. Bibliografía

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 37-51.

López-Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de educação especial*, 14, 3-20.

Ocete, C., Pérez, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 140-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>

Silva, A. M., Gamonales, J. M., Gámez-, L., y Muñoz, J. (2020). Beneficios de la actividad física inclusiva para personas con síndrome de Down: revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 81-94. <https://doi.org/10.6018/sportk.454201>

# Educación especial y buenas prácticas en el área de Educación Física en un centro educativo específico

Pablo Delgado Sastre  
Maestro de Educación Física  
*p.delgadosastre@edu.gva.es*

Jesús Ramón-Llin  
Universitat de València  
*jesus.ramon@uv.es*

Juan Ramón Martínez Moral  
Universitat de València  
*juan.r.martinez@uv.es*

## 1. Introducción

En el año 1948 se proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la cual en su artículo 26 se afirma que toda persona tiene derecho a la educación. En este derecho radica la importancia de garantizar una educación de calidad de todo el colectivo de personas con algún tipo de diversidad funcional. Las buenas prácticas de los docentes en Educación Especial servirán como motor de arranque para lograr el cambio, logrando visibilizar las necesidades educativas de este colectivo. No obstante, pese al esfuerzo continuo de todos los países del mundo para asegurar dicho derecho, la realidad siempre ha sido muy distinta.

A lo largo del texto se busca ofrecer una visión global de lo que puede significar el proceso educativo en un Centro de Educación Especial. Sus singularidades con respecto a la educación ordinaria hacen que la labor de los docentes sea

mucho más personalizada y adaptada a las características y necesidades del alumnado.

## **2. La Educación Especial**

A partir de las diferentes leyes aprobadas que surgen por el interés de no considerar la educación como un privilegio de algunas personas, aparece la Educación Especial como una primera opción de afrontar el reto de acercarla a todas, teniendo en cuenta la población más desfavorecida. Esta modalidad educativa tiene el objetivo de acercar la educación al alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente derivadas de una discapacidad, con la idea de integrarse en la sociedad y mejorar su calidad de vida.

La mayor parte de los países han iniciado un proceso de transición hacia el modelo social de discapacidad y educación inclusiva. En Europa, en países como Chipre, Lituania, Malta, Noruega, Italia y Portugal se apuesta de manera decisiva por la educación inclusiva. Mientras que Alemania o Bélgica aún siguen instaurados en el modelo de educación especial (Colmenero y Pegalajar, 2016). No obstante, la mayoría de los países están aplicando políticas mixtas para de este modo mejorar gradualmente sus prácticas inclusivas. Este es el modelo que se lleva a cabo en España, y que en el siguiente punto se analizará con detalle.

### **2.1 Evolución de la Educación Especial**

En 1968 la UNESCO tomó la decisión de definir y delimitar con precisión el dominio de la Educación Especial con el objetivo de animar a los gobiernos a que hiciesen una reflexión sobre la cuestión. Años más tarde, la UNESCO (1983), vuelve a definir la Educación Especial como una forma de educación dirigida a aquellas personas que no alcanzan o que se prevé que no puedan alcanzar, mediante acciones educativas ordinarias, los niveles educativos, sociales y otros adecuados a su edad, y que tiene el objetivo de desarrollar su progreso hacia esos niveles.

A partir de ese momento y hasta el día de hoy, como plantea Fernández (2014), la mayoría de las definiciones sobre Educación Especial se relacionan con términos como "integración", "inclusión", "diversidad", "apoyos", "adaptaciones", etc.; y prácticamente ninguna defiende otros como "deficiencias", "segregación" o "síntomas". Como afirma Arnaiz (1988), la Educación Especial ofrece a cada persona una metodología o una manera de enseñanza que se adapta asegurando las oportunidades a todos, con el fin de asegurar un trato individualizado a favor de la equidad formal. Es por eso, que el ritmo acelerado del cambio social actual plantea nuevos retos a los diferentes sistemas educativos y, de manera consecuente, la necesidad de transformar los

procedimientos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos con el propósito que la respuesta educativa llegue a todo el alumnado (Arnaiz, 2012).

## **2.2 Situación actual de la Educación Especial en España**

En España se plantea la coexistencia de los dos tipos de centros escolares que, desde un modelo basado en la inclusión, pretenden promover la calidad de vida del alumnado escolarizado en ellos. Estas decisiones sobre la escolarización en este tipo de centros se llevan a cabo a partir de un proceso de evaluación psicopedagógico de la persona, en el que se tienen en consideración las características individuales y las necesidades educativas del alumnado y del contexto, tanto educativo como familiar y social en el que se encuentra. Por tanto, la escolarización del alumnado en centros de Educación Especial se lleva a cabo cuando el grado de minusvalía obliga a realizar adaptaciones extremas del currículum y, además, es mínimo su nivel de integración y adaptación de este en el sistema ordinario.

La respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas escolarizado en centros de Educación Especial conlleva el trabajo coordinado entre diversas áreas como son la logopedia, la fisioterapia o la orientación entre otras; implicadas en la toma de decisiones que afectan a la programación de aula.

## **2.3 Marco legislativo de la Educación Especial**

El interés por la mejora de los diferentes modelos pedagógicos, ha originado la aprobación de leyes y decretos que garanticen la calidad educativa para toda la población. De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, todas las personas tienen derecho a la educación, independientemente de las diferencias individuales o condiciones particulares. Así mismo, la Constitución Española de 1978, en su artículo 27, lo reafirma.

A partir de 1975 se llevaron a cabo diferentes reformas legales educativas que daban respuesta a las necesidades que la realidad del momento, y con vistas al futuro, se exigían. Casanova (2011) apuntaba, en cuanto a la atención del alumnado con discapacidad, que la Ley General de Educación de 1970 ya contemplaba en su artículo 51 su escolarización en centros docentes de régimen ordinario, fomentando la apertura de aulas de Educación Especial, siempre que la gravedad de su discapacidad no lo impidiese.

La actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), propone un modelo educativo en el que la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

Siendo precisos, la LOMLOE emplea el término “equidad”. Este principio educativo busca garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación y la inclusión educativa, prestando especial atención a aquellas desigualdades que deriven de cualquier tipo de discapacidad tal y como viene en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008 por España.

Sin embargo, a pesar de este marco educativo en el que la atención a la diversidad se caracteriza por la inclusión del alumnado con discapacidad, la LOE, en su artículo 74 que trata sobre la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, dice:

La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (p. 52).

Por tanto, vemos que a nivel legal la Educación Especial se encuentra amparada bajo el marco legislativo estatal, siendo las actuales leyes educativas sensibles a la situación actual de las personas con diversidad funcional.

### **3. Buenas prácticas en un Centro de Educación Especial**

#### **3.1 Contextualización del centro educativo**

En primer lugar, habría que contextualizar el centro educativo en el cual ejercí como maestro de Educación Física durante varios cursos. Se trata del Centro de Educación Especial El Molí (Valencia). Un centro público concertado, gestionado por la Asociación de Espina Bífida de Valencia (AVEB).

Actualmente el centro cuenta con la posibilidad de escolarizar a 12 niñas y niños, atendidos por un equipo multidisciplinar compuesto por dos docentes de Pedagogía Terapéutica, uno de Audición y Lenguaje, uno de Educación Musical, un fisioterapeuta, dos educadores y un docente de Educación Física.

Su ubicación dentro del entorno urbano de la ciudad de Valencia, concretamente en el distrito de Campanar, permite que el alumnado se relacione con el barrio. Por ello, los saberes se orientan hacia situaciones de la vida cotidiana, empleando el propio entorno como núcleo del aprendizaje.

#### **3.2 Planteamiento general del proyecto**

El proyecto del centro, en cuanto a la forma de entender la educación inclusiva, se plantea en dos vertientes. Una programación amplia para los dos grupos que incluye centros de interés y ejes transversales con todo el alumnado. Y una

programación individualiza y específica para cada uno de ellos y de ellas. Cada niño y niña dispone de una programación individualizada a sus necesidades específicas para cada una de las áreas del aprendizaje. Como docentes nos tenemos que adaptar al alumnado, y no pretender que el alumnado siga nuestro ritmo. Siempre teniendo en cuenta sus posibilidades reales, con la puesta en común de todas las personas que trabajan dentro y fuera del centro.

Uno de los objetivos principales es que el alumnado, en la medida de sus posibilidades, sea lo más autónomo posible. Y así lo comparten también las familias. Por tal motivo, en sus programaciones individuales, previamente hay una toma de contacto cada año y a lo largo del curso para ver y tener en cuenta sus prioridades. Se les informa desde el centro de cuáles van a ser las pautas a seguir, y así entre todos ir en la misma dirección.

Gran parte del alumnado asiste a terapias fuera del centro. Por lo tanto, se cambian impresiones con estos profesionales con respecto a las actuaciones. Como profesionales deben conocerse las posibilidades madurativas de los alumnos y alumnas, así como sus conocimientos y experiencias, y confiar en sus capacidades de progreso.

La estructura a nivel general de la programación se puede sintetizar en 4 aspectos fundamentales:

- a) Una **programación general** que se concreta a través de los centros de interés programados a lo largo de todo el curso y los talleres. Se incluye además la creación de entornos visuales y significativos (Ilustración 1) (murales, decoración del aula, construcción de entornos donde se puedan plasmar conceptos espaciales, temporales y lógico-matemáticos, tarjetas gráficas, pictogramas y calendarios, trabajo sobre pizarra, etc.) para que el alumnado pueda trabajarlo de manera vivenciada y cercana a sus intereses y motivaciones.



*Ilustración 1 Taller de esquema corporal en Educación Física*

- b) Una **programación individualizada** para cada niño y niña que parta de la adaptación de esos contenidos a sus necesidades educativas. Precisamente por partir del análisis de las necesidades de cada uno, es por lo que no se puede plantear para todo el alumnado ni los mismos contenidos ni la misma metodología. Las programaciones individuales de cada uno son necesarias en todos los casos, ya que cada uno de ellos tiene un nivel cognitivo y funcional distinto, que responde de una manera propia. Cada persona tiene unas necesidades, unos intereses y unas respuestas ante actuaciones muy concretas.
- c) Las **actividades complementarias** cumplen el objetivo de reforzar el trabajo del aula. Complementarias son tanto salidas (Ilustración 2) (teatro, exposiciones, actividades propuestas por diversos organismos públicos y privados, salidas específicas al medio según los distintos centros de interés) como los diferentes talleres de cocina, actividades de estimulación multisensorial y actividad de piscina... En todas y cada una de ellas se utilizan todos los recursos que ofrece el medio y van siempre coordinadas con los centros de interés programados para el aula o relacionadas con las festividades propias del mes, hechos sociales significativos o estaciones del año.



*Ilustración 2 Visita a la Copa de España de Fútbol Sala 2019*

- d) Especial atención y prioridad tiene en la programación las **estrategias a adoptar a nivel de comportamientos en aula**, ya que todo el alumnado necesita en todo momento, y por diversos motivos, total vigilancia y supervisión por parte del adulto. Todos tienen conductas disruptivas, aunque cada uno las manifiesta de una forma, y en casi todos se da una hiperactividad y un déficit de atención muy acusado, atención pobre, selectiva y dispersa, comportamientos recurrentes estereotipias verbales o funcionales, que comporta el no poder adoptar un único modelo de actuación ante los problemas conductuales.

Esto va a plasmarse en una programación totalmente flexible y abierta, adaptada tanto a nivel de contenidos como de procedimientos, materiales y herramientas de trabajo (uso de adaptadores, recursos tecnológicos, materiales específicos para cada alumno/a), horarios y tiempos, apoyos y agrupaciones, que el tamaño del centro (dos unidades) permite llevar a cabo.

### *3.2.1 Objetivo general*

Como único objetivo general y fundamental se establece la adquisición de competencias y habilidades adaptativas en todas las áreas de desarrollo, para que cada alumno/a parta de su situación actual y se sienta a gusto en sus contextos inmediatos, funcionando en ellos de la manera más autónoma y satisfactoria posible, respetando en todo momento la singularidad de cada persona. Por tanto, alcanzar este desarrollo, así como promover las habilidades adaptativas necesarias para que todo el alumnado del centro comprenda, se sienta a gusto y se desenvuelva con la mayor soltura y autonomía posible en sus contextos inmediatos, sociales y familiares.

El alumnado son niños y niñas que van a tener muchas dificultades para desenvolverse con plena autonomía en la sociedad del futuro, y que siempre van a necesitar la supervisión y cuidado de un adulto, bien por las necesidades físicas y psíquicas, bien por la falta de valoración de los peligros que puedan darse a su alrededor. No obstante, sí que se puede trabajar para que alcancen esta autonomía sin olvidar la satisfacción, el disfrute personal y la autoestima.

La creación de situaciones educativas en función de intereses adaptadas a su comprensión, teniendo siempre en cuenta el déficit de atención en la mayoría de casos, la creación de actividades en las que el aprendizaje siempre sea significativo, manipulativo, globalizado, transversal y ajustado al contexto, la utilización máxima de canales posibles (visual y auditivo, táctil) así como de los lenguajes aumentativos, imágenes, fotografías, pictogramas... la creación de contextos significativos y vivenciados, nos hace avanzar en la adquisición de esas competencias.

### *3.2.2 Metodología*

Se estimula el aprendizaje significativo a través de sus intereses y motivaciones. Desde el aula se canalizan las propuestas y se organizan sus intereses. Planificando experiencias, acciones y aportando recursos, se les hace pensar y reflexionar, dentro siempre de las posibilidades de cada uno. La metodología se fundamenta en las características evolutivas y en las necesidades básicas de este alumnado que no se corresponde a su edad cronológica, pero sí que se intenta que se vayan aproximando a su momento de desarrollo madurativo. Se basa en los siguientes principios:

- Diversidad es el pilar fundamental. Respetar las posibilidades de cada uno, sus limitaciones, su modo de ser y su ritmo de aprendizaje. La flexibilidad de los grupos y de los tiempos de comprensión.
- Afectividad. Necesitan sentirse seguros para poder ir aprendiendo. El aprendizaje cognitivo y afectivo debe ser igual de importante.
- Globalidad como interrelación de todos los mecanismos de afectividad, atención, cognición, psicomotricidad, comunicación y creatividad.
- Sociabilidad. Potenciando el trabajo en grupo y cooperativo.
- Actividad. Proporcionándoles actividades y experiencias variadas para que su mente este en constante movimiento.

### 3.2.3 Evaluación

Se recoge la información para la evaluación durante todo el proceso de aprendizaje, tanto de las actividades colectivas como de las individuales efectuadas a lo largo del trabajo desarrollado en el aula y fuera de ella. La evaluación del alumnado se realiza utilizando diferentes técnicas e instrumentos: hojas de registro, anotaciones personales, observación diaria, entrevistas con las familias, intercambio de opiniones con los otros adultos que están en la jornada escolar, reuniones de equipo... A través de la observación y el registro se siguen las siguientes actuaciones:

- Recogida de la información de lo que el alumnado conoce y de los contenidos que se han trabajado.
- Descripción de los ritmos de aprendizaje, tanto individuales como del grupo.
- Verificación de si el material seleccionado ha sido el apropiado a nuestro alumnado.
- Eliminación de algunos contenidos que no se consideran adecuados.

Se lleva un registro de todo ello y se evalúan las actividades durante el proceso. Se hacen las repeticiones que sean necesarias sobre los contenidos ya trabajados y se evalúa no solo al alumnado sino también otros aspectos, como el programa, el proyecto y la intervención docente. De este modo se puede mejorar y cambiar las propuestas que se realizan en el aula. Se contrastan con los otros adultos que se relacionan con el alumnado y se barajan futuras modificaciones según funcione el trabajo que se ha realizado. La evaluación es global en cada una de todas las competencias básicas según las adaptaciones curriculares que cada alumna y alumno tenga dentro de su programación.

## 3.3 La Educación Física desde una perspectiva inclusiva

En los Centro de Educación Especial, la práctica de la Educación Física (EF) en el alumnado debe estar adaptada a sus capacidades. Por tanto, dichas sesiones son una oportunidad para realizar programas de aprendizaje de

habilidades sociales, ya que la relación que se produce implica contacto, una relación en un espacio no convencional y el movimiento como eje central de la actividad. Además, la participación en la EF implica la práctica de actividad física, lo que conlleva un impacto positivo en la salud mental, física y social.

### *3.3.1. La natación como actividad inclusiva. Descripción de una situación de aprendizaje real*

Se acude una vez a la semana y está programada desde el ámbito de la fisioterapia y la rehabilitación y la asignatura de Educación Física, así como desde la programación de hábitos de autonomía.

El agua es un medio excelente para el alumnado con discapacidad. Les permite realizar los movimientos con mayor facilidad, a la vez que se produce una gran estimulación sensorial. Dicha actividad está pensada y considerada como parte del tratamiento de fisioterapia y va encaminada junto con las demás prácticas fisioterapéuticas a la consecución de los objetivos propuestos para cada curso escolar y para cada alumno en particular. Se pretende que esta actividad sea tanto un trabajo rehabilitador como un medio lúdico. De tal forma que se puedan conseguir dichos objetivos y los niños y niñas puedan mejorar su condición física. Está enfocada desde varios aspectos:

- Reafirmar los contenidos del área de Educación Física a partir de las posibilidades que nos permite el medio acuático.
- Reforzar los objetivos encaminados hacia la adquisición de hábitos de autonomía personal y de integración.
- Reforzar los objetivos individuales de fisioterapia.
- Potenciar la movilidad y el equilibrio.
- Aprender a relajarse y a respirar correctamente.
- Que el alumno disfrute, aprenda y lo pase bien.
- Desarrollar la atención y comprensión de situaciones nuevas y con personas diferentes a las que están acostumbrados.
- Potenciar normas de conducta y comportamiento.

El periodo y la duración de la actividad se realiza durante la jornada de la mañana de los viernes. Está dividida en varios tiempos que los niños deben cumplir. Al llegar tienen que realizar hábitos de autonomía como desvestirse, ponerse el bañador y guardar su ropa en las taquillas, cada uno dentro de sus posibilidades. Después pasar al recinto de la piscina con los monitores correspondientes, seguir las normas de higiene que hay en la piscina y a continuación pasan a la actividad dentro del agua. Es cuando realizan los ejercicios propuestos para cada uno dependiendo de su programación individual y de sus necesidades y posibilidades. Después de esta actividad, que dura una hora, van a los vestuarios a continuar su trabajo de autonomía en la ducha y cambio de ropa. El curso va de septiembre a junio, ambos inclusive,

cuenta con un profesor de Educación Física, una profesora de Pedagogía Terapéutica, un fisioterapeuta y dos educadores del centro, a parte del monitor de la piscina especialista en actividades acuáticas.

#### **4. Conclusiones**

La educación representa un elemento fundamental para el desarrollo y la realización personal y social de las personas. No solo le corresponde la transmisión de aquellos conocimientos que la sociedad considera útiles y de especial relevancia, sino también los valores, hábitos y actitudes que sirvan para formar la personalidad y le habiliten para ser parte activa de la sociedad como ciudadanos críticos y responsables.

Desde la Educación Especial, se cree que la diversidad del alumnado permite enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando numerosos beneficios tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en general. Por ello, el sistema educativo ha de contemplar las necesidades de los Centros de Educación Especial, dotando de los recursos necesarios para atender a la diversidad del alumnado. Así, las personas con diversidad funcional tienen el derecho a recibir una educación que potencie al máximo sus capacidades. Por ese motivo, y para que sea una realidad, se debe trabajar para lograr un mundo donde la educación garantice y cubra las necesidades individuales que cada niño y cada niña requiera en cada etapa de aprendizaje de su vida.

#### **5. Bibliografía**

- Arnaiz, P. (1988). Un análisis de la educación especial hoy. *Anales de la Pedagogía*, 6, 7-25.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. del C. (2016). *Atención educativa en Centros Específicos de Educación Especial*. Paraninfo.
- Fernández, G. M. (25-27 de junio de 2014). La evolución de la Educación Especial en España: de la segregación a la inclusión. II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Universidad de Granada, Granada, España.
- UNESCO (1977). *La Educación Especial*. Sígueme.
- UNESCO-OIE (1983). Educación Especial. *Revista de Documentación e Información Pedagógica*, 227.

# **Investigando experiencias desde la práctica**



# Los exergames como recurso educativo en educación infantil. Propuestas de utilidad para la práctica tras una síntesis de la investigación

Pablo García Marín  
Universidade de Santiago de Compostela  
*pablo.garcia@usc.es*

Joaquín Lago Ballesteros  
Universidade de Santiago de Compostela  
*joaquin.lago@usc.es*

Rubén Navarro Patón  
Universidade de Santiago de Compostela  
*ruben.navarro.paton@usc.es*

## 1. Introducción

Los exergames (EXs) están emergiendo en el ámbito educativo como un tipo de juego serio que aprovecha las cualidades motivadoras de los videojuegos para incrementar los niveles de actividad física y contribuir al desarrollo de una población infantil con evidentes problemas de sobrepeso y obesidad.

Las investigaciones previas sobre los EXs están reportando efectos positivos a varios niveles: físico (gasto calórico y ritmo cardíaco), motor (coordinación), psicosocial (interacción social, autoestima, autoeficacia, estado anímico y motivación) y cognitivo (atención, habilidades viso-espaciales, funciones ejecutivas y rendimiento académico entre otros).

Por estos motivos, desde el ámbito de la educación formal, y, especialmente, desde la educación física (EF) escolar, se debe considerar la utilización de los EXs como un recurso didáctico que atrae la atención de la población más joven

con la finalidad de aumentar la competencia motriz, combatir el sedentarismo y mejorar la motivación hacia la práctica deportiva.

A pesar de las potencialidades mencionadas, la aplicabilidad de los EXs en la Educación Infantil (EI) está condicionada principalmente por la capacidad de acceso y uso de dispositivos tecnológicos que se requieren para ello. En este capítulo se ofrecen varias propuestas de utilidad para la práctica docente en EI basada en la evidencia científica hasta la fecha que ha empleado con éxito los EXs en esta etapa educativa.

## **2. Aclarando el concepto de exergame**

Para delimitar el concepto de EXs emplearemos el trabajo de revisión realizado por Oh y Yang (2010). En su estudio encontraron que el término más utilizado para referirse al tipo de videojuegos que presentamos aquí era EX, pero que había investigadores que también utilizaban *exertainment*, videojuego interactivo, videojuego activo, *exertion games*, o videojuego físico entre otros.

EXs es una palabra compuesta que procede de la combinación de *exercise* (ejercicio físico) y *game* (juego). Surge aquí cierta problemática que conviene aclarar, ya que *exercise* alude a la actividad física que se realiza intencionalmente para mejorar o mantener la condición física de forma planificada, repetitiva y estructurada (p. ej. nadar 3 sesiones/semana para mejorar la resistencia aeróbica) (Caspersen et al., 1985). En consecuencia, el uso de *exercise* en sentido estricto excluiría la práctica de videojuegos esporádica que incrementa los niveles de actividad física por encima de los sedentarios, que era, precisamente, a lo que se referían los investigadores al definir EX (Oh y Yang, 2010).

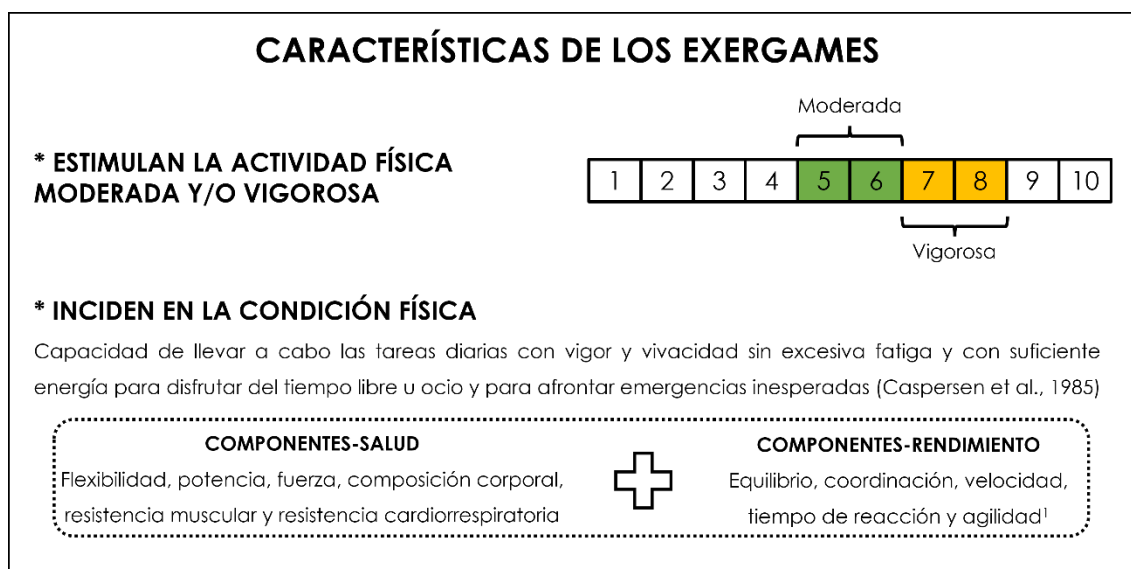
Otra incongruencia del uso de *exercise* es que podría incluir videojuegos que estimulan la coordinación o el tiempo de reacción (componentes de la condición física relacionados con el rendimiento, pero no con la salud) y a la vez ser sedentarios. Por ejemplo, pensemos en un juego en el que hay que disparar con un mando de control remoto a los objetivos que salen en la pantalla desde una posición sentada. A pesar de la controversia mencionada, Oh y Yang (2010) proponen seguir utilizando el término EX por ser el más utilizado en la literatura científica y en los medios de comunicación, así como también por ser una palabra pegadiza.

En cualquier caso, la mayoría de los estudios atribuyen la capacidad de promover la actividad física a este tipo de videojuegos, independientemente del término que utilicen para referirse a ellos. La cuestión clave entonces es diferenciar aquellos que incrementan los niveles de actividad física por encima de los sedentarios. Para ello, Oh y Yang (2010) proponen incluir todos los EXs que influyan positivamente en alguno de los elementos de la condición física relacionados con la salud (composición corporal, resistencia cardiorrespiratoria,

flexibilidad, resistencia muscular, potencia y fuerza) y que supongan una actividad física moderada y/o vigorosa, lo que equivale a un esfuerzo de 5 a 8 puntos en una escala de 0 a 10 (U.S. Department of Health & Human Services, 2018). Asimismo, también incluyen el equilibrio, argumentando que puede vincularse con la salud en las personas mayores especialmente (Figura 1).

Figura 1

Características de los exergames<sup>2</sup>.



Como resultado del análisis del concepto EX, Oh y Yang (2010) lo definieron como un “videojuego que promueve (ya sea usando o demandando) los movimientos físicos de los jugadores (esfuerzo), que son generalmente mayores que los sedentarios y que incluye actividades de fuerza, equilibrio y flexibilidad” (p. 9).

### 3. Contextualización. Origen y evolución de los exergames

Los EXs son un fenómeno relativamente nuevo cuyo origen se sitúa con el lanzamiento del accesorio *The JoyBoard* por parte de la empresa Amiga (1982), consistente en una tabla de equilibrio que permitía controlar las acciones de un videojuego de ski en cuatro direcciones mediante la distribución del peso corporal (Kooiman y Sheehan, 2015). Este dispositivo no tuvo el éxito comercial esperado, pero abrió nuevas posibilidades en una época en la que las empresas tuvieron que dirigir sus esfuerzos a promover el ejercicio para contrarrestar la percepción del público sobre la capacidad adictiva de los videojuegos.

<sup>2</sup> Según Oh y Yang (2010) los videojuegos que desarrollan exclusivamente la coordinación, la velocidad, el tiempo de reacción y la agilidad no se consideran EXs por ser sedentarios.

Fruto de esos esfuerzos surgió la idea de conectar la bicicleta estática a las consolas para controlar la velocidad del avatar. Así, varias corporaciones apostaron por esta idea desde la década de los 80: Atari y su proyecto inacabado *puffer* (1982); *CompuTrainer* de Nintendo Entertainment System (1986); *Techtrix VR* de CyberGear (1992); *Prop Cycle* de Konami Digital Entertainment (1996); *Exertris Interactive Exercise Bike* de Microsoft (2001); *Cat-Eye Fitness* de Sony (2003); o *Smart Cycle* de Fisher-Price (2007), dirigido este último a niños de 3 a 6 años. No obstante, las fuertes inversiones para el desarrollo de estos productos se tradujeron en un elevado coste económico, al que solo pudieron acceder mayoritariamente los grandes centros de fitness y los deportistas de alto rendimiento, que los utilizaban como alternativa cuando la meteorología no les permitía entrenar al aire libre.

Para Kooiman y Sheehan (2015), el primer complemento exitoso de EX para consolas domésticas fue el *power pad* de Nintendo (1988), una alfombra con doce sensores de presión de colores que permitía poner a prueba la coordinación, el tiempo de reacción, la memoria, la velocidad al correr o la reproducción de pasos de baile en distintos EXs. Siguiendo este concepto, Konami lanzó 10 años más tarde el popular juego *Dance Dance Revolution*, cuyo objetivo era reproducir con los pies una coreografía propuesta por el software. Tal fue su éxito que consiguió introducirse en los salones recreativos de innumerables países y en los hogares de muchos jugadores, surgiendo más de 60 juegos similares desde el año 2000.

La llegada al mercado de la Nintendo Wii (2006), la PlayStation Move (2010) y la Xbox 360 Kinect (2010) marcó un hito en la evolución de los EXs debido a la posibilidad de capturar el movimiento de las extremidades superiores y las inferiores a través de diferentes sistemas. Mientras la Nintendo Wii y la Playstation Move necesitaban de un mando de control remoto y de una alfombra para reconocer los movimientos de las extremidades superiores e inferiores respectivamente, la Xbox360 Kinect no requería de dichos dispositivos y podía, además, capturar el movimiento de todo el cuerpo, incluido el tronco, a través del mapeado y registro de 20 puntos articulares.

Paralelamente, el desarrollo tecnológico de los teléfonos móviles, las tabletas, los relojes, las pulseras y las gafas inteligentes han aportado mayor realismo a través del juego virtual. La ingente cantidad de apps disponibles para los usuarios permiten practicar deportes, seguir rutinas de ejercicio completas, meditar, o encontrar objetos mediante el geocaching entre otras posibilidades.

En el presente y futuro inmediato, las compañías impulsoras de los EXs están dedicadas a ofrecer experiencias más inmersivas y entretenidas. Por este motivo, lanzan periódicamente nuevos dispositivos de entrada que ofrecen mejoras y nuevas posibilidades en: a) los tipos de interactividad (p. ej. a través de comandos de voz); b) la portabilidad para hacer los movimientos más naturales y libres; c) la monitorización de parámetros físicos, fisiológicos y

metabólicos (p. ej. distancias, velocidades, aceleraciones, ritmo cardiaco, variabilidad de la frecuencia cardiaca, gasto calórico...); y, d) la captura de los movimientos más sutiles y precisos.

Otra innovación que no se puede dejar pasar por alto ha sido el desarrollo de los EXs multijugador, ya sea en línea o de forma presencial en la misma sala. En este tipo de videojuego los participantes compiten o cooperan para lograr un objetivo en actividades que demandan mayor esfuerzo físico, lo que ha propiciado una nueva forma de interacción social.

En definitiva, la capacidad de los EXs de combinar entretenimiento y ejercicio, en una sociedad que demanda nuevas ofertas de ocio y que pone en valor la salud, parece una fórmula adecuada que ha favorecido la introducción y expansión de los EXs en un periodo de tiempo corto y al que se le augura un futuro prometedor.

#### 4. Clasificación de los exergames

En este apartado presentaremos dos taxonomías aplicadas a los EXs con la pretensión de ayudar a los lectores a tomar decisiones informadas sobre los videojuegos que podrían utilizarse en una intervención educativa y cómo progresar en dificultad a medida que el alumnado mejora.

Una clasificación bien conocida es la propuesta por Gentile para clasificar las habilidades motrices de acuerdo con cuatro variables (1- sujeto dinámico/estático; 2- con/sin manipulación de objetos; 3- estabilidad/inestabilidad del entorno; 4- con/sin variabilidad entre repeticiones) presentadas en una matriz de 4x4 (Figura 2). Tradicionalmente, se ha considerado que la dificultad de la tarea en esta taxonomía aumenta al desplazarse de izquierda a derecha y de arriba abajo por la matriz, dando lugar a 7 niveles de complejidad (representados por colores). Sin embargo, hay que tener precaución ya que esta lógica no se cumple siempre. Por ejemplo, el equilibrio invertido en un entorno estable (categoría 1A) es más complejo que caminar por un sendero (categoría 3C).

Figura 2

Clasificación de las habilidades de Gentile citado en Bourke et al. (2014).

	Sujeto estático sin manipulación de objetos	Sujeto estático con manipulación de objetos	Sujeto dinámico sin manipulación de objetos.	Sujeto dinámico con manipulación de objetos.
Entorno estable y sin variabilidad entre repeticiones	1A	1B	1C	1D

Entorno estable con variabilidad entre repeticiones	2A	2B	2C	3C
Entorno inestable sin variabilidad entre repeticiones	3A	3B	3C	3D
Entorno inestable con variabilidad entre repeticiones	4A	4B	4C	4D

Otra clasificación diseñada de forma específica para los stepping games (juegos de pisar tipo Dance Dance Revolution) es la proporcionada por Bourke et al. (2014), que utiliza las siguientes dimensiones:

- Cambio de peso: ¿el cambio del centro de masa es completo o se puede tocar con un pie mientras se mantiene el centro de masa estático sobre el otro pie?
- Dificultad progresiva: ¿los ejercicios progresan en dificultad? En caso afirmativo, ¿qué elementos de dificultad se incluyen (frecuencia de estímulo, frecuencia de paso, tarea cognitiva...)?
- Autoadaptativo: ¿los ejercicios son autoadaptativos o el nivel se elige manualmente?
- Feedback: ¿los jugadores reciben feedback inmediato y/o final sobre su rendimiento? ¿se guardan las puntuaciones?
- Carga cognitiva: ¿el juego incluye retos cognitivos? ¿cuáles?
- Fortalecimiento muscular: ¿los ejercicios tienen elementos de fortalecimiento muscular?
- Dirección de la atención: ¿la atención se dirige hacia los pies/superficie de apoyo o hacia delante a la pantalla?
- Robustez: ¿cómo es de robusto el sistema contra cambios pequeños en la posición del jugador? ¿se puede hacer trampa y recibir puntuaciones altas a pesar de no realizar los movimientos requeridos? ¿el sistema es lo suficientemente preciso?
- Restricciones: ¿el jugador es libre para moverse o tiene restricciones?
- Música: ¿se usa la música durante el juego? ¿los movimientos deben sincronizarse con la música para conseguir buenas puntuaciones?

Además de los principios de clasificación mencionados anteriormente, también puede ser de interés categorizar los EXs por: a) su naturaleza cooperativa versus competitiva; b) la localización de juego (hogar, gimnasio y al aire libre); c) el tipo de hardware y dispositivo de visualización que necesitan (consola doméstica, PC, smartphone, tableta, gafas de realidad virtual...), d) los componentes de la condición física sobre los que inciden; e) las etiquetas de edad a las que va dirigida (PEGI).

## **5. Los Exergames como recurso educativo**

### **5.1. Vínculo con la legislación educativa (Real Decreto 95/2022<sup>3</sup>)**

¿Cuáles son las razones para emplear los EXs como un recurso educativo en la EI? La respuesta a esta pregunta la podemos encontrar en el marco legislativo que configura el currículo educativo en esta etapa.

En primer lugar, los EXs son un tipo de juego que, aunque no aparecen en el RD 95/2022 como tal, se pueden asociar a otros que sí lo hacen explícitamente: juegos motores, sensoriales, simbólicos, reglados, de interacción o de expresión corporal... La propia legislación atribuye al juego la capacidad de contribuir a la adquisición de las competencias o estimular la curiosidad, la iniciativa, la imaginación y la disposición a indagar y a crear. Además, pueden favorecer el control corporal, la autonomía e independencia de los adultos, el conocimiento de las normas y valores sociales, la automotivación, el reconocimiento de la pluralidad sociocultural, la vivencia y manifestación de emociones y sentimientos, la manipulación de objetos, el placer, el aprendizaje o las estrategias de cooperación, entre otros.

En segundo lugar, pueden ser un buen recurso para fomentar la competencia digital de forma lúdica a la vez que saludable y responsable, iniciando la alfabetización digital en el segundo ciclo de la etapa. El alumnado podrá familiarizarse e interactuar con los recursos digitales, interpretar los mensajes transmitidos en formato digital y expresarse de manera creativa a través de estos medios.

En tercer lugar, permiten contribuir a la adquisición de la competencia ciudadana al promover la actividad física relacionada con los hábitos de vida saludable para el autocuidado con diferentes grados de intensidad.

En cuarto lugar, porque muchos de los principios pedagógicos explicitados en el currículo educativo los podemos asociar a los EXs: el juego, el desarrollo del movimiento, los hábitos de control corporal, la promoción y educación para la

---

<sup>3</sup> Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

salud, la aproximación a las tecnologías de la información y la comunicación, así como el desarrollo de todos los lenguajes, incluido el corporal.

En quinto y último lugar, pueden contribuir a adquirir gran parte de los elementos del currículo. El desarrollo integral y armónico del alumnado (finalidad de la etapa) no puede alcanzarse sin el desarrollo de la motricidad. Tres de los objetivos de etapa aluden directamente al conocimiento del cuerpo (objetivo a), al desarrollo de las habilidades comunicativas en diferentes lenguajes (objetivo f), y al movimiento, el gesto y el ritmo (objetivo g). A partir del juego, la motricidad y lo tecnológico-digital, pilares que fundamentan los EXs, es posible incidir en las competencias clave (matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; digital; y ciudadana), y en las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos de las tres áreas (1- *Crecimiento en armonía*; 2- *Descubrimiento y exploración del entorno*; 3- *Comunicación y representación de la realidad*), tanto en el primer como en el segundo ciclo. Valga de ejemplo la primera competencia específica del área-1 "Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva" (pág. 15), el criterio de evaluación 1.3 del área-2 del primer ciclo "Aplicar sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas para ubicarse en los espacios, tanto en reposo como en movimiento, jugando con el propio cuerpo y con los objetos" (pág. 23), o los saberes básicos, H ("El lenguaje y la expresión corporal"; pág. 32) e I ("Alfabetización digital"; pág. 33) del área-3.

## **5.2. Potencialidades y limitaciones de los exergames**

Los EXs pueden proporcionar muchos beneficios al alumnado y contribuir a su desarrollo personal y curricular, pero, como cualquier otro recurso educativo, tienen limitaciones que conviene conocer antes de implementarlos en el aula. A continuación, presentamos las potencialidades y limitaciones recopiladas de la literatura (Conde-Cortabitarte et al., 2020; Marín-Suelves et al., 2022; Staiano y Calvert, 2011).

Empezando por las fortalezas, a nivel físico, la práctica de EXs puede incrementar el gasto calórico de forma equivalente a caminar, saltar o trotar. Este incremento es mayor cuando se compite contra otros jugadores. Asimismo, es posible multiplicar por dos la frecuencia cardiaca respecto los valores de reposo. Cuando la práctica de EXs se alarga en el tiempo, es posible reducir la masa corporal en personas obesas o con sobrepeso.

Por otro lado, los EXs pueden mejorar las capacidades perceptivo-motrices, las habilidades motrices básicas, el equilibrio, la coordinación y la expresión corporal.

A nivel social, los EXs pueden incrementar las oportunidades de relacionarse, conociendo a otras personas, fomentando la amistad y reduciendo el

aislamiento y la soledad. El hecho de tener que dirigir la atención al dispositivo de visualización (pantalla, móvil, gafas de realidad virtual...) puede reducir las críticas y las burlas de compañeros, incidiendo positivamente en la autoestima.

Los EXs pueden mejorar el estado del ánimo como consecuencia de los efectos del ejercicio físico, lo que puede llevar a los jugadores a practicarlo más en otros contextos no virtuales. Los desafíos adaptados al nivel de cada jugador y el feedback inmediato que aportan hacen que sean intrínsecamente motivadores.

A nivel cognitivo, pueden desarrollar la conciencia espacial, la atención y la comprensión de las relaciones causa-efecto. Además, también pueden enseñar a: a) manipular herramientas a través de los controladores; b) reaccionar a la retroalimentación virtual; c) comprender las limitaciones espaciales; y d) crear un mapa cognitivo de los movimientos corporales con relación al juego.

Los EXs pueden implementarse en las clases de EF, los recreos y los programas extracurriculares. Una unidad de juego puede beneficiar a toda una clase al realizar los movimientos, aun cuando no están conectados a la consola. El alumnado con mayor nivel de juego puede guiar a otros estudiantes, potenciando sus habilidades sociales. Además, los EXs constituyen una buena alternativa cuando las clases de EF no pueden realizarse al aire libre por motivos meteorológicos. La clasificación de los videojuegos por edades de la Pan European Game Information (PEGI) en función del lenguaje, la representación de estereotipos, la inclusión de drogas, violencia, contenido sexual, imágenes o sonidos que provocan terror, del fomento de los juegos de azar y la posibilidad de hacer compras, ayudan a la selección de los juegos.

En el apartado de las debilidades, encontramos que el principal inconveniente es la inversión económica que tienen que hacer los centros educativos para adquirir y mantener las consolas, los videojuegos y los dispositivos de entrada y visualización. Por otra parte, las aulas pequeñas de motricidad y las elevadas ratios de alumnos por docente pueden ser un condicionante importante a la hora de utilizar los EXs. El hecho de que no se hayan diseñado específicamente para las clases de EF puede generar incongruencias entre los contenidos motrices que quieren desarrollar los docentes y los promovidos por los videojuegos. Asimismo, las narrativas o temáticas pueden ser parcialmente contradictorias con los fines educativos que se persiguen.

### **5.3. Intervenciones de exergames en la Educación Infantil**

En este apartado se expondrán diferentes estudios llevados a cabo en la etapa de educación infantil con resultados prometedores ya expuestos en apartados anteriores.

### 5.3.1. Gao, Zeng, et al., 2019

El propósito del estudio de Gao, Zeng, et al., (2019) fue examinar el efecto de una intervención de EXs (1) en la competencia física percibida, la competencia motriz y la actividad física de moderada a vigorosa de 56 preescolares frente a la actividad física no estructurada realizada en los recreos (2). Dos intervenciones se llevaron a cabo durante 8 semanas [(1) 100 minutos de EXs a la semana (5 días/ 20 minutos al día); (2) 100 minutos de recreo a la semana (5 días/20 minutos al día)]. Para la intervención basada en los EXs, se instalaron 8 estaciones en una sala separada del aula que se empleaban durante el recreo. Cada estación estaba equipada con 1 sistema de EXs (Wii o Xbox Kinect), un televisor y los elementos auxiliares necesarios con EXs apropiados a la edad [i.e. Wii (Nintendo, Kyoto, Japón); Just Dance for Kids (Ubisoft, San Francisco, CA, EE. UU.); Wii Nickelodeon Fit (Nickelodeon, Nueva York, NY, EE. UU.); Xbox 360 Kinect (Microsoft, Seattle, WA, EE. UU.)]. En el centro escolar donde no se emplearon los EXs, la intervención se realizó en un patio de recreo al aire libre con aparatos estándar y un campo de césped sin ofrecer actividad física estructurada. Los resultados mostraron que los preescolares que participaron en los EXs realizaron una mayor actividad física de moderada a vigorosa y, además, mejoraron la competencia motriz y la competencia física percibida.

### 5.3.2. Gashaj et al., 2021

El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre diferentes tipos de juego (videojuegos, EXs y juegos de mesa) y los componentes de la función ejecutiva (FE) (inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo verbal y viso-espacial) de 97 preescolares. Para conocer los tipos de juego de los preescolares, se administró un cuestionario a los padres, mientras que las FE se evaluaron durante una sesión en las escuelas infantiles. La inhibición se evaluó con una versión adaptada de la tarea flanker de Eriksen y Eriksen (1974); la flexibilidad cognitiva con la versión modificada de la tarea flanker de Diamond et al., (2007); la memoria y trabajo viso-espacial empleando la tarea Matrix, que forma parte de la subprueba Matrix de la batería de pruebas AGTB 5–12 (Hasselhorn et al., 2012); y para la evaluación de la memoria de trabajo verbal se utilizó una tarea computarizada de intervalo de color hacia atrás (Zoelch, et al., 2005). Los resultados indicaron que el desarrollo de las FE podría mejorarse buscando un equilibrio entre los EXs y los juegos de mesa más tradicionales. Por otro lado, jugar a juegos de mesa y EXs en grupo, además de agregar un componente físico a la actividad, podría ser un medio lúdico, divertido y efectivo para entrenar las FE de los preescolares con efectos duraderos.

### 5.3.3. Xiong et al., 2019

En este estudio se evaluaron los efectos de un programa basado en EXs frente a uno tradicional de actividad física implementados en los recreos sobre las FE y la competencia motriz percibida (CP) en 60 preescolares de entre 4 y 5 años. Las FE fueron medidas mediante la prueba de clasificación de tarjeta de

cambio dimensional (DCCS, Zelazo, 2006), y la CP mediante la escala pictórica de competencia percibida y aceptación social para preescolares (Harter y Piker, 1984). Estas mediciones fueron realizadas antes y después de la intervención. Ambos programas fueron realizados durante un periodo de 8 semanas, 5 días a la semana y en los recreos de las escuelas, cuya duración era de 20 minutos. Para el programa basado en EXs se instalaron 4 estaciones de exergaming en una habitación vacía dentro del centro escolar. Cada estación constaba de varios juegos diferentes (p. ej., Nickelodeon Fit, Just Dance for Kids, Wii sports), 1 consola de juegos (Wii), equipos relacionados (p. ej. controladores) y un televisor de 32 pulgadas. Para el programa de actividad física tradicional se propuso un programa de actividades estructuradas (p. ej. juegos, actividades de locomoción o fútbol). Los juegos y actividades se enfocaron en las habilidades motoras de los participantes y variaron en intensidad y duración. Los resultados evidenciaron que los EXs pueden ser más beneficiosos para mejorar las FE de los preescolares en comparación con el programa tradicional de actividad física, así como para mejorar la aceptación social percibida.

#### 5.3.4. *Gao, Lee, et al., 2019*

El objeto de este estudio fue comprobar la efectividad de una intervención de EXs en el hogar en 32 preescolares con una media de edad de 4,7 años. Las medidas valoradas antes y después de la intervención fueron el gasto energético diario mediante acelerómetros, el estado físico cardiovascular (3-Minute Step Test), el índice de masa corporal y la flexibilidad cognitiva (prueba de clasificación de tarjeta de cambio dimensional). El programa de intervención basado en EXs en el hogar duró 12 semanas, en las cuales los participantes debían practicar al menos 30 minutos diarios, 5 días a la semana, utilizando la consola LeapTV con todos los periféricos necesarios y varios juegos educativos apropiados para su edad (baile y deportes). A los preescolares del grupo control se les solicitó que mantuvieran patrones regulares de actividad física sin ningún juego de EX. El programa de EXs en el hogar tuvo el potencial de mejorar la cognición de los preescolares, especialmente la flexibilidad cognitiva.

#### 5.3.5. *Liu et al., 2022*

El objeto de este estudio fue evaluar los efectos de una intervención basada en EXs en las FE de 48 preescolares de 4 a 5 años. Para evaluar las FE se utilizaron 3 tareas del Early Years Toolbox (EYT, Howard y Melhuish, 2017) (i.e. la inhibición ("Go/No-Go"), la flexibilidad cognitiva ("Clasificación de tarjetas") y la memoria de trabajo viso-espacial ("Mr. Ant"). Las evaluaciones fueron realizadas al comienzo, mitad y final del programa de intervención. A los preescolares que participaron en los EXs se les administró un cuestionario para conocer su aceptación al cabo de una semana tras finalizar la intervención. Los participantes realizaron un programa de 4 semanas que incluía el entrenamiento combinado físico-cognitivo y EX (grupo experimental) o un entrenamiento de actividad física convencional organizado y dirigido por el

profesor de EF de la escuela infantil (p. ej. juegos de persecución, fútbol, etc.) (grupo control). Para ejecutar el programa de EXs se instalaron en cuatro aulas del centro, una consola Nintendo Switch, el software del juego Just Dance con cuatro versiones (2018, 2019, 2020 y 2021), un monitor de 55 pulgadas y todos los suministros auxiliares necesarios. Los 24 preescolares fueron repartidos en las 4 aulas (6 alumnos por aula). El período de trabajo fue de 30 min., de lunes a viernes, de 9:30 a 10:00 am, utilizando cada semana una nueva versión del juego para practicar un nuevo baile, con un total de 20 lecciones. Los resultados destacaron que el grupo experimental (EXs) obtuvo más rendimiento en las tres tareas de las FE en comparación con el grupo control (actividad física convencional). Las entrevistas de seguimiento revelaron que los preescolares aceptaron bien los EXs.

## 6. Conclusiones

A pesar de que la inclusión de los EXs en EI produce en los preescolares una mayor actividad física de moderada a vigorosa, tiene el potencial de mejorar la competencia motriz, las funciones ejecutivas, y están bien aceptados socialmente, deben ser tenidos en cuenta los factores limitantes para su implementación en el aula. Asimismo, hay que señalar la escasa y limitada evidencia científica sobre ellos.

El profesorado que decida implementar estos videojuegos puede encontrarse con una limitación económica a la hora de adquirir el material necesario, teniendo que hacer una fuerte inversión inicial. A este desembolso económico habría que sumarle el condicionante del espacio donde realizar las sesiones, ya que en casi todos los centros educativos el único espacio con pantallas y conexiones para ubicar la videoconsola y jugar a EXs es la propia aula. Además del factor económico y espacial, nos encontramos con el tiempo limitado de compromiso motor de los escolares, ya que la mayoría de estos medios solo permiten participar simultáneamente a 4 jugadores. Por último, la mayoría de los docentes no han sido *gamers*, no están familiarizados con el uso de estos dispositivos y no han recibido formación al respecto.

Por otra parte, las investigaciones que estudian la introducción de los EXs en las clases de EF en la etapa infantil aún están en una fase inicial y emergente. En consecuencia, no existe un corpus científico que sustente o, por el contrario, no apoye su implementación de forma clara y evidente.

De la misma manera, deben considerarse el tipo de representaciones que transmiten los EXs desde el punto de vista étnico, cultural o de género, entre otras. No debemos olvidar que en la EI son primordiales los valores prosociales, el reconocimiento de la pluralidad sociocultural, la reproducción de conductas basadas en el respeto, la igualdad de género y el trato no discriminatorio a las personas con discapacidad.

## 7. Bibliografía

- Bourke, A. K., Barré, A., Mariani, B., el Achkar, C. M., Paraschiv-Ionescu, Aminian, K., Vereijken, B., Skjæret, N., y Helbostad, J. (2014). *Design and development of an inertial sensor based exergame for recovery-step training*. [Paper presentation]. International Conference on Wearable and Implantable Body Sensor Networks Workshops, Zurich, Switzerland. <https://doi.org/10.1109/BSN.Workshops.2014.16>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related. *Public Health Rep*, 100(2), 126-131.
- Conde-Cortabitarte, I., Rodríguez-Hoyos, C., y Calvo-Salvador, A. (2020). Potencialidades y límites educativos de los videojuegos activos: una investigación basada en entrevistas a docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 43-52. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i43.1398>
- Gao, Z., Lee, J. E., Zeng, N., Pope, Z. C., Zhang, Y., y Li, X. (2019). Home-based exergaming on preschoolers' energy expenditure, cardiovascular fitness, body mass index and cognitive flexibility: a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10), 1745. <https://doi.org/10.3390/jcm8101745>
- Gao, Z., Zeng, N., Pope, Z. C., Wang, R., y Yu, F. (2019). Effects of exergaming on motor skill competence, perceived competence, and physical activity in preschool children. *Journal of sport and health science*, 8(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.12.001>
- Gashaj, V., Dapp, L. C., Trinic, D., y Roebbers, C. M. (2021). The effect of video games, exergames and board games on executive functions in kindergarten and 2nd grade: An explorative longitudinal study. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100162. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100162>
- Kooiman, B. J., y Sheehan, D. P. (2015). Interacting with the past, present, and future of exergames: At the beginning of a new life cycle of video games?. *Society and Leisure*, 38(1), 55-73, DOI: [10.1080/07053436.2015.1006960](https://doi.org/10.1080/07053436.2015.1006960)
- Liu, Z. M., Chen, C. Q., Fan, X. L., Lin, C. C., y Ye, X. D. (2022). Usability and effects of a combined physical and cognitive intervention based on active video games for preschool children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7420. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127420>

- Marín-Suelves, D., Ramon-Llin, J., y Guzman, J. F. (2022). Exergame en educación: mapeando la investigación. *Retos*, 44, 64–76. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90127>
- Oh, Y., y Yang, S. (2010, octubre 21-23). *Defining exergames & exergaming*. [Paper presentation]. Meaningful Play 2010, East Lansing, Michigan, United States.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Staiano, A. E., y Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives*, 5(2), 93-98. [10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x)
- U.S. Department of Health and Human Services (2018). Physical activity guidelines for Americans, 2nd edition. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. [https://health.gov/sites/default/files/2019-09/Physical\\_Activity\\_Guidelines\\_2nd\\_edition.pdf](https://health.gov/sites/default/files/2019-09/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf)
- Xiong, S., Zhang, P., y Gao, Z. (2019). Effects of exergaming on preschoolers' executive functions and perceived competence: a pilot randomized trial. *Journal of Clinical Medicine*, 8(4), 469. <https://doi.org/10.3390/jcm8040469>

# Un proyecto escolar de recreos activos basado en material autoconstruido: impacto sobre la motivación autodeterminada

Antonio Méndez-Giménez  
Universidad de Oviedo  
*mendezantonio@uniovi.es*

Iván García-Rodríguez  
CRA Gera- Cuarto de los Valles de Tineo (Asturias)  
*uo237970@uniovi.es*

## 1. Introducción

Numerosas investigaciones han reportado, de manera consistente, importantes beneficios para la salud derivados de adoptar estilos de vida activos desde la infancia, tanto en su componente físico como mental (p. ej., prevención de dolencias coronarias, protección contra algunos tipos de cáncer, reducción de la hipertensión y del riesgo de padecer diabetes o estrés, mejora del aspecto físico y de la imagen corporal o aumento del bienestar personal, entre otras). Sin embargo, en las sociedades desarrolladas los niveles de actividad física (AF) infantil y juvenil son cada vez más preocupantes. En ese sentido, es prioritario implementar intervenciones que aproximen a niños y adolescentes a los niveles de AF recomendados por la Organización Mundial de la Salud: al menos, 60 minutos al día de AF moderada o vigorosa (sobre todo aeróbica) y un mínimo de tres veces por semana de actividades que fortalezcan el sistema músculo-esquelético. En los países donde se garantiza la escolarización obligatoria, la escuela puede y debe desempeñar un papel determinante en la promoción de AF, deporte y hábitos saludables teniendo en cuenta que la totalidad de la población infantil estaría involucrada. En ese sentido, los centros escolares promotores de salud pueden articular programas apropiados de educación

física (EF), ofertar actividades físico-deportivas extraescolares y complementarias, fomentar el desplazamiento y los recreos activos y desarrollar programas en conexión con la comunidad u otras administraciones (Méndez-Giménez, 2016; 2020).

En relación a los programas de recreos activos, se han diseñado y aplicado diferentes estrategias enfocadas a aumentar la AF de los escolares, como, por ejemplo, implementar actividades estructuradas con apoyo del profesorado, pintar el patio creando zonas de juego, facilitar equipamientos que permitan la práctica físico-deportiva (pelotas, balones, etc.), dotar a los patios de estructuras físicas (canastas, porterías...), asignar, ampliar y/o cubrir espacios que garanticen las actividades en condiciones climatológicas adversas, promover programas de videojuegos activos o generar turnos de recreo cuando las condiciones de espacio son restringidas. Todas estas estrategias cuentan con algunos obstáculos que los promotores deben encarar. Por ejemplo, se requiere de presupuesto económico para la adquisición de los equipamientos, del personal o profesorado que dé apoyo al proyecto o del soporte tecnológico apropiado para utilizar videojuegos. Por ello, es preciso explorar el diseño de nuevas estrategias de coste reducido o en las que el presupuesto económico no sea el principal obstáculo, y que permitan alcanzar dichos objetivos. Los materiales reciclados para elaborar materiales didácticos y equipamientos que promueven AF y deportiva han sido tradicionalmente empleados por el profesorado de EF y por monitores de tiempo libre. Su aportación al ámbito de los recreos activos podría suponer otra alternativa enriquecedora dotando de equipamiento variado para los recreos (Méndez-Giménez y Pallasá, 2018). Esta iniciativa demanda actitudes comprometidas por los equipos docentes y una organización específica para convertirse en proyectos sólidos y duraderos en los centros educativos.

Si bien la pericia de muchos docentes para elaborar y reparar recursos y equipamientos deportivos ha supuesto un potente estímulo para los programas de EF en muchos centros (proporcionando al alumnado experiencias motrices ricas y variadas), los modelos pedagógicos actuales ponen el foco del proceso educativo en el propio estudiante. Así, la autoconstrucción de material es un modelo pedagógico emergente que involucra al alumnado en el reciclaje y la transformación de materias primas y caseras (cartón, bolsas de plástico o papel de periódico), así como en el acopio de objetos de bajo coste (globos, cinta adhesiva o velcro) para elaborar materiales didácticos (móviles, implementos, metas, redes...) que son utilizados para el desarrollo y aprendizaje de cualquiera de los contenidos de la EF. Consiste en aplicar manualidades funcionales al servicio de los objetivos y contenidos de la EF, de tal manera que se trabaje tanto la motricidad fina como la motricidad gruesa en un mismo proyecto educativo. En comparación con la EF que emplea material convencional, los estudiantes cuentan con un rol más activo desde el principio y desarrollan competencias que podrán utilizar el resto de su vida. El proyecto que se desgana a continuación resume una experiencia de innovación e investigación llevada a cabo en un colegio del Principado de Asturias basada en un programa de recreos activos cuya principal estrategia fue involucrar a los participantes en talleres específicos para la elaboración de materiales reciclados que utilizaron durante el juego en los recreos.

## 1.1. Contextualización

El programa de recreos activos pretendía la promoción de AF durante un curso escolar (2019-2020) a través de juegos con material autoconstruido, tanto en los descansos de medio día y del almuerzo como durante el tiempo extraescolar. Consistió en el desarrollo de un programa previo que ya había mostrado su eficacia para incrementar la AF del alumnado a corto plazo (una semana, Méndez-Giménez, Cecchini y Fernández-Río, 2017), así como para provocar una serie de resultados positivos a nivel social y motivacional (Méndez-Giménez y Pallasá, 2018).

Las características principales del programa fueron las siguientes:

### 1.1.1. *Un programa soportado por teorías motivacionales y de promoción de la salud*

*Se utilizan los marcos de la teoría de la autodeterminación y del modelo socio-ecológico para tratar de comprender los entresijos de la motivación hacia la AF en el contexto escolar y extraescolar, y profundizar en las influencias intrapersonales, interpersonales, del entorno físico, organizacionales y políticas que la determinan.*

La *teoría de la autodeterminación* (TAD) de Deci y Ryan (2002) se ha perfilado como uno de los marcos teóricos más importantes para explicar la motivación hacia la AF tanto en el contexto escolar de la EF como en el extraescolar y deportivo. Reconoce una serie de motivaciones secuenciadas en función del grado en que son autónomas, es decir, realizadas por propia elección y aceptadas libremente por el individuo. De mayor a menor nivel de autodeterminación, se han identificado las siguientes regulaciones motivacionales: 1) *Motivación intrínseca*, que se refiere al hecho de realizar una actividad (a) por la excitación, diversión, estética o sensaciones placenteras que permite experimentar (*motivación de estimulación*), (b) por la satisfacción que proporciona el intento de explorar y aprender (*motivación de conocimiento*) o, (c) por el placer de superar desafíos y alcanzar objetivos (*motivación de logro*). 2) La *regulación identificada* se lleva a cabo con el fin de lograr objetivos personales (p. ejemplo, estar sano). Por tanto, se trata de una conducta motivada extrínsecamente, es decir, no derivada del atractivo inherente de la actividad. 3) La *regulación introyectada* se refiere a conductas que pretenden obtener reconocimiento social o evitar presiones internas y sentimientos de culpabilidad. 4) La *regulación externa* representa las conductas que se regulan a través de medios externos, como, por ejemplo, premios o castigos. 5) Finalmente, la *desmotivación* se refiere a situaciones en las que los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, y experimentan sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad. La TAD postula que las diferentes regulaciones motivacionales conducen a distintos tipos de consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales. Las consecuencias más positivas, como la intención de realizar AF, serían

producidas por las formas de motivación más autodeterminadas (las dos primeras), mientras que las consecuencias más negativas serían producidas por las formas de motivación menos autodeterminadas (regulaciones extrínsecas y desmotivación). En el contexto de la EF, varios estudios comprobaron que los estudiantes más autodeterminados informan de intenciones más fuertes de realizar AF, son más propensos a participar en EF y más activos físicamente durante el tiempo libre (Ntoumanis, 2001, 2005).

Por su parte, el modelo socio-ecológico de promoción de la salud examina la interacción e interdependencia de los múltiples niveles que pueden influir en el comportamiento de un individuo o de un grupo en términos de salud (Bronfenbrenner, 1994). Se compone de cinco niveles diferentes: 1) factores intrapersonales o individuales, que incluyen aspectos como el conocimiento personal, las actitudes, los comportamientos y las habilidades del individuo; 2) factores interpersonales, que consisten en la influencia de redes sociales como los miembros de la familia, amistades y compañeros de clase; 3) factores institucionales u organizacionales, e incluye los procedimientos y el soporte administrativo; 4) factores comunitarios, que incluyen la relación tanto formal como informal entre las organizaciones (p. ej., los distritos escolares); y 5) La política, que incluye leyes y políticas locales, estatales y nacionales. En este proyecto se tuvieron en cuenta las interacciones de los tres primeros niveles en un contexto educativo.

### *1.1.2. Directiva, docentes y padres son agentes claves del programa*

Para que el programa produzca los efectos esperados, la directiva, el profesorado del centro, así como las familias debían asumirlo como un proyecto de centro. La investigación sugiere que el estímulo del profesorado y el apoyo de los adultos en el juego activo influyen positivamente en el compromiso de los niños y niñas (Massey et al., 2020). Esto no implicó necesariamente grandes cambios organizativos en el colegio, puesto que ya existía la figura del profesorado de guardia de recreo, si bien se precisaba su implicación para promover las actividades del programa, distribuir a los participantes en el espacio de manera equilibrada y velar por su seguridad. Igualmente, se pidió la colaboración y apoyo familiar para el fomento del juego durante el tiempo libre.

### *1.1.3. Un programa flexible para ajustarse a cada contexto escolar*

El proyecto se diseñó atendiendo a los condicionantes y características del centro, pero al mismo tiempo se dio libertad al equipo de monitores que lo implementó para concretar y desarrollar las estrategias y acciones propuestas. Por ejemplo, se tuvieron en cuenta sus contribuciones para dar forma a la programación de los materiales más relevantes, se recogieron las iniciativas del coordinador de actividades extraescolares para la distribución y organización de los espacio del patio de juego de la manera más óptima, y se consensuaron con los docentes de EF los tipos de materiales o juegos motores a implementar

en los patios que conectaban mejor con el currículo o la programación de la asignatura. También se establecieron reuniones periódicas con el coordinador y equipo de monitores para revisar la evolución del programa, la viabilidad de las actividades, y la periodización del cambio de materiales para ajustarse a los ritmos de producción y aprendizaje.

#### *1.1.4. Un programa promotor de la educación en valores*

El programa también pretende la promoción de determinados valores educativos como la concienciación para preservar el medio ambiente, el reciclaje, la educación para el consumo, la coeducación, el respeto por el material propio o ajeno, la actitud de compartir los materiales, y la promoción de estilos de vida activa y saludable. Se reforzó la idea de que no hacen falta marcas registradas para realizar actividades físico-deportivas y que los materiales deben ser conservados y reparados.

#### *1.1.5. Un programa sostenible y rentable económicamente*

Las estrategias que articulan este proyecto dan forma a un programa sostenible económicamente. Por ello, la provisión de materiales será de bajo coste, reutilizando los desechos que el propio centro pudiera generar (p. ej., en el servicio de cocina, mantenimiento y comedor) y se basa en la autoconstrucción de materiales diversos y reciclados en talleres específicos. En consecuencia, se involucró al centro y a los propios participantes y sus familias en el acopio de las materias primas.

## **2. Objetivos**

El desarrollo de este programa escolar dio lugar a un primer estudio de investigación cuyos principales objetivos fueron los siguientes:

1. Diseñar y validar un programa anual de recreos activos basado en el juego motor con material autoconstruido al objeto de incrementar los niveles de AF moderada y vigorosa de los estudiantes de Educación Primaria durante el periodo escolar y extraescolar.
2. Analizar el impacto del programa en las regulaciones motivacionales y en la motivación autodeterminada de los escolares.
3. Estudiar posibles diferencias motivacionales entre géneros.
4. Evaluar la eficacia del programa desde la perspectiva de la directiva del centro, docentes y padres.

El desarrollo del programa y el proyecto de investigación estaban previstos para el curso completo 2019-2020. Sin embargo, solo se pudo llevar a cabo desde septiembre de 2019 hasta febrero de 2020. A principios de 2019 sobrevino la pandemia por COVID-19 y el 11 marzo se decretó en España el estado de alarma y el confinamiento de la población en sus domicilios. En consecuencia, los objetivos n.º 1 y 4 no pudieron ser abordados y el n.º 2 se acotó a un trimestre.

### 3. Descripción de la experiencia

A continuación, se describe la experiencia identificando las fases del proyecto y las actividades realizadas, así como los participantes, el instrumental y los análisis realizados.

#### 3.1. Fases del proyecto y actividades del programa

##### 3.1.1. Fase de preparación previa al programa

En mayo de 2019 se realizaron los primeros contactos con responsables del colegio para evaluar la viabilidad del proyecto. Se llevaron a cabo varias reuniones con el coordinador de actividades extraescolares y con la directiva del colegio y se estableció un programa provisional de actividades en función del calendario escolar. En septiembre de 2019 se obtuvo el permiso formal de la directiva del centro y se solicitó el consentimiento paterno informado.

##### 3.1.2. Fase de aplicación del programa

Desde septiembre de 2019, el investigador principal desarrolló seis talleres formativos dirigidos al equipo de monitores encargado de llevar a cabo las actividades del programa. Una vez previsto con el coordinador el acopio de las materias primas e instrumentos necesarios, las sesiones consistían básicamente en mostrar el proceso de construcción de los materiales seleccionados y familiarizarse con él, prestando especial atención a las posibles dificultades que pudieran encontrar los escolares, y vislumbrar posibles juegos para su explotación en los recreos activos.

Por otro lado, se establecieron cuatro reuniones periódicas tanto con el coordinador de actividades extraescolares como con los monitores de los talleres para revisar y evaluar la evolución, el ritmo y las actividades del programa.

La administración (pretest) del cuestionario se realizó en el mes de septiembre, antes del comienzo del programa, y el postest se administró en diciembre.

Figura 1

*Programa de construcción y uso de material autoconstruido durante los recreos activos*

Octubre 2019		Noviembre 2019		Diciembre 2019		Enero 2020	
Semanas 1. <sup>a</sup> -2. <sup>a</sup>	Semanas 3. <sup>a</sup> -4. <sup>a</sup>	Semanas 1. <sup>a</sup> -2. <sup>a</sup>	Semanas 3. <sup>a</sup> -4. <sup>a</sup>	Semanas 1. <sup>a</sup> -2. <sup>a</sup>	Semanas 3. <sup>a</sup> -4. <sup>a</sup>	Semanas 1. <sup>a</sup> -2. <sup>a</sup>	Semanas 3. <sup>a</sup> -4. <sup>a</sup>
Pelota saltarina	Aros o ringos	Paladós	Cestas y receptáculos	Bate béisbol y pelota	Lanzador	Pelota cometa	Indiaca y comba

La Figura 1 muestra el programa de construcción de materiales y utilización durante dos semanas consecutivas en los recreos activos. La fabricación del material se realizó en las aulas del centro en el marco de un taller específico de actividades extraescolares que cada grupo tenía establecido (1 hora a la semana). Durante la elaboración de materiales los estudiantes podían recibir ayuda de sus monitores si la requerían. Los materiales generados eran custodiados durante dos semanas por los monitores encargados, que los almacenaban en cajas y archivadores en las propias aulas. Los monitores dirigían las actividades del recreo dando opciones de uso al alumnado y promoviendo la creación de juegos. Una vez que concluían las dos semanas de uso de cada material, el alumnado se lo llevaba a casa para continuar con la práctica de juegos en el entorno familiar. Para la provisión de los materiales se utilizaron tanto los disponibles en el centro (servicio de cocina y de mantenimiento: envases, botellas, cajas de bebida, botes, bidones, latas, envoltorios...) como de las familias. También fue necesaria la adquisición de cierto material de escritorio e instrumental (cinta adhesiva, globos, tijeras, etc.) que corrió a carga del centro. La Figura 2 muestra algunos de los materiales autoconstruidos empleados en el programa.

Figura 2

*Ejemplos de materiales autoconstruidos empleados en el programa*



Pelotas saltarinas



Ringos



Lanzador



Comba

## 3.2. Participantes

Un total de 226 estudiantes de un centro educativo de Asturias (España) de 3º a 6º de Educación Primaria participaron en este programa de recreos activos. Todos los estudiantes presentaron el consentimiento informado de los padres, que se contempló junto con el permiso de la directiva y del consejo escolar, como requisitos para emprender la investigación. Se eliminaron 7 valores atípicos (outliers). La muestra final estuvo formada por 219 participantes, 123 niños (56.2%) y 96 niñas (43.8%). La distribución por cursos fue la siguiente: 3.º = 53 (24.2%); 4.º = 55 (25.1%), 5.º = 55 (25.1%), y 6.º = 56 (25.6%). Las edades oscilaron entre los 7 y 12 años, con una edad media de 9.37 años ( $DT = 1.21$ ).

## 3.3. Instrumento

### 3.3.1. Motivación autodeterminada

Los diferentes tipos de motivación se evaluaron mediante la escala adaptada del *Perceived Locus of Causality* (PLOC; Goudas et al., 1994) traducida al español y validada al contexto de la EF por Moreno et al. (2009). El instrumento es encabezado por el enunciado "Participo en las clases de EF..."; sin embargo, para el propósito del presente estudio se sustituyeron las alusiones a la clases de EF por los recreos activos. Igualmente, se intercambiaron las alusiones a "ejercicios" por "juegos", más consecuentes con el programa de recreos activos. El PLOC se compone de cinco factores y 20 ítems (cuatro por cada factor): *motivación intrínseca* (e.g. "Porque los recreos activos son divertidos"), *regulación identificada* (e.g. "Porque quiero aprender habilidades deportivas"), *regulación introyectada* (e.g. "Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante"), *regulación externa* (e.g. "Porque tendré problemas si no lo hago") y *desmotivación* (e.g. "Pero no sé realmente por qué"). El estudio de Moreno et al. (2009) obtuvo los siguientes valores de alfa de Cronbach: .80 para la motivación intrínseca, .80 para la regulación identificada, .67 para la regulación introyectada, .70 para regulación externa, y .74 para desmotivación. Las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas de la PLOC se utilizaron para calcular el índice de autodeterminación (IAD):  $(2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - ((\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación})$ . Este índice revela el grado de motivación autodeterminada y ha sido ampliamente utilizado en la investigación motivacional en las clases de EF. En esta investigación, los valores alpha de Cronbach en las medidas pretest fueron: motivación intrínseca: .68, regulación identificada: .69, regulación introyectada: .79, regulación externa: .84, y desmotivación: .72. Por su parte, los valores alpha de Cronbach en las medidas posttest fueron: motivación intrínseca: .72, regulación identificada: .72, regulación introyectada: .77, regulación externa: .84, y desmotivación: .78. Los valores del IAD oscilaron entre -5.63 y +17 entre las medidas pretest y posttest.

### 3.4. Análisis de datos

Los datos se recogieron en un formulario de Google Forms. El alumnado disponía de tablets en el centro con las que cumplimentaron los cuestionarios con el apoyo de los tutores. Los datos fueron recogidos en una hoja Excel y analizados con el programa IBM-SPSS© 22.0. Para valorar la normalidad de los datos obtenidos en ambas administraciones (pretest y postest) se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los datos mostraron valores de Sig. < .05 en algunas variables, por lo que en los análisis subsiguientes se utilizaron pruebas no paramétricas. Para abordar el objetivo n.º 2 se ejecutó la prueba rangos de Wilcoxon de medidas relacionadas entre Pretest-Postest. Para comparar las puntuaciones del IAD en función del género (objetivo 3) se solicitó la prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes.

## 4. Resultados

La tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) de cada una de las regulaciones motivacionales y del IAD, tanto en pretest como postest. La motivación intrínseca obtuvo la puntuación más alta de las regulaciones motivacionales en ambas administraciones, y la desmotivación, la menor.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de las regulaciones motivacionales y del índice de autodeterminación en pretest y postest.*

	Pretest		Postest	
	M	DT	M	DT
Motivación intrínseca	6.09	.88	5.97	1.04
Regulación identificada	5.95	.97	5.66 (**)	1.25
Regulación introyectada	4.53	1.75	4.20 (**)	1.81
Regulación externa	3.84	2.02	3.50(**)	1.97
Desmotivación	2.91	1.68	2.56(**)	1.64
Índice de autodeterminación	8.13	4.70	8.64 (*)	4.88

*Nota: \*p < .05; \*\* p<.01*

La tabla 2 recoge la prueba rangos de Wilcoxon para las regulaciones motivacionales y el IAD en las medidas pretest y postest. Se encontraron diferencias significativas a través del tiempo en todas las variables excepto en motivación intrínseca.

Tabla 2

Prueba rangos de Wilcoxon para las regulaciones motivacionales y el índice de autodeterminación entre pretest y postest

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>						
	MI Postest – MI Pretest	RId Postest – RId Pretest	RIn Postest – Rin Pretest	RE Postest – RE Pretest	D Postest – D Pretest	IAD Postest – IAD Pretest
Z	-1,582 <sup>b</sup>	-3,552 <sup>b</sup>	-3,473 <sup>b</sup>	-3,321 <sup>b</sup>	-3,957 <sup>b</sup>	-2,173 <sup>c</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.114	.000	.001	.001	.000	.030

MI = Motivación intrínseca; RId = Regulación Identificada; Rin = Regulación introyectada; RE = Regulación Externa; D = Desmotivación

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo; b. Se basa en rangos positivos. c. Se basa en rangos negativos.

La tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para el IAD en función del género, en pretest y postest.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del índice de autodeterminación (IAD) por género en pretest y postest

IAD	Género	N	Pretest		Postest	
			M	DT	M	DT
	Varón	1				
		2	8.19	4.58	8.51	4.71
		3				
	Mujer	9	8.05	4.86	8.82	5.12
		6				
		6				

La tabla 4 muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney entre géneros para el IAD en pretest y postest. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros, ni en pretest ni en postest ( $p > .05$ ).

Tabla 4

Prueba U de Mann-Whitney entre géneros para el índice de autodeterminación (IAD), en pretest y postest

IAD Pretest	Género	Rango promedio	Suma de rangos	IAD	
				Pretest	Postest
	Varón	110.84	13633.50	5800.500	5582.500
	Mujer	108.92	10456.50	-.222	-.691
				U de Mann-Whitney Z	

IAD Posttest	Varón	107.39	13208.50	Sig. asintótica (bilateral)	.824	.490
	Mujer	113.35	10881.50			

#### 4. Conclusiones

La aplicación de un programa anual de recreos activos basado en material autoconstruido fue paralizado en marzo de 2019 debido a la pandemia por COVID-19. En consecuencia, los objetivos de este estudio tuvieron que ser reducidos a dos: 2.º) analizar el impacto del programa en las regulaciones motivacionales y la motivación autodeterminada de los escolares durante un trimestre, y 3.º) estudiar posibles diferencias motivacionales entre géneros.

Los resultados apoyaron el efecto positivo del programa en la motivación autodeterminada (IAD) del alumnado. Este comportamiento se debió fundamentalmente, por un lado, al mantenimiento de los altos niveles de motivación intrínseca de los participantes y, por otro, al descenso de los niveles de motivación extrínseca (regulación introyectada y externa) y desmotivación a través del tiempo, lo que aumentó la puntuación total del IAD. Por su parte, en el posttest se encontraron descensos significativos en regulación identificada. Especulamos que los objetivos personales podrían haber quedado en un segundo plano al participar en un programa institucional de actividades y modalidades concretas, lo cual podría haber provocado ese descenso. No obstante, se necesitan nuevos estudios para dilucidar si este descenso es contextual o es generalizable a este tipo de programas.

Varios estudios han reportado niveles altos de motivación intrínseca de los escolares en unidades didácticas implementadas con material autoconstruido en el contexto de la EF (p. ej., Méndez-Giménez et al., 2016). Sin embargo, hasta la fecha ningún estudio había analizado cómo influyen los programas de recreos activos a través del tiempo (un trimestre) empleando exclusivamente materiales autoconstruidos. En un estudio transversal (Méndez-Giménez y Pallasá, 2018) los estudiantes reportaron niveles altos en todas las variables motivacionales, siendo motivación intrínseca, relación, y competencias percibidas y disfrute las más elevadas. El análisis de regresión múltiple reveló que la motivación intrínseca y la diversión fueron los únicos predictores positivos de la intención de práctica de juegos en su tiempo de recreo y extraescolar.

No obstante, es previsible que la motivación del alumnado en programas longitudinales fluctúe o decaiga si no se ofrecen recursos variados periódicamente. Ridgers et al. (2012) apuntaron que una provisión de equipamiento de juego móvil y diverso podía ayudar a satisfacer las múltiples preferencias de juego en función de la edad y el género de los escolares. Hyndman et al. (2014) afirmaron que cuanto más diverso fuera el equipamiento, mayor sería el número de niños de ambos géneros que jugaran en los patios

escolares. De este modo, la variedad de los recursos empleados en este estudio (Figura 1), así como la temporalidad considerada (dos semanas para la fabricación y uso en los recreos de cada material), pueden haber sido elementos claves en el mantenimiento del alto nivel de motivación intrínseca, así como del descenso de los niveles de motivación extrínseca y desmotivación del alumnado. Estos aspectos cuantitativos y cualitativos deberían ser tenidos en cuenta en futuros programas e investigaciones. No obstante, en alguna reunión, los monitores nos manifestaron la necesidad de aumentar (al menos, una semana) el tiempo dedicado a cada material. Hicieron hincapié en que el ritmo de construcción de los materiales variaba en función de las edades (cursos) y habilidades de los estudiantes, de manera que para algunos, 1 hora semanal para la elaboración podría ser escasa. Con una tercera semana, señalaron, se podrían explotar los materiales de manera más sosegada durante el juego en los recreos.

En relación al género, los resultados no mostraron diferencias entre chicos y chicas en el IAD durante los recreos activos, ni en el pretest ni en el postest. Estos resultados son congruentes con los del estudio de Méndez-Giménez y Pallasá (2018), quienes tampoco encontraron diferencias significativas entre géneros en ninguna de las variables motivacionales en otro programa anual de recreos activos (motivación intrínseca y necesidades psicológicas básicas). Estos hallazgos son muy alentadores puesto que la mayoría de los estudios centrados en los elementos intrapersonales del juego activo infantil correlacionan el ser varón con mayor juego activo (Ridgers et al., 2012). A menudo las chicas parecen ver los patios escolares como un espacio para la socialización y limitan su actividad física, mientras que los niños se implican en juegos más activos. El presente programa de recreos activos basado en materiales autoconstruidos podría haber satisfecho las necesidades psicológicas de ambos géneros manteniendo, al mismo tiempo, altos los niveles de motivación. Futuros estudios deberían determinar si mediante este tipo de programas se promueven niveles similares de AF moderada y vigorosa en ambos géneros.

No cabe duda de que todas las estrategias intrapersonales, interpersonales y ambientales implementadas en un programa de estas características requieren del refuerzo y apoyo de los centros educativos y sus políticas. Obviamente, la provisión del equipamiento también es una política institucional de gran relevancia en el juego activo en los patios escolares. Sin embargo, las barreras del juego activo en los patios escolares pueden contemplar otros aspectos, además del equipamiento. Por ejemplo, la falta de acceso a instalaciones cubiertas en caso necesario, el inadecuado mantenimiento del equipamiento o las políticas meteorológicas (por ejemplo, permanecer en el interior del colegio cuando hace demasiado calor o llueve) son determinantes para la AF en los programas de recreos activos.

Finalmente, esta evidencia pone de relieve la necesidad de establecer directrices claras por parte de los centros escolares que favorezcan la

articulación de los programas de juego activo y promuevan su implementación y el apoyo a todos los niveles, tanto al profesorado (monitores) como a los estudiantes. En el presente programa de recreos activos se establecieron algunas estrategias consecuentes con estas premisas: desarrollo de un proyecto de centro y apoyo institucional, provisión de cierto presupuesto para el equipamiento, así como el apoyo familiar. Creemos que estas estrategias pueden ser claves del éxito de programas similares.

## 5. Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2ª ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Elsevier Sciences, Ltd.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). University of Rochester.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>
- Hyndman, B. P., Benson, A. C., y Telford, A. (2014). Exploring physical activity opportunities to complement the Health and Physical Education curriculum. *ACHPER Active and Healthy Magazine*, 12(4), 15-21.
- Massey, W. V., Stellino, M. B., y Geldhof, J. (2020). An observational study of recess quality and physical activity in urban primary schools. *BMC Public Health*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08849-5>
- Méndez-Giménez, A. (2016). Centros escolares promotores de actividad física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 52, 4-6.
- Méndez-Giménez, A. (2020). Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en educación primaria. *Sport TK. Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 47-58.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y Fernández-Río, J. (2017). Efecto del material autoconstruido en la actividad física de los niños durante el recreo. *Revista de Saúde Pública*, 51(58), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-8787.2017051006659>
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda Pérez, D., y Valverde-Pérez, J. J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y auto-construido: estudio longitudinal de diseño cruzado en Educación Deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 30, 20-25.

- Méndez-Giménez, A. y Pallasá, M. (2018). Disfrute y motivación intrínseca como predictores de la intención de práctica de juegos en un programa de recreos activos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134(4), 55-68. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.04)
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A. M., Stanley, R. M., y Okely, A. D. (2012). Physical activity during school recess: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(3), 320-328. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.05.019>

# MED-ApS: Más allá de la Educación Física

Luis M. García López  
Universidad de Castilla-La Mancha  
*LuisMiguel@uclm.es*

David Gutiérrez  
Universidad de Castilla-La Mancha  
*David.Gutierrez@uclm.es*

Lucía Reyes  
Universidad de Castilla-La Mancha  
*Lucia.Reyes@uclm.es*

Nuria Martínez Palacios  
Universidad de Castilla-La Mancha  
*Nuria.Martinez@uclm.es*

## 1. Introducción

Muchos son los beneficios que se le atribuyen a la educación física (EF), de entre ellos probablemente uno de los más extendidos es el de la transmisión de valores sociales. Sin embargo, la literatura científica se ha cansado de repetir que esta hipotética formación en valores, y su más difícil todavía transferencia fuera del aula, solo se puede conseguir cuando se aplican metodologías de enseñanza de calidad. En concreto, en EF Kirk (2020) destaca que para conseguir estos efectos beneficiosos en la salud del alumnado (sí, no nos confundimos, enseñar valores sociales es transmitir salud social) las estrategias pedagógicas utilizadas deben configurarse como pedagogías críticas del afecto en EF, las cuales se definen como el trabajo coordinado de programación, enseñanza y evaluación para conseguir este fin deseado. Entre estas pedagogías críticas del afecto en EF podemos incluir el modelo de Educación Deportiva (MED) y el Aprendizaje-Servicio (ApS). La aplicación conjunta de estos dos modelos pedagógicos favoreció la transición positiva de la Educación Primaria a la Educación Secundaria y el desarrollo de habilidades sociales del alumnado que participó

en la experiencia que presentamos en este capítulo (García López et al., 2023; Gutiérrez et al., 2019). Sin embargo, aquí abordamos la experiencia del profesorado participante, describiendo sus inquietudes, sus percepciones y sus dificultades.

## **1.1. Contextualización**

Los dos primeros autores de este capítulo (Luis y David) llevamos largo tiempo colaborando en la formación de docentes en el MED. Si algo nos ha obsesionado siempre es que esta formación fuera muy práctica y aplicada, y de ahí que nuestros cursos de formación para docentes en activo y nuestra asignatura en el Grado de Maestro de Educación Primaria con la Mención de Educación Física, dedique a la formación práctica del MED entre diez y 14 horas. Una de las experiencias que David propuso a los centros en estos procesos de formación fue que crearan una red que conectara el trabajo de centros de Educación Primaria y Secundaria. El éxito de la experiencia fue mucho mayor del esperado, no solo entre el alumnado y el profesorado, sino también entre los equipos directivos. Los directores de los centros participantes nos relataban que habíamos conseguido de una manera atractiva lo que ellos no conseguían hacer de una manera institucional: acercar y mostrar de una forma positiva el centro de Educación Secundaria a sus potenciales alumnos de Educación Primaria.

Esto nos hizo reflexionar sobre dos cuestiones. La primera fue que debíamos “enterarnos” de manera más profunda de “en qué consistía ese problema” de la transición de la Educación Primaria a la Secundaria del que nos habían hablado los directores de los centros, sin ser muy conscientes de ello. En segundo lugar, si la articulación de la experiencia de la red del MED con centros de Educación Primaria y Secundaria necesitaba de una metodología más estructurada que simplemente la coordinación de temporadas del MED entre los centros participantes. En relación con la primera cuestión, una revisión de la bibliografía nos hizo darnos cuenta de la relevancia de una adecuada transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. Bharara (2020) muestra cómo una transición basada en los factores sociales, psicológicos, físicos y espirituales puede evitar efectos en el alumnado como la depresión, la soledad, la ansiedad, el abandono escolar y hasta las conductas de acoso. En este sentido, el problema era claro y teníamos una herramienta muy potente como alternativa a unas actividades tradicionales muy encorsetadas a meras visitas institucionales.

Respecto a la segunda cuestión, en esos momentos Luis participaba en actividades de voluntariado con personas de etnia gitana e inmigrantes mediante actividades de ApS, y en una más de nuestras intensas lluvias de ideas llegamos a la conclusión de que una hibridación de ambos modelos pedagógicos podría ser la fórmula perfecta para el desarrollo de este planteamiento.

A partir de ahí, buscamos los centros que pudieran estar interesados en investigar esta cuestión de la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, a través de un planteamiento conjunto, híbrido, del MED y el ApS, que a la postre se desarrolló como un proyecto nacional dentro de la convocatoria del Plan nacional de I+D+i. De entre los centros en los que realizábamos formación del MED, 17 (cinco de Educación Secundaria y 12 de Educación Primaria) se mostraron interesados en participar, lo que supuso la creación de cinco redes de MED-ApS en las localidades de Albacete (dos), Tomelloso (Ciudad Real, dos) y Miguelturra (Ciudad Real, uno) que implicaron a 435 estudiantes. En todos estos centros del ámbito rural y urbano, el MED se llevaba aplicando al menos un año, por docentes involucrados en los Proyectos Escolares Saludables de Castilla-La Mancha. Por tanto, todos los docentes habían recibido un curso de 20 horas sobre el MED, y a continuación se les formó en ApS.

Concretamente, la experiencia que aquí relatamos aborda las percepciones de los docentes participantes en la aplicación del programa MED-ApS, lo cual estamos seguros de que enriquecerá al lector interesado tanto como nos enriqueció a nosotros.

## **2. Objetivos**

De manera resumida, los objetivos generales de este trabajo fueron los siguientes:

- Favorecer una transición positiva del alumnado de Educación Primaria a la Educación Secundaria, a través de un programa que hibrida los modelos pedagógicos de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio.
- Conocer el impacto del programa MED-ApS en las habilidades sociales del alumnado prestador del servicio, así como en su vocación de servicio.
- Analizar el impacto del programa en los aprendizajes del alumnado prestador del servicio.
- Conocer las dificultades metodológicas del profesorado implicado en el desarrollo del programa MED-ApS.

En este capítulo nos centraremos en describir la propuesta y mostrar los resultados en relación con este último objetivo. Si el lector quisiera más información en relación con los resultados del programa, puede consultar García López et al. (2023). A partir de estos objetivos generales, se plantearon otros objetivos específicos que vienen desarrollados en el siguiente apartado.

### 3. Descripción de la experiencia

Para la planificación y desarrollo de la experiencia nos basamos principalmente en la propuesta metodológica de Puig Rovira et al. (2007). A través de una experiencia de ApS, se desarrollaron de manera paralela temporadas del MED en el centro de Educación Secundaria y en los centros de Educación Primaria de cada una de las redes que se crearon. El programa (MED-ApS) tuvo una duración variable en función de la red y el centro educativo, de tal forma que en los institutos de Secundaria ocupó entre 18 y 21 sesiones, y en los centros de Primaria entre 14 y 18 sesiones de EF. Dentro de cada red se formaron clubes. Estos clubes estaban compuestos por los diferentes equipos que los representaban en cada centro educativo. De esta forma, cada club tenía un equipo en el centro de Educación Secundaria y otro en cada centro de Educación Primaria. Los clubes tenían nombres de continentes (por ejemplo, África) y cada equipo de ese club en cada centro se denominaba por un país de ese continente (Egipto, Marruecos...). Un esquema básico de la temporada del MED en el que se coordinan las estrategias del ApS en los centros de Secundaria se muestra en la tabla 1. Más información de cómo se planteó la hibridación de estos dos modelos pedagógicos se puede encontrar en García López et al. (2019).

Tabla 1

Calendario de la temporada tipo.

Sesiones	MED	ApS
1 - 2	Introducción al MED. Creación de equipos	S. 1: Motivación al ApS
3 - 6	Pretemporada. Asignación de roles. Introducción de los roles de 2º entrenador, especialista en acondicionamiento físico y gerente. Enseñanza de tácticas y habilidades de ringo	S. 4: Preparación de la primera sesión de entrenamiento  S. 5: Entrenamiento de los alumnos de Secundaria a los alumnos de Primaria en los colegios  S. 6: Reflexión sobre el servicio desarrollado
7 - 11	Pretemporada. Partidos de pretemporada intra e inter-equipo (2 vs 2). Introducción de los roles de árbitro, anotador y publicista. Camisetas del	S. 8: Preparación de la segunda sesión de entrenamiento  S. 9: Entrenamiento de los alumnos de Secundaria a los alumnos de

	equipo pintadas	diseñadas y	Primaria en los institutos (colegios uno y dos)
			S. 10: Reflexión sobre el servicio
			S. 11: Entrenamiento de los alumnos de Secundaria a los alumnos de Primaria en los institutos (colegios tres y cuatro)
12 - 17	Temporada regular. Competición formal de todos contra todos y sesiones de entrenamiento		S. 12: Reflexión sobre el servicio S. 14: Organización del evento culminante en red S. 15: Evento culminante de la red S. 12: Reflexión sobre el servicio
18 - 19	Preparación y celebración del evento culminante		S. 20: Evaluación del proceso de ApS y motivación para el siguiente

---

Fuente: tabla elaborada a partir de García López et al. (2023).

Paralelamente al desarrollo del programa, se realizaron reuniones de reflexión semanales de los docentes implicados con un coordinador externo de la red, en la que se abordaban las dificultades surgidas y la planificación conjunta de las siguientes sesiones. El coordinador externo también participó como observador en todas las actividades de ApS.

En relación con el MED, los centros de Educación Primaria y Secundaria iniciaron la temporada en la misma semana. Los estudiantes que fueron asignados inicialmente a cada equipo permanecieron durante todo el programa en dichos equipos. Basándonos en una temporada publicada en García López y Gutiérrez (2017), el juego elegido fue el ringo. Para ello, tuvimos en cuenta el bajo nivel de requerimiento táctico y técnico que este juego deportivo supone, lo cual favorecería la participación de todo el alumnado a la vez que la enseñanza por parte del alumnado voluntario para el ApS de Secundaria. Una de las características clave del MED es el desarrollo de roles por parte del alumnado. Dadas las diferencias en el número del alumnado, incluso entre centros de una misma red, no todos los equipos tenían los mismos roles, pero de manera general los roles que se desarrollaron fueron el de entrenador, segundo entrenador (solo en los centros de Educación Secundaria), preparador físico, árbitro, anotador, reportero y director deportivo. El segundo entrenador en los equipos de los institutos y otro rol diferente del de entrenador eran los alumnos/as que se habían presentado de voluntarios para dirigir las actividades ApS, por lo que el rol recibió el nombre de "coordinador ApS".

Estas temporadas del MED se coordinaron mediante actividades de ApS, para lo que se siguieron los siguientes pasos:

1. Análisis del contexto. David y Luis se reunieron con los profesores de Educación Secundaria y establecieron:
  - La cantidad y el tipo de actividades a las que se comprometían los centros de Secundaria.
  - Qué grupo de cada instituto participaría.
  - Permitted conocer las actividades de facilitación de la transición de la Educación Primaria a la Secundaria que ya se desarrollaban en cada instituto.

Esto inició una rica dinámica colaborativa que implicó a los docentes en el proyecto, dándoles peso en las decisiones relevantes desde el inicio.
2. Planificación del proyecto. En posteriores reuniones, teniendo en cuenta los intereses y las experiencias del alumnado, se eligió el contenido deportivo que se impartiría y se conectó con la programación de aula de cada grupo. Se establecieron objetivos de aprendizaje, la dinámica de coordinación en las reuniones semanales y una secuencia clara y realista de la implementación del programa MED-ApS.
3. Planificación de la aplicación del programa. El proyecto de ApS se presentó a cada uno de los grupos de alumnado de Educación Secundaria. Esto implicó, en primer lugar, una actividad de motivación consistente en una presentación del programa y dos secuencias de las películas "Run the tide" (2016) y "Hoosiers" (1986) que sirvieron para mentalizar de la necesidad de cuidar a los alumnos más pequeños que iniciaban el instituto, así como para mostrar los atractivos de una tarea de entrenamiento. Esta actividad consiguió enganchar al alumnado de Secundaria, principalmente a un grupo de alrededor de ocho alumnos y alumnas por clase, que fueron los que asumieron la responsabilidad de liderar las actividades de ApS. Se le propuso a este alumnado voluntario las tareas que deberían aplicar, así como la preparación previa y la reflexión sobre las mismas. El resto del grupo siempre colaboraría en el desarrollo de las actividades, pero sin comprometerse a ser organizadores/entrenadores de los más pequeños.
4. Ejecución del ApS. Supervisados por su docente y por el coordinador de la red, el alumnado voluntario (coordinadores ApS) implementó las actividades de ApS, que consistieron en el entrenamiento de dos sesiones a sus equipos correspondientes (una en el colegio y otra en su propio instituto), así como la celebración de un evento culminante en el instituto consistente en una fase final de competición en las que se competían por clubes. Cada una de estas actividades suponía una preparación previa por parte de todo el grupo, y una reflexión individual (diario) y grupal (10-15' de asamblea) posterior.

5. Evaluación del proyecto. Tras la implementación de todo el proyecto todos los estudiantes de Secundaria analizaron los resultados del servicio realizado, reflexionaron sobre sus aprendizajes y propusieron posibles acciones de futuro. Ejemplos de estas acciones propuestas fueron la organización de gymkanas y de torneos deportivos para el alumnado más joven, organizados y tutelados por el alumnado de mayor edad.



## 4. Resultados

Para relatar la experiencia vivida por los docentes participantes, los resultados que mostraremos a continuación se han organizado en función de sus aportaciones en las entrevistas realizadas durante todo el proyecto. Aquí relataremos sus percepciones respecto a una serie de aspectos que forman parte de la labor docente y que ellos mismos identificaron de manera significativa durante su participación. Los hemos dividido en los aspectos organizativos de un modelo híbrido del MED y el ApS, las cuestiones relacionadas con la superación de su zona de confort, y la mejora de las relaciones sociales.

### 4.1. Aspectos organizativos de un modelo híbrido del MED y el ApS

La hibridación de los dos modelos pedagógicos elegidos, el MED y el ApS, supuso, no ya la utilización de una delegación de las responsabilidades del docente en el alumnado, sino toda una nueva realidad educativa para los docentes. En este sentido, la asunción de roles propios del MED (árbitro, entrenador, preparador físico...), y los derivados de su hibridación con el ApS

(coordinadores ApS) provocaron que el docente experimentara, asimismo, un cambio de rol durante las clases. Los docentes identificaron su cambio de función durante las clases y los encuentros, y a medida que iba avanzando la propuesta, ya que dejaron de ser los principales transmisores de conocimientos para convertirse en facilitadores del proceso y actuar como soporte para su alumnado. Especialmente, los docentes de Educación Secundaria destacaban sobre todo la sorpresa recibida al ver a los coordinadores ApS desempeñar tan bien el servicio, facilitando esto su propia labor y convirtiéndose en referentes para el alumnado de Primaria. Uno de los docentes relataba: *“Yo creo que lo que más me ha gustado es ver la ilusión que tienen mis alumnos de ir a los colegios, verlos hacer mi papel de monitor con críos y hacerlo con mucha ilusión”*.

Sin embargo, si los docentes tuviesen que destacar algún aspecto a mejorar dentro de estos aspectos organizativos, sin duda sería la falta de tiempo para llevar a cabo las propuestas. Este fue un tema latente durante todas las entrevistas y quizá lo que más estrés y agobio les generó. Por ejemplo, manifestaban la ausencia de tiempo para *“no perder el hilo”* o *“tener más tiempo de preparación”* con su alumnado dentro del ApS y para poder imprimir todos los materiales necesarios dentro del MED. A pesar de que el MED siempre ha tenido la *“fama”* de emplear un gran número de sesiones, los propios docentes al finalizar el programa afirmaron que, por su parte, habrían dedicado más sesiones a esta temporada para desempeñar cada una de ellas con mayor tranquilidad.

Por último, otro aspecto que los docentes señalaban como importante a la hora de trabajar con este modelo híbrido MED-ApS, es la correcta coordinación de la enseñanza de las temporadas paralelas entre los grupos de Educación Secundaria (alumnos que prestan el servicio) y los grupos de Educación Primaria (alumnos que reciben el servicio). Es decir, en el momento en el que los alumnos deban enseñar a los demás, deben tener un nivel técnico-táctico superior para poder alcanzar los objetivos de la sesión. Por lo tanto, los docentes aportaron como recomendación el iniciar antes la temporada con aquellos alumnos que vayan a prestar el servicio, para que, llegado el momento de enfrentarse a la enseñanza del deporte, se sintiesen lo suficientemente seguros y competentes para hacerlo.

## **4.2. Innovación pedagógica: la salida del docente de la zona de confort**

Los docentes ponen de manifiesto los beneficios y aprendizajes que han percibido sobre lo que la hibridación de ambos modelos proporcionó a su alumnado. Desde su punto de vista, el MED les ha permitido desarrollar un mayor grado de autonomía y responsabilidad, y el ApS ha ayudado, sobre todo, a los alumnos prestadores del servicio a desarrollar su competencia social y a mejorar en el control y la gestión de las emociones (resultados en proceso de

publicación). Todo ello les ha motivado a impulsar una serie de cambios en su manera de plantear la enseñanza de la EF.

En este sentido, aquellos docentes que trabajaban de manera habitual con metodologías que giraban en torno a la instrucción directa, nos contaron que, sobre todo al inicio del proyecto, les resultaba difícil ceder responsabilidades a su alumnado pues estaban acostumbrados a ser ellos los que dirigían y controlaban las sesiones y así perdían menos tiempo. Por ejemplo, el docente de Primaria con más años de experiencia nos comentó *“me ha costado mucho porque estoy acostumbrado a dirigir yo”*. Sin embargo, admitió que había aprendido que tenía *“que delegar más en ellos, que ellos son capaces de asumir ciertas funciones que yo hasta ahora no era capaz de dejar en sus manos”*. Otra docente añadía en esta misma línea y haciendo referencia al tiempo que *“es verdad que empleando tiempo en instruirles al principio luego las cosas van funcionando, poco a poco van tomando su camino y ellos solos saben manejarse”*.

Además, el estrés que genera la incertidumbre de enfrentarse a algo nuevo se concretaba en su sentimiento de falta de competencia en el dominio de las metodologías. Sin embargo, lo que los docentes destacaron como dificultad, más allá de la adaptación a las nuevas estrategias pedagógicas, fue la salida de su zona de confort, pues implicaba un cambio de mentalidad en su práctica docente que conllevaba en ocasiones cierta inseguridad. Por ejemplo, varios docentes señalaban que, durante la temporada, tenían que dedicar más tiempo a la preparación de las sesiones dado que su grado de preocupación porque todo saliese según lo estipulado era mayor que con otras unidades didácticas.

### **4.3. La mejora de las relaciones sociales**

Dentro del ambiente de aprendizaje generado, los docentes destacaron la mejora de las relaciones entre el alumnado, la disminución de las conductas disruptivas y el grado de inclusión conseguido en determinadas situaciones.

Según los docentes, el MED y el ApS se han complementado a la hora de generar buenas relaciones entre el alumnado, creando un *“sentido de familia”* en los grupos. El MED, por su parte, favoreció el desempeño de roles y la asunción de responsabilidades, permitiendo a aquellos alumnos con más dificultades dentro del grupo, generar ese sentimiento de pertenencia. En uno de los grupos de Educación Primaria, un alumno se encontraba apartado del grupo y mostraba dificultades para integrarse. Cuando se distribuyeron los roles dentro del grupo este asumió el rol de árbitro porque fue el que el resto de sus compañeros no quiso desempeñar. En cambio, tras la temporada el docente reconoció que, aunque a veces se negaba a arbitrar, el desempeño de roles le había venido de maravilla y este alumno *“ha terminado perteneciendo al grupo”*.

En otro grupo de Educación Primaria se dio la circunstancia de que un alumno cambió de clase a inicio de trimestre. Esto provocó la incertidumbre tanto del docente como de la familia sobre cómo sería su adaptación al nuevo grupo, pero finalmente como relataba el docente, *“fue bien recibido en el equipo, fue valorado y al final recibió uno de los premios que la clase otorga que también indica que la clase lo valoró y lo aceptó, y el niño a través de participar en estas actividades también ha encontrado ese camino de incluirse. O sea, que la inclusión a través del trabajo de equipo y roles también es importante”*.

El ApS sirvió para llegar donde los roles del MED no llegaban. Por ejemplo, en uno de los grupos de Educación Primaria que pertenecía a un contexto socialmente vulnerable el docente destacó cómo lo que para él suponía una ardua tarea, gracias al ApS, resultó mucho más sencillo. En sus propias palabras *“para empezar la clase yo tardaba 20 minutos y cuando íbamos al instituto o al otro colegio nada más llegar ellos ya se organizaban, se ponían a trabajar y estaban pendientes. Eso hacía que jugaran más y se reducían al mínimo las conductas disruptivas”*. Asimismo, y teniendo en cuenta el alto grado de absentismo de este alumnado, otro de los datos a destacar es que durante los encuentros este absentismo se redujo al mínimo. De igual modo, otra de las docentes de Educación Secundaria ponía en valor la relación generada entre alumnado de diferentes edades: *“A mí me satisface el hecho de que los mayores se sientan bien con los niños”*.

Esta misma profesora comentó cómo esta experiencia podía suponer el primer paso para despertar una vocación relacionada con la docencia o con el voluntariado: *“Si no tienen esa experiencia, no pueden saber si les gusta o no. El hecho de haber ido, el hecho de tener la experiencia con los niños, a alguno le despierta esa vocación de maestro y de profe”*. De igual modo destacaba que, aunque puede que no les llame la atención como profesión *“sí como para en un momento dado ayudar y sentirse útiles en ratos libres, sin una obligación o una vocación tan específica”*, poniendo de manifiesto su utilidad para actuar como monitores o voluntarios en diferentes organismos y asociaciones.

Ambos modelos se complementan muy bien y permiten la vivencia de experiencias auténticas donde entre otras muchas cosas, se pone en valor esa vocación de servicio y de cuidado hacia los demás.

Pero la mejora de las relaciones no se ha dado solamente entre el alumnado, sino que también la pudimos observar entre el alumnado y los docentes, pues el programa generó otro tipo de espacio de encuentro entre ellos. Esto fue así pues podemos afirmar que el aprendizaje fue recíproco entre alumnado y docentes. Para ilustrar ese resultado otro docente de Educación Primaria destacaba: *“Yo, observando a los (alumnos) del instituto, me he fijado en alguna chavala y en algún chaval que la forma de dirigirse a ellos era completamente diferente a la mía, y les ha enganchado. A lo mejor muchas veces hay cosas que podemos pulir aprendiendo de esos alumnos porque hemos comprobado*

*directamente que funcionan. Como maestros, esta metodología también te ayuda a aprender porque estás viendo cosas o roles de maestro puestos en alumnos del instituto de los cuales también podemos aprender nosotros mucho". Sin duda, esto supuso un gran aliciente para los docentes, quienes fueron capaces de mirar con otros ojos al alumnado prestador del servicio, percibiéndolos como fuente de inspiración y de mejora de su propia práctica.*

## **5. Conclusiones**

A pesar de que los docentes que llevaron a cabo este programa eran noveles en la hibridación de modelos, rápidamente pudieron identificar el potencial de este planteamiento: *"la fuerza la pone el MED y el ApS pone la guinda"*. Estas palabras de uno de los docentes de Educación Primaria resumen la interacción que se produce entre ambas metodologías.

Para concluir con este capítulo podemos destacar que la predisposición y motivación mostrada por alumnado y docentes son factores claves para conseguir experiencias exitosas. En este caso, esta motivación no solo fue percibida por parte del alumnado, como ya se ha corroborado en otras investigaciones sobre el MED (Manninen y Campbell, 2021) y el ApS (Chiva-Bartoll et al., 2015), si no que los docentes, desde un primer momento también se mostraron motivados y receptivos hacia su puesta en práctica. Como afirma uno de los docentes *"hemos descubierto nuestra motivación"* al ver la respuesta que sus alumnos habían tenido, diferente a la de otras unidades didácticas.

En un primer momento, el miedo a trabajar con una metodología desconocida es parte del camino, pues la combinación de modelos *"cuando no se conoce es un mar oscuro"* según uno de los docentes de Educación Primaria. Pero una vez aplicados, la mayoría de los docentes tiene una buena predisposición a seguir poniéndolos en práctica. Al inicio cada docente generó unas expectativas sobre el proyecto, pero estas al término, fueron sobrepasadas con creces. Se sorprendieron con el gran trabajo llevado a cabo por su alumnado y todos los aprendizajes que habían logrado alcanzar, ya no solo a nivel técnico o táctico, sino a nivel social y emocional. Además, a nivel personal el proyecto, aunque al principio les supuso un reto, enriqueció su práctica docente y les proporcionó un gran abanico de vivencias y aprendizajes significativos. Así teniendo en cuenta estas vivencias y a nivel de recomendación, para tener una buena experiencia en su puesta en práctica es necesario analizar detenidamente el momento dentro del curso académico en el que implementar la propuesta. Se necesita tiempo y dedicación por parte del docente, por lo que los momentos de evaluación o de elevada carga de trabajo podrían ser un limitante para el potencial que ambos modelos tienen juntos.

Es también digno de resaltar cómo contribuyó este proyecto a la mejor consideración de la asignatura de EF dentro de los centros educativos. A través de este proyecto se consiguió crear un enlace entre colegios e institutos para facilitar la transición positiva de la Educación Primaria a la Secundaria que no había sido posible conseguir a través de otro tipo de vías. En el caso de las familias y los compañeros este tampoco pasó desapercibido.

Fruto de este trabajo, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha actualmente tiene puesto en marcha un programa denominado *conEfta*, en el que se desarrolla este planteamiento desde el curso 2021/22, y en el que participan 50 centros educativos de Educación Primaria y Secundaria.

Reconocimientos:

Este trabajo de investigación se realizó dentro del proyecto *Impacto del modelo Educación Deportiva como Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica* (EDU2017-86928-R), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER.

Queremos agradecer a todo el profesorado y el alumnado participante su colaboración en el desarrollo de todas las actividades.

## 6. Bibliografía

- Bharara, G. (2020). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 104-123. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>
- Chiva-Bartoll, O., Corbatón-Martínez, R., Gil-Gómez, J., y Zorrilla Silvestre, L. (2015). Efecto de un programa de aprendizaje-servicio sobre el clima motivacional en la asignatura “Actividad físico-deportiva y salud”. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 48, 47-55.
- García López, L. M., y Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. INDE.
- García López, L. M., Gutiérrez, D., y Fernández Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>
- García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., Segovia, Y., y MacPhail, A. (2023). Enhancing sport education experiences through service-learning.

*European Physical Education Review*, 29(2), 215-232.  
<https://doi.org/10.1177/1356336x221132770>

Gutiérrez, D., Segovia Domínguez, Y., García López, L. M., y Fernández Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 87-108.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730>

Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.

Manninen, M., y Campbell, S. (2021). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>

Puig Rovira, J. M., Batlle Suñer, R., Bosch Vila, C., y Palos Rodríguez, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Octaedro.



# Proyecto deportivo APS del alumnado TSEAS con alumnado de aulas UECO en las Escuelas San José de Valencia

Juan Ramón Martínez Morales  
Profesor Titular Escuela UVEG  
*Juan.r,martinez@uv.es*

Jesús Ramón-Llin Más  
C.Doctor Dpto Didáctica de la Educación Física, Artística y Música  
*Jesus.ramon@uv.es*

Jorge Fort Muño  
Profesor Educación Física Escuela San José y coordinador del  
proyecto TSEAS-UECO  
*Jorge.fort@escuelassj.com*

Raúl Fuentes Pereo  
Alumno 2º curso TSEAS  
*Raul.fuentes@alu.escuelassj.com*

Pablo Delgado Sastre  
Maestro de Educación Física  
*p.delgadosastre@edu.gva.es*

## 1. Introducción

Hablar de “buenas prácticas” en educación lleva implícito hablar sobre adaptaciones curriculares, pedagógicas y relaciones personales entre el profesorado y el alumnado y siempre referidas a un contexto. En nuestro caso,

vamos a presentar los resultados de un proyecto que se ha venido gestando desde hace más de tres años en el centro educativo Escuelas San José de Valencia y que a lo largo de este último curso 2022-23 se ha podido llevar a la práctica con unos resultados más que alentadores.

Cuando desde una perspectiva social y educativa se plantean cuáles deberían ser los principios básicos que deberían marcar la línea de trabajo hacia una mejora en el proceso de aprendizaje y formación del alumnado, del profesorado y las familias, la respuesta es inmediata: la práctica educativa debe ir encaminada a “aprender a aprender” de forma que el alumnado desarrolle y adquiera un alto grado de autonomía; “aprender a pensar” y así, que todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje desarrollen un alto grado de capacidad crítica y autocrítica. Por último y desde nuestra perspectiva, tal vez el más importante, “aprender a convivir” ya que es quizá la función más importante de la escuela para caminar hacia una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria.

Queremos resaltar la importancia de esta COHESIÓN de grupo en la escuela, en la que el “yo” queda en un segundo lugar frente a los “otros” y que nos ayuda a descubrir que no estamos solos y a respetar a los demás. Precisamente esta idea de convivencia y respeto está muy en sintonía con el ideario del centro Escuelas San José en el que hemos realizado la investigación y cuyo principio “formemos personas para los demás” hemos podido comprobar día a día a través de un profesorado siempre atento a la dimensión humana, profesional y social de todo su alumnado.

Desde aquí queremos manifestar nuestro agradecimiento personal al equipo Directivo de Jesuitas por las facilidades y predisposición que desde el principio manifestaron y que han hecho posible la realización de esta investigación, así como nuestro agradecimiento y reconocimiento a todo el profesorado del Equipo EUCO que ha participado y colaborado desinteresadamente con nosotros en este proyecto y en especial al profesor Jorge Fort, ya que sin su apoyo incondicional y excelente trabajo diario e incansable este proyecto y esta investigación no habrían sido posibles.

### **1.1. Características del centro y antecedentes de la investigación**

El centro educativo Escuelas San José es una institución valenciana, con más de 150 años de historia, en el que destaca actualmente su “aprendizaje basado en proyectos” (ABP) cuyo objetivo es facilitar el cambio, fomentando el aprendizaje por proyectos a través de acciones coordinadas que permitan mejorar las competencias de todo su alumnado.

El centro cuenta con más de 2.000 alumnos que va de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato a FP Básica (8 salidas), Media (5) y Superior (6) entre las que se encuentran los 19 alumnos de 2º de TSEAS (Grado Superior en Técnico en Enseñanza y Animación Sociodeportiva) que han sido los verdaderos

protagonistas de este proyecto. Además, el centro cuenta con 4 Unidades UECO (36 alumnos/as con edades comprendidas entre los 13 a 21 años que acceden con Dictamen de Escolarización), lo que ha permitido integrar en este proyecto de buenas prácticas, por un lado, la necesidad de formación del alumnado de TSEAS en el aprendizaje y puesta en práctica de adaptaciones curriculares significativas de alumnado con discapacidad y, por otro, la posibilidad de atender todas las semanas (17) y de forma casi individualizada, a las necesidades educativas especiales de estos 36 alumnos/as en el área deportiva, a través de actividades específicas, lo que ha posibilitado respuestas especializadas, intensivas e individualizadas de todo el alumnado UECO que, como veremos en los resultados, ha mejorado de forma muy significativa tanto sus capacidades de psicomotricidad gruesa (incluso en algunos casos la fina), coordinación, movilidad y muy especialmente, sus competencias emocionales<sup>i</sup> así como sus relaciones interpersonales.

El origen del proyecto surge hace unos años cuando en el Grado Superior de Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva (antigua TAFAD y ahora TSEAS) de las Escuelas de San José se impartía la asignatura de "Actividad física para personas con discapacidad". En este módulo se plantearon un par de sesiones dirigidas al alumnado UECO, pero sin que existiera ningún tipo de relación ni contacto previo; en ningún momento se planteaba una evaluación ni mucho menos un diagnóstico y lo que se hacía era preparar actividades y juegos adaptados al alumnado UECO con necesidades especiales.

Cuando el curso pasado se ponen en marcha en el nuevo Grado TSEAS el módulo "Actividad física para la inclusión social", el coordinador del módulo Jorge Fort planteó la necesidad de conocer previamente al alumnado UECO, con el objetivo de tener información sobre sus limitaciones y necesidades tanto físicas como deportivas, Para ello se programó una sesión de presentación y posteriormente se realizaron 3 sesiones –sin ningún objetivo de diagnóstico- en las que se diseñaron una serie de actividades de iniciación a la práctica deportiva, a partir de las inquietudes manifestadas por el alumnado UECO.

A partir de esta experiencia se planteó la necesidad de poner en marcha un proyecto APS con continuidad a lo largo de todo el curso, planteando las necesidades curriculares en el ámbito deportivo del alumnado UECO y programando dichas actividades en tres bloques (desplazamientos, coordinación y precisión, e iniciación deportiva), con las adaptaciones necesarias para cada uno de los 4 grupos y, en concreto, para cada uno de los 36 alumnos/as UECO y sus dificultades específicas.

Las sesiones se realizaron todos los miércoles desde el 20 de septiembre hasta el 29 de febrero, de 12:30 a 13:15. Finalizada la sesión y recogidos los materiales utilizados, el alumnado TSEAS se reunía en el aula hasta las 14:00 para evaluar las distintas actividades realizadas por cada uno de los 4 grupos UECO y se iban

analizando los resultados y las posibles mejoras en el desarrollo de las actividades dirigidas de ese día.

Desde el inicio de curso hasta la 1ª sesión de presentación, el alumnado TSEAS se dedicó a diseñar en el horario de clase del módulo "Actividad física para la inclusión social" las actividades del primer bloque, formando 4 grupos de trabajo que se mantendrían durante las primeras 8 sesiones de actividades (desplazamientos y coordinación). Para las 4 siguientes (bloque III: iniciación deportiva) se formaron grupos de especialistas en base a la especialidad deportiva del alumnado TSEAS en fútbol, baloncesto, hockey y atletismo.

Desde el principio del proyecto se planteó la necesidad de realizar un diagnóstico que permitiera evaluar la mejora del alumnado UECO a lo largo de todas las sesiones y se programaron dos sesiones específicas para el diagnóstico físico: la primera para establecer un diagnóstico físico de partida que se realizó el 20 de septiembre de 2022; la evaluación del 2º diagnóstico físico se realizó en la penúltima sesión del curso, el miércoles 15 de febrero de 2023. Los resultados comparativos respecto a las áreas de mejora del alumnado UECO los analizaremos en el apartado de resultados.

## **2. Objetivos de la investigación**

Como ya hemos comentado al principio, este trabajo está centrado en el análisis de las buenas prácticas desarrollados a través del proyecto ABP de TSEAS-UECO desarrollado en las Escuelas San José de Valencia desde septiembre del 2022 hasta febrero del 2023. El objetivo principal pretendía sensibilizar al alumnado TSEAS sobre las necesidades de adaptación curricular de alumnado NEE a la hora de programar y desarrollar actividades deportivas, rompiendo sus miedos, sus inseguridades y su desconfianza sobre el trabajo con este tipo de alumnado con necesidades educativas específicas (NEE).

A partir de esta sensibilización, se pretendía, por un lado mejorar el aprendizaje tanto teórico como práctico del alumnado TSEAS en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas con alumnado NEE; y por otro, mejorar el aprendizaje, atención y práctica deportiva del alumnado UECO, con el fin de mejorar sus resultados tanto en el ámbito de la psicomotricidad, coordinación y movilidad, como la propia relación social de este alumnado con el alumnado ordinario.

La intervención se realizó en distintas etapas:

1. Primera sesión: presentación del alumnado TSEAS&UECO. Diagnóstico inicial del alumnado UECO.
2. Bloque I (4 sesiones). Psicomotricidad básica (desplazamientos).

3. Bloque II (4 sesiones). Psicomotricidad fina (coordinación, tatami, baile y precisión).
4. Bloque III (4 sesiones). Iniciación deportiva (baloncesto, fútbol, hockey y atletismo).
5. CIERRE (3 sesiones). Sesión LIBRE. 2º Diagnóstico y Asamblea final.

Durante la realización de las actividades de los bloques I y II el objetivo fue dar estabilidad y confianza al alumnado UECO, por lo que –como ya hemos indicado- se tomó la decisión de que los monitores TSEAS se mantuvieran de forma permanente con cada uno de los 4 grupos UECO realizando las ocho primeras sesiones (4+4) programadas de desplazamientos y coordinación, de forma que únicamente fuera el alumnado UECO quien cambiaran cada semana de tipo de actividad, pero manteniéndose durante las 8 sesiones con sus monitores (todos eran chicos) de referencia.

A partir de la 9ª semana -correspondiente al bloque III (iniciación deportiva)- se tomó la decisión de que se mantuvieran los monitores TSEAS durante las 4 semanas en cada una de las 4 actividades deportivas programadas -en la que eran especialistas (baloncesto, fútbol, hockey y atletismo)- y fuera el alumnado UECO el que rotara con los 4 grupos de monitores distintos, puesto que, después de más de 2 meses trabajando juntos y conociéndose, el nivel de confianza y conocimiento alcanzado con el alumnado TSEAS ya era muy bueno.

Debido a la programación del curso y a la incorporación del alumnado de 2º de TSEAS a sus prácticas, el proyecto debía finalizar y se planificó para que las 3 últimas sesiones permitieran cerrar de una manera muy afectiva y personal los casi 4 meses de convivencia entre el alumnado UECO y los monitores de 2º de TSEAS. La primera de estas 3 sesiones se dedicó a realizar “juego libre” de forma que cada alumno/a TSEAS pudiera realizar la actividad que más le gustara entre baile, baloncesto, fútbol y tatami y aunque en el apartado de conclusiones comentaremos los resultados de dicha actividad, para el alumnado TSEAS fue un día muy divertido en el que todos y todas participaron con entusiasmo, siendo tal vez la sesión en la que más les costó irse a comedor y dejar de realizar la actividad por lo felices que estaban.

En la penúltima sesión se volvieron a realizar las pruebas de diagnóstico físico, tomando como referencia los mismos ítems que en la primera sesión y los resultados –en general- fueron muy satisfactorios y señalaron un avance muy significativo en algunas áreas del alumnado TSEAS. En el apartado 4 comentaremos dichos resultados.

La última sesión fue muy especial ya que supuso la finalización del proyecto y la despedida después de 4 meses de convivencia todos los miércoles, entre el alumnado UECO y los monitores de 2º de TSEAS. El objetivo inicial de mejorar el

aprendizaje tanto teórico como práctico del alumnado TSEAS en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas con alumnado con necesidades educativas específicas ha sido más que satisfactorio, como lo han confirmado los comentarios personales de los propios protagonistas TSEAS entrevistados una vez finalizó el proyecto.

Los resultados del 2º diagnóstico no han hecho sino confirmar la mejora más que significativa de la práctica deportiva del alumnado UECO, tanto en el ámbito de la psicomotricidad, coordinación y movilidad, como, sobre todo, en el terreno de la COHESIÓN SOCIAL con el alumnado TSEAS ya que, desde un primer momento, todo el equipo de investigación, así como todo el profesorado y profesionales que han participado en este proyecto teníamos muy claro la importancia de las INTERACCIONES que se iban a producir entre el alumnado UECO y los monitores TSEAS.

La propia Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea la importancia de la cohesión social como un objetivo fundamental para poder hablar de inclusión en el campo de la educación, tanto en un sentido de pertenencia, como desde una relación de iguales que facilita en gran medida la convivencia, tolerancia y el respeto, reduciendo a mínimos los conflictos. Y eso es lo que durante prácticamente la puesta en marcha de estas prácticas hemos visto entre el alumnado UECO y los monitores TSEAS: una relación abierta entre iguales que ha generado confianza, un reconocimiento mutuo de respeto y amistad y un alto grado de entendimiento y mucha cooperación.

Como ya hemos explicado en el apartado anterior, para la obtención de todos los datos de esta investigación hemos utilizado una metodología cualitativa basada en la "observación participante" y que nos ha permitido verificar, día a día, los cambios y la evolución positiva en el aprendizaje significativo, la inclusión social y la atención a la diversidad tanto del alumnado de 2º curso de TSEAS (19 alumnos) -que ha sido sin ninguna duda el más beneficiado de estas buenas prácticas-, como del alumnado de las 4 unidades UECO (36 alumnos y alumnas), todos y todas pertenecientes al centro educativo Escuelas San José de Valencia.

Un último aspecto a tener en cuenta sobre los resultados obtenidos con estas buenas prácticas es que el nivel de implicación del grupo de 2º de TSEAS que el año anterior había demostrado ser un grupo apático y nada motivado, cambio de forma muy significativa al convertir los contenidos de un módulo teórico en un módulo eminentemente práctico en el que, día a día, mostraban su implicación e interés desde el momento en el que salían del aula para recoger al alumnado UECO y preparar los circuitos para la realización de las distintas actividades deportivas. Estamos hablando de autonomía a la hora de planificar las actividades, asunción de responsabilidades y protagonismo en la ejecución

y supervisión de las mismas...competencias fundamentales para el futuro desarrollo de su actividad profesional.

### 3. Descripción de la experiencia

Tras una primera sesión de presentación del alumnado UECO con el alumnado TSEAS, el miércoles 20 de septiembre se realizó un diagnóstico físico de todo el alumnado UECO -cuyos resultados analizaremos en el apartado 4- en base a 3 ítems: 1 realiza correctamente la actividad sin ayuda; 2 realiza correctamente la actividad CON AYUDA; 3 NO PUEDE REALIZAR LA ACTIVIDAD. Las pruebas se agruparon en 5 bloques: desplazamientos (correr/saltar); lanzamientos (pelota espuma/pelota tenis); coordinación (botar un balón/dirigir un balón); agilidad (aro y vallas); equilibrio (unipodal/bipodal/sobre un banco).

La estructura de las 8 primeras sesiones siempre fue la misma: un miembro del grupo de monitores iba a recoger al alumnado UECO mientras el resto preparaba el circuito/actividad, una vez llegaba el alumnado se realizaba un calentamiento adaptado a la actividad a realizar en torno a 5 minutos; durante 30 minutos se realizaban las actividades programadas; al final se dedicaban 5 minutos a valorar la actividad y cómo se había sentido el alumnado UECO realizándola; el alumnado UECO se iba con sus profesores a comedor, el alumnado TSEAS recogía el material de las actividades y acudían al aula para poner en común la valoración de la sesión, plantear problemas surgidos en el desarrollo de las actividades y proponer mejoras para la siguiente sesión.

Las 4 sesiones correspondientes al **bloque I de Psicomotricidad básica** consistieron en la realización de 4 circuitos:

- **Desplazamientos 1.** Objetivo: mejorar la forma física y la coordinación en desplazamientos. Calentamiento: movilidad articular sencilla y pila-pilla. Actividades: "Sambori con aros" (juego con 10 aros y salto de piernas); "La serpiente" (alternancia de desplazamientos con 2 aros); "Circuito aros y cuerdas" (desplazamientos alternados entre aros y cuerdas, formando diferentes figuras).
- **Desplazamientos 2.** Objetivo: mejorar la forma física y la coordinación en desplazamientos. Calentamiento: movilidad articular sencilla y estiramientos. Actividades que según la movilidad tendría distintos grados de dificultad: "Conos" (desplazamientos bajando el punto de gravedad y luego un circuito de slalom sorteando las picas por fuera); "Vallas" (con 1/2 piernas y saltando, según posibilidades); "Picas" (con progresión de altura y luego a través de un circuito).
- **Desplazamientos 3.** Objetivo: mejorar la capacidad de coordinación y facilitar el desarrollo psicomotriz. Calentamiento: movilidad articular general para facilitar la actividad y evitar lesiones. Actividades:

“Equilibrio” (sobre 2 cuerda finas caminar pisándolas y manteniendo el equilibrio entre ambas); “equilibrio con una sola cuerda”; “Banco” (caminar sobre un banco con ayuda-guía); “Escaleras” (juego de desplazamientos sobre +/- cuadrados y con 1/2 piernas y juntas).

- **Desplazamientos 4.** Objetivo: mejorar la capacidad de coordinación y el trabajo en equipo. Calentamiento: un círculo rodeando al monitor con estiramientos de extremidades inferiores y superiores. Actividades: “Equipos” (juego con 2 petos distintos y un balón de fitball que deberán trasladar botando o rodando); “cada mochuelo a su nido” (juego de recogida de petos sobre un circuito de aros); “Equilibrio fino” (desplazar una pelota de tenis por el borde superior de un muro bajo, de un extremo a otro); “tres en raya” (juego con petos de 2 colores y aros); “Pilla pelotas” (coger máximo 2 pelotas de tenis por persona de un cubo y trasladarlas a otro cubo en la parte opuesta del campo hasta trasladarlas todas).

Las dos primeras sesiones fueron de desconcierto, falta de coordinación entre los miembros de los 4 equipos y mucha inseguridad que poco a poco fue superándose a medida que el alumnado TSEAS comenzaba a integrar a los monitores como parte de su trabajo diario en el centro. Se insistió mucho en la importancia de felicitar a quien lograra realizar las actividades (el alumnado comenzó a mostrar gestos de felicidad cuando superaban una prueba) y en el acompañamiento en la realización de las actividades individualmente, sobre todo a quién lo necesitara para generales confianza y seguridad.

Los materiales, pruebas y circuitos se fueron adaptando a las necesidades del alumnado (por ejemplo, se dejaron de utilizar conos pequeños para marcar circuitos y se pasó a conos grandes tipo baliza. Se mejoró mucho en las explicaciones de las actividades, realizándolas a la vez que se explicaban cuando el alumnado UECO lo requería. El juego de petos de 2 colores estimuló mucho la competitividad del alumnado TSEAS por ganar, festejando todos el éxito con gran entusiasmo. Los cierres comenzaron a hacerse en círculo y a motivar al alumnado para que manifestara sus emociones: “me gusta oír música mientras hago los ejercicios”, “quiero un abrazo de todos”, “me lo he pasado muy bien”, “me ha gustado mucho jugar con una pelota tan grande”...“hoy estoy muy motivada pero tengo hambre”.

Dentro de la programación del módulo se dedicó una mañana a visitar la Fundación “Mira'm” que es una entidad de iniciativa social, sin ánimo de lucro y de carácter público que trabaja para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) y una segunda visita en la que asistieron a las Escuelas de San José un grupo de personas con TEA de esta fundación para desarrollar una serie de actividades preparadas por el alumnado TSEAS. La experiencia fue muy enriquecedora ya que les permitió conocer los distintos grados de necesidades especiales, aunque para un gran número de TSEAS la experiencia fue muy dura, pudiendo comprobar en primera

persona la dificultad de trabajar con este tipo de alumnado con altas necesidades que requerían de sesiones individuales, muy dirigidas por sus limitaciones físicas, apenas comunicación (utilizaban pictogramas) y con apoyo de especialistas en todo momento.

Las 4 sesiones correspondientes al **bloque II de Coordinación y psicomotricidad fina** consistieron en la realización de 4 circuitos:

- **Coordinación, agilidad y lanzamientos.** Objetivo: mejorar la agilidad a través de circuitos y juegos de lanzamientos. Calentamiento: movilidad articular dinámica y juegos de manos. Actividades: "Zig-zag" (circuito con picas, lanzando objetos y con voltereta sobre una colchoneta); "circuito coche" (circuito de conos a tocar, saltar, rodear, volver atrás).
- **Tatami.** Objetivo: iniciación en el tatami. Calentamiento: movilidad articular general e imitación de animales en carrera. Actividades: pilla pilla de rodillas, rodar en forma de tronco, carrera en cuadrupedia, juego de la araña en cuadrupedia, caídas de judo en distintas posiciones.
- **Baile.** Objetivo: Realizar deporte adaptado a través de la música. Calentamiento: agacharse, desplazarse, levantarse al ritmo de la música. Actividades: preparar una coreografía guiada a partir de una canción propuesta por el alumnado UECO.
- **Palas y bolos.** Objetivo: trabajar la psicomotricidad fina para mejorar la precisión. Calentamiento: breve estiramiento en círculo con movilidad de brazos, manos, torso, espalda y cabeza, Actividades: toques con las palmas de la mano, toques con pala y pelota al aire, toques con pala botando la pelota contra el suelo, lanzar la pelota contra la pared, pases de pelota por parejas y en círculo, lanzamiento a diana con pelotas-velcro, lanzamiento a bolos alternando la distancia y el número de bolos.

A partir del segundo bloque de actividades, la coordinación entre los miembros de los equipos mejoró de manera muy significativa y cada uno comenzó a encargarse de las funciones que mejor se le daban (explicar la actividad, ordenarla y supervisar su realización, acompañar y reforzar a quien tuviera dificultades, controlar al alumno/a que había venido disperso y no estaba centrado en la actividad), de forma que: los circuitos ya estaban preparados antes de que el alumnado UECO acudiera y se les recibía con mucho afecto; los calentamientos fueron más efectivos y completos; las actividades se explicaban de forma mucho más clara y concisa, siendo realizadas previamente por el monitor y se reforzaba la explicación al alumnado con más dificultades (ya empezaban a conocer e identificar sus necesidades y limitaciones); se celebraban todas las actividades realizadas por el alumnado UECO, independientemente de que se hubieran finalizado bien o no; se dedicó más tiempo y atención a la reflexión formando en círculo, para compartir lo vivido con la actividad de ese día.

Las últimas 4 sesiones correspondieron al **bloque III de iniciación deportiva** que consistieron en practicar las 4 actividades deportivas en las que el alumnado TSEAS era especialista. El objetivo de este bloque fue común: que trabajaran en equipo y conseguir el máximo entretenimiento y diversión del alumnado UECO, utilizándose el mismo sistema de calentamiento: movilidad articular en círculo y el pilla-pilla como inicio del juego.

- **Baloncesto.** Actividades: aprender a botar el balón y a lanzarlo/pasarlo; desplazamientos por la cancha botando el balón; sobre un circuito desplazamientos en zig-zag botando el balón; cambio de mano del balón y lanzamientos a canasta. Partido como final de la actividad.
- **Fútbol.** Actividades: aprender a moverse con el balón y a lanzarlo/pasarlo; desplazamientos por el campo con el balón; sobre un circuito desplazamientos en zig-zag con el balón; cambio de pie del balón y lanzamientos a portería. Partido como final de la actividad.
- **Hockey.** Actividades: aprender a coger el stick, a moverse con la bola y a lanzarla/pasarla así como a no golpear la bola con la parte curva del stick, ni levantarlo, ni jugar de espaldas; desplazamientos por la pista con el stick y la bola sin golpearla; sobre un circuito desplazamientos en zig-zag con el stick y la bola; por parejas pases de push y recepción de la bola; lanzamientos a portería. Partido como final de la actividad.
- **Atletismo.** Actividades: carrera de 100m.en equipo (cada 10m. se hará un relevo); lanzamiento de pelota por parejas; salto de minivallas con 1 pie, los 2 o rodeándolas; circuito por equipos superando conos, vallas y aros para saltar, correr o coger una pelota y lanzarla.

En esta última etapa, lo más significativo fue el cambio de actitud tanto del alumnado UECO como de los monitores TSEAS. A los primeros se les veía felices, disfrutando de las actividades que ya no veían como un trabajo obligatorio y aburrido (sus caras mostraban una sonrisa permanente desde el primer momento y los abrazos a los monitores comenzaban a ser habituales) y, en muchos casos, con ganas de seguir jugando y sin prisa por irse a comer.

Respecto al alumnado TSEAS, estaban mucho más relajados, su interacción con el alumnado UECO dio un giro de 180° y, aparecieron dos competencias profesionales que confirmaron el éxito del proyecto:

- Por primera vez en sus programaciones comenzaron a plantear actividades específicas para alumnado con movilidad muy reducida o niveles muy bajos de comunicación;
- El segundo gran avance fue que comenzaron a trabajar las actividades sin tener en cuenta el tiempo, ni la finalización de las mismas y mejoró muchísimo el trabajo con el alumnado UECO, ya que los monitores comenzaron a adaptarse a sus ritmos y no al revés, como había ocurrido

en las 4 primeras sesiones, de forma que el tiempo y la finalización de las actividades pasó a un segundo plano.

## 4. Resultados

Siempre es posible mejorar los resultados de un proyecto, pero la puesta en marcha de esta primera experiencia de “buenas prácticas” del alumnado de 2º de TSEAS de las Escuelas de San José de Valencia con el alumnado de las 4 aulas UECO del mismo centro ha sido muy positiva, especialmente para el alumnado TSEAS: han comprobado su capacidad profesional y humana para trabajar con alumnado NEE y obtener de ellos magníficos resultados.

Ha sido un proceso marcado por la incertidumbre, la inseguridad y el miedo iniciales a lo desconocido, que poco a poco dio paso a la tranquilidad, la normalidad y la confianza por parte del alumnado TSEAS hacia el trabajo con alumnado UECO (algunos de ellos con importantes discapacidades que limitaban muchísimo su movilidad y comunicación para el desarrollo de cualquier actividad deportiva), hasta el punto de que esta experiencia ha despertado en algunos alumnos TSEAS expectativas profesionales, de cara a especializarse en un futuro en deporte adaptado para alumnado de educación especial.

En la evaluación final, se tuvieron en cuenta aspectos sobre pruebas de rendimiento físico-motriz (aspectos de coordinación, de agilidad, de habilidades, de tiempos, etc.), pero hay un aspecto muy importante que tiene que ver con la ACTITUD del alumnado UECO ante la realización de cualquier actividad deportiva, y que supuso un cambio radical de su ACTITUD en los primeros días (en el primer diagnóstico, mucho alumnado UECO no quiso hacer bastantes pruebas, ya que no conocían aún a los monitores y se sentían inseguros), respecto al 2º diagnóstico, en el que la mayoría del alumnado UECO realizó las pruebas de manera autónoma y apenas sin ayuda y ningún alumno/a se negó a participar en ellas.

En la penúltima sesión en la que se realizó el 2º diagnóstico físico, al finalizar las pruebas se hizo un grupo de discusión con el alumnado de 2º de TSEAS junto con el coordinador del proyecto, Jorge Fort, para intentar analizar aspectos de “percepción de competencias” y la respuesta en general fue espectacular: todos se sentían capaces de tener a cualquier alumnado con NEAE en sus clases.

De hecho y analizados los resultados, podemos afirmar sin ninguna duda que uno de los logros más importantes de este proyecto ha sido la mejora más que significativa del alumnado TSEAS en sus competencias en habilidades motrices (desplazamientos, lanzamientos, coordinación, agilidad y equilibrio). Pero desde nuestro punto de vista, dónde realmente se ha producido un avance competencial ha sido en las áreas emocional y social: sentirse bien, sentirse

realizados, estar a gusto y cómodos realizando las actividades y dirigiéndolas. El avance en sus relaciones sociales ha mejorado de manera exponencial, tanto en su comunicación, como en su grado de confianza y complicidad, incluso a la hora de compartir experiencias y aspectos personales en el trato directo con el alumnado UECO.

Como ya indicamos con anterioridad en este artículo, a la hora de poder medir estas mejoras físicas se realizaron 2 pruebas a todo el alumnado UECO en las que se les midieron 5 áreas motrices:

- desplazamientos (andar, correr, saltar);
- lanzamientos con pelota de espuma y de tenis (solos, acompañados y a distintas distancias);
- coordinación botando un balón y desplazándose con él (unimanual, bimanual, alto, bajo, unipodal, bipodal, chutando);
- agilidad (circuito de vallas y aros);
- equilibrio (unipodal, bipodal y sobre un banco).

Los resultados fueron espectaculares: en el primer diagnóstico hubo alumnado UECO que no quiso realizar ninguna prueba y un gran número de ellos no quiso realizar alguna de las pruebas; en la realización del 2º diagnóstico, todo el alumnado UECO quiso participar y realizaron todas las pruebas que pudieron.

Respecto a los resultados sobre la mejora en la realización de las distintas pruebas, en ningún caso se produjo un retroceso en los resultados sobre los 3 ítems que se tomaron como medición en los 2 diagnósticos (1.Sí realiza la prueba solo; 2.Sí con ayuda; 3.NO puede) sino más bien lo contrario, ya que hubo avances significativos del nivel 3 al 1 en muchas de las pruebas realizadas y, salvo en alumnado con movilidad muy limitada o graves trastornos, la realización de las pruebas con éxito y sin ningún tipo de ayuda (ítem 1) fue la tónica general, si bien en algunos casos necesitaron de ayuda (ítem 2) y únicamente 5 de los 36 alumnos UECO no pudieron realizar alguna de las pruebas (ítem 3) debido a sus limitaciones físicas.

Más allá de los problemas en las primeras sesiones de puesta a punto de las actividades y la inseguridad inicial (sobre todo por falta de confianza y miedo a lo desconocida), apenas cabe destacar incidencias en la realización de las actividades programadas a lo largo de todo el proyecto:

- La prueba de equilibrio sobre un banco planteó algún problema a la hora de realizarla, ya que el banco era muy pequeño y tenía muy poca estabilidad, lo que generó mucha inseguridad en el alumnado UECO hasta que 2 monitores se quedaron en la prueba acompañando en el recorrido al alumnado TSEAS;

- Hubo pequeños cambios en las primeras sesiones de cada bloque (desplazamientos, orientación e iniciación deportiva) en las que se ajustaron los circuitos a los tiempos y dificultades del alumnado UECO;
- En la prueba de la colchoneta como parte de un circuito, el alumnado UECO tuvo muchos problemas de coordinación y o bien se salían de la colchoneta o se tiraban sobre ella con cierta temeridad, pero en cuanto los monitores fueron conscientes del riesgo, uno de ellos se quedó en la colchoneta acompañando individualmente al alumnado en la realización del ejercicio;
- En la 1ª sesión de fútbol únicamente se utilizó un balón con la idea de mantener el control de la actividad, pero hizo que la actividad terminara aburriendo al alumnado UECO que se dispersó por el campo, por lo que en la siguiente sesión se utilizaron 8 balones y el alumnado estuvo todo el tiempo participando, mucho más activo y cada uno centrándose en su actividad con los monitores.

Para el alumnado TSEAS ha sido una experiencia muy enriquecedora que les ha ayudado a descubrir la importancia de mantener una actitud "activa" en clase, permitiéndoles disfrutar del trabajo que han estado haciendo tanto en grupo como individualmente. Al trabajar en grupo también han podido comprobar en qué aspectos desarrollaban mejor sus competencias: planificación de la actividad, supervisión de la misma, acompañamiento del alumno/a en el desarrollo de la actividad, control de las incidencias y problemas no previstos, coordinación o comunicación entre los componentes del grupo.

En las dos últimas sesiones, las caras de satisfacción, las sonrisas, las complicidades tanto en el alumnado UECO como en el TSEAS fueron un fiel reflejo del éxito de este proyecto. Pasamos de unas primeras sesiones de insatisfacción, inseguridad y frustración de los monitores, unido a protestas, negativas a la realización de las actividades y desconfianza por parte del alumnado UECO, a una mejora progresiva de los monitores en la supervisión y seguimiento de las actividades, donde las incidencias y las negativas a participar poco a poco se fueron reduciendo y acabaron en una clara mejora conductual, con sensaciones y un sentimiento de satisfacción por parte de tod@s.

## **5. Conclusiones**

La evaluación de los resultados ha sido muy positiva y ha planteado la posibilidad de darle continuidad a este proyecto de colaboración UECO-TSEAS de cara al curso próximo, ya que la Dirección del Centro Escuelas de San José siempre está abierta a propuestas interetapa (UECO ya participa en un proyecto de aulas ordinarias de referencia con alumnado de 1º de la ESO), a proyectos basados en valores y proyectos en los que se trabaje de forma

especial la cooperación con otras entidades externas. No obstante, habrá que revisar con el Equipo Educativo de UECO la programación, las actividades, las pruebas-diagnóstico y la duración de las sesiones.

Uno de los aspectos más valorados de estas prácticas por parte tanto del alumnado TSEAS-UECO como del profesorado, ha sido la prolongación en el tiempo de las actividades, que ha permitido sistematizar el proceso de programación, realización, supervisión y diagnóstico de las actividades por parte del alumnado TSEAS, mejorando y aumentando la motivación y la implicación del alumnado UECO en la realización de las actividades. Esta durabilidad en el tiempo ha posibilitado crear vínculos de amistad y confianza entre ambos grupos, lo que ha ayudado muchísimo a que las actividades y sus resultados mejoraran.

Otro aspecto de aprendizaje que las clases prácticas ha aportado ha sido la importancia de trabajar en Equipo, con la puesta en común de aquellas competencias en las que cada uno era bueno. Las habilidades que cada uno tenía las ponía al servicio del grupo y eso, a su vez, les obligaba a comprometerse con el equipo y no desconectar ni de la actividad ni de su responsabilidad en el desarrollo de la misma.

La sensación ha sido muy satisfactoria tanto para el alumnado UECO como para los TSEAS, pero sin ninguna duda, el alumnado TSEAS ha sido el más beneficiado tanto por la formación recibida que les ha aportado algo diferente y alejado de las clases teóricas, como por lo que ha supuesto convivir y conocer de primera mano a alumnado con necesidades de educación especial, muy distinto del que están acostumbrados a trabajar. Lo han experimentado con normalidad en su día a día, ayudando en el desarrollo de actividades a personas con movilidad muy reducida, TEAS sin apenas comunicación, DOWN con comportamientos obsesivos y que se enfadan porque les salía mal la prueba, etc. y algo muy importante, han aprendido a diferenciar y a tratar a cada persona, incluso con necesidades similares, de forma particular, ajustando sus tiempos de reacción, las propias actividades e incluso su estado de ánimos, adaptando el objetivo final para que todos acabaran satisfechos.

Por último, nos gustaría destacar cómo el alumnado TSEAS ha aprendido a diferenciar entre las distintas discapacidades del alumnado UECO y las limitaciones que les suponen en el desarrollo de las actividades, sus comportamientos, sus reacciones ante la dificultad e incluso su estado de ánimo. Han aprendido a convivir con alumnado NEE con absoluta normalidad y de igual a igual, lo que por sí solo ya permite hablar del éxito de este proyecto, cuyo objetivo principal perseguía la sensibilización y el trato entre iguales.

Estamos convencidos de que gracias a este proyecto el alumnado de 2º de TSEAS ha roto los miedos e inseguridades que le generaba el desconocimiento sobre el alumnado UECO y ha aprendido de forma muy actitudinal a trabajar el deporte inclusivo desde la atención curricular individual y el respeto al otro.

## 6. Bibliografía

Ritacco M.J. y Amores F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-21.

C. Maldonado Valera, M. L. Marinho y C. Robles (eds.) (2020) "Presentación de las contribuciones y su aporte a la discusión en torno a la inclusión y la cohesión social en América Latina" en *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/59), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 11-17.

<sup>1</sup> Daniel Goleman en su libro "Inteligencia emocional" publicado en 1995 sostiene que las competencias emocionales –autoconsciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales- no solo nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos aumentando nuestra autoestima, sino que nos permiten comprender mucho mejor a los "otros", sus emociones y lo que es más importante, a tenerlos en cuenta a la hora de comportarnos y actuar. De ahí su importancia a la hora de poder hablar de un buen docente.



# Los recuerdos autobiográficos como estrategia para la mejora de la formación inicial del profesorado

Raúl Eirín-Nemiña  
Universidade de Santiago de Compostela  
*raul.eirin@usc.es*

Beatriz García-Antelo  
Universidade de Santiago de Compostela

## 1. Introducción

Las concepciones y creencias sobre la escuela elaboradas en los primeros momentos de la vida de las personas influyen en la asimilación de los contenidos propios de la formación inicial como docentes. Este sistema de creencias que traen los futuros profesores sirve como lente a través de la cual contemplan los programas de formación. Las concepciones sobre la enseñanza influyen en el desempeño docente, por lo que parece oportuno estudiar cómo afectan a su formación y la calidad de la educación que estos proporcionan (Impedovo, 2016). Es por tanto importante que, como responsables de los programas de formación de los futuros docentes, tengamos en cuenta los conocimientos previos y creencias que trae nuestro alumnado, ya que las nuevas ideas y planteamientos tienen que competir con las creencias y teorías elaboradas de forma tácita e implícita en su propia historia como estudiantes, a lo largo de su experiencia en el sistema educativo.

La teoría de la socialización docente describe la construcción de la identidad profesional como un proceso que comienza en la escuela como alumno y que se extiende a lo largo de toda la vida del docente. Crum (1993) nos recuerda que los/as docentes de Educación Física no llegan a la formación inicial como «tábula rasa», sino que traen consigo concepciones y experiencias

entresacadas de sus clases de Educación Física y la participación en actividades recreativas y deportivas fuera del contexto escolar.

En una línea similar, el proceso de aculturación destaca el proceso informal de aprendizaje profesional que se produce antes de la entrada en la formación inicial docente. En este tiempo se produce lo que Lortie (1975) llama aprendizaje por observación, a través de las interacciones con su profesorado y que conducen a la formación de sus teorías implícitas subjetivas. Esto se produce a través de los años de permanencia en el contexto escolar donde se desarrollan asunciones sobre la escuela, los/as estudiantes y, en nuestro caso, la Educación Física.

La integración de la reflexión en el aprendizaje docente y la recogida de datos autobiográficos para ayudar a su puesta en funcionamiento, tienen una larga tradición en la formación del profesorado, y se considera un proceso esencial en el desarrollo del conocimiento de los docentes (Schön, 1983; Tsangaridou y O'Sullivan, 2016). Esto es especialmente importante durante el proceso de formación y en el profesorado novel, como medio para ver las complejidades de la práctica docente.

La investigación ha señalado reiteradamente que los programas de formación docente no cambian las creencias que trae consigo el alumnado y que las prácticas que experimentaron como exitosas cuando eran estudiantes, son aquellas a las que recurren una vez comienzan su ejercicio profesional. Como nos recuerda Calderhead (1996), los futuros docentes no suelen cambiar sus concepciones, a menos que enfrenten y cuestionen sus creencias a través de experiencias significativas que les hagan reconocer y valorar los procesos de cambio, tanto para ellos mismos como para su alumnado.

El hecho de recordar y recrear las prácticas vividas en Educación Física durante la etapa escolar sirve también como elemento contextualizador para ubicar modelos, paradigmas y concepciones de la Educación Física escolar o, entendida esta como un constructo social que se define, en palabras de Kirk (2010), por lo que se hace en el nombre de la EF. Sin duda es un apoyo importante para ayudar a la comprensión -de los futuros docentes de Educación Primaria- del alcance, significado y sentido de la Educación Física escolar.

Parece pues oportuno que los programas de formación inicial docente se interesen por comprender las experiencias, creencias y teorías implícitas que acumulan los futuros profesores. Esto permite confrontarlas, ayudarles a reconocerlas y a reflexionar críticamente para fomentar un cambio que pueda impactar en su práctica docente (Calderhead 1996; Tsangaridou y O'Sullivan, 2003). La docencia es el resultado de la acumulación de conocimientos, creencias, experiencias, sensaciones y sentimientos recogidos a lo largo de su vida personal y profesional. Examinar sus discursos ayuda a reconocer sus creencias preexistentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, les invita a reflexionar y repensar estas creencias y a ver cómo pueden influir en sus actuaciones con el alumnado.

Con estas ideas en mente, y complementando trabajos anteriores en esta línea con un marcado carácter cualitativo (Eirín, 2020) hemos decidido indagar en las apreciaciones de los futuros docentes sobre sus vivencias en la Educación Primaria y Secundaria.

## **2. Objetivo**

El objetivo de esta experiencia es indagar sobre la experiencia vivida por el alumnado de "Didáctica de la Educación Física" del Grado en Maestro de Educación Primaria con la materia de educación física durante su trayectoria escolar, partiendo para ello del grado de satisfacción manifestado y del análisis autobiográfico sobre sus mejores y peores recuerdos.

## **3. Descripción de la experiencia**

En el trascurso de la materia de Didáctica de la Educación Física, en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria, se mantiene un trabajo de recogida de recuerdos y experiencias como alumnado de Educación Física que sirve como plataforma para introducir la asignatura y conocer los intereses y experiencias del alumnado con esta materia (Eirín, 2020). Este análisis previo, además de facilitar un punto de partida sobre el imaginario del alumnado con la materia de Educación Física (Valencia-Peris y Mora, 2018), resulta de gran valor para la toma de conciencia sobre su posible influencia en la construcción de su formación como futuros/as docentes.

Así, durante la primera semana de clase, antes del desarrollo del programa de la materia, se solicitó al alumnado que respondiesen una breve encuesta elaborada ad-hoc en torno a tres bloques de contenido: datos de identificación, antecedentes de la educación física escolar y didáctica de la educación física. Los resultados que se exponen en el presente capítulo se centran en el segundo bloque, que contiene tanto preguntas cerradas como otras de carácter abierto con un enfoque autobiográfico. El interés por estas últimas se centra en obtener, a través del relato, la riqueza y detalles de los significados de la experiencia del alumnado en la materia. Partimos para ello de la importancia de los relatos y del modo narrativo para comprender y expresar las experiencias educativas (Sabariego et al., 2016), así como de sus aportaciones al estudio y conocimiento del alumnado sobre determinadas materias y cómo cambia su percepción a través de la experiencia (Colás, 1997).

Para el análisis cuantitativo de la información se hizo uso del paquete estadístico SPSS versión 28.0. De igual modo, se procedió al análisis cualitativo de las preguntas abiertas, partiendo para ello de un procedimiento inductivo en el que las categorías emergen a partir de la lectura, organización de la información y análisis de los significados de los relatos.

## **4. Participantes**

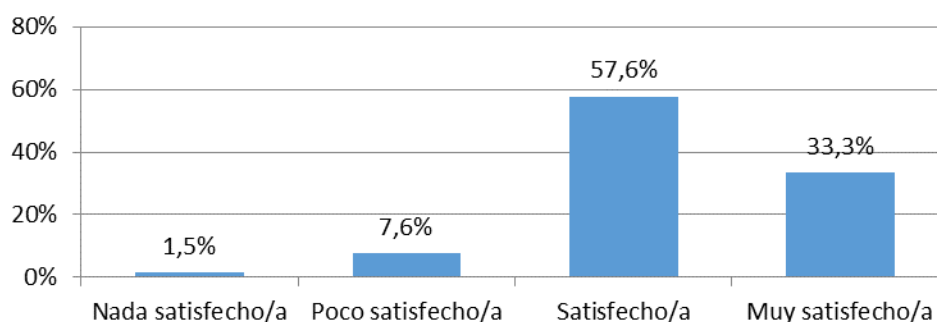
Participaron un total de 66 estudiantes de la materia de "Didáctica de la Educación Física" del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de la Compostela, de los cuales un 76% son mujeres

frente al 24% de hombres. La edad de la mayoría del alumnado es de 19 años (65,2%), seguido de 20 (16,7%) y 21 (7,6%). Sólo el 10,6% de los/as encuestados/as tiene más de 22 años.

## 5. Resultados

Al preguntar al alumnado sobre su experiencia personal con la materia de Educación Física durante la Educación Primaria, la mayoría se muestra satisfecho/a (57,6%) o muy satisfecho/a (33,3%) con la misma.

Figura 1. Grado de satisfacción con el desarrollo de la materia de Educación Física en Primaria (experiencia personal)



Vinculan esta satisfacción fundamentalmente con las relaciones con los/as compañeros/as (4,50), seguido del clima que se creaba en el aula y la actuación del/la docente (4,33 en ambos casos). Un 51,5% también señala estar bastante de acuerdo con que los contenidos de la materia propiciaban este grado de satisfacción, aunque la media obtenida es menor (3,85).

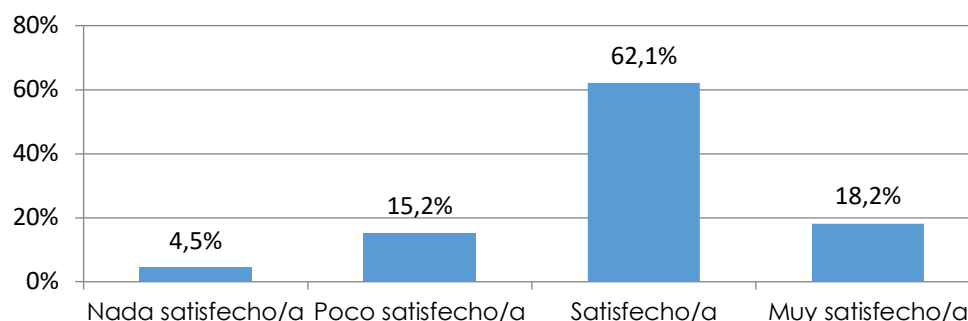
Tabla 1. Motivos sobre el grado de satisfacción con el desarrollo de la materia de Educación Física en Primaria (experiencia personal)

ITEMS	Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
	Media	Desv. típica	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
La actuación del/la docente	4.33	0.829	1.5	1.5	9.1	37.9	50.0
Los contenidos de la materia	3.85	0.808	--	6.1	22.7	51.5	19.7
El clima creado en el aula	4.33	0.810	--	3.0	12.1	33.3	51.5
Las relaciones con los/as compañeros/as	4.50	0.685	--	1.5	6.1	33.3	59.1
Las instalaciones en las que se desarrolla	3.61	0.820	1.5	7.6	28.8	53.0	9.1

Igualmente, al preguntar al alumnado sobre su experiencia personal con la materia de Educación Física durante la Educación Secundaria, la mayoría se muestra satisfecho/a (62,1%) o muy satisfecho/a (18,2%) con la misma; aunque aumenta ligeramente el porcentaje de personas que señala la opción de

respuesta de nada o poco satisfecho/a respecto a lo que ocurría en Educación Primaria.

Figura 2. Grado de satisfacción con el desarrollo de la materia de Educación Física en Educación Secundaria (experiencia personal)



Los motivos más señalados en esta etapa son el clima creado en el aula y las relaciones con los/as compañeros (4.41 en ambos casos), aunque también destacan la actuación del/la docente (4.39). Por el contrario, los contenidos abordados en la materia (3.88) y las instalaciones (3.52) son los ítems que reciben una menor valoración media.

Tabla 2. Motivos sobre el grado de satisfacción con el desarrollo de la materia de Educación Física en Secundaria (experiencia personal)

ITEMS	Estadísticos descriptivos		Porcentajes				
	Media	Desv. típica	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
La actuación del/la docente	4.39	0.762	--	1.5	12.1	31.8	54.5
Los contenidos de la materia	3.88	0.851	--	7.6	19.7	50.0	22.7
El clima creado en el aula	4.41	0.679	--	1.5	6.1	42.4	50.0
Las relaciones con los/as compañeros/as	4.41	0.877	3.0	--	7.6	31.8	57.6
Las instalaciones en las que se desarrolla	3.52	0.916	4.5	7.6	27.3	53.0	7.6

Además, la mayoría indica haber participado en deportes o actividades extraescolares relacionadas con la Educación Física (89,4%) y consideran que esta experiencia puede influir en su futuro trabajo como docentes (81,8%).

En el análisis de las dos preguntas abiertas con enfoque autobiográfico se les preguntó en primer lugar sobre los "buenos recuerdos", es decir, las experiencias positivas que habían vivido en relación a la asignatura. Al respecto, la mayoría vincula sus recuerdos más positivos con sus vivencias en la Educación Primaria e incide en su carácter lúdico, enfatizando su vinculación con períodos de diversión y disfrute a través del juego.

“En general, todos los recuerdos son buenos: clases divertidas, amenas, interesantes, participativas...” (C9).

“Tengo muy buenos recuerdos, no podría destacar alguno en concreto. Recuerdo que lo pasaba muy bien en casi todas las sesiones, mayoritariamente en las que jugábamos al brilé, me encantaba ese juego. Además también recuerdo que en Samaín, el departamento de Educación Física organizaba juegos fuera y era muy entretenidos y les gustaban a todos/as” (C10).

“Lo bien que lo pasaba durante las sesiones con mis compañeros, sobre todo en la etapa de Ed. Primaria tengo mejor recuerdo, pues el profesor nos hacía juegos muy divertidos...” (C. 12).

“La mejor etapa en la Educación Física para mí fue la Primaria. Hacíamos juegos entretenidos y divertidos a la vez que aprendíamos” (C.27).

Algunos/as de los/as alumnos/as en sus testimonios contraponen este carácter lúdico de la materia de educación física con el de otras materias, poniendo en valor su contribución para la “desconexión” de la rutina escolar habitual.

“La Educación Física era una hora que teníamos para despejarnos, jugar, pasarlo bien” (C.10).

“Una clase diferente, que trascendía los límites del aula y de las “reglas” clásicas dentro de ellas, que se hace de pie, en movimiento, dinámicamente (...) y el matiz lúdico que casi siempre alcanzan” (C38).

“Los mejores momentos recuerdos de la Educación Física son los momentos y anécdotas que pasaba con mis compañeros, era el momento de desconexión de las demás asignaturas” (C.39).

“Era una hora en la que poder disfrutar y socializar con mis compañeros, así como desconectar de las clases y pasar un buen rato” (C.40).

“... momentos de desconexión después/durante una larga jornada en clase” (C.52).

En el análisis de los testimonios del alumnado, se identifican además diferentes aspectos que se asocian con esta visión positiva de la materia y que subyacen en esa idea de asignatura diferente y en general asociada a momentos de diversión. Entre ellos, destaca la importancia de poder relacionarse más y de forma más intensa con los/as compañeros de clase, sobre todo cuando desarrollaban juegos que trabajasen de forma especial la cooperación.

“En primaria las actividades relacionadas con juegos cooperativos y en los que se pudiera interactuar con los demás” (C8).

“Además, me gustaba el clima que se generaba en el aula, mucho más relajado que en las otras materias, donde podíamos socializar con todos los compañeros y conocernos mejor” (C.25).

“El ambiente en clase, recuerdo que era un espacio en el que participábamos todos de forma distinta y amena” (C.34).

“Era la hora de desconectar con los/as compañeros/as, hacer juegos en los que todos nos sintiéramos incluidos...” (C.42).

“Diversión con mis compañeros, libertad para expresarse, creatividad a la hora de jugar, socialización con compañeros y compañeras” (C.50)

“Cuando jugábamos a juegos entre toda la clase como el brilé, el buen rato que pasaba con mis amigos” (C.66)

De igual modo, algunos/as de los/as participantes relacionan sus buenos recuerdos en la materia con la figura del/la docente, incidiendo en su importancia para aprender a través del juego.

“... gracias también al profe que tuvimos, pues aprendimos cosas nuevas y nos divertíamos jugando” (C5).

“Las innovaciones por parte de los docentes, aprovechando por ejemplo épocas como el otoño para hacer lo que llamábamos “Los juegos del magosto” (C6).

“En primaria (...) el docente trataba de que aprendiésemos jugando todos/as con todos/as” (C15).

“... teníamos un profesor buenísimo, con el que hacíamos un montón de juegos...” (C23).

“Las mejores experiencias en EF que recuerdo las relaciono con el profesor que nos dio en el tercer ciclo de Primaria. Era evidente su preocupación porque aprendiésemos y lo pasáramos bien en clase” (C31).

Al preguntar sobre los “peores recuerdos”, el alumnado participante los vincula mayoritariamente con vivencias y experiencias concretas durante la Educación Secundaria. El análisis de contenido de esta pregunta abierta permite identificar diferentes momentos y motivos que se repiten en muchos de los relatos. Uno de los más recurrentes es la alusión a las pruebas físicas y de resistencia.

“En la etapa de Educación Secundaria, en concreto en las distintas pruebas evaluables propuestas por el profesor de la materia. Como pueden ser: las pruebas de velocidad, rendimiento...” (C16).

“Durante la ESO, cuando la Educación Física se relacionaba en gran medida con el rendimiento” (C41).

“Cuando teníamos que hacer pruebas de condición física y actividades en las que teníamos que realizar el pino, volteretas laterales...” (C66).

El alumnado matiza además que, en muchos casos, estas pruebas de los contenidos de condición física no tenían en consideración la diversidad del alumnado, lo que en ocasiones generaba situaciones de impotencia y/o malestar ante el resto del grupo.

“Las pruebas de resistencia, velocidad, fuerza, etc. Ya que sólo se nos valoraba por el resultado que alcanzábamos sin tener en cuenta nuestro esfuerzo y capacidades” (C7).

“Cuando algún que otro profesor nos hacía el examen de dar volteretas delante de toda la clase, sin antes practicarlas mucho, como si todos fuésemos que saber hacerlas. Y hasta que no hicieras algo, estabas allí delante de todo el mundo” (C9).

“La Educación Física en la secundaria entre 3º de la ESO y el Bachillerato. El profesorado calificaba nuestros resultados en las pruebas físicas comparándonos unos con los otros, y ponía las notas basándose en las tablas estereotipadas de lo que deberíamos conseguir con nuestra edad y peso” (C11).

“El peor recuerdo que tengo de la Educación Física podrían ser las pruebas de resistencia física, como el test de Cooper al que nunca le vi ninguna utilidad ya que había mucha gente que lo pasaba mal” (C25).

“Cuando se llevaban a cabo actividades que no se adaptaban a las capacidades de cada persona” (C62).

Otro de los argumentos, intrínsecamente relacionado con los anteriores, y que también identifican algunos/as de los participantes alude a la competitividad que se generaba en clase en determinados momentos, generalmente vinculados al desarrollo de determinadas pruebas físicas.

“... que se fomentara en el aula la competitividad” (C2).

“... las comparaciones entre compañeros, la competitividad o las actividades relacionadas con el rendimiento en relación a pruebas físicas” (C8).

“El ambiente de competitividad que se creaba con mis compañeras, la poca autoestima que me generó no ser “buena” en la asignatura, ser siempre la última persona que escogían para los equipos, estar siempre en un nivel de competencia inferior al de mi clase” (C35).

Algunos/as de los encuestados/as también incluyen la labor docente en algunos de sus peores recuerdos, aunque vinculada mayoritariamente con los aspectos antes señalados: pruebas de resistencia, no tener en consideración las diferentes características del alumnado, etc.

“En Secundaria tuvimos un profesor que llevaba a cabo unas clases por el método tradicional, el cual se centraba en ejercicios de alto nivel de exigencia y en el caso de no alcanzar el nivel esperado, influía en nuestra nota de forma negativa. En la materia de Educación Física de esa etapa no guardo unos recuerdos excelentes” (C27).

“... en cambio, los peores recuerdos en la Educación Física los relaciono con el profesor que impartía la asignatura en el segundo ciclo y también con la secundaria” (C31).

“Los peores recuerdos los tengo con un profesor que apenas se involucraba en la práctica docente...” (C40).

## 6. Conclusiones y reflexiones finales

Durante los últimos cursos académicos hemos realizado una experiencia en la materia de Educación Física del Grado de Educación Primaria, con el objeto de poner en valor para su formación las vivencias y recuerdos del alumnado durante su trayectoria escolar.

La mayoría de alumnado muestra su satisfacción con la materia tanto en la etapa de Educación Primaria como de Educación Secundaria, siendo en esta última ligeramente inferior. Asocian sus buenos recuerdos con la materia a las relaciones con los compañeros/as y el clima que se creaba en el aula, destacan especialmente el carácter lúdico y socializador de la EF como medio para el conocimiento, trabajo y disfrute con los compañeros de clase, principalmente en Educación Primaria. Esta característica se ve reforzada por el carácter singular de la Educación Física en el contexto escolar, alejada de sus rutinas y prácticas docentes de aula, y situándose en un contexto diferente -de desconexión- y que promueve los contactos y mayor interacción personal. Destaca como un elemento a señalar la figura del docente- especialmente su compromiso con la materia y preocupación por los alumnos- y el clima creado en el aula, teniendo menor influencia los contenidos propios de la materia. Estas apreciaciones coinciden en general con lo indicado en otros estudios previos, como los de Moreno y Hellín (2007) y Valencia-Peris y Mora (2018).

Pese a este posicionamiento mayoritario, el análisis del discurso del alumnado en torno a su experiencia autobiográfica ha permitido aproximarse a vivencias y recuerdos negativos, que se centran sobre todo en la etapa de Educación Secundaria, y que identifican con los contenidos relacionados con el rendimiento físico, la falta de valoración de su utilidad, las relaciones con la evaluación de las personas y su rendimiento y la falta de atención a la diversidad del alumnado. Destacan el excesivo énfasis en la competitividad y la falta de consideración a las diferentes características del alumnado -a nivel físico-corporal, de rendimiento, de evaluación, de compromiso y participación-. Estas opiniones negativas hacia la Educación Física, se refieren especialmente a la etapa de Educación Secundaria. Resultados similares se han evidenciado en López Pastor et al (2020), referido a la evaluación en EF y por Monforte y Pérez-Samaniego (2017) sobre los miedos en la Educación Física y como estos condicionan la valoración de la materia.

El análisis del discurso del alumnado en torno a sus recuerdos y vivencias nos proporciona un marco en el que situar los diferentes contenidos de la materia de Didáctica de la Educación Física, principalmente los modelos pedagógicos más habituales y como estos influyen y condicionan las prácticas docentes en el aula. Ayudar a los/as futuros/as docentes a comprender estos modelos, las razones que los sustentan y las prácticas que promueven, contribuyen a una profundización en la comprensión del valor educativo de la Educación Física en la Educación Primaria. También les ayuda en la toma de decisiones curriculares

a la hora de formular sus planteamientos pedagógicos en las planificaciones docentes a realizar en la materia y las implicaciones y derivadas hacia otras materias de la Educación Primaria y en general a la construcción de su identidad docente.

Por último, nos gustaría destacar el significado y valor de esta forma de enfocar la materia en el contexto de la titulación en que se inserta. Entendemos que este acercamiento es relevante para los/as futuros/as docentes de Educación Primaria, puesto que les ayuda a situar críticamente vivencias y experiencias personales en el contexto de una materia, la Didáctica de la Educación Física, y una titulación, Grado en Educación Primaria generalista -sin mención en Educación Física-, que para la mayoría del alumnado es una materia residual y sobre la cual no tienen intención de profundizar, puesto que en su desempeño profesional habitual no impartirán esta materia. Más allá de que pueda aparecer alguna vocación hacia la docencia de la Educación Física, nos parece relevante para su formación como futuros/as docentes en Educación Primaria, que puedan conocer los distintos modelos y corrientes que orientan la Educación Física en la escuela y que esto le sirva para analizar críticamente elementos del currículo y de las actuaciones docentes, fomentando docentes reflexivos que tomen decisiones inteligentes en contextos de creciente incertidumbre y complejidad.

## 7. Referencias bibliográficas

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Prentice Hall International.
- Colás, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change, *Quest*, 45, 339-356.
- Eirín, R. (2020). Reconstruyendo la materia de Didáctica de la Educación Física desde la perspectiva autobiográfica del alumnado. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 628-633. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74198>
- Impedovo, M. (2016). In-service Teachers' Sense of Agency after Participation in a Research Master Course. *International Journal of Educational Psychology*, 5(3), 281-307. <https://doi.org/10.17583/ijep.2016.2206>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- López Pastor, V. M., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., y Manrique Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida

en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. UCP.

Monforte, J., y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-100.

Moreno, J. A. y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.

Sabariégo, M., Massot, I. y Dorio, I. (2016). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, pp. 285-320. La Muralla.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Tsangaridou, N., y O'Sullivan, M. (2016). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 2-25. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.2>

Valencia-Peris, A., y Mora, J. L. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 230-235. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60144>



# Aprender a jugar enseñando a otros

Nicolás BORES CALLE  
Facultad de Educación, Palencia. Universidad de Valladolid  
*Nicolasjulio.bores@uva.es*

Lucio MARTÍNEZ ÁLVAREZ  
Facultad de Educación, Palencia. Universidad de Valladolid  
*Lucio.martinez@uva.es*

Gustavo GONZÁLEZ CALVO  
Facultad de Educación, Palencia. Universidad de Valladolid  
*Gustavo.gonzalez@uva.es*

Alfonso GARCÍA MONGE  
Fac. de Ed. y Trabajo Soc. Valladolid. Universidad de Valladolid  
*Alfonso.garcia.monge@uva.es*

"Homines dum docente discunt" (El hombre aprende mientras enseña)  
Séneca. Cartas a Lucilo 7, 8.

## 1. Introducción

En el capítulo describimos, sucintamente, una experiencia práctica de enseñanza y aprendizaje de educación física escolar; analizamos alguno de los aspectos más interesantes por los que pasan la práctica y sus protagonistas; y proponemos, como sugerencias innovadoras, algunos de los conocimientos que se desprenden de hacer una reflexión conjunta de esta.

Esta experiencia forma parte de un conjunto más amplio de colaboraciones entre profesores del Grupo Incorpora, pertenecientes al área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Valladolid, y profesorado de centros escolares próximos. Estas colaboraciones para la intervención en centros escolares toman como referencia y base los principios del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (Bores et al, 2005; Martínez Álvarez et al., 2009). Puede haber diversidad de intenciones, pero la dinámica habitual de esta

colaboración universidad-escuela incluye el diseño, puesta en práctica y valoración del currículum de Educación Física escolar en ese grupo concreto. Además, este tipo de trabajos conjuntos ha mostrado ser muy relevante para el desarrollo profesional de docentes de los diferentes niveles, aunque no está exento de dilemas (Olin, et al. 2016; Mockler, 2014).

### **1.1. Contextualización**

Para este capítulo, presentaremos la intervención realizada con escolares de quinto de Primaria del CEIP Clara Campoamor, en la provincia de Palencia. El contenido central de la experiencia presentada es “aprender a jugar a un juego” (en concreto, al *kubb*). Entrecomillamos las palabras “aprender a jugar a un juego” porque, desde nuestra perspectiva educativa (García-Monge, 2011), nos distanciamos de la idea de “aprender juegos” tan común en las prácticas habituales de educación física.

Buscando convertir las lecciones de educación física en procesos educativos (Bores et al, 2005), ponemos el énfasis en los jugadores (personas) más que en el juego (actividad). Esto nos permite recalcar otra idea que discurre paralela a la anterior y que tiene que ver con el dudoso potencial intrínseco de las actividades frente al poder educativo de las actuaciones del educador y el entorno que este promueve. Defendemos que educan los educadores y no las actividades. En este sentido, el *kubb* no es un juego bueno ni malo; lo hemos escogido porque nos permite presentar un proceso educativo en el que se brinda oportunidades reales de participar y mejorar a todo el alumnado.

Su elección para esta experiencia vino determinada por la historia de este juego en el contexto del colegio y por algunas de sus características. La primera vez que se enseñó en ese colegio fue con un formato tradicional de enseñanza y suscitó el interés suficiente como para promover desde el centro que los alumnos de sexto lo explicaran a todo el colegio mediante una exhibición en el *hall* y se encargaron de su enseñanza y promoción durante los recreos el resto del curso. Nuestros protagonistas estaban en ese momento en tercero de primaria.

Al curso siguiente, con objeto de mejorar la convivencia, se puso en marcha una experiencia de gamificación colectiva en el centro durante todo el año escolar con el tema de “Los vikingos” como hilo conductor y el *kubb* como una de sus actuaciones centrales. Se diseñó una moneda vikinga que se ganaba por comportamientos adecuados en toda la jornada y espacios escolares. Cualquier docente del centro podía recompensar con esta moneda, cuyo valor era canjeable por partidas de *kubb* en los recreos. Solo se podía participar si se tenían monedas para “comprar” partidos en la liga Vikinga de *kubb*. Esto promovió una dinámica de participación generalizada en el centro durante los recreos haciendo muy visible, deseado y conocido el juego. En el caso concreto de los escolares de la experiencia, alumnos de cuarto curso, además

desarrollaron una unidad didáctica en Educación Física con el enfoque pedagógico basado en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.

Cuando llegaron a quinto de Primaria, el maestro les planteó profundizar en aprender a jugar al *kubb* mediante un proceso más rico, que les permitiría comprender los entresijos del juego. Diseñarían por grupos, con la ayuda del profesor, un plan para enseñar el juego y a jugarlo a los escolares del Primer curso del colegio. Posteriormente, repetirían la experiencia con los estudiantes de la asignatura de Juegos y deportes de la Facultad de Educación. Precisamente, estos dos son los contextos en los que se desarrolla la experiencia que narramos a continuación.

## **2. Objetivos**

Nuestra principal intención en este capítulo es compartir una experiencia de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la que se ponga de manifiesto una educación física que profundiza en los temas y busca el compromiso del alumnado con el aprendizaje; y un desarrollo de los juegos como contenido y no como metodología.

## **3. Descripción de las experiencias: Aprendemos a jugar enseñando a otros a jugar**

En este apartado describimos las dos experiencias que los alumnos del quinto curso de Primaria desarrollaron durante esta unidad didáctica.

### **3.1. Con los niños de 1º de Primaria del centro escolar**

Esta experiencia tiene dos grandes momentos: la fase preparatoria y el día de 'enseñanza' con los escolares de primero.

#### *3.1.1. Fase preparatoria*

Cuando comenzó la unidad didáctica (UD) destinada al *kubb*, convenimos con ellos que ya conocían mucho del juego, pero que todavía podrían mejorar mucho en él. Recordamos juntos lo que ya sabían hasta el momento y, como estímulo para consolidar y profundizar en ello, se les retó a que enseñaran a jugar a escolares de cursos inferiores. Para ello, deberían organizar unos planes en los que, por grupos, plantearan qué y cómo introducir al alumnado de Primer curso en el *kubb*. Con estos retos presentes, las lecciones de la UD pasaron por diferentes fases.

Se inició con un recordatorio de lo que sabían del juego, teniendo en cuenta que su perspectiva ahora no era solo la de jugadores, sino la de quienes tenían que enseñar a otros. Para ello, se les facilitaron, por grupos, equipos completos

con los diferentes elementos del *kubb*, para que comenzaran a identificar lo que sabían y las dudas que tenían sobre las piezas y su colocación en el campo de juego o las normas principales.

Mientras practicaban reflexivamente sobre su conocimiento, los grupos debían discutir sobre diferentes aspectos relevantes para que luego pudieran enseñar el juego a los más pequeños y plasmarlo en unos materiales escritos que eran los que se ponían en común y con los que se buscaba llegar a acuerdos en el gran grupo. Preguntas del tipo ¿qué sé y qué no sé del juego?, ¿qué cosas son las que hay que saber para jugar al *kubb*?, ¿qué cosas me sirvieron a mí para aprender a jugar? dinamizaron el trabajo de los grupos y se respondían con la ayuda de los docentes presentes en el gimnasio. Una dinámica habitual en las lecciones del TPC (Bores et al. 2005).

El proceso circular que se intuye en el párrafo previo es el ideal diseñado, pero la práctica real fue más dispersa, aunque al mismo tiempo más enriquecedora. Asumían el reto de tener que enseñar a jugar a los de Primero, pero no querían renunciar a jugar y practicar ellos mismos durante este proceso. Estaban convencidos de que mejorar en su juego era una buena estrategia para mejorar en su enseñanza. Del mismo modo, pensaban que enseñar jugando era una buena forma de afrontar el reto. En este sentido, los inicios de la preparación no partieron de sentarse, dialogar y estructurar los temas y las propuestas, sino una mezcla de jugar y dialogar en la que se profundizaba poco y se practicaba mucho. Para superar este desajuste entre lo que pretendía el profesor y lo que los alumnos procuraban, el maestro les facilitó unas cartulinas y material para escribir/dibujar en ellas, recordándoles que era muy importante escribir la estructura de lo que iban a hacer ese día.

Se produce un fenómeno en los grupos muy habitual en estos casos: unos escolares van a dedicarse casi exclusivamente a escribir y otros van a seguir jugando, desentendiéndose del proceso de pensar y escribir. Para facilitar y fortalecer la idea de organizar el proceso, se les ofreció a los grupos la posibilidad de que organizaran su plan en bloques y se les sugirieron algunos tales como: los materiales, los espacios, las normas, técnicas, algunos trucos estratégicos, etc. Se produjo un cambio importante que se reforzó con preguntas del tipo de si iban a utilizar dibujos, esquemas o materiales de apoyo. A partir de ahí empezaron a hacer dibujos del campo, utilizar la pizarra, nos pidieron metros para medir y marcar los campos, etc.

También surgieron discusiones sobre la manera en la que se iban a organizar para explicar, atender, corregir... Es decir, aparecieron los aspectos metodológicos y organizativos que implicaba el que ellos fueran los encargados de enseñar. Surgieron cuestiones de cómo iban a comportarse los aprendices y también de cómo iban a distribuirse dentro del grupo las diferentes tareas que habían identificado.

### 3.1.2. El día de la clase

Como había dos grupos de Primero, se hizo cada día con uno. Se utilizó para ello la sesión de Educación Física de quinto. Como el resto de los días, hubo un recordatorio rápido en su aula del tema del día y se desplazaron al gimnasio. Allí repasaron lo que habían acordado. Cada grupo de Primero iba a ser dividido en dos, que quedarían bajo la responsabilidad de un grupo de escolares de quinto. Dos representantes de cada grupo fueron a la clase de Primero para presentarse y organizar la distribución de escolares de Primero. La forma en la que se distribuyeron fue preguntándoles con quién querían estar.

Al llegar, los esperaban los otros miembros subdivididos en dos grupos con el gimnasio dividido en dos partes y en cada una de ellas unos bancos donde les mandaron sentarse o, directamente, los sentaron agarrándolos y guiándolos. Es una constante que se repite. No les piden o les dicen que hagan o se pongan en algún sitio concreto: como son muchos profesores y hay muchas manos, los guían y conducen a los sitios medio obligados/forzados. Los tratan un poco como marionetas. Con cuidado y cariño, pero manipulándolos. Se agachan o se ponen de rodillas delante de ellos, muy cerca.

De forma general les muestran las piezas del *kubb* y les dicen cómo se denomina cada una, se lo repiten y se lo preguntan después para comprobar que se acuerdan. Se conforman con que uno del grupo dé la respuesta correcta, no se preocupan de que todos lo sepan. Entre los alumnos se han dividido las piezas y cada uno de los "profesores" se encarga de una. Algunos profesores, a medida que otros compañeros van cogiendo protagonismo se van haciendo a un lado o se van diluyendo y se los ve con la mirada perdida, como si su papel en la obra ya hubiera terminado. Otros siguen en su papel de profesores y mientras los de Primero están sentados en los bancos, les cuentan cómo se tira y lo que está prohibido de los lanzamientos o alguna otra 'lección privada'.

Ninguno de los dos grupos está demasiado tiempo sentado en los bancos. Los dos utilizan la misma dinámica de distribución: hacen dos equipos, cada uno con sus respectivos entrenadores. Entienden que el juego se aprende jugando. Lo primero que hay que hacer es colocar las piezas y marcar el campo. Ahí sí se ven claras las dos estrategias. En uno de los grupos montan el campo los entrenadores y se lo van explicando. En el otro, con más paciencia, le van dando una pieza a cada niño y le piden que la coloque en su sitio, que mida con pasos la distancia a la que debe estar el *kubb*, etc. Un grupo ha puesto gomets en el sitio donde los niños tienen que poner las diferentes piezas del *kubb*.

Una vez montado el campo empiezan a funcionar como cuatro subgrupos y en todos ellos la preocupación es enseñarles a lanzar. Para eso, proponen un entrenamiento por equipos, antes de que comiencen los enfrentamientos 'de verdad'. Les enseñan la norma de tirar y el gesto técnico de adelantar la pierna, flexionar, cómo agarrar el testigo, el balanceo, etc.

Pronto empiezan a jugar un partido y les van explicando qué pasa con cada situación a medida en que van apareciendo nuevas cosas que resolver. Quién tira, cuál tirar antes, ... situaciones de reglas del juego, pero también les van dando pautas estratégicas de cuáles tirar primero, dónde colocarse para tirar, cómo levantar los *kubbs*, dónde lanzar los de campo para hacer aglomeraciones. También se apresuran a sentarlos en los bancos a los del equipo que no tiran, distribuyen ellos los testigos alternando quién tira una o dos veces, pero no les dicen por qué; unas veces uno tiene uno y otro dos.

Les oímos preguntar a los niños si han entendido lo que tienen que hacer y no escuchamos críticas sobre el lanzamiento o si han olvidado una regla. También les preguntan si les gusta. Les animan si logran los objetivos y les consuelan si no lo hacen. La forma de comportarse en su rol de profesores varía con cada persona, pero se ve una aceptable actitud de querer enseñar y de dejar que los pequeños aprendan y disfruten con el juego.

En los últimos diez minutos de clase, con la 'misión' cumplida, hicimos una evaluación/reflexión sobre las diferencias entre lo imaginado, lo preparado y lo sucedido. La valoración global fue muy positiva, tanto por lo que habían logrado como por lo que habían aprendido.

## **3.2. Con los estudiantes de la universidad**

### *3.2.1. Fase preparatoria*

Valorada positivamente la experiencia con los escolares de Primero de Primaria, les propusimos enseñar el juego a los futuros docentes de la facultad de educación de Palencia. Al grupo le resultó muy motivadora la propuesta, aunque surgieron muchas dudas sobre cómo iban a ser capaces de enseñar a quienes, en su perspectiva, son lo que les enseñan a ellos. Veían muy distinto enseñar 'a los pequeños' de enseñar 'a los profesores'. Como la actividad se iba a realizar fuera del centro de primaria y en horario extraescolar, se concertó una reunión con las familias para explicarles las intenciones pedagógicas. Se especificó que era una actividad voluntaria y se recabó su aceptación y los permisos correspondientes.

Partimos de lo que habían hecho con los pequeños y debatieron qué podían conservar y qué debería modificarse para superar este nuevo reto. Comentaron acerca de la dificultad de enseñar a personas más mayores que ellos y mostraron nerviosismo, pero les tranquilizó el convencimiento de que los estudiantes de la universidad se portarían mejor que los alumnos de Primero. Esto parecía ser una de las claves que hacían más fácil el proceso.

La forma de trabajar fue similar a la previa. Se dividió el grupo en cuartetos y se les pidió que elaboraran materiales a partir de los que ya tenían.

Pensaron en presentar el juego a todo el grupo juntos, pero después consideraron que era mejor hacer las presentaciones por pequeños grupos. Es

decir, subdividirían a los universitarios en grupos y cada uno de los equipos de primaria se encargaría de uno. Así, cada uno de estos equipos diseñó una propuesta de enseñanza propia y original, aunque cada poco tiempo hacíamos ensayos de cómo lo iban a presentar para practicar y corregir. También, para que los unos fueran tomando ideas de los otros. No era tanto ser originales, como aprender de los otros y compartir nuestros avances.

Basándose en los antiguos materiales didácticos, elaboraron otros más avanzados y estructurados. Respecto a la forma de presentarlo, decidieron utilizar más los esquemas, la pizarra, dibujos del campo y algunas otras estrategias que habían surgido en los comentarios de reflexión de la primera experiencia. Pensar en los estudiantes universitarios como aprendices más dispuestos y más avanzados se reflejó en sus materiales y lo que querían enseñar con ellos.

### *3.2.2. El día de la clase con los estudiantes de la universidad*

La experiencia de acudir a la universidad tuvo un impacto grande. Esto se tradujo en una excitación muy acusada a la que se referían por sus síntomas físicos: respiración agitada, aceleración cardiaca, incapacidad de parar quietos, dolores varios, sensaciones en todo el tracto digestivo. La escenografía amplificaba todo esto: la entrada en el gimnasio de la universidad, con todos los estudiantes de magisterio esperándolos sentados como en un escenario ante el que salen los actores o la presencia de un número nutrido de investigadores impactó sobre los escolares de quinto, máxime en los primeros momentos. Conscientes de que esta experiencia era para ellos algo importante, no minimizamos esas sensaciones que experimentaban. Reconocimos que eran síntomas 'legítimos' pero en las indicaciones finales que les dimos en los vestuarios del gimnasio, les hicimos referencia a la preparación que habían hecho, con los materiales en los que se había concretado su proceso de preparación y la experiencia inicial de enseñar ese juego a los más pequeños. También realizamos con ellos un breve ejercicio de respiración para rebajar la ansiedad excesiva.

Tal como habían anticipado, la colaboración que mostraron los estudiantes de magisterio facilitó las cosas para que no tuvieran que centrarse en cuestiones de orden y organización, sino en aspectos de enseñanza. Una vez distribuidos los componentes de cada grupo y asignados los espacios y materiales que necesitaban, el desarrollo del plan fue bastante próximo a lo previsto.

Los profesores estuvimos presentes, yendo por los grupos y reforzando el papel docente que habían planteado. Tratamos de equilibrar los desiguales protagonismos: algunos que acaparaban, otros que no se atrevían, quienes se salían de lo acordado...

Acabamos con una merienda conjunta en la que se soltaron todos los miedos y en la que se evaluó, como se había hecho en la de Primero, lo que habían preparado, previsto y realizado.

## **4. Resultados**

Un análisis reflexivo de la experiencia nos permite obtener información enriquecedora para nuestra profesión de formadores de maestros.

### **4.1 Sobre los planes, el contenido y los materiales**

Planificar un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación exige un conocimiento profesional. Es necesario un conocimiento del contenido y un saber didáctico que permita la organización y distribución de los procesos.

El conocimiento que tienen los alumnos de la experiencia es el que han adquirido en sus años de escolaridad y que hemos descrito. Será con este saber inicial con el que se van a “enfrentar” a la tarea propuesta. No está en nuestro ánimo formarles didácticamente, sino que adquieran conocimientos más profundos sobre los juegos y, más concretamente, sobre el *kubb*.

La profundidad del conocimiento la buscamos con la opción metodológica elegida. Hablando de didáctica del juego, García Monge (2011) propone algunas estrategias metodológicas que pueden transformar las lógicas de acción en lógicas educativas. Para esta experiencia utilizamos estrategias didácticas que ayudan a tomar consciencia de la acción personal mediante referencias de su comportamiento. Hemos apostado por metodologías en las que el alumnado sea partícipe, consciente y responsable de que todos tengan oportunidades de desarrollarse exprimiendo sus posibilidades.

El registro más objetivo que nos queda de su proceso de planificación son los materiales que elaboraron durante estas fases preparatorias. Los primeros aspectos que aparecieron en esos materiales fueron los referidos a la descripción y explicación de las diferentes piezas del juego (*rey, kubbs, testigos*), las características del campo y la ubicación de las piezas en él, y características básicas de la normativa como la composición de los equipos, la manera de empezar el juego, y la forma de ganar. Parece que esta idea tradicional de por dónde se empieza a enseñar un juego o una actividad deportiva ya ha calado muy fuerte en ellos. Nosotros, sin pretenderlo, lo reforzamos con nuestras iniciativas de entregarles los materiales e invitándoles a recordar los aspectos y características de estos. No dimos opción a que se pensarán otras formas de enseñanza del juego, aunque insistiéramos en que buscaran formas diferentes y originales de presentar estos materiales. Las formas de organizar los procesos limitan y posibilitan las oportunidades de aprender de nuestros alumnos.

Encontramos en sus materiales un apartado que llaman de “Normas” en el que aparecen frases del siguiente estilo: No entrar en el campo cuando el otro equipo tira; No reírme del equipo contrario; Cuando el otro equipo tira, estar sentado en los bancos; Cuando el otro equipo tira, no hacer ruido ; Saber perder; Dejar todo colocado cuando acabamos de jugar;...

La única regla real del juego que especifican en el apartado de normas es la de no tirar por encima del hombro el testigo. El resto son de respeto, de seguridad y de orden. Para ellos, enseñar un juego es dar una serie de explicaciones descriptivas, y cuando hablan de normas hacen referencia a los acuerdos que han llegado entre ellos para que ese juego sea seguro, participen todos, se respeten, haya orden, no haya discusiones y se lo pasen bien. Las normas, para ellos, no estructuran el juego, sino lo que le hace educativo. Es significativo este aspecto porque es lo que ha aflorado de todo lo que habían aprendido con el profesor en la unidad didáctica del año pasado y en el resto de las unidades didácticas de juegos que llevan realizadas. En sus planes se han referido solo a aspectos de seguridad (*dónde colocarse cuando tira el otro, avisar de los lanzamientos, ...*), de relaciones (*cómo distribuir los testigos, cómo repartir los turnos de lanzamiento, quién lanza los kubbs del equipo propio y quién levanta los del otro equipo, jugar con todos ...*) y de intervención personal (*no me enfado si fallan mis compañeros, no discuto por unos centímetros, tiro correctamente sin falsear el lanzamiento, ...aceptar fallo, no discutir, no falsear técnica de tiros*).

## **4.2 Sobre el desarrollo de la práctica**

Los niños “saben” del juego y de jugar muchas más cosas de lo que han sabido preparar durante el proceso de planificación. Es uno de los problemas a los que queremos enfrentar a los alumnos con esta metodología: profundizar en los contenidos y hacerles más conscientes del conocimiento que van adquiriendo.

Detectamos que muchos contenidos pasaron desapercibidos en la planificación, a pesar de haber insistido en ellos a través de las preguntas generadoras y de haber sido importantes en la UD que llevaron a cabo con su profesor el curso anterior. Temas de *Normativa* como pactamos las dimensiones del campo, las medidas del material de juego, la cantidad de jugadores en cada equipo, las veces que se puede caer fuera del campo el kubb y su penalización, número de jugadores...) aparecen muy difuminados en sus materiales, pero se convierten en conocimientos esenciales a “transmitir” durante las lecciones impartidas.

Hacemos énfasis en la palabra transmitir, porque es realmente lo que ocurre. A pesar de que en la metodología usada en este colegio sí se considera esa idea de pactar colectivamente la normativa, en sus intervenciones se elimina esa posibilidad de negociar el cómo, dónde y con quién queremos jugar. Imponen, transmiten y organizan el juego como entrenadores y no como educadores. Pactar la norma es fundamental en la metodología del TPC, es una forma de hacer consciente que esta es negociable, potencialmente moldeable y que

puede ajustarse a las necesidades de los participantes. Con el pacto de la norma buscamos que comprendan el modo en que los cambios de esta afectan a la forma de jugar, participar y relacionarse. Ocurre lo mismo con los otros contenidos que engloban la idea de "Juego Bueno" y que comentamos en el apartado anterior. Ellos lo han aprendido como contenido, a partir de un modelo de lección reflexivo, pero lo aplican con un estilo de enseñanza cercano al del Mando Directo.

Otros temas importantes durante el trabajo con el profesor, tales como las Habilidades (lanzamientos de precisión: colocación del cuerpo, mirada o ángulos de tiro) y las Estrategias (hacer planes conjuntos o prever y planificar las acciones en vez de improvisarse), y que desaparecieron de los materiales escritos, aparecen después en la práctica como relevantes.

En la descripción señalamos cómo los alumnos imponían los espacios, las posturas y las intervenciones de los niños de Primero. Esta forma de actuar concuerda con esa necesidad de imponer acciones y conocimiento y no de proponer retos para descubrir y crear juntos. Podría ser que no solo se sientan más seguros enseñando así, sino que añoren la seguridad que les da esa forma de aprender que habitualmente se utiliza con ellos.

### **4.3 Sobre las reflexiones**

Consideramos los momentos de reflexión como una parte prioritaria de nuestra metodología. Están acostumbrados a estos momentos y a esta dinámica. Por lo tanto, fue fluida, ligera y productiva.

Llama la atención que el objeto de sus reflexiones se centre en los discentes y no en sus actuaciones como profesores. Normalmente hablan de sí mismos. Empezaron haciendo juicios sobre el comportamiento, atención e interés de algunos de los niños y sobre sus capacidades para entender las tareas y los contenidos. Debatimos sobre si este tipo de juicios era lo que tenía que guiar las reflexiones y decidimos como más productivo centrarse en qué, como enseñantes, habían hecho bien o menos bien. Resaltamos sus buenas actuaciones y se abrió el bote de las excelencias. Todos contaron o querían contar anécdotas de acciones interesantes que habían llevado a cabo. Casi todas tenían que ver con acciones individuales poco generalizables y, principalmente, centradas en aspectos técnicos del juego. Nos permite entender que, una vez metidos en la práctica, perdieron la perspectiva del grupo para centrarse en los alumnos que habrían "apadrinado".

No conseguimos que expresaran *motu proprio* errores en su interpretación práctica de lo diseñado, pero sí asumieron algunos pequeños detalles que les mostramos los observadores.

En las reflexiones de las lecciones que impartieron después de haber analizado la primera insistimos mucho en que pensarán acerca de lo que habían

cambiado respecto a las actuaciones previas y, básicamente, se refirieron a aspectos de organización y gestión del grupo.

## 5. Conclusiones

En esta experiencia hemos mostrado los diferentes niveles en los que se aprende enseñando. El nivel central se ha enfocado en cómo la propuesta de que el alumnado de quinto se viera retado a enseñar un juego, tanto a 'alumnos' más pequeños que ellos como a otros de más edad, les llevó a profundizar en la comprensión del juego más allá de una práctica técnica. Ponerse en el lugar de otro, indagar en las dimensiones del juego, cuestionarse los pasos para su mejor transmisión, comprender lo que exige de ellos el cambiar de rol o coordinarse con otros co-enseñantes son algunas de las situaciones a las que debieron responder.

Dar clase a dos grupos tan diferentes de aprendices les facilita entender cuáles son los elementos básicos que caracterizan el juego y cuáles son los elementos que pueden modificarse. Esto les hace más visible la progresión de aprendizaje que tiene cualquier habilidad motriz y cómo esta, vinculada a capacidades motrices, anatómicas, cognitivas, de maduración...

El pasar por el rol de docentes, les lleva a plantearse su propia respuesta como alumnos. Ahora son más conscientes de la paciencia que hay que tener con las interrupciones, los despistes, etc. Les ayuda a ser 'mejores alumnos'.

A los adultos que acompañamos el proceso nos sirvió como una forma de evaluación de sus saberes y de apropiación de los modos de enseñanza que hemos tenido con ellos en cursos previos. También nos sirvió para distanciarnos de nuestro papel de maestros y tratar de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que queremos promover.

## 6. Bibliografía

Bores Calle, N. J., (Coordinador) (2005). *La Lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos* INDE.

García Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: "el juego bueno". *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 35-54.

Martínez Álvarez, L., Bores Calle, N., García Monge, A., Barbero, J. I., Vaca Escribano, M., Abardía Colás, F., Hernández Martín, A., Miguel Aguado, A., y Rodríguez Campazas, H. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. In L.

Martínez Álvarez y R. H. Gómez (Eds.), *Educación Física y deporte en la edad escolar: el giro reflexivo*. Miño y Dávila.

Mockler, N. (2014). When “research ethics” become “everyday ethics”: the intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22(2), 146–158. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>).

Olin, A., Karlberg-Granlund, G., y Furu, E. M. (2016). Facilitating democratic professional development: Exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research*, 24(3), 424–441. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1197141>.

# El rol de los materiales didácticos en el desarrollo de una pedagogía inclusiva en Educación física

Ana Rodríguez Guimeráns  
Universidad de Santiago de Compostela  
*anarodriguez.guimerans@usc.es*

Tania Caamaño Liñares  
Universidade de Santiago de Compostela  
*taniacaamano.linares@usc.es*

Marcos Pinaque Varela  
CEIP Valle Inclán (O Grove)  
*markospinaq@gmail.com*

M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez  
Universidade da Coruña  
*maria.castror@udc.es*

## 1. Introducción

Este capítulo surge de la necesidad de profundizar en el conocimiento de cómo los materiales didácticos pueden favorecer/obstaculizar el desarrollo de Educación Física (EF) desde una perspectiva inclusiva. Pretendemos proporcionar al profesorado información que le sea útil para su día a día. A partir de una revisión de investigaciones y experiencias sobre el uso de los materiales didácticos en el aula de EF para la inclusión educativa, se extrajeron algunas conclusiones que reflejan una convivencia de perspectivas diferentes: por una parte, se detectan usos basados en una visión estigmatizada de la diversidad humana, y, por otra, se identifican usos que facilitan al alumnado entender nuestra diversidad como una oportunidad para promover la creatividad y la innovación para mejorar de la calidad de vida de toda la sociedad.

Nuestra intención es ofrecer una visión alternativa del área de EF desde un enfoque inclusivo y universal. Para ello nos centraremos en el análisis de 3 puntos fundamentales en el área de educación física: la socialización, el conocimiento del propio cuerpo y el reconocimiento de la diversidad humana como un paradigma del cual tenemos mucho que aprender. La selección de estos ejes se debe a que, desde nuestro punto de vista, estos pueden contribuir a entender la diversidad como una condición esencial de la identidad humana.

En definitiva, el objetivo de este capítulo es presentar resultados de investigaciones y experiencias donde los materiales utilizados en las clases de EF contribuyen a abordar el currículum de la materia desde una perspectiva que ayude a percibir, comprender, entender y visibilizar la diversidad del ser humano como una oportunidad de aprendizaje mutuo.

## **2. Objetivos**

Nuestros objetivos son: Analizar los resultados recogidos en publicaciones que presentan y evalúan experiencias o investigaciones en torno al uso de materiales didácticos en el aula de EF con relación al proceso de socialización del alumnado, el concepto de salud y el reconocimiento y valoración de la diversidad. Identificar características o usos de los materiales que puedan condicionar el desarrollo de prácticas inclusivas, bien para promoverlas o para obstaculizarlas.

## **3. Educación física e inclusión**

Para poder comprender cualquier propuesta, experiencia o proyecto que aborde el complejo término de diversidad debemos, inicialmente, realizar una reconstrucción de lo que ello significa. Tradicionalmente dentro de la idea de diversidad se encuadraban las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), generalmente aquellas ligadas a aspectos físicos, sensoriales, cognitivos o culturales. Sin embargo, la diversidad debe ser entendida como la variedad innata de cada persona. Desde este punto ampliaremos la concepción de diversidad a la clase social, la identidad de género, la orientación sexual, el nivel económico, los intereses, las habilidades, las capacidades, la edad, la raza, la religión, y así podríamos continuar en una lista interminable.

La problemática se halla cuando a raíz de estas variedades nos encontramos de frente con los estigmas sociales, un conjunto de actitudes y creencias desfavorables que desacreditan o rechazan a una persona o a un grupo por considerarlos diferentes. Así observamos estigmas como la aporafobia, edadismo, colonialismo, capacitismo, gordofobia, entre otros muchos.

Contra muchos de estos estigmas, sobre todo contra aquellos derivados de la comprensión del ser humano desde una perspectiva compleja y donde la diversidad es su esencia, se erige en la escuela el área de la Educación física (EF). El conocimiento y respeto del propio cuerpo y el de los demás, la

socialización y la salud son contenidos específicos del área que se tornan clave para evitar estos estigmas que nos permiten acercarnos a un desarrollo personal y social respetuoso.

Desde nuestro punto de vista, para caminar hacia la inclusión educativa en el área de EF, es necesario romper con una perspectiva estigmatizadora del concepto de diversidad. Cada experiencia de enseñanza-aprendizaje debe constituirse en una oportunidad para que el alumnado aprecie y reconozca que cada ser humano es único e irrepetible, y, evitando las tendencias homogeneizadoras que reducen las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado. En este contexto, es imprescindible buscar experiencias e investigaciones que ayuden al profesorado de EF a conocer y a fundamentar nuevas prácticas educativas orientadas a un mejor aprovechamiento del currículum de esta área para evolucionar hacia una escuela y una sociedad más inclusiva.

#### **4. Metodología**

La metodología empleada para la realización de este trabajo es de corte cualitativo. Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica, con marcado carácter intencional como explicamos a continuación.

En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en bases de datos académicas (Scopus, Dialnet y Google Scholar), repositorios institucionales (Webs de Consejerías, INTEF) y revistas de divulgación especializadas en el campo de la EF, la inclusión y los materiales didácticos. En total, entre la muestra la configuran 254 trabajos, de los cuales finalmente se seleccionaron 44. El interés de la búsqueda está en torno a los tres ejes temáticos aludidos anteriormente que se corresponden con tres bloques forman parte del currículum oficial del área en el contexto español: promoción de la salud, proceso de socialización y reconocimiento de la diversidad. Se usaron palabras clave como: materiales, inclusión, EF, salud, socialización, atención a la diversidad.

A continuación, se procedió a un filtrado intencionado para responder al objetivo de la investigación y posteriormente se realizó un análisis de contenido para identificar tendencias, enfoques y desafíos emergentes en la promoción de la diversidad en el contexto de la EF.

#### **5. Tendencias y resultados de investigación sobre los materiales de EF y sus posibles contribuciones a la atención a la diversidad**

Todos los firmantes de este capítulo, tenemos como objetivo general profesional conocer cómo y con qué se trabaja en las escuelas, en la investigación y en la sociedad para promover una escuela y educación inclusivas. En el presente

capítulo, nos hemos sumergido en identificar y analizar publicaciones especializadas en EF, con el objetivo de ver si los materiales usados en esta área de conocimiento están orientados a promover una escuela inclusiva para todo el alumnado. Partimos de que la diversidad humana se constituya como un aliciente para desarrollar metodologías que impliquen el uso de materiales que ayuden a aprovechar las distintas formas de conocer, de pensar, de ejecutar, de crear, de crear, de interesar. Esta heterogeneidad genera oportunidades muy enriquecedoras para que desde la escuela se ofrezcan experiencias y proyectos educativos que promuevan la accesibilidad y la generación del conocimiento de todo el alumnado.

Para organizar nuestra experiencia, todo el equipo revisamos numerosas publicaciones, tanto científicas, como de divulgación profesional, para conocer qué se está publicando y sus resultados.

Partiendo de los 6 bloques del currículum de EF, identificamos los elementos claves del área: la vida activa y saludable, la socialización y la regulación de las relaciones interpersonales, así como la autorregulación y la autoestima. También revisamos la investigación/académica sobre la temática. A partir de todo ello identificamos 3 grandes bloques de análisis en los organizamos la información que presentamos: socialización, salud y la diversidad.

- Los materiales de EF en el proceso de socialización

La actividad física y el juego son elementos que tienen una relevancia especial en el desarrollo personal de niños y niñas. A través del movimiento activo comienzan a relacionarse con el entorno, consigo mismo y, por supuesto, con los otros, aprendiendo quienes son y cuál es su posición en el mundo que les rodea (Díaz, 2007).

La forma en la que se establecen estas relaciones y el rol que juegan cada una de las personas implicadas en dichas actividades va a determinar en gran medida la asimilación de valores y contravalores que perpetuarán en su subconsciente a lo largo de toda la vida, al igual que influirá notoriamente en la consolidación de su personalidad. Esto se torna crucial en las edades comprendidas en la educación primaria, dónde las interacciones sociales se vuelven más complejas, incrementa el valor de las relaciones entre iguales y existe cierto grado de reflexión tras la participación en la vida social. Por tanto, debemos crear espacios positivos que fomenten la socialización para el aprendizaje (Tárraga-MinguezyMartinez-González, 2018).

Dentro del contexto académico, la EF resulta, *a priori*, la única materia recogida dentro del currículum encargada de este fin ya que persigue "Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la EF y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social" (Gobierno de España, 2022). Sin embargo, ¿esto es lo que se está haciendo realmente? ¿qué valores y contravalores están presentes en las clases

de EF? Si hacemos un ejercicio de reflexión sobre nuestra propia experiencia no nos resulta difícil llegar a la conclusión de que este objetivo no se está cumpliendo e incluso, se consigue un efecto totalmente contrario. Durante esta reflexión identificamos múltiples dinámicas altamente excluyentes, que perpetúan estereotipos sexistas, comportamientos discriminatorios y, por supuesto, el rechazo a los cuerpos “no normativos”.

Un ejemplo puede verse claramente en la selección de equipos. Todo parece inocente pues se nombra a dos representantes que irán escogiendo por turnos que compañeros quieren en sus equipos. Pero, ¿cuál es la realidad que subyace en estas dinámicas? No resulta sorprendente que empiecen a hacerse juicios de las capacidades y limitaciones de los compañeros, exponiéndose ante toda la clase. “Yo lo escojo a él porque es muy rápido”. Tras ese mensaje se esconde otro: “yo soy más lento”. Es por eso que, a medida que la clase se va distribuyendo en los equipos en cuestión, los niños/as que van quedando en último lugar ya han cargado sus mochilas de inseguridades, comparaciones y, por supuesto, sentimiento de incompetencia. Esta situación se ve agravada en muchas ocasiones por cuestiones de diversidad y sexo y es que, por norma habitual, las niñas son las últimas en ser escogidas para los juegos de equipo por ser consideradas de menor nivel por sus propios compañeros y, en consecuencia, por ellas mismas.

Esto suele traducirse en un rechazo y abandono de la actividad, convirtiendo la clase de EF en algo negativo, en lugar de ser la oportunidad de movimiento y juego que debería ser.

Ante esta situación en la que un grupo minorizado abandona la actividad, el espacio se redistribuye, pero ¿cómo? Sería lógico pensar que, si una parte de la clase rechaza cierta actividad, el espacio se debe repartir de forma uniforme para la realización de nuevas propuestas evitando la exclusión de parte del alumnado. Sin embargo, se ha comprobado que la realidad dista mucho de esta idea. Generalmente, los espacios deportivos, bien sean pabellones o patios escolares, se distribuyen bajo un eje central, el campo de fútbol o de algún otro juego deportivo. Este suele ser el espacio más grande y en ocasiones, mejor cuidado, lo que significa que todo el alumnado que no participe de esta dinámica debe convivir en un espacio mucho menor, con escasos recursos materiales que apoyen su juego y asumiendo que, a nadie le importa que se sienta excluido del grupo (Reinares, 2020). No se promueve la idea de la riqueza de la diversidad ni la inclusión, ni siquiera se valoriza el juego como creador de oportunidades y dinámicas positivas, sino más bien todo lo contrario. Se crea el juicio de que determinado juego es lo “normal” y por tanto, las personas que no encajen en él deben “adaptarse o apartarse”, facilitando enormemente las puertas para apartarse a otro lugar dónde “no molesten a los que sí quieren jugar” (Velázquez, 2008).

Estos son solo algunos ejemplos de situaciones exclusivas, pero desgraciadamente podrían citarse muchas más. Con esto no se pretende lapidar a una materia por lo negativa que puede llegar a resultar al alumnado, sino que se persigue visibilizar su relevancia en el desarrollo y la necesidad de mejorar su calidad. La tarea es compleja, pero es competencia de los docentes de EF ser conscientes de la importancia de su papel, así como de las malas prácticas que se llevan perpetuando por años. Se debe perseguir la formación en inclusión, en valorización del juego y, por supuesto, en psicología, para entender qué es el proceso de socialización y como el juego y la actividad física son las herramientas más fuertes para conseguir establecer vínculos sanos y de calidad en esta etapa y, por supuesto, a lo largo de toda la vida. Es por eso que iniciativas como las de Gay Lagar (2015) sobre patios dinámicos o estudios como los de Pérez Tejero et al. (2013) sobre EF inclusiva resultan recursos de especial interés que pueden orientar hacia una EF para todo el alumnado.

- Los materiales en la promoción de la salud

La promoción de la salud en la infancia y adolescencia es un elemento clave y fundamental en la educación de la sociedad moderna. Y si existe una asignatura asociada a estos términos, la Ef.

La EF en la educación formal, se presenta como una disciplina en la que preparar al alumnado para un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, manifestaciones culturales de carácter motor, desarrollo de la autoestima o la responsabilidad colectiva, entre otros múltiples contenidos que llevan a esta área, ser considerada un pilar en el desarrollo integral del alumnado. El desarrollo de una salud física, social y mental positiva es el principal objetivo (Gobierno de España, 2022).

La salud asociada a la actividad física es hoy en día un punto polémico y sensible del día a día. La tendencia a invisibilizar la diversidad corporal en los medios parece estar evolucionando, aunque lentamente, para alinearse con las concepciones propias del siglo XXI. Redes sociales, periódicos, influencers, activistas o empresas buscan un espacio en el que posicionarse en una lucha social que lleva años instaurada: gordofobia, trastornos de alimentación e ideales estéticos. La aparición, casi simbólica, de campañas publicitarias que visibilizan la diversidad corporal se llena de críticas que asocian la salud a un modelo corporal concreto, en el que la gordura es sinónimo de enfermedad y donde el rechazo a la diversidad se esconde tras un “es por tu salud”.

De acuerdo con la información proporcionada por la Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia, el 70% de los jóvenes en etapa adolescente experimentan incomodidad con su apariencia física, y seis de cada diez chicas creen que serían más felices si fueran más delgadas. De estas conductas, un 30% son consideradas patológicas. Los TCA en España (trastornos compulsivos de alimentación) mantienen una progresión peligrosa en sus cifras de

afectados/as cuya media de edad baja cada vez más situándose actualmente en los 12 años (Real, 2022).

En paralelo a esta realidad, la EF en el sistema educativo formal mantiene líneas caducas, asociadas a la condición física, en el desarrollo de lo que deberíamos entender por salud. Estudios de revisión bibliográfica como el de Bermúdez Sáenz-López, (2019) muestran el creciente interés por la investigación académica que focaliza sobre la educación emocional en el área de Ef. El cambio paulatino entre el enfoque tradicional deja espacio al papel que juega la salud mental en la actividad física. Prácticas como la toma de medidas o el pesaje, el rendimiento competitivo y la comparación, son percibidos como formas de humillar y disciplinar al alumnado, especialmente aquel con cuerpos gordos (Gallardo, 2021). Otros estudios ponen de manifiesto la percepción que tiene el profesorado con respecto del alumnado con obesidad (Nutter et al., 2019), al que llegan a asociárseles dificultades académicas, menor rendimiento en el lenguaje o habilidades matemáticas (Kenney et al., 2015). La existencia de estudios centrados en experiencias personales, relatos autoetnográficos como el de Oliver et al. (2021), en el que la humillación sufrida en espacios de educación formal a través de la EF sigue estando presente, son casi inexistentes. Como dice el estereotipado profesor de EF, personaje de la conocida serie de Los Simpson, *“si no hay un niño gordo llorando, no es una clase de EF”*.

El sexismo es otra corriente ideológica que fomenta la humillación (Oliver et al., 2021) fomentando que los niños y las niñas sean obligados a satisfacer ciertas expectativas de comportamiento basadas en las ideas predominantes de la masculinidad y la feminidad (Moreno, 2012). Desde el *lanza como una chica*, estudiado por Young (1980), han pasado más de 40 años, en los que las preconcepciones misóginas entorno a la estimación de una capacidad inferior en mujeres frente a hombres, a la imposibilidad de practicar determinados deportes, o a las expectativas y motivaciones que se pretenden en niños o niñas, sigue estando presentes (Arenas et al., 2022; Talbot, 2017).

La continuación del uso de pedagogías que fomentan la comparación de géneros obstaculiza el proceso de formación de identidad y desarrollo del alumnado. Estas prácticas pedagógicas pueden ser desagradables y frustradas, especialmente para aquellos/as cuyo desarrollo físico y percepción de sí mismos no coinciden con los estereotipos de género presentes en los discursos predominantes en la sociedad.

El ser humano experimenta la necesidad de explorar de manera innata las circunstancias que involucran su cuerpo en relación con el entorno en el que se desenvuelve, lo que lo lleva a realizar movimientos para lograr su desarrollo biopsicosocial (Sánchez-Miranda y Florez-Villamizar, 2018) y decisiones de adaptación que repercutirán en la persona que es y será. Por ello, la EF deber responder a esta necesidad y contribuir al desarrollo de la motricidad, la corporalidad, el pensamiento creativo y el desarrollo de relaciones

interpersonales (Chaparro-Parada et al., 2020), desde un concepto de salud, valga la redundancia, saludable.

Gil y Hernández (2017) apuntan que en los contextos educativos alrededor de un 15% del alumnado, sin condiciones previas que dificultan el acceso a los objetivos de la materia, no llega a alcanzarlos. Este alumnado en cuestión presenta problemas para adquirir habilidades deportivas y mantener el mismo ritmo de aprendizaje que los demás en la clase, ya que, aunque pueden ejecutar adecuadamente en situaciones individuales, demuestran ineficacia al interactuar con los materiales, el ambiente en constante cambio o con otros individuos.

¿Cómo los materiales pueden influir en tal efecto? Estudios como el de Castro Eirín-Nemiña (2018), concluyen que una de las principales carencias de estos, se encuentra en la falta de atención, representación y adaptación a la diversidad del alumnado. El modelo pedagógico que los soporta mantiene el enfoque tradicional y reproduce obstáculos que limitan la participación del alumnado.

Estereotipos, desigualdades de género, materiales y espacios excluyentes o medios que invisibilizan la diversidad son elementos que como vemos, siguen presentes en nuestro sistema social y educativo, frenando la evolución de materias como la EF, tan determinantes en el desarrollo integral del alumnado.

- Reconocimiento de la diversidad

Parece evidente que en las clases de EF la diversidad de intereses y actitudes del alumnado pueden condicionar de forma muy importante las prácticas reales y facilitar la adaptación a las distintas condiciones de cada persona (Rosa et al., 2018). Algunas investigaciones, no muchas todavía, destacan las aportaciones del área de EF al desarrollo global de cada estudiante (Solís-García y Borja González, 2021). Pero ¿qué ocurre con las aportaciones de la EF a la atención a la diversidad? Para Pérez (2023) la inclusión educativa en las aulas de EF puede beneficiar a todo el alumnado, pero paradójicamente, se detecta una tendencia en las publicaciones a evaluar o explicar prácticas aula que se focalizan en lo que afecta a alumnado con NEAE o NEE (García Cantó et al, 2020; Muñoz Hinrichsen, 2022), pero no siempre aducen a lo que afecta al resto del alumnado, más allá de aspectos de socialización e interacción. Lo que también hemos constatado es que en la mayoría de los trabajos los materiales didácticos adquieren un rol relevante e incluso afianzan la necesidad de proceder a su evaluación para valorar su idoneidad en el proceso de atención a la diversidad, al mismo tiempo que destacan la dependencia entre materiales y metodologías (Delgado et al, 2023). Según Mercatante (2023) los materiales didácticos pueden contribuir a favorecer o a obstaculizar los procesos de inclusión en el aula de EF.

En la revisión bibliográfica realizada por Rodríguez-Rodríguez, Sanmiguel-Rodríguez y Álvarez-Seoane (2021) se concluye que en el periodo analizado

2007-2017 no se produjo una innovación significativa en la introducción de materiales en las aulas de EF y predominan aquellos relacionados con el trabajo motriz y deportivo. Unos materiales que, en su mayoría, no visibilizan la diversidad humana ni favorecen un aprendizaje orientado a responder a la diversidad de características de cada persona: se percibe cierta homogeneización en la tipología de materiales; muchos de ellos concebidos desde una perspectiva de sesgo de género (materiales "más" utilizados en actividades deportivas altamente masculinizadas o feminizadas), invisibilidad de la interculturalidad en nuestra sociedad y descontextualizados del entorno natural y social. En esta misma línea son los resultados de Riera Faus y Moya-Mata (2021) que analizan las publicaciones del período 2010-2020 sobre los libros de texto de EF y concluyen que no se ha producido un cambio significativo en el tratamiento de la diversidad Y "continúan transmitiendo un mensaje estereotipado en el que prevalece la representación del sexo masculino, joven, de raza blanca y sin discapacidad, además de una deportivización del currículum, en entornos competitivos y con un enfoque elitista" (p. 107).

Uno de los principios básicos para atender a la diversidad es la contextualización de los procesos de aprendizaje. Evidentemente, la contextualización pasa por la participación y la incorporación activa de los intereses y condiciones de todo el alumnado, de su implicación en procesos de elaboración y toma de decisiones, también teniendo como referente su entorno natural y sociocultural, sin olvidar la necesidad de superar visiones sesgadas y homogeneizadoras, que interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva estandarizada y basada en el principio malentendido de igualdad e ignorando que dichos procesos deben regirse por criterios de equidad. En el ámbito de la EF, Rodríguez-Fernández, Radío Rioseco y Rivadas Porteiro (2018) argumentan la necesidad de introducir materiales poco costosos, valoran positivamente la elaboración propia del material tanto por parte del profesorado como del alumnado sobre todo para la inclusión de deportes alternativos, minoritarios o juegos "populares y tradicionales", porque contribuyen a la adquisición de distintas competencias, a la motivación y la posibilidad de conocer nuevos deportes y actividades deportivas.

Entre las numerosas publicaciones que presentan o evalúan experiencias donde el uso de los materiales tiene un interés específico, destacan aquellas orientadas a promover la formación del profesorado. Felipe-Rello et al. (2020) presentan el Programa Educativo de Sensibilización hacia las Personas con Discapacidad y consideran que las aulas de Ef deben contar con una cantidad suficiente de materiales complementarios que deben ser efectivos. Ocete et al. (2015) describen otro programa que incluyen unidades didácticas para distintos ciclos educativos, que promueven el uso de metodologías inclusivas donde hacen uso de numerosos recursos y materiales que se implementaron en 38 centros de Madrid y Barcelona. Padial Ruz et al. (2018) presentan y evalúan una experiencia realizada en la formación inicial del profesorado, donde el alumnado de 4º de

EF se implica en un proyecto de elaboración de materiales reciclados para estudiantes de 3º y 4º de EP, cuyos resultados destacan la motivación y el impacto positivo en la formación.

El grupo significativo de publicaciones en el que presenta programas y/o su evalúan la inclusión educativa en las aulas de EF están centradas en el trabajo con alumnado que presenta condiciones específicas derivadas de diversidad funcional, enfermedades, trastornos y cuyos resultados suelen evaluar prácticas, estrategias, deportes específicos y materiales didácticos. (Muentes Llerena y Vásquez Solórzano (2023); Cachón-Zagalaz et al, 2023)

En los últimos años, la introducción de las TIC en la escuela también tiene su repercusión en el aula de EF en el trabajo con alumnado con NEAE y NEE, que ya aparece tímidamente en la investigación. Un interesante artículo de Díaz Barahona (2020), además de proporcionar numerosas herramientas para introducir en el aula (apps, webs, recursos digitales, guías de análisis), relata una serie de criterios que deben tenerse en cuenta para la integración del *mobilelearning* promoviendo el uso eficiente y eficaz, evitando discriminaciones, además aporta información relevante para hacer de él un uso seguro y ético, al mismo tiempo que orienta sobre futuros usos e investigaciones. Fernández Botero et al. (2021) concluyen que hasta el momento abundan las publicaciones teóricas, aquellas otras orientadas a la incorporación de las TIC en el aula tienen un uso esencialmente asistencial, apps para dispositivos móviles y el uso de la realidad virtual o el relato de algunas experiencias. Un ejemplo de esta tipología de uso de las TIC en el área de EF, es la experiencia relatada por maestros y maestras Díaz Barahona et al. (2018) donde evalúan muy positivamente el uso de herramientas como Pickers para implicar al alumnado en el proceso de evaluación y recogida de información sobre distintos contenidos del área de EF. Esta herramienta permite la participación de todo el alumnado, haciéndoles partícipes de su propia evolución y mejora y facilita la adaptación.

En torno a las aplicaciones móviles y las redes sociales usadas en el aula de EF, se destaca la versatilidad y las posibilidades que ofrecen para personalizar, pero, de forma especial, en facilitar la motivación, socialización, mejorar en estándares de aprendizaje o en la conducta (Montiel Ruiz, 2020).

En los últimos tiempos, la irrupción de la Inteligencia Artificial en las aulas de Ef se empieza a reflejar en la investigación (Sanabria-Navarro et al., 2023). Son numerosos los trabajos de fin de grado y fin de máster que se han realizado en los últimos años.

La investigación centrada en los juegos tradicionales y los materiales utilizados, especialmente TICs, se puede entender desde la perspectiva de desarrollar una propuesta intercultural o a veces simplemente multicultural. Ureña Ortín, Alonso Roque, Vicente Nicolás y Alarcón López (2009) presenta una propuesta de intervención de como trabajar los juegos populares a través de una webquest

o con neobook donde se ofrecen distintas actividades con el objetivo de atender a las características del alumnado y contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El artículo publicado por Santos Diniz y Darido (2015) presentan un blog que tiene como uno de sus objetivos reflejar la diversidad de opciones que debe conllevar la enseñanza de la danza en educación primaria.

## **6. Conclusiones**

En conclusión, este capítulo se erige como una voz importante en la discusión sobre la educación física y los materiales didácticos en el contexto educativo actual. Su enfoque central en la diversidad, tanto de los estudiantes como de los recursos pedagógicos, resalta la esencia misma de una educación que debe ser verdaderamente inclusiva y que valore y atienda las necesidades individuales de todos los alumnos.

En cuanto a formas y contenidos no hay grandes diferencias a lo largo de los años. Por ejemplo, las evidencias científicas, concluyen que los materiales de las clases de EF no han experimentado cambios relevantes en cuanto a diseño y uso que se hace de ellos. En general, los resultados de muchas publicaciones siguen detectando imágenes y fotografías con sesgos de género, pero también la inclusión de determinados deportes frente a otros. En otros trabajos, existe una visión reduccionista de lo que significa aprender en la diversidad: una simple inclusión de juegos populares ya se considera como una medida de contextualización de los aprendizajes.

Los tres bloques de análisis presentes en este trabajo nos brindan una visión completa de los desafíos y oportunidades que la educación física enfrenta en su camino hacia la inclusión. El primer bloque, centrado en los materiales de EF en el proceso de socialización, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de crear un entorno de aprendizaje en el que todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados. Las dinámicas excluyentes y los estereotipos de género o físicos deben abordarse con firmeza, y es crucial cultivar espacios donde la socialización y la autoestima se vean fortalecidas.

El segundo bloque, enfocado en los materiales y la promoción de la salud, subraya la relevancia de la EF en la formación integral del alumnado de educación primaria. En él, se destaca la necesidad de ir más allá de la mera aptitud física y considerar la salud en un sentido más amplio, incluyendo la salud mental y la apreciación de la diversidad corporal. Superar los estereotipos de belleza y fomentar una relación saludable con el cuerpo son pasos esenciales hacia una educación física inclusiva y saludable.

El tercer bloque, que reconoce la diversidad en todos los aspectos, desde los intereses de los estudiantes hasta las capacidades y necesidades individuales, nos insta a adaptar nuestras prácticas educativas y materiales para acomodar esta diversidad. La inclusión no debe ser limitada a un grupo particular de

estudiantes; más bien, debe ser el principio rector de toda la educación física. Los materiales didácticos desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que deben ser seleccionados y diseñados con sensibilidad hacia la diversidad de las aulas modernas.

Si nos centramos en los contenidos trabajados en las aulas de EF, observamos que estos se aglutinan "Saberes básicos" que perpetúan enfoques tradicionales de la EF (deportes, higiene, alimentación, etc), apostando, en general, por planteamientos normotípicos: fútbol jugado por varones, propuestas alimenticias que no incorporan la diversidad cultural y culinaria en la que vivimos. Por tanto, el modelo pedagógico subyacente en el uso de diferentes materiales está orientado a la adquisición de conocimientos conceptuales o memorísticos, repetitivos e incluso inconexos, con propuestas de actividades con soluciones únicas, escasas oportunidades para la interacción o experimentación.

Con respecto a las nuevas tecnologías, estas ya están presentes en las aulas de EF y pese a que existe un consenso sobre su posible aprovechamiento didáctico para el conocimiento del propio cuerpo y su cuidado, la mayoría de las propuestas de uso de recursos digitales todavía no están enfocadas a aprender desde la diversidad, sino que el uso de los materiales suele estar orientado a ver vídeos, buscar información y en algunos casos a reproducir o simular.

Para concluir, podemos afirmar que la educación física va más allá del movimiento y el juego; es una disciplina que tiene el poder de influir profundamente en la vida de las personas. Como educadores y responsables de la formación de las generaciones futuras, es nuestra responsabilidad abrazar la diversidad en todas sus formas y garantizar que la educación física sea un espacio inclusivo donde todos y todas tengamos la oportunidad de crecer, aprender y prosperar. Al hacerlo, no solo estamos construyendo un ambiente educativo más igualitario, sino también preparando a nuestro alumnado para una vida en una sociedad diversa y en constante evolución.

## 7. Referencias

- Araya, A. y Martínez, D. (2023) Inclusión de estudiantes con Transtorno Espectro Autista en Ef, en el Centro Educativo Filadelfo Salas Céspedes. Inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in Physical Education, in the Educational Center Filadelfo Salas Céspedes. *Revista Académica Educar*, 5(3), 1-24
- Arenas, D., Conti, J., y Mas, A. M. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de EF: Una revisión narrativa. *Retos: nuevas tendencias en Ef, deporte y recreación*, 43, 342–351.

- Bermúdez, C., y Sáenz-López, P. (2019). Emociones en EF: Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 36, 597–603.
- Cachón, J., Sánchez, M., Sanabrias, D., y Lara, A. J. (2023). El pádel como deporte escolar. Inclusión en las clases de educación primaria. *Padel Scientific Journal*, 1, 191-214
- Casimiro, A.J., Espinoza, R., Mateo, C. y Sande, J.A. (2013). El maestro de EF educando emociones en un centro marginal. *E-motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, 1, 83-94.
- Castro-Rodríguez, M. M., y Eirín-Nemiña, R. (2018). Evaluation of physical education materials for attention to diversity. Analysis of a proposal. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 34, 356–362.
- Chaparro-Parada, S. M., Jaimes-Jaimes, G., y Noy-Martínez, M. O. (2020). La EF en la básica primaria. *Revista Digital: Actividad Física Y deporte*, 6(2), 195–201 <https://doi.org/10.31910/rdafd.v6.n2.2020.1576>
- Díaz B., Parras, A., Planells, G., Carcelén, S., Ferrandis, S., Escrivà, S., Castellote, P. y Margarit, M. N. (2018). Evaluación de la enseñanza y los aprendizajes mediante sistemas de respuesta inmediata en educación física. En F.X. Carrera, F., Martínez, J.L., Coiduras, E., Brescó B. y Vaquero, T. *EDUcación con TECnología Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación*. Universitat de Lleida
- Díaz-Quesada, G. M., García-Martínez, D., Jimenez-Jimenez, J. F., y Torres-Luque, G. (2023). Análisis bibliométrico sobre los estudios de medición de la actividad física por medio de dispositivos inteligentes en edad escolar. *Retos: nuevas tendencias en Ef, deporte y recreación*, (48), 145-152.
- Díaz, M. D. (2007). La importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 13(2), 133-149.
- Felipe-Rello, C., Garoz, I., y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en EF (Changing attitudes towards disability: design of an awareness program in Physical Education). *Retos*, 37, 713–721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Fernández, J. M., Montenegro, M., Fernández, J., y Tadeu, P. (2021). Impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en el área de EF: una revisión sistemática (Impact of ICT on students with disability in the field physical education: a systematic review). *Retos*, 39, 849–856. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78602>

- Gallardo, A. M. (2021). Gordofobia: Una deuda en el campo de la psicología. *Perspectivas: revista de trabajo social*, 37, 151–168.
- García-Cantó, E., Carrillo-López J. y Rosa Guillamón, A. (2020). Medidas desde el área de EF para atender a las discapacidades motóricas e intelectuales. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (14), 82-104
- Gil, J. A., y Hernández, M. Á. (2017). Indefensión aprendida y fracaso escolar. CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO, 21(2), 245- 252.
- Gobierno de España. (2022). Real Decreto 157/2022, do 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas de Educación Primaria. 52, 24386–24504.
- Muentes, I. M. y Vásquez, R. W. (2023). El balonmano como estrategia de inclusión educativa en las clases de EF. *Dominio De Las Ciencias*, 9(2), 2175–2194. Recuperado a partir de <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3398>
- Kenney, E., Gortmaker, S., Davison, K., y Bryn, S. (2015). The academic penalty for gaining weight: A longitudinal, change-in-change analysis of BMI and perceived academic ability in middle school students. *International journal of obesity*, 39(9), 1408–1413.
- Lagar, G. (2015). Patios y parques dinámicos. *España: Trabe*.
- Mercatante, P. I. (2023). El derecho a una EF inclusiva: Aportes didácticos para el diseño de una propuesta educativa. *Técnica Administrativa*, 22(2), 94
- Montiel Ruiz, F. J. (2020). *Aplicaciones móviles y redes sociales para la enseñanza de Ef en Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Moreno, C. (2012). EF, género e incompetencia aprendida. Un estudio cualitativo. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 17, 33–46.
- Moya-Mata, I., y Riera Faus, R. (2021). El currículum oculto visual en los libros de texto de EF: Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Amp; Education*, 13(3), 107–120. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4902>
- Muñoz, F. (2022). Facilitadores y barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Nutter, S., Ireland, A., Alberga, A. S., Brun, I., Lefebvre, D., Hayden, K. A., y Russell-Mayhew, S. (2019). Weight bias in educational settings: A systematic review. *Current obesity reports*, 8, 185–200.

- Ocete, C., Pérez, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en EF. *Retos*, 27, 140-145.
- Oliver, M., Pérez-Samaniego, V., y Monforte, J. (2021). Humillación, EF y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: Una autoetnografía moderada. *Movimento*, 27.
- Padial, R., Castro, M., Puertas, P., y Ubago, J. L. (2018). Materiales de reciclaje: herramienta pedagógica para el profesorado de EF. *Educación, salud y psicología: logros y retos de futuro*, 174.
- Pérez, Á., Hortigüela, D., Fernández, J., Gutiérrez, C., y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la EF? *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 39, 345-353.
- Pérez, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, M. D. C., y Coterón, J. (2013). Deporte Inclusivo en la Escuela. *Publicaciones Centro de Estudios sobre Deporte inclusivo*.
- Pérez, I. (2023). Inclusión en el aula de EF: superando barreras y fomentando la participación de todos. *Revista Académica Internacional De EF*, 3(3), 01-05. Recuperado a partir de <http://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/104>
- Real, A. (2022). Radiografía de los trastornos de la conducta alimentaria en España: Del quién al por qué. *Newtral*. <https://www.newtral.es/tca-trastornos-conducta-alimentaria-espana/20221102/>
- Reinares, A. (2020). *Pensar en el espacio del patio desde la perspectiva de género feminista: análisis de la distribución y usos*. (Trabajo fin de grado) Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/43068>
- Rodríguez, J. E., Radío, D. y Rivadas, M. (2018). Desarrollo curricular del bloque de juegos y deportes en educación física en educación primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 55(10). <http://emasf.webcindario.com>
- Rodríguez-Rodríguez, J., Sanmiguel-Rodríguez, A. y Álvarez-Seoane, C.D. (2021). Las razones del cambio de despeño laboral en los docentes de Educación Física en el contexto gallego. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 153-161.
- Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez, J. J (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1):1-30

- Sanabria-Navarro, J. R., Silveira-Pérez, Y., Pérez-Bravo, D. D., y de-Jesús-Cortina-Núñez, M. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77).
- Sánchez-Miranda, Y. B., y Florez-Villamizar, A. (2018). La noción de cuerpo desde la clase de EF. Manifestaciones sociales. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(1), 2–10.
- Solís, P., y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Talbot, M. (2017). A gendered physical education: Equality and sexism. *Equality, Equity and Physical Education*, 74–89.
- Tárraga-Mínguez, R., y Martínez-González, R. (2018). La importancia de la socialización en niños de educación primaria y su relación con el desarrollo cognitivo y socioemocional. *Psicología Educativa*, 24, 49-58. DOI: 10.5093/psed2018a3
- Ortín, N. U., Roque, J. I. A., Nicolás, G. V., y López, F. A. (2009). Los juegos populares tradicionales en la Región de Murcia: una experiencia de creación de materiales didácticos con Neobook y Webquest. *Revista Pedagógica ADAL*, (19), 14-21.
- Velázquez, M. G. (2008). La distribución del patio escolar: procesos valorativos de los alumnos respecto a la equidad y tolerancia.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human studies*, 137–156.

# Modelos e Práticas de Ensino da Educação Física no 1.ºCEB em Portugal

Daniela Gonçalves  
CIPAF-ESEPF; CIDTFF, Portugal  
dag@esepf.pt

Mariana Amaral da Cunha  
CIDESD, Universidade da Maia, Portugal  
m.amaraldacunha@umaia.pt

## 1. Introdução

Tendo em conta as necessidades resultantes da realidade social e este propósito de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o Ministério de Educação (ME) definiu um perfil - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) - adequado aos desafios colocados pela sociedade e educação contemporâneas, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão e desenvolvimento do currículo. Estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação do processo de ensino e da aprendizagem. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF)<sup>1</sup> são um conjunto

---

<sup>1</sup> As AEEF para o 1.º CEB pretendem garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário. Importa que as crianças nesta fase possam aprender e aperfeiçoar as habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras, quer através de formas típicas da infância – atividades lúdicas e expressivas – quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional. Respeitando a organização prevista no currículo nacional e garantindo a adequação ao PASEO, as AEEF contemplam apenas um organizar nos 4 anos de escolaridade que integram o 1.ºCEB - área das atividades físicas – tendo em conta os seguintes blocos: para o 1.º e 2.º anos de escolaridade consideram-se Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos, enquanto que para o 3.º e 4.º anos de escolaridade consideram-se Ginástica, Jogos e um dos seguintes blocos - Atividades de Exploração da

de documentos curriculares que têm como objetivo o desenvolvimento das competências inscritas no PASEO e, em toda a sua dimensão, as AEEF orientam-se para a concretização deste Perfil, considerando a especificidade da disciplina e a exclusividade do seu contributo, em particular (mas não exclusivamente) no que se refere às áreas de competência de “consciência e domínio do corpo, de “bem-estar, saúde e ambiente” e de “relacionamento interpessoal”. No que diz respeito ao 1.ºCEB, os princípios de organização curricular subjacentes as AEEF, intentam assegurar um conjunto de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) orientadas para a promoção de uma cidadania responsável, ativa e saudável. Assentam na capacidade das escolas e dos professores de concretizarem as finalidades e objetivos gerais da Educação Física (EF), apresentando uma conceção de agência dos alunos que proporcione uma atividade física (AF) corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem. Em particular, no caso do 1.ºCEB, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a matriz curricular deste nível de ensino deve integrar cinco tempos letivos para a Educação Artística e EF, oferecendo a possibilidade às escolas de prever coadjuvações na Educação Artística e na EF, “sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis”.

Pelo exposto, e reforçando os fatores mencionados anteriormente, e pelo facto de a disciplina de EF ser lecionada usualmente pelo professor em regime de monodocência – professor generalista de 1.ºCEB –, apresentar-se-á a caracterização de modelos e as práticas de ensino do 1.ºCEB, tendo em conta três Agrupamentos de Escola (AE), públicos, onde se realizou a supervisão pedagógica da prática de ensino supervisionada (PES), vulgo estágio (pedagógico ou profissional), no ano letivo de 2022/2023 de dois cursos de formação de professores, a saber: no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (AE A – situado no Conselho de Santa Maria da Feira) e no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (AE B e C – situados na cidade do Porto).

### **1.1. Modelos de Educação Física no 1.ºCEB em Portugal**

Vários são os argumentos a favor da EF e os benefícios que esta traz em função de uma participação regular e sistematizada. O documento “*Quality Physical Education*”, publicado pela UNESCO (2015), evidencia a preocupação em relação ao desenvolvimento de uma EF de qualidade, em função da importância que esta assume nas questões de desenvolvimento integral do aluno, quer no aspeto físico (“*physical literacy*”), quer no desempenho académico, inclusão e questões de saúde, o que pressupõe bases sólidas no

---

Natureza, Patinagem, Percursos na Natureza, ou Natação (cf. <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>).

currículo escolar e prestada com qualidade, desde os anos iniciais de ensino até o Ensino Secundário.

Com efeito, a insuficiente AF é um dos maiores riscos de saúde do século XXI. O aumento do sedentarismo das crianças e adolescentes, associado ao escasso tempo de AF realizado na escola e ao reduzido treino e desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de EF, está-se a repercutir, negativamente, na aptidão física, na saúde e no bem-estar dos alunos (Carvalho et al., 2023).

As crianças e jovens que participam regularmente em AF de intensidade moderada a vigorosa, combinadas com treinos de força, potência e resistência muscular, em que se incluem exercícios para o incremento das habilidades motoras básicas e específicas, tendem a melhorar naturalmente a saúde, a reduzir o risco de lesões, a melhorar o bem-estar, a saúde mental, a autoestima, e, ainda, as funções cognitivas e o rendimento escolar, com o aumento da concentração e melhoria do comportamento na sala de aula (Carvalho et al., 2023; Lloyd y Oliver, 2020; Utesch et al., 2019). De acordo com Santos e Vieira (2013), as dificuldades de desenvolvimento motor, quando não identificadas, podem interferir nas relações sociais, emocionais, afetivas e escolares, provocando atraso no desenvolvimento motor caracterizado pela dificuldade na execução de tarefas motoras simples, como correr, saltar e lançar. A obrigatoriedade da EF para todo o Ensino Básico e Secundário em Portugal, foi evidenciada no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que para além disso também destacou e diferenciou os objetivos desta componente curricular obrigatória dos objetivos do desporto escolar, definido como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres. Apesar da obrigatoriedade da área em todo Ensino Básico e Secundário, a EF no 1.ºCEB em Portugal nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Neto, 2006; Neves, 2007; Carreiro da Costa, 2005) e o seu desenvolvimento apresenta um caminho cheio de idas e vindas, carente de um modelo suficientemente robusto. Em Portugal, a EF no 1º CEB implica a realização de AF e psicomotoras, de forma contínua, é essencial para o desenvolvimento da criança no 1.ºCEB, e justifica-se pelo seu elevado potencial de desenvolvimento físico, ao oferecer experiências concretas, auxiliando também no seu desenvolvimento cognitivo e social. Não obstante estas evidências, a formação insuficiente em EF é o principal impeditivo de uma prática regular e de qualidade da EF no 1.ºCEB, pois não dá a confiança necessária para os professores lecionarem, o que tem marginalizado continuamente o currículo escolar (Sloan, 2010). Os programas de formação têm-se mostrado inadequados devido à baixa carga horária e especificidades da disciplina nos cursos de formação e preparação dos professores do 1.ºCEB (Hardman, 2008), o que tem dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo (Petrie, 2016). Ao longo dos últimos anos, o impacto das intervenções pedagógicas baseadas em abordagens de ensino centradas no aluno, tem

sido amplamente estudado no seio da EF escolar. Entre as principais preocupações dos professores tem estado a criação de oportunidades de aprendizagem propiciadoras de níveis elevados de AF e ao mesmo tempo com elevado potencial para a aprendizagem das habilidades motoras e desportivas. No cerne da questão, está a qualidade da experiência e do ambiente de aprendizagem onde ocorre a ação. De relevar o facto de não estarem ainda evidenciadas na literatura respostas e resultados acerca das melhores práticas a adotar a nível da EF no 1.ºCEB, no que diz respeito ao papel do professor de EF e contribuição das suas valências nas experiências e aprendizagens destes alunos. Outra problemática existente prende-se com as políticas educativas desenvolvidas a nível macro que não preveem a reestruturação dos currículos e, nesse sentido, a não inclusão dos professores de EF neste ciclo. Por conseguinte, torna difícil colocar em prática estudos que permitam obter posteriormente evidência científica sobre a temática. Neste âmbito, com este artigo pretendemos (também) avançar com uma proposta educativa concretizável para o ensino da EP no 1.ºCEB em coadjuvação.

## **2. Procedimentos metodológicos**

Tendo em conta que o principal propósito deste texto é apresentar as perceções docentes do 1.ºCEB sobre as suas práticas de ensino em EF, assim como dar a conhecer exemplos de práticas de ensino de EP no 1.ºCEB das escolas cooperantes onde foi realizada a PES. Complementarmente, problematizar a implementação da EF no 1.ºCEB de forma consistente e que garanta práticas sustentáveis e geradoras de aprendizagem de qualidade, apontando pistas na proposta de intervenção. O desenho de investigação convocado envolveu uma abordagem de natureza qualitativa do tipo estudos de casos (Morgado; 2012), com o propósito de oferecer um contributo válido sobre os modelos e práticas de ensino de EF no 1.ºCEB. Com efeito, ao contribuir para um melhor entendimento sobre as características dos modelos e práticas do ensino da EF no 1.ºCEB, os incidentes e desafios relacionados com o desenvolvimento nas crianças de uma cultura e socialização motora que promova a relação com a prática de Atividade Física Desportiva, desafiam o leitor a reconhecer aspetos da sua própria experiência nos casos relatados (Newby, 2010). Deste modo, o presente estudo de caso, de natureza fenomenológica, transversal e interpretativa (Bryman, 2008), explorou as perceções de professores do 1.ºCEB, de EF sobre os modelos e práticas do ensino da EF nesse ciclo de ensino, bem como a análise documental sobre as propostas de planificação pedagógica de EF em 1.ºCEB.

### **2.1. Contexto(s) e participantes da investigação**

A PES tem como objetivo a integração dos futuros professores nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da nas seguintes áreas de

desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional. Para a operacionalização da PES, as duas instituições de ensino superior (IES) estabelecem protocolos com uma rede de escolas cooperantes que inclui a escolha de um professor experiente e disponível, tendo em conta os critérios devidamente ajustados à legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), tornando possível a formação dos futuros docentes em contexto real (Batista et al., 2021; Resende et al., 2023). Participaram no estudo 17 professores titulares de turma com idades compreendidas entre os 41 e 60 anos e os 18 e os 37 anos de serviço de três AE distintos (A, B e C), selecionados através de um método de amostragem não casual por conveniência (Walliman, 2006). Esta técnica de amostragem alinha-se com o facto de a investigação qualitativa não pretender extrapolar os resultados e conclusões para a população (Batista, 2008; Hill y Hill, 2002).

O AE A, onde o estudo decorreu, está situada no concelho de Santa Maria da Feira, cidade portuguesa, que faz parte da sub-região da Área Metropolitana do Porto, pertencendo à Região do Norte e ao Distrito de Aveiro. Esta escola é a sede do Agrupamento que foi constituído em 1999 e, atualmente, integra oito estabelecimentos de ensino: sete escolas básicas, com 1.ºCEB e educação pré-escolar (EPE), uma escola, escola sede, com 2.º e 3.º ciclos. Os participantes do estudo foram professores de diferentes contextos de docência da EF da escola cooperante, que demonstraram disponibilidade para participar na investigação. No total participaram nas entrevistas deste estudo nove docentes, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: nove professores titulares de turma do 1.ºCEB. Entre a amostra de professores, encontrou-se oito mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 41 e 56 anos e tempo de serviço entre 18 e 32 anos de serviço.

Relativamente ao AE B, é um agrupamento TEIP de 3ª geração (Território Educativo de Intervenção Prioritária) que é composto por seis Jardins de Infância, seis escolas de Ensino do 1.ºCEB e uma Escola Básica e Secundária, que é a sede do mesmo. Por sua vez, a instituição onde se realizou a PES, localiza-se na cidade do Porto, e compreende a Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º CEB. A valência do 1.ºCEB integra sete turmas, sendo que cada uma delas tem aproximadamente 20 a 25 alunos. Ao nível da EPE, existem duas salas mistas, que compreendem crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e são compostas por cerca de 20 crianças cada. A escola é composta por um total de sete salas para o 1.ºCEB e duas salas para a EPE. No total participaram nas entrevistas deste estudo quatro docentes, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: quatro professoras titulares de turma do 1.ºCEB com idades compreendidas entre 42 e 60 anos e tempo de serviço entre 19 e 37 anos.

O AE C, onde decorreu a intervenção no âmbito da PES, está situado no distrito do Porto e dispõem da valência de Pré-Escolar (5 salas) e da valência de 1.ºCEB (11 salas), sendo que o agrupamento em que se insere dispõem de todos os níveis escolares contemplados pelo ensino obrigatório, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário (5 escolas). No total participaram nas entrevistas deste estudo quatro docentes, três do sexo feminino e um de sexo masculino, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: quatro professores titulares de turma do 1.ºCEB com idades compreendidas entre 43 e 46 anos e tempo de serviço entre 22 e 24 anos.

## **2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados de investigação**

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista individual semiestruturada, conduzida nas escolas dos participantes durante o 2.º semestre do ano letivo 2022/2023 (fevereiro, março, abril, maio), por ser um instrumento eficiente para fazer perguntas e obter respostas sobre o fenómeno em estudo (Fontana y Frey, 2003). O guião da entrevista foi composto por nove questões de resposta aberta, procurando as perceções sobre as práticas de ensino da EF no 1.ºCEB, nomeadamente o valor que é atribuído à disciplina de EF, organização da disciplina de EF do 1.ºCEB, conhecimentos e competências, planos de formação inicial e contínua, desafios, e perspetivas para o futuro. De destacar ainda a análise documental aplicada aos documentos norteadores dos três AE e às planificações de EF em contexto de 1.ºCEB, tendo em conta o facto destes AE serem também escolas cooperantes onde os futuros professores desenvolveram a PES em coadjuvação com os docentes de 1.ºCEB. A recolha e análise de dados foram conduzidas pelos estudantes estagiários dos três AE sob a supervisão das investigadoras principais. Para o efeito, recorreu-se a entrevistas individuais semiestruturadas com a combinação de registos de áudio (com consentimento prévio). As entrevistas tiveram uma duração variável entre 30 a 50 minutos. Todas as questões que constam no guião foram formuladas de forma natural e conversacional, com o propósito de encorajar a autenticidade e o aprofundamento da partilha de vivências e entendimentos nos futuros docentes – estagiários –, assim como refletir a construção de significados. Quando necessário, foram colocadas questões adicionais para o esclarecimento de dúvidas ou o aprofundamento de respostas (Amaral da Cunha et al., 2014). As sessões foram gravadas em formato áudio digital (MP3), por recurso a gravadores de voz e, posteriormente, foram transcritas verbatim para computador. Os textos transcritos foram formatados no formato Docx.

## **2.3. Procedimentos de análise dos dados de investigação**

A informação contida nas entrevistas individuais foi submetida a uma análise de conteúdo com recurso a procedimentos dedutivos, suportados nas categorias sensibilizadoras de Neves (2022), e a procedimentos indutivos, suportados na

codificação da teoria fundamentada. Dessa análise emergiu o seguinte quadro de referentes:

Tabela 1 – Quadro de referentes (Neves, 2022)

<b>Categoria</b>	<b>Explicitação</b>
Organização, gestão e cultura	Percepção sobre modelos de práticas de ensino da EF no 1.ºCEB, no que concerne à distribuição de serviço docente, à carga e organização semanal, e ao reduzido trabalho cooperativo entre professores do 1.ºCEB/ EF.
Condicionantes	Entendimentos sobre as condicionantes no ensino da EF no 1.ºCEB, nomeadamente: as condições materiais (espaços, equipamentos e material de EF); a complexidade e especificidade do ensino da EF no 1.ºCEB; a inconsistência e qualidade das práticas em EF; a competência dos professores do 1.º CEB; e, ainda, a formação inicial.
Desafios	Percepção sobre os desafios no ensino da EF no 1.º CEB, designadamente: o valor da AF e da EF; a marginalização desta área disciplinar; a gestão e desenvolvimento do currículo; e a formação contínua.
Perspetivas de futuro	Reflexão sobre o futuro do ensino da EF no 1.ºCEB projetada no trabalho cooperativo entre professores do 1.ºCEB/EF ou num lugar próprio da EF no currículo do 1.ºCEB.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentados os principais resultados encontrados no estudo a partir das análises das entrevistas e o respetivo quadro de referentes.

#### 3.1. Organização, gestão e cultura

Esta categoria reporta-se às percepções dos participantes sobre as formas de organização das práticas de ensino da EF implementadas no 1.ºCEB (cf. Tabela 1). No que concerne ao serviço docente, foi possível perceber através do relato dos professores do 1.ºCEB entrevistados, que em todas os seus AE a lecionação da EF é da responsabilidade do professor titular/ generalista, à qual atribuem um papel secundário: "Assumimos sempre a matriz curricular na integra e claro que as Áreas das Expressões e Educação Física ficam para um plano seguinte, porque é muito raro serem as nossas áreas preferenciais" (E15). Mais ainda, os participantes revelaram que o trabalho cooperativo entre o professor do 1.ºCEB e o professor de EF é habitualmente reduzido ou inexistente. Esta percepção está patente no excerto seguinte: "O professor responsável é o professor titular da turma (...)" (E2 e 4). No que respeita à organização semanal, os entrevistados referiram que, nos seus AE, é alocada, em média, uma hora por semana à EF, tal como observado nestes excertos: "O horário do 1.º ciclo é feito pela direção, e, depois, cada professor titular decide e destina o seu tempo para a EF. Normalmente, é um tempo (1 hora). (...), portanto, é uma vez e 1 hora por semana" (E5); "de acordo com o estipulado pelo ME, devemos lecionar 2 horas por semana, no entanto, lecionamos sempre 1 hora e esperamos que os

colegas das atividades de enriquecimento curricular desenvolvam atividades físicas" (E11). Com efeito, em Portugal, a EF no 1.ºCEB é da responsabilidade do professor titular de turma, o chamado professor generalista (Carreiro da Costa, 2005), que deve desenvolver e integrar a área às outras do currículo, dentro de 25 horas letivas semanais (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 5 de maio). Também está previsto na Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro a possibilidade de coadjuvação e a colaboração de professores especialistas de outros ciclos na área das expressões, onde se enquadra a EF. A carga horária atual da EF deve ser desenvolvida e dividida semanalmente juntamente com as outras áreas das expressões, que correspondem à Educação Artística (expressão dramática/teatro, artes visuais e música) em cinco horas semanais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 7 de julho).

### **3.2. Condicionantes**

Esta categoria reflete os aspetos percecionados pelos participantes que determinam o ensino da EF do 1.ºCEB. Relativamente ao contexto de prática, os relatos dos professores do grupo de estudo, possibilitaram o entendimento de que todas as escolas do 1.ºCEB usufruem de material e equipamento suficientes, associando esta vantagem ao diagnóstico de necessidades derivado da realização das Provas de Aferição<sup>2</sup> ou a missões de angariação de fundos: "À conta das Provas de Aferição, ao nível do equipamento, temos tudo aquilo que tem sido pedido: desde o plinto de espuma, o banco sueco, o espaldar (apesar do espaldar ser muito pequeno, mas dá para fazer alguma coisa) até às bolas, os sinalizadores, e os cones." (E5); "(...) os recursos são ótimos, porque a nossa escola está nova e angariamos sempre dinheiro em festas para melhorar o nosso equipamento" (E16).

No entanto, de acordo com a partilha dos entrevistados, nem sempre as instalações apresentadas pelas escolas do 1.ºCEB dos seus AE são as mais adequadas para a prática de EF. Os excertos seguintes são representativos deste entendimento: "As instalações (...), como pode verificar, é uma escola com traço antigo. Não temos um pavilhão, não temos um sítio específico para fazer EF. A parte exterior, penso que está relativamente bem apetrechada, mas, quando não é possível fazer no exterior, na parte interior, nem sempre temos as melhores condições para fazer uma aula." (E2); "(...) precisaríamos que um outro espaço, mas fazemos tudo o que conseguimos com o que temos. As Provas de Aferição vieram mostrar que os materiais e instalações não eram assim tão adequados como pensávamos" (E10). Quanto à complexidade e especificidade do ensino da EF no 1.ºCEB, o grupo de estudo colocou em perspetiva as dificuldades advindas de uma formação inicial não

---

<sup>2</sup> As Provas de Aferição servem para dar informações às escolas, professores, encarregados de educação e alunos sobre o desempenho e nível de aprendizagem dos estudantes. De acordo com o despacho normativo n.º 4-B-2023, as provas de aferição são de aplicação universal e de realização obrigatória, para todos os alunos do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade. No 1.ºCEB, os alunos do 2.º ano realizam provas às seguintes áreas: Português e Estudo do Meio, Matemática e Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física.

especializada: “A formação que nós temos do 1ºCEB não é especializada em EF. Nós acabamos por ser conhecedores um bocadinho de tudo: um bocadinho de música, um bocadinho de EF, um bocadinho de matemática, mas não somos especialistas em nada” (E1). Com efeito, foi evidente, em todos os professores dos três AE entrevistados, o sentimento de falta de preparação inicial para ensinar EF. Os excertos seguintes são ilustrativos desse desconforto: “Eu tenho umas noções, mas não tenho a prática desportiva e há conceitos que vocês foram preparados, mesmo a nível de saúde e tudo [e nós não]. Vocês têm uma preparação diferente de nós. Eu falo da minha área que é mesmo o 1.º ciclo, não tenho essa prática, não tive essas aptidões” (E7). No que concerne à consistência e qualidade das práticas em EF, foi evidente nos discursos dos participantes que a falta de estabilidade das práticas nesta área disciplinar.

Almeida et al. (2014) corroboram com os aspetos atrás descritos, ao afirmarem que é imprescindível que o professor que ministra as aulas de EF domine uma gama de conhecimentos vasta e intrincada, que relaciona ciências e compreensões diversas, as quais subsidiam sua prática e permitem aos alunos usufruir de vivências contextualizadas, saudáveis, seguras e condizentes com suas possibilidades, de acordo com seu estágio de desenvolvimento e individualidade biológica e cultural, direcionando uma interação crítica com o meio sociocultural que proporcione também o seu desenvolvimento motor.

Diferentes estudos (Carreiro da Costa, 2005; Hardman, 2008; Kirk, 2012; Petrie, 2016) sublinham que a formação inicial dos professores generalistas em EF é insuficiente para gerar confiança no ensino desta área disciplinar. A baixa carga horária alocada para a área nos cursos de preparação de professores e as especificidades da EF têm dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo deste nível de ensino.

### **3.3. Desafios**

Esta categoria reporta-se aos aspetos sentidos e partilhados pelos participantes do estudo que inspiram ou provocam as práticas do ensino da EF no 1.ºCEB. No que concerne à percepção dos professores sobre o valor da AF e da EF, podemos perceber que todos os professores entrevistados consideram a disciplina indispensável ao desenvolvimento integral da criança (E1, E2 E3, E10). Não obstante concordância sobre a presença da disciplina no currículo escolar resultar em diversas vantagens para as crianças, os entrevistados confessam que não lhe é conferida a devida importância. Ainda a propósito do tema de marginalização da EF, os entrevistados colocaram em evidência nos seus relatos, a contribuição da extensão dos currículos nas áreas do saber com mais carga letiva nesta desvalorização: “(...) acho que os professores do 1.º ciclo acabam um bocadinho, tendo em conta os seus programas nas outras disciplinas, por negligenciar a EF, bem como as outras expressões, fica sempre para segundo plano” (E 9). A formação contínua também parece ser um fator que enfraquece as práticas dos professores do 1.ºCEB. Todos os professores

entrevistados afirmaram que já passou muito tempo desde a sua formação e que não há oferta de ações de formação no âmbito do ensino EF, e, em particular, no contexto do 1.ºCEB.

A literatura tem vindo a sinalizar a EF como parte integrante do currículo do ensino básico e secundário (Tannehill et al., 2015). Em Portugal, apesar de figurar como área disciplinar obrigatória até à conclusão do ensino secundário, nem sempre lhe é atribuída a devida importância (Graça 2014) – “Faz falta”, mas “vale pouco” (Ennis, 2006). É uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência (Graça, 2014). Por esta razão, a qualidade das práticas em EF é continuamente questionada, colocando desafios pedagógicos para os profissionais, académicos e formadores de professores (Marshall y Hardman, 2000; McElroy, 2002).

Com efeito, são vários os obstáculos à ecologia da disciplina de EF comumente convocados (Graça, 2014), nomeadamente a insuficiência de tempo atribuído à disciplina; a carência ou desajustamento de equipamentos e instalações, recursos materiais e financeiros; um programa de ensino assente numa lógica de multiactividades; o estigma generalizado de estatuto de minoridade assacado à EF, e, em particular, a inadequada preparação dos professores do 1.ºCEB. Não obstante a relevância destes aspetos, são as visões não-ensino (contextualizadas e inclusivas), associadas às conceções sobre as práticas pedagógicas em EF, as destacadas na literatura como as que mais contribuem para a desvalorização curricular desta área disciplinar.

Ao analisar especificamente os textos programáticos da disciplina de EF, Franco (2003) refere que, a presença (ou ausência) desta área no currículo obrigatório de Portugal, suporta a marginalização da EF no 1.ºCEB, sendo o reflexo da sua organização curricular ao longo da história. Para o mesmo autor, os objetivos da EF são descritos com demasiada generalidade, de difícil efetivação na prática pedagógica. Além disso, os seus conteúdos, apresentados de maneira complexa e com exigências que transparecem necessitar de especialistas, foram decisivos e marcaram, de forma negativa, a mentalidade dos docentes do 1.ºCEB para com a EF.

Morgan e Bourke (2008) sustentam que os programas de EF devem oferecer oportunidades para melhorar a capacidade pessoal no desempenho de habilidades motoras básicas, baseada no gozo e no prazer do aluno, e, assim aumentar a possibilidade de uma experiência positiva em EF. Isto é de especial importância durante os anos do 1.ºCEB, pois as oportunidades e níveis de AF podem variar e serem transitórios, mas as atitudes desenvolvidas frente à AF são de longo prazo.

### **3.4. Perspetivas de futuro**

Esta categoria projeta as perspetivas relatadas pelos participantes do estudo sobre o futuro da EF do 1.ºCEB. Por ser considerada uma área importante e indispensável, os entrevistados tendem a defender que deverá existir uma

afirmação da EF, quer através da formação inicial e contínua, como por intermédio da carga letiva semanal e da alocação e pessoal especializado: "A EF no 1.ºCEB nas escolas públicas em Portugal necessita de ser real, efetiva, consistente e deveria apostar-se mais na formação inicial e contínua dos professores." (E10); "Olhe, para já, ser uma disciplina curricular como as outras e ter o mesmo peso. Acho eu. Porque nem todos gostam de ler nem de matemática, mas podem ser muito bons noutras áreas. E acho que a área do desporto é bastante importante, incute muitas coisas boas e positivas. (...) Devia de ser pessoal especializado nessa área" (E3). Quando questionados sobre o trabalho colaborativo e cooperativo, a opinião dos professores foi clara: afirmam que a coadjuvação é indispensável para a melhoria e qualidade de ensino da EF no 1.ºCEB e que traria diversos benefícios, não só para a prática dos professores titulares, como para o sucesso dos alunos: "A coadjuvação serviria para melhorar a qualidade." (E11); "Os alunos poderiam ter dois professores que cruzam olhares e melhoram as ações e estratégias de ensino. Essa realidade seria excelente para todos." (E16); "Ter um colega especializado na EF ajudaria a um trabalho mais rigoroso nesta área" (E17).

A propósito dos processos colaborativos, Pacheco (2001) reforça que coadjuvação deve ser compreendida como uma cultura de cooperação e não de substituição, vislumbrando alterar a tradição e a falta de estímulos para o trabalho em equipa dos docentes do 1.ºCEB. Salaria, ainda, que o trabalho colaborativo e cooperativo entre professores titulares e de EF é fundamental para uma aprendizagem significativa, relevante e duradoura (Tannehill et al., 2015) dos alunos na área de EF no 1.ºCEB.

#### **4. Práticas de Ensino da Educação Física – Proposta de intervenção**

Defendemos, deste modo, um trabalho em equipa – professor titular de turma e professor especialista em EF - que tem início na planificação e que estende à avaliação e comunicação/divulgação das aprendizagens.

No sentido de operacionalizar esta proposta de intervenção, partilhamos hipóteses de modelização educativa, significando o primeiro passo a ser construído em conjunto e formulado a partir de questões orientadoras que permitem o diálogo entre estes dois profissionais, tendo em conta a importância da coadjuvação e a sua generalização a todas as escolas do Ensino Público, através da atribuição de um crédito (mínimo) de horas letivas aos professores de EF dos AE, para que todos os alunos possam beneficiar de condições similares no cumprimento do currículo nesta disciplina, procurando ainda que se garantam as condições físicas e materiais para que a lecionação desta área de saber seja possível. A este propósito, partilhamos um exemplo daquilo que pode ser uma aula de 1.ºCEB pensada por estes dois profissionais em que a responsabilidade pedagógica é partilhada desde a definição das suas

intencionalidades – planificação. Todo o planeamento e exercício da atividade profissional deve ter em conta o PASEO e AEEF, tendo em conta o facto desta realidade ser comum ao professor titular e ao professor de EF. No caso da EF, também em contexto de 1.ºCEB, destacam-se as seguintes finalidades: i) desenvolver a aptidão física das crianças e jovens; ii) favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de AF por parte das crianças e jovens; iii) reforçar o gosto das crianças e jovens pela prática regular das AF; iv) assegurar o aperfeiçoamento das crianças e jovens nas AF da sua preferência. Assim, é esperado que qualquer professor de 1.ºCEB/EF seja capaz de atingir as referidas metas através do desenvolvimento de diferentes tipos de AF com os seus alunos, como por exemplo os jogos coletivos (basquetebol, voleibol, futebol, andebol), a ginástica, o atletismo, as atividades rítmicas e expressivas, entre outros. Através do trabalho de desenvolvimento curricular em cada estabelecimento de ensino, reforça-se a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos. Garante-se, igualmente, desta forma, o princípio da equidade no acesso ao currículo, respondendo à diversidade das necessidades e possibilidades dos alunos e das condições das escolas, promovendo a inclusão, por via da diferenciação pedagógica.

Apresentamos um exemplo para o 2.º ano de escolaridade e organizado em contexto de PES num dos AE onde decorreu a investigação, para o bloco temático das AEEF “Perícias e Manipulações” (cf. figuras 1, 2, 3, e 4).

Figura 1 – Planeamento para o bloco temático “Perícias e Manipulações”.

Área	N.º de Semanas	Domínios/Subdomínio	Objetivos	Exemplos de Atividades	Descritores do Perfil dos Alunos
Educação Física	3 semanas	Perícias e Manipulações	<p>LANÇAR uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos.</p> <p>RECEBER a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo.</p> <p>LANÇAR uma bola em distância com a «mão melhor» (a mão mais forte) e com as duas mãos, para além de uma marca.</p> <p>ROLAR a bola, nos membros superiores e nos membros inferiores (deitado) unidos e em extensão, controlando o seu movimento pelo ajustamento dos segmentos corporais.</p> <p>PONTAPEAR a bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio.</p> <p>PONTAPEAR a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio.</p> <p>Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO de um «balão», com os membros superiores e a cabeça, posicionando-se no ponto de queda da bola.</p> <p>Em concurso a pares:            CABECEAR um «balão» (lançado por um companheiro a «pingar»), posicionando-se num ponto de queda da bola, para a agarrar a seguir com o mínimo de deslocamento.            PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos (passe «picado», a «pingar» ou de «peito»), consoante a sua posição e ou deslocamento.            RECEBER a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento.</p> <p>Em concurso individual ou estafetas:            Em concurso individual ou estafeta, ROLAR O ARCO com pequenos «toques» à esquerda e à direita, controlando-o na trajetória pretendida.</p>	<p>-Atividades jogáveis individualmente, com colegas e contexto:</p> <p>- Bowling;</p> <p>- Bola ao ar;</p> <p>-Jogo do mata;</p> <p>- A conquista do arco;</p> <p>- Muralha;</p> <p>- Tocar no Joelho;</p>	<p>Conhecedor/sabedor/culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>

Figura 2 – Guia de exercício para o bloco temático “Perícias e Manipulações: Atividade 1 - Bowling.

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver da perícia</li> <li>• Promover o Controlo Corporal</li> <li>• Desenvolver a Manipulação</li> <li>• Promover a Concentração</li> </ul>
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 Cones (cada jogo)</li> <li>• 1 Bolas</li> <li>• 1 Arco</li> </ul>
Duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de 10'</li> </ul>
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perícia, manipulação, jogo, equipa</li> </ul>
Sugestão de implementação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mentor, com o auxílio das crianças, prepara a área de jogo:</li> <li>• Estação de lançamento: posiciona um arco no chão a partir do qual deverão ser realizados os lançamentos</li> <li>• Alvos: posiciona os cones a uma distância de 3 a 6 metros do lançamento</li> <li>• nº de cones e a distância entre estes e a estação de lançamento definem o nível de dificuldade do jogo.</li> <li>- Realizam-se equipas de duas crianças e em cada jogo competem 2 equipas</li> <li>- Cada equipa tem 4 bolas para lançar (2 cada elemento de equipa)</li> <li>- Realizam o lançamento numa zona delimitada pelo arco</li> <li>• O objetivo do é que a equipa que consiga derrubar o maior número de cones, nas 4 tentativas</li> </ul>
Adaptações (maior/menor dificuldade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto menor número de cones maior a dificuldade</li> <li>• Quanto maior a distância entre a zona de lançamento e o alvo (cones) maior a dificuldade</li> </ul>
Reflexões finais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poderá alterar do lançamento com a mão para o passe ou remate com o pé</li> </ul>

Figura 3 – Guia de exercício para o bloco temático “Perícias e Manipulações: Atividade 2 – Bola ao ar.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover capacidade de manipulação da bola</li> <li>• Desenvolver a Coordenação Oculo-manual</li> <li>• Desenvolver a Concentração</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Bola de ténis</li> <li>• 1 Bola de Basquetebol</li> <li>• 1 Bola de Rítmica</li> </ul>
Duração	(de acordo com o material disponível em cada escola)
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento, coordenação, manipulação</li> </ul>
Sugestão de implementação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada criança tem uma bola na mão e o mentor vai dando indicações do mais simples ao mais complexo:</li> <li>- 1- Lançar a bola e apanhar a mesma com as duas mãos</li> <li>- 2- Lançar a bola e deixar um ressalto no solo e apanhar a bola com as duas mãos</li> <li>- 3- Lançar a bola e apanhar a bola o mais alto possível (com salto)</li> <li>- 4- Lançar a bola e bater uma vez a palma das mãos e apanhar a bola com as mãos</li> </ul>
Adaptações (maior/menor dificuldade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia com as bolas de menor tamanho para as de maior tamanho e peso</li> <li>• Poderá solicitar a criança de lançar e apanhar a bola em várias posições (sentado, deitado, com um apoio)</li> <li>• Poderá também mudar o objeto de lançamento (ex. Arco, corda, etc.)</li> </ul>

Figura 4 – Guia de exercício para o bloco temático “Perícias e Manipulações: Atividade 3 – Jogo da Mata.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidade de perícia e manipulação</li> <li>• Promoção da coordenação Oculo-manual</li> <li>• Desenvolver capacidade de estratégia</li> <li>• Desenvolver capacidade de precisão</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Bola (suave)</li> <li>• Sinalizadores</li> </ul>
<b>Duração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de 10’</li> </ul>
<b>Palavras-chave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisão, estratégia, coordenação, jogo</li> </ul>
<b>Sugestão de implementação da atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mentor deve delimitar 3 zonas com os sinalizadores ou aproveitar linhas dos campos</li> <li>• As crianças, divididas em duas equipas, colocam-se nas 2 zonas extremas e na zona do meio fica uma criança isolada</li> <li>• O objetivo do jogo é realizar passes entre as duas equipas das zonas extremas sem que a criança da zona do meio intercepte a bola</li> <li>• Quando atingirem um número de passes a designar pelo mentor podem tentar acertar na criança do meio que terá como objetivo desviar-se dos lances dos colegas.</li> <li>• Quem deixar cair a bola, realizar um mau passe e não acertar na criança do meio vai para o meio</li> <li>• Quando o lance atingir a criança do meio, esta realiza uma tarefa de condição física (Ex. 5 saltos)</li> <li>• Ganha o jogo quem ficar até ao fim</li> </ul>
<b>Adaptações (maior/menor dificuldade)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mentor no início pode reduzir o número de passes para haver êxito</li> <li>• O número de crianças de cada lado não deve ultrapassar as 6 crianças</li> </ul>
<b>Reflexões finais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar vários campos e com o menor número possível de crianças em cada campo</li> <li>• Ter em atenção na bola selecionada para realização da atividade, de modo que o lançamento à criança do meio não cause qualquer dor</li> <li>• lançamento à criança do meio pode ser substituído por um alvo, definido por um arco, por exemplo.</li> </ul>

## 5. Conclusões

Da análise das entrevistas individuais a professores titulares do 1.ºCEB, emergiram perceções sobre a *organização, gestão e cultura, as condicionantes, os desafios e perspetivas de futuro* do ensino da EF no 1.ºCEB.

Quanto aos modelos e práticas de ensino da EF no 1.ºCEB em Portugal, os participantes colocaram em perspetiva que é necessário intervir na (re)organização da distribuição do serviço docente e horário atribuído à EF, nomeadamente alternativas de responsabilização na lecionação da EF e atribuição de mais horas letivas à área. No que concerne às *condicionantes*, os professores do 1.ºCEB em estudo, partilharam não se sentirem confortáveis e preparados para responder às especificidades da EF e às dificuldades que os alunos apresentam nesta disciplina, devido à falta de uma formação inicial robusta nesta área disciplinar. Um maior investimento nas instalações das escolas do 1.ºCEB poderia também reforçar a qualidade das práticas de ensino. Em relação aos *desafios* infere-se a partir dos discursos do grupo de estudo o facto de a EF estar a ser prejudicada devido à extensão do currículo das matérias centrais (português, matemática e estudo do meio), e ao estatuto de menoridade associado à disciplina, apesar de os professores terem

consciência da importância da mesma. Por último, nas *perspetivas de futuro*, os participantes encorajam fundamentalmente o trabalho cooperativo/colaborativo sob a forma coadjuvação ou até mesmo a responsabilização exclusiva da disciplina por um professor com habilitação profissional na área das Ciências de EF e Desporto. Tal como considera Neves (2017, s/p), “muitos modelos, projetos e práticas têm sido ensaiados no sentido de intensificar a praticada EF nas escolas do 1.ºCEB com carácter regular. Por razões diversas, temos vivido avanços e recuos, que se têm caracterizado muitas vezes por desmobilização dos professores do 1.ºCEB. Assim, entendemos que é cada vez mais necessário estimular e desenvolver experiências e práticas consistentes ao nível dos professores, das escolas, dos AE, dos CAE para que com base numa forte contextualização da prática da EF, esta seja mais regular, a sua prática mais consistente e aliada a uma melhor qualidade de ensino. Há que estimular «as boas práticas», aquelas que de correm de atitudes de grande empenho dos professores na prática da EF para os seus alunos”.

A questão dos modelos de docência neste nível de ensino necessita de definir o papel do professor titular da turma, na abordagem das diferentes áreas do currículo. Desde a monodocência até à real e objetiva substituição do professor, passando pela monodocência coadjuvada ou a constituição de equipas educativas. Consideramos, pois, fundamental que a direção do processo de ensino e de aprendizagem na turma seja sempre alocada ao professor titular. Não obstante, o exercício profissional docente em coadjuvação permite, no nosso entender, um modelo aperfeiçoado de competências de intervenção na área de EF, tendo em conta quer as áreas de competência do PASEO, quer as AE definidas para a EF. Pelo facto de a disciplina de EF ser lecionada usualmente pelo professor em regime de monodocência – professor generalista de 1.ºCEB, apresenta-se como uma urgência melhorar as experiências dos alunos e dos professores em EF no 1.ºCEB, rentabilizando práticas colaborativas/coadjuvadas com enfoque nos modelos de docência podem auxiliar a sustentabilidade da área neste nível de ensino e contribuir para um serviço educativo de qualidade.

### **Agradecimentos**

Um agradecimento especial aos estudantes-estagiários da ESE de Paula Frassinetti - B.S., T. S., C.M., C.S., M.N., A.M., C.O., M.T. - e da Universidade da Maia - B.S., F.O., P.A. - por acolherem e colaborarem neste estudo.

### **3. Referencias bibliográficas**

Almeida, J. G. de A., Moraes, A. B. L., y Ferreira, E. L. (2014). A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2), 175–182.

- Amaral da Cunha, M., Batista, P., y Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça y P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Editora FADEUP.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: Contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. (Doutoramento), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Batista, P., Amaral-da-Cunha, M., Silva, E., O’Hora, K., y Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de Educação Física. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 29-48. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.334>
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Gradiva.
- Carvalho, C., Teixeira, A., Gomes, S., Sá, C., Lagoa, M.J., Amaral da Cunha, M., Silva, G., Vieira, L. (2022). Efeitos de um Programa de Treino de Força e de Condição Física na Aptidão Física e Composição Corporal em alunos do Ensino Secundário. In M. Amaral-da-Cunha, E. Marques, J. Campos, S. Santos, y J. Viana, *Investigadores na Educação Física em formação*. (pp. 188-200) Edições Universidade da Maia - ISMAI. ISBN: 978-989-54978-6-7
- Ennis, C. (2006). Curriculum: Forming and reshaping to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119.
- Franco, A. (2003). *Os programas de educação física do ensino primário em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: Contextos, conteúdos e modelos de implementação* (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/221>
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. M. J. Bento (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). FADEUP
- Hardman, K. (2008). Situation and sustainability of physical education in schools: A global perspective. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(1), 1–22.
- Hill, M., y Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Kirk, K. (2012). The Future for Primary Physical Education. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3),38-44. <http://www.beds.ac.uk/jpd/journal-of->

- Marshall, J., y Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME-DGE.
- McElroy, M. (2002). School physical education in crisis. In M. McElroy (Ed.), *Resistance to exercise. A social analysis of inactivity* (pp. 137-171). Human Kinetics.
- Morgan, P., y Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29. <http://doi.org/10.1080/17408980701345550>
- Neto, C. (2006). *A Educação Motora e as “Culturas de Infância”*: A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>
- Neves, R. (2017). *Escolas, professores e Educação Física: Responsabilidades, gestão e profissionalidade no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/226>
- Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento)*. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/1454>
- Neves, R. (2022, outubro). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: A importância do tempo de qualidade na educação das crianças portuguesas em meio escolar*. Leiria: Comunicação apresentada no 12.º Congresso Nacional de Educação Física da SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física) e pelo CNAPEF (Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física e Desporto).
- Pacheco, J. A. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo Monodocência – Coadjuvação Encontro de Reflexão* (pp. 53–59). Departamento da Educação Básica.

- Petrie, K. (2016). Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools. *Education 3-13*, 1-10. <http://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., y Amaral-da-Cunha, M. (2020). Confinamento Covid19: Um olhar dos estudantes-estagiários de educação física. *Journal of Sport Pedagogy & Reseach*, 7(2), 56-65. <https://doi.org/10.47863/POTF7169>
- Santos, V., y Vieira, J. L. (2013). Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. *RBCDH*, 15(2),233-242. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2013v15n2p233>
- Sugimoto, D., Meyer, G., Barber Foss, K., y Hewett, T. (2015). Specific exercise effects of preventive neuromuscular training intervention in anterior cruciate ligament injury risk reduction in young females: Meta-analysis and subgroup analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 49(5), 282-289.
- Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European Physical Education Review*, 16(3), 267-281. <http://doi.org/10.1177/1356336X10382976>
- Tannehill, D., Mars, van der H., y MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Jones & Bartlett.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE) - Guidelines for policy-makers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., y Strauss, B. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: Meta-analysis. *Sports Medicine*, 49(4), 541-551.