

La Educación Física en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional: *Recursos, Experiencias y Prácticas Innovadoras*

COORDINACIÓN:

Raúl Eirín Nemiña

Jesús Rodríguez Rodríguez

Diana Marín Suelves



Dykinson

**La Educación Física en Educación Secundaria,
Bachillerato y Formación Profesional: Recursos,
Experiencias y Practicas Innovadoras**



Esta publicación está financiada con fondos de la CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACION, FORMACION PROFESIONAL E UNIVERSIDADES mediante la convocatoria 2023 de ayudas para la estructuración y consolidación de Unidades competitivas del Sistema Gallego Universitario -ED431C2023/32

**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores
Madrid, 2025

Diseño de cubierta: Adumbro - adumbro.es

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
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-615-4

Maquetación:
Miriam E. Aguasanta

Índice

PRESENTACIÓN	1
PRÓLOGO	3
1. Formación, desarrollo profesional e identidad docente del profesorado de EF en Educación Secundaria. <i>Raúl Eirín Nemiña y Beatriz García Antelo</i>	7
2. FP en movimiento: innovación en la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas en Galicia. <i>Eva M. Barreira-Cerqueiras y Laura Rego-Agraso</i>	19
3. El Programa de Responsabilidad Personal y Social: aportaciones en la última década. <i>Diana Marín Suelves</i>	31
4. As prácticas corporais de lazer como contéudo da EducaçãO Física no Ensino Médio: um relato de experiênciA no IFG-Uruaçu. <i>Almir Zandoná Júnior</i>	43
5. "MOVÁMONOS" <i>Gema Gandón Bernárdez, José Damián Ríos Calvar, Miguel Rodríguez del Corral, Iván Clavel San Emeterio y Javier Rico Díaz</i>	55
6. El boxeo en la EF...3, 2, 1...ok. <i>Laura Ruiz-Sanchis, Julio Martin-Ruiz y Concepción Ros Ros</i>	67
7. Análisis de videojuegos en la actividad física y del deporte: potenciando las competencias en Educación Física en Secundaria. <i>Carlos José González Ruiz, Desirée González Martín, Sebastián Martín Gómez y María Belén San Nicolás Santos</i>	83
8. Juegos tradicionales y sostenibilidad. <i>Apolinar Varela y Silvia López Gómez</i>	95
9. La utilización de la técnica Puzzle de Aronson y el grupo de expertos en educación secundaria: experiencias prácticas. <i>Javier Silveira Gaitero y Gustavo González Calvo</i>	107
10. Favoreciendo la participación del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del modelo de Educación Deportiva. <i>Jorge Abellán, Lucía Reyes, Nuria Martínez Palacios y Luis M. García López</i>	119
11. Trastorno del Espectro Autista: aspectos necesarios en Educación Física en la ESO. <i>Pablo Gayo Pérez, Ana Rodríguez Guimeráns, Miriam González González y Marcos Pinaque Varela</i>	131

12. Propuestas para la inclusión y participación activa en Educación Física en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. <i>Ángel De-Juanas Oliva, Diego Galán-Casado, Ignacio Moya Díaz-Agero y Eduardo Madrera Mayor</i>	143
13. Actividades físico-deportivas para la inclusión social: una experiencia de Aprendizaje Servicio. <i>Alba Roselló García, Pau Martínez Jutglà y Guillermo Giménez Belarte</i>	159

PRESENTACIÓN

El propósito de este libro es presentar una muestra de recursos, experiencias y prácticas innovadoras en la Educación Física que pueden resultar de interés para el conjunto de los miembros de la comunidad educativa. Pretendemos fomentar la reflexión y conocimiento de la Educación Física en la Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, a través de la difusión y el intercambio de experiencias entre docentes y profesionales dedicados a la enseñanza del deporte y la actividad física, que puedan contribuir a la utilización pedagógica de la Educación Física (EF).

En la concreción de las experiencias, seleccionamos aquellas que ponen especialmente de relieve el sentido y significado alineados con el crecimiento escolar y familiar y que destacan las razones por las que la EF y la actividad física pueden ser excelentes recursos para estimular los procesos de enseñanza-aprendizaje en las etapas mencionadas. Hemos prestado 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 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 Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, a las que nos aproximamos desde la investigación y la práctica docente.

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

Docentes y estudiantado del máster de Educación Secundaria.

Profesorado de los niveles de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional).

Otros profesionales de la educación como orientadores, profesores de taller y técnicos de FP.

Familias y otros agentes de la Comunidad Educativa.

Profesionales y personal técnico de contextos no estrictamente escolares: clubes deportivos, centros cívicos de desarrollo de actividades físicas, asociaciones deportivas, etc.

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

Vivimos en un tiempo de cambios profundos en la manera de concebir la educación, la cultura motriz y las relaciones interpersonales. En este contexto, la Educación Física ha dejado de ser una asignatura periférica para situarse, con pleno derecho, en el corazón de los procesos formativos integrales. Este libro colectivo constituye un ejemplo vivo de esa transformación. No solo porque reúne voces comprometidas con la docencia en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, sino porque traza, con inteligencia, emoción y rigor, un mapa de experiencias que ponen en valor la riqueza pedagógica de la actividad física cuando se conjuga con innovación, sensibilidad y compromiso social.

La presente obra surge con el propósito de ofrecer al conjunto de la comunidad educativa una muestra representativa de recursos, prácticas y propuestas didácticas de alto valor pedagógico. Su finalidad es doble: fomentar la reflexión crítica sobre la Educación Física escolar y difundir experiencias significativas, innovadoras y transferibles. Experiencias que nacen del aula, del gimnasio, del patio o del entorno natural, y que se narran —con honestidad, conciencia y emoción— desde la vivencia directa de quienes las han llevado a cabo. Cada uno de estos espacios se convierte en un laboratorio real de aprendizajes significativos para la Educación Física moderna.

El libro que el lector y la lectora tiene entre manos constituye una creación plural cargada de sentido académico, valor humano y vocación ética. Cada capítulo responde al compromiso de situar a la Educación Física como espacio de formación integral, donde se aprende con y a través de la acción motriz: se aprende a convivir, a respetar, a colaborar, a gestionar las emociones, a afrontar retos, a cuidar de una misma y de los demás.

Las temáticas abordadas evidencian una amplia diversidad de enfoques y también una profunda sensibilidad pedagógica: desde la reflexión sobre la identidad profesional docente (Raúl Eirín y Beatriz García), hasta las propuestas de innovación curricular en Formación Profesional en Galicia (Eva M. Barreira-Cerqueiras y Laura Rego-Agraso); desde la consolidación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (Diana Marín Suelves), hasta las prácticas corporales de ocio en el contexto brasileño (Almir Zandoná Júnior). Todas estas aportaciones construyen un mosaico coherente, lleno de matices, que interpela directamente a quienes trabajamos en la mejora de la enseñanza de la Educación Física.

También se recogen contribuciones que exploran caminos creativos y transformadores: la propuesta motivacional “Movámonos” (Gema Gandón, José Damián Ríos, Miguel Rodríguez, Iván Clavel San Emeterio y Javier Rico), la relectura educativa del boxeo (Laura Ruiz-Sanchis, Julio Martín-Ruiz, Concepción Ros) el análisis de los videojuegos como herramienta didáctica (Carlos José González Ruiz, Desirée González, Sebastián Martín y María Belén San Nicolás), o los juegos tradicionales como vía de sostenibilidad y transmisión cultural (Apolinar Varela y Silvia López). En todas ellas se percibe una voluntad

explícita de resignificar las prácticas motrices desde una perspectiva crítica, contextual y humanista.

Los capítulos dedicados a la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, desarrollados por los equipos de Jorge Abellán, Lucía Reyes, Nuria Martínez, Luis M. García y también de Pablo Gayo, Ana Rodríguez, Miriam González y Marcos Pinaque ofrecen una mirada respetuosa, informada y profundamente comprometida con una Educación Física que reconoce las diferencias como fuente de riqueza. Del mismo modo, destaca la experiencia sobre el aprendizaje cooperativo con el puzle de Aronson, desarrollada por Javier Silveira y Gustavo González, y la propuesta de aprendizaje-servicio para la inclusión social que presenta Alba Roselló, Pau Martínez y Guillermo Jiménez, como ejemplos vivos de cómo la Educación Física puede convertirse en una herramienta al servicio de la justicia social y la equidad educativa. La inclusión también tiene un papel destacado en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional como muestran con criterio Ángel De Juanas, Diego Galán-Casado, Ignacio Moya Díaz-Agero y Eduardo Madrera.

Este libro se inscribe en una tradición pedagógica sólida, que entiende la Educación Física como un territorio fértil para educar desde y con los valores. Una disciplina que no debe limitarse a reproducir técnicas deportivas o rutinas saludables, sino que tiene que proponerse como un espacio de construcción de ciudadanía, de pensamiento crítico, de agencia colectiva. Por eso esta obra reivindica el valor de la emoción (bienestar emocional), de la cooperación (bienestar relacional) y, en definitiva, del vínculo afectivo y social (bienestar socioemocional). Y lo hace desde una perspectiva profundamente humanista, que integra saberes científicos, sensibilidad estética, compromiso ético y claridad didáctica.

Nos encontramos ante una obra bien armada, accesible y necesaria, construida sobre la base de la colaboración entre docentes, pensada para ser utilizada en múltiples niveles y contextos educativos. El profesorado en activo, el estudiantado de máster, los equipos directivos, los orientadores, las familias y los técnicos de ámbitos no formales encontrarán en sus páginas materiales útiles, inspiración práctica y una profunda renovación de sentido.

Este libro documenta buenas prácticas en Educación Física, y al mismo tiempo las celebra, las comparte y las proyecta hacia el futuro. Nos invita a repensar la Educación Física como disciplina crítica y transformadora, a integrar la acción motriz como dimensión central de la experiencia educativa y a fomentar comunidades de aprendizaje que prioricen el cuidado, la diversidad y la justicia.

A quienes se acerquen a esta obra con apertura y sensibilidad, les espera un viaje formativo transformador. Un viaje donde aprender desde la acción motriz no es solo objeto de enseñanza, sino sujeto de relación, de conciencia y de comunidad. Y donde la inclusión no es un destino, sino una forma cotidiana de estar en el mundo.

Estoy convencido que esta obra es una invitación amable a revisar nuestras certezas, a abrir nuevos caminos metodológicos y a sostener con convicción

que otra forma de enseñar y vivir la Educación Física debe convertirse en una prioridad educativa.

Pere Lavega-Burgués

Catedrático de manifestaciones de la motricidad: teoría y práctica del juego motor en el INEFC (adscrito a la Universidad de Lleida).

Presidente de la Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.

Presidente de la Red Mundial de Profesorado e Investigadores en Juegos y Deportes Tradicionales.

1. Formación, desarrollo profesional e identidad docente del profesorado de EF en Educación Secundaria

Raúl Eirín Nemiña.
Universidade de Santiago de Compostela.
raul.eirin@usc.es

Beatriz García Antelo
Universidade de Santiago de Compostela.
beatriz.garcia.antelo@usc.es

1. Introducción

La educación es un pilar de los sistemas políticos y sociales. Es reconocida la idea de que un sistema educativo depende en buena medida de los profesores que lo integran. Por lo tanto, para mejorar y elevar la calidad de los sistemas educativos es necesario incidir en la formación que reciben los docentes para, consecuentemente, mejorar la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas.

La formación del profesorado está siendo analizada desde diferentes perspectivas, propuestas y modelos que van desde las teorías pedagógicas que las soportan, las orientaciones emanadas de los desarrollos legislativos, la cultura docente fruto de la socialización profesional, hasta el nivel micro de la identidad docente que construye cada profesor en su contexto.

En este capítulo esbozaremos el recorrido profesional del profesorado de educación física de secundaria en España, introduciendo el concepto de identidad docente como un armazón que ayuda a desvelar las complejidades que éstos enfrentan en los inciertos tiempos que vivimos. Finalmente propondremos algunas reflexiones que ayuden en este tránsito por la profesión.

2. Formación inicial, provisión, carrera docente y desarrollo profesional.

La formación inicial de los docentes de EF en secundaria comienza habitualmente con el grado en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva (CAFD) o equivalentes, y se completa con el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Deportivas (MUFP). También se permite el acceso a este máster desde otras titulaciones.

Ambos estudios de grado y máster proveen a los futuros docentes del conocimiento disciplinario y pedagógico, en un modelo consecutivo, habitual en la formación de docentes de secundaria. Contrasta con el modelo concurrente -donde el conocimiento disciplinar y pedagógico se dan de forma integrada- más habitual en la formación inicial de maestros.

La titulación de máster tiene el carácter de habilitante para el ejercicio de la docencia en los niveles educativos de secundaria. Además, es condición necesaria para participar en los procedimientos selectivos de acceso a los Cuerpos de Profesores en estos niveles educativos.

La normativa que regula este máster, la Orden ECI/3858/2007, recoge la estructura de este en tres módulos: genérico, específico y Practicum/Trabajo Fin de Máster. El módulo genérico, con un máximo de 12 créditos, consta de tres materias, Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación. El módulo específico, de hasta 24 créditos, incluye tres materias: Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes (Educación Física en nuestro caso) e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. El tercer módulo, de 16 créditos, incluye además del Practicum, el Trabajo de Fin de Máster.

Los mecanismos de provisión de docentes de EF en Secundaria, dependen del carácter y la titularidad de los centros educativos. Así, los centros de titularidad privada y concertada eligen a sus profesionales entre aquellos egresados de las titulaciones de máster, con sus propios criterios de selección. Por otra parte, los centros de titularidad pública se proveen de personal que han pasado por un proceso de selección a través de un concurso-oposición regulado, y para el que se necesita la misma titulación.

El desarrollo profesional del profesorado se configura como un derecho y una obligación. No cabe duda de que, en una sociedad en permanente cambio y evolución, la función docente necesita una permanente actualización y aprendizaje de la profesión. Históricamente, esta función se ha desempeñado desde la inspección educativa y los institutos de Ciencias de la Educación de

las Universidades. Actualmente, esta competencia está asignada a las Consejerías de Educación en la mayoría de las comunidades Autónomas de España. Para ello se han creado equipos que desenvuelven esta tarea, con pequeñas variaciones en su composición y denominación, generalmente conformados por docentes de las distintas etapas educativas y que pasan a ocupar esta función bajo las directrices políticas de los gobiernos autonómicos. Bajo diferentes denominaciones, se organizan planes de formación permanente, que intentan mejorar y actualizar las competencias docentes del profesorado en ejercicio. Esta tarea tiene un cierto reconocimiento en la carrera profesional docente, vinculada a la participación en estas actividades de formación, compensada con tramos de complementos económicos.

Más allá de este planteamiento lineal y casi administrativo, Marcelo y Vaillant (2015) hablan del proceso de desarrollo profesional como un cambio evolutivo, progresivo, orgánico, ligado a la propia persona del docente y que se reinterpretaría al integrar nuevos conocimientos y experiencias laborales siendo enlazados con los sentimientos que se generan en función de su éxito.

A lo largo de su carrera, el docente de Educación Física atraviesa diversas etapas que reflejan su desarrollo profesional, sus motivaciones y los desafíos que enfrenta en cada fase. Siguiendo el modelo de Huberman (1998), es posible identificar cinco etapas en el ciclo de vida del profesorado.

2.1. Ingreso a la Profesión (1-3 años): Supervivencia y Descubrimiento.

El inicio en la docencia representa una etapa de exploración y adaptación, en la que el profesorado enfrenta los primeros retos inherentes a su nuevo rol. La gestión del aula en espacios abiertos, la planificación de clases dinámicas y la atención a la diversidad de niveles de habilidad de los estudiantes constituyen algunos de los desafíos iniciales. Durante este periodo, la motivación por innovar es alta fruto de la juventud y las ganas de poner en práctica sus ideales pedagógicos. Por otra parte, suele verse acompañada por sentimientos de cierta frustración y sobrecarga debido a las múltiples exigencias del contexto escolar en el que acaban de integrarse. Asimismo, el docente comienza a experimentar con estrategias para equilibrar los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la educación física.

2.2. Estabilización (4-6 años): Consolidación de Estrategias

Con el paso de los años, el profesorado adquiere una mayor confianza en su labor, desarrollando metodologías más estructuradas y eficaces. En esta fase, se perfeccionan habilidades docentes clave, como la mejora de aspectos curriculares y el conocimiento y motivación del alumnado, la evaluación y el

trato con las familias. Paralelamente, algunos docentes comienzan a involucrarse más en actividades de gestión del centro y/o extracurriculares, como la dirección de equipos deportivos y la organización de eventos escolares, fortaleciendo así su vínculo con la comunidad educativa.

2.3. Diversificación y Cuestionamiento (7-15 años): Innovación o Insatisfacción

En esta etapa, el profesorado de educación física busca enriquecer su práctica docente mediante la exploración de nuevas metodologías. Indagar sobre nuevos enfoques metodológicos, por ejemplo, con estrategias inclusivas para alumnado con discapacidad, emergen como estrategias que permiten diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, este periodo también puede estar marcado por el desgaste profesional, derivado de la falta de recursos, el escaso reconocimiento institucional y social o la monotonía en las rutinas laborales. Como respuesta a estas inquietudes, algunos docentes optan por la formación continua, la participación en iniciativas de innovación o la realización de actividades de gestión. Es de destacar que la posibilidad de ejercer en otras especialidades docentes es escasa, dada la provisión de las plazas docentes, vinculadas a la especialidad (EF en nuestro caso).

2.4. Serenidad o Conservadurismo (15-30 años): Estabilidad o Resistencia al Cambio

Al alcanzar esta fase, los docentes experimentan un periodo de consolidación profesional que puede tomar dos caminos distintos. Por un lado, aquellos más motivados disfrutan de la profesión y su rol educativo, del reconocimiento adquirido por su trabajo docente. En este punto, la enseñanza de la educación física puede adoptar un enfoque más orientado al bienestar general, como una estrategia educativa y formativa que incide en el carácter de integración social para los estudiantes. También suelen asumir el rol de mentores para sus colegas más jóvenes, contribuyendo activamente a la comunidad educativa.

Por otro lado, algunos educadores pueden mostrar resistencia a los cambios metodológicos y preferir aferrarse a enfoques más tradicionales, elaborados a partir de sus experiencias en el mundo deportivo. En algunos casos dirigen su carrera e intereses hacia actividades de este ámbito, manteniendo el interés en el apartado educativo en un nivel bajo.

2.5. Retiro y Distanciamiento (30+ años): Reflexión y Transición

El tramo final de la carrera docente se caracteriza por la preparación para la jubilación y la reflexión sobre el legado dejado a las nuevas generaciones. En

este contexto, el profesional analiza su impacto en la formación de sus estudiantes y evalúa el alcance de su contribución a la educación. Para algunos, este periodo no significa un alejamiento total de la docencia, ya que pueden continuar participando en el ámbito educativo como asesores o colaboradores en programas de formación continua. También es verdad que las cambiantes condiciones sociales y nuevas situaciones que vive la escuela secundaria, unido a cuestiones laborales y económicas (condiciones de pensiones públicas, generación "baby boom" coincidente con la expansión del sistema educativo español) e incluso sanitarias (pandemia COVID) han acelerado la jubilación de un número importante de docentes, en lo que gráficamente llama la profesión como "la gran evasión".

En definitiva, la trayectoria del docente de Educación Física está marcada por una evolución constante, en la que sus motivaciones, metodologías y desafíos se transforman con el tiempo. Comprender estas etapas permite no solo mejorar la formación de los futuros profesionales, sino también diseñar estrategias de apoyo y desarrollo profesional que fomenten su crecimiento a lo largo de toda su carrera.

En este apartado hemos esbozado someramente los diferentes hitos en el desarrollo de la carrera docente del profesorado de enseñanza secundaria en el contexto español. Sin duda la etapa de ejercicio de la docencia ocupa el mayor período temporal de su vida y contribuye decisivamente a configurar su identidad docente.

3. Del desarrollo profesional a la Identidad docente.

La identidad docente es un concepto emergente en la formación del profesorado. Su importancia se debe a su potencialidad para contemplar de forma holística aspectos que se han destacado de forma parcial en otros conceptos. Ayuda a contemplar como determinadas creencias educativas y comportamientos inciden en la toma de decisiones docentes y justifican determinadas actuaciones. Pone de manifiesto como sentimientos de autoeficacia, motivación, dedicación y satisfacción laboral de los docentes se ven reforzadas por el sentido de identidad profesional, que es un elemento fundamental para convertirse en docente.

Es un concepto difícil de definir y describir, con varias interpretaciones en la literatura. Para Gee (2001) el concepto de identidad se acerca al proceso de entenderse a uno mismo y ser reconocido como tal en un entorno concreto. Esta esfera intersubjetiva se describe como un proceso continuo, inacabado, en permanente construcción (Beijaard et al, 2004). Por otra parte, Day y Kington (2008) señalan que es el resultado de las interacciones entre elementos personales, profesionales y ambientales donde los docentes pueden

experimentar conflictos dentro y entre estos tres elementos. La idea de que la identidad es dinámica y que evoluciona con el tiempo como resultado de numerosos factores internos y externos está ampliamente aceptada en la literatura (Beauchamp y Thomas, 2009).

Por tanto, podemos considerar la identidad docente como un constructo complejo y dinámico, influenciada por creencias, cualidades personales, competencias profesionales, experiencias previas, conocimientos, habilidades pedagógicas, así como por el entorno biográfico, social, organizacional y educativo en que se desarrolla el docente (Anversa et al., 2020; Bolívar, 2007).

En una reciente revisión sistemática del concepto a nivel global (Rouston et al, 2023) congregan en siete grupos temáticos sus hallazgos: (1) Modelos y marcos de vidas profesionales; (2) Narrativas de vidas profesionales; (3) Convertirse en docente; (4) Contextos; (5) Comunidades; (6) Cambio, transición y conflicto; y (7) Especializaciones temáticas. De entre las lagunas encontradas en su revisión de la literatura, destacan la escasa presencia de estudios llevados a cabo en países del sur global; un número limitado de trabajos sobre determinadas materias curriculares (entre ellas la Educación Física) y un menor número de estudios centrados en el profesorado de infantil y primaria.

3.1 Identidad docente del profesorado de EF en Secundaria.

La conformación de la identidad docente del profesorado de educación física resulta particularmente compleja debido al entorno escolar en el que se desarrolla y la propia naturaleza de la materia.

La asignatura de EF ocupa un estatus marginal en numerosos contextos educativos. Su integración en los currículos educativos es relativamente reciente, la importancia otorgada entre los colegas docentes e incluso los espacios escolares que ocupan inciden en esta escasa valoración académica. Esto lleva a los docentes a tener que defender y justificar la existencia de la materia, así como a luchar por su autonomía entre el conjunto de profesorado -normalmente con un número reducido de efectivos-. Esto genera con frecuencia un sentimiento de aislamiento físico e intelectual entre los docentes de esta disciplina (Raymond, 2016). Se sienten como educadores de segunda categoría y perciben que sus contribuciones al objetivo principal de sus instituciones educativas son menos significativas (Gaudreault et al., 2016). Lógicamente esto tiene una influencia negativa en sus emociones, sus habilidades docentes y la percepción sobre su propia identidad docente (Simonton et al., 2021).

Por otra parte, problemas intrínsecos a la propia naturaleza de la materia -lo que Crum (2012) denomina ideologías convencionales de la EF-, no ayudan a construir la identidad docente del profesorado de EF. Ya desde la formación inicial del profesorado, ambas ideologías "la educación a través de lo físico" y

el "entrenamiento de lo físico" configuran la EF actual. Como insiste Crum, ambas conducen a prácticas de Educación Física no orientadas a la enseñanza. Mientras que la primera tiende a derivar en clases de EF con un carácter similar al de un recreo supervisado o una mera actividad de entretenimiento, la segunda ideología conduce a una concepción de la EF como un entrenamiento físico. Esta situación provoca una ambigüedad en el rol docente que encara el profesorado de EF y consecuentemente, en su identidad, y puede resultar perjudicial en una época en la que las instituciones escolares son responsables de garantizar una enseñanza de calidad y resultados de aprendizaje relevantes, que no pueden garantizar ninguno de los dos modelos.

Una derivada de esta situación se refleja en la concepción del cuerpo y su importancia en el desarrollo de la materia y la identidad del profesorado. La exigencia de representar hábitos saludables y un cuerpo físicamente apto, según los cánones ofrecidos en los medios de comunicación y los factores socioculturales, inciden en las subjetividades corporales de estos profesionales. Dado que el cuerpo de los docentes constituye una de sus principales herramientas de trabajo y su carta de presentación más visible, las consecuencias derivadas del deterioro físico y fisiológico son especialmente significativas para el profesorado de EF. Por tanto, la edad se configura como un elemento determinante en la interpretación del desarrollo de su identidad profesional.

En el caso de las mujeres, la necesidad de imitar el ideal corporal (falaz) de un cuerpo delgado, atlético, como un símbolo de salud, buena condición física, belleza y juventud está motivada por el deseo de ser reconocido por sus pares masculinos como profesionales legítimos, lo cual evidencia que las mujeres docentes de EF aún enfrentan desafíos mayores para la afirmación de su identidad profesional al sumar cierta discriminación de género.

Los docentes de EF enfrentan dificultades para consolidar su identidad profesional debido a la posición marginal que su disciplina ocupa en numerosos contextos escolares. Esta situación genera sentimientos de aislamiento que pueden incidir negativamente en su percepción sobre lo que significa ser docente. Por ello, la reflexión sobre la identidad docente exige una revisión crítica de las relaciones institucionales, administrativas, colectivas y personales. En este marco, las reflexiones colectivas, los debates informales y la colaboración entre colegas emergen como estrategias clave para mitigar el aislamiento profesional. Todo ello exige un constante diálogo entre la práctica y la reflexión que permita replantear perspectivas y propicie la construcción continua de la identidad profesional.

4. A modo de conclusión: algunas propuestas de mejora

En nuestra opinión, el modelo actual de oposiciones genera un importante problema al desarrollo e implementación de un modelo de APD. Reconociendo sus ventajas de transparencia, mérito y capacidad para el acceso a la condición de funcionario, y las ventajas de independencia y criterio profesional que esta figura confiere a los docentes, al centrarse en una prueba y ser decisoria para ocupar un puesto de trabajo, esta circunstancia ensombrece toda la potencia formativa que posee un programa de APD, pues no es requisito de acceso y una vez que se accede, ya se está "dentro". Un programa de APD es para "entrar mejor".

Quizá una posible solución venga del período de prácticas una vez pasada la oposición. Actualmente, el primer año después de aprobar la oposición se está en una situación de "funcionario en prácticas", donde se realizan una serie de acciones para comprobar "en la práctica" si el candidato reúne los requisitos para ingresar definitivamente en el cuerpo docente. Esta responsabilidad corresponde a la administración educativa, a través de la inspección. En la práctica tiene un componente meramente burocrático de cumplimiento de requisitos, sin un componente formativo que atienda a las necesidades reales del profesorado novel. Por tanto, podría ser un momento adecuado para introducir un programa de APD, si bien el candidato "ya está dentro", y es una responsabilidad de la administración educativa. Entiendo que la universidad podría colaborar y aportar a esta situación, al igual que la propia administración educativa, si bien este es un terreno por explorar.

En estos momentos se están convocando un número alto de plazas en los cuerpos docentes, luego del parón impuesto por la crisis económica y los ajustes económicos que la acompañaron. Puede ser un momento interesante para entrar en la "fase práctica de la oposición", con algún estudio piloto-exploratorio, con un número limitado de participantes y que sirva de modelo para el futuro. Esta forma de entrada al problema, parcial, puede extenderse posteriormente y contemplar una mayor renovación de todo el sistema, incluida la forma de acceso mediante exámenes.

Algunos ejemplos extraídos desde las estructuras de formación de la Administración Educativa van en la línea de establecer una mentoría, a veces informal, por parte de aquellos compañeros más experimentados. Dotar de una cierta estructura y regulación a estas actividades, puede ayudar a solucionar urgencias que enfrenta el profesorado recién incorporado, desde planes de acogida en el centro, el conocimiento de sus estructuras organizativas (formales e informales) las propuestas docentes de las titulaciones y hasta el trato con las familias y la comunidad educativa en general. Tratar de organizar un sistema de este proceso, dotándolo de contenidos, responsabilidades y

compensaciones podría ayudar a integrar con mejores garantías a los futuros profesores.

También es preciso contemplar en esta ecuación la movilidad del profesorado en los centros de Primaria y Secundaria. Debido al sistema de provisión de plazas vacantes en los centros educativos, y a las características de distribución de la población, los establecimientos educativos situados en las capitales de provincia y determinadas localidades suelen ser más demandados por los docentes y por tanto tienen mayor posibilidad de conformar equipos más estables que aquellos más alejados-donde se suele comenzar la carrera profesional- y que presentan una rotación importante de docentes. Esto influye en la conformación de los equipos de profesorado y por tanto, en el establecimiento de planes de mejora e innovación a medio plazo. Contemplar y habilitar mecanismos en la provisión de plazas que tengan en cuenta la participación en equipos de innovación y planes de mejora, puede ayudar a evitar el desmantelamiento de grupos de profesores por el cambio de centro educativo.

Si bien la idea de un período de tutorización en la entrada a la profesión docente está recogida en la literatura pedagógica, y existen numerosos estudios que hablan de su pertinencia, no podemos caer en la trampa que representan ideas que, aprovechando esta corriente, proponen la sustitución de la formación inicial y las instituciones que se apoyan en este conocimiento, argumentando que el conocimiento práctico adquirido en la experiencia es suficiente. Deberían interpretarse como etapas de un continuo en la formación de docentes.

Por último, queremos señalar las comunidades de aprendizaje como una estrategia interesante en la que se enlazan los conceptos de formación, desarrollo profesional e identidad docente. En el trabajo de Eirín (2018) se describe el proceso y desarrollo de una comunidad de aprendizaje de profesores de educación física y su potencial como elemento de mejora e innovación. En la literatura internacional (Amorim y Ribeiro 2022; O'Sullivan y Parker 2018; Parker et al 2022) se insiste en su valor como un aprendizaje profesional que conlleva cambios en las prácticas docentes y mejoras en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Existe un amplio consenso en que los modelos tradicionales de formación continua en educación física, basados principalmente en cursos, no ha satisfecho las necesidades del profesorado. Se le ha criticado por descontextualizar el aprendizaje, por tratar al profesorado como aprendices pasivos y conformistas, y por centrarse de forma insuficiente en el aprendizaje del alumnado. En contraposición, un modelo de desarrollo profesional que promueva comunidades de aprendizaje entre docentes se caracteriza por una participación activa y social de los docentes, un enfoque contextualizado en

las necesidades e intereses del profesorado, oportunidades de colaboración y aprendizaje con compañeros, una duración sostenida en el tiempo que puede ampliarse dependiendo de sus necesidades, con contenidos específicos basados en modelos de prácticas eficaces, y un enfoque en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado.

Estas características constituyen la base de una variedad de actividades de formación, tanto formales como informales, que pueden ser maleables y transformadores con distintos grados de autonomía docente e incardinados en los problemas y preocupaciones del profesorado, mejorando sus habilidades pedagógicas y de conocimiento del contenido, promoviendo su empoderamiento y mejorando el aprendizaje de los estudiantes.

5. Bibliografía

- Amorim, C. & Ribeiro Silva, E. (2022). Professional identity in physical education: a review of literature. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 46. 774-788. 10.47197/retos.v46.94479.
- Anversa, A., Souza, V., Both, J., & de Oliveira, A. (2020). Contributions perceived by students about the curriculum stage in the constitution of professional identity. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3162>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolívar, A. (2007). The Initial Training of Secondary School Teachers and their Professional Identity. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Crum, B. (2012). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53–64.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios*

pedagógicos (Valdivia), 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>

Gaudreault, K., Richards, K., & Woods, A. (2016). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1271317>

Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* (Vol. 25, pp. 99-125).

Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/00220272.1988.11070783>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/con>

O'Sullivan, M. & Parker, M. (2018). Physical education teacher education in a global policy space. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. 9. 1-5. [10.1080/18377122.2018.1425119](https://doi.org/10.1080/18377122.2018.1425119).

Parker, M., & Patton, K. (2016). What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. In *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 447-460). Routledge.

Parker, M., Patton, K., & Gonçalves, L., Luguetti, C., & Lee, O. (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*. 28. 500-518. [10.1177/1356336X211055584](https://doi.org/10.1177/1356336X211055584).

Rushton, E.A. C., RawlingsSmith, E., Steadman, S. & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11:e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>

Simonton, K., Gaudreault, K, & Olive, C. (2021). Examining marginality, isolation, and emotions and their relationship with physical educator intrapersonal job beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 364-373. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0024>

2.FP en movimiento: innovación en la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas en Galicia

Eva M. Barreira-Cerqueiras
Universidad de Santiago de Compostela
evamaria.barreira@usc.es

Laura Rego-Agraso
Universidad de A Coruña
laura.rego@udc.es

1. Introducción

En un contexto de transformación educativa orientado hacia la empleabilidad, la sostenibilidad y la innovación, la Formación Profesional (FP) se configura como una opción formativa estratégica. La reciente *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LOOIFP)* refuerza esta concepción, proponiendo una estructura única e integrada que facilita tanto la cualificación inicial como el aprendizaje permanente. Dentro de este marco, la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas (AFD) destaca por su dinamismo y transversalidad, al conectar con sectores clave como el turismo activo, la salud, el deporte y la animación sociocultural.

Este capítulo tiene como objetivo analizar el desarrollo formativo y científico vinculado a la familia AFD, mediante un estudio bibliométrico centrado en los últimos veinte años y complementado con el análisis de los premios de innovación en FP en Galicia en sus últimas 6 ediciones. La combinación de estas dos fuentes permite no solo evaluar el peso y la evolución de esta familia profesional en la literatura académica, sino también detectar buenas prácticas, carencias y líneas emergentes en el plano curricular y metodológico. Así mismo, la mirada específica a Galicia aporta una dimensión territorial que enriquece el

análisis propuesto, al considerar las adaptaciones normativas autonómicas, la implantación real de ciclos y la vinculación con el entorno productivo y sociocultural.

2. Las titulaciones de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas

La Formación Profesional (FP) constituye una de las vías fundamentales para la cualificación profesional en España, diseñada para responder de manera flexible a las necesidades del mercado laboral y fomentar la empleabilidad. La estructura de la FP se encuentra regulada por la LOOIFP (2022), que introduce un modelo único e integrado, unificando la FP del sistema educativo y la FP para el empleo.

Este nuevo marco establece una estructura formativa de cinco grados (A, B, C, D y E), promoviendo la formación a lo largo de la vida y reforzando la colaboración con el entorno productivo. También incide en el carácter dual de la FP, impulsando la formación compartida entre centros educativos y empresas.

La Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas (AFD) está compuesta, en la actualidad, por tres títulos oficiales principales (regulados por Reales Decretos específicos que desarrollan su currículo básico a nivel estatal), que se encuadran en el Grado D del marco estatal de FP:

- Título de Técnico Básico en Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas, regulado por el Real Decreto 73/2018, de 19 de febrero, que establece esta titulación, fijando sus aspectos básicos del currículo. Este título capacita al alumnado para realizar tareas de mantenimiento y acondicionamiento de instalaciones deportivas. Incluye formación en operaciones básicas de fontanería, electricidad y carpintería aplicadas al ámbito deportivo.
- Título de Técnico en Actividades Ecuéstras, regulado por el Real Decreto 652/2017, de 23 de junio, forma a las personas en el cuidado, cría y preparación de ganado equino, llevando a cabo su alimentación mantenimiento físico e higiene, así como técnicas de entrenamiento y acondicionamiento.
- Título de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre: regulado por el Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, este título sustituye al anterior de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural. Capacita para guiar y dinamizar actividades físico-deportivas en entornos naturales y de tiempo libre (rutas de senderismo, ciclismo o ecuestres), garantizando la seguridad y respeto al medio ambiente.

- Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS): Establecido por el Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, este título reemplaza al de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Forma profesionales capaces de elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos y recreativos para todo tipo de usuarios.
- Técnico Superior en Acondicionamiento Físico (TSAF): Regulado por el Real Decreto 651/2017, de 23 de junio, este título prepara para elaborar, coordinar y evaluar programas de acondicionamiento físico en salas de entrenamiento polivalente, con soporte musical y en medios acuáticos.

Los títulos a nivel estatal son adaptados posteriormente a las características propias de cada comunidad autónoma siendo, en el caso de Galicia, a través de la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional (CECUPF a partir de este momento). Así pues, son las administraciones autonómicas las responsables de desarrollar e implantar los currículos adaptados a la realidad de cada territorio, a través de Decretos. Esta adecuación incorpora elementos como:

- La promoción de la lengua y cultura gallegas en los contenidos.
- La introducción de módulos específicos de carácter autonómico.
- La articulación con el tejido empresarial y deportivo de la comunidad.
- La adecuación de las competencias transversales (como el emprendimiento, el trabajo en equipo o el uso de TIC) a los contextos locales.

Estos decretos establecen las competencias profesionales, los objetivos generales, los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación de cada módulo profesional, junto con sus contenidos curriculares concretos.

Asimismo, Galicia ha avanzado en la implantación de FP dual en esta familia profesional, facilitando convenios con clubes deportivos, empresas de turismo activo, gimnasios, centros de entrenamiento personal o entidades de animación sociocultural.

3. Metodología del estudio

Esta breve investigación adopta un enfoque cuantitativo de tipo bibliométrico, orientado al análisis sistemático de la producción científica relacionada con la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas (AFD) en España. Este tipo de estudios son fundamentales para comprender la evolución de campos científicos, detectar áreas emergentes y experiencias en determinadas áreas de conocimiento. De esta forma, el objetivo principal de este estudio es

identificar las principales experiencias formativas y de innovación, así como buenas prácticas, que se hayan desarrollado dentro de esta familia profesional en el contexto español y, más concretamente, en el autonómico de Galicia.

Se trata, pues, de una investigación documental de carácter descriptivo y longitudinal, centrada en el análisis de publicaciones académicas indexadas en bases de datos especializadas. La elección del enfoque bibliométrico responde a la necesidad de disponer de una base empírica sólida que permita visualizar el desarrollo científico en torno a la familia profesional AFD y su proyección en el contexto educativo y laboral español.

Para la búsqueda e identificación de los documentos, se han utilizado las bases de datos *Dialnet* y *Google Académico*, empleando los siguientes criterios de búsqueda (relacionados con términos clave) en combinación con los siguientes operadores booleanos: "Formación Profesional" OR "FP" AND "actividades físicas y deportivas" OR "familia profesional de actividades físicas o deportivas", estando presentes en título, resumen o palabras clave.

El período de análisis abarcó los últimos 20 años, es decir, desde el año 2005 hasta el actual 2025, aplicando, a los resultados obtenidos, una serie de filtros y un proceso de análisis de contenido para afinar la búsqueda bibliométrica: tipo de documento —libros (L), capítulos de libro (CL), artículos científicos (A), tesis doctorales (TD) y contribución a evento científico (CEC)—; ámbito geográfico —España, Galicia—; áreas temáticas —experiencia formativa, experiencia de innovación, buena práctica en FP, otras (determinando la temática en cuestión)—.

Así mismo, hemos querido complementar este estudio bibliométrico con el análisis de los premios de innovación en Formación Profesional desarrollados en las últimas 6 ediciones en la Comunidad Autónoma de Galicia. Para ello hemos acudido a las Resoluciones oficiales de Convocatoria así como a la documentación que la administración educativa publica a partir de la convocatoria oficial: listados provisionales de proyectos admitidos y excluidos, propuesta de concesión de premios, relación de proyectos premiados. Así pues, se ha analizado toda la documentación correspondiente a las convocatorias desde el año 2019 hasta el año 2024, última existente en el momento de elaboración de este escrito.

4. Resultados alcanzados

4.1. Búsqueda bibliométrica

A partir de los parámetros de búsqueda establecidos en el apartado metodológico de este trabajo, presentamos a continuación los resultados

obtenidos en base a los filtros y análisis aplicados a las búsquedas realizadas en las bases de datos académicas (véase Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de la búsqueda bibliométrica en bases de datos científicas

Autoría	Año	Título	Tipología	Ámbito geográfico	Área Temática
Gelabert, Isabel	2005	Los ciclos formativos de la familia profesional de actividades físicas y deportivas: descripción y análisis de la situación actual	A	España	Otras [Viabilidad profesional de Ciclos Formativos de FP]
García Pozuelo, Miguel Ángel	2007	Las actividades acuáticas en la formación profesional de grado superior "animación en actividades físicas y deportivas"	CEC	España [Andalucía]	Experiencia formativa
Campos, Antonio	2007	Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana	TD	España [Valencia]	Otras [Perfil y desarrollo profesional]
Ruiz, Jesús	2008	Análisis del perfil profesional del Técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas a través de la formación en centros de trabajo	TD	España [Canarias]	Otras [Investigación: análisis del DBT de CFGS de Animación de Actividades Físicas y Deportivas]
Salgado, José Ignacio & De Martín, Marcial	2008	Ciclo Formativo de técnico en conducción de actividades físico-deportivas no medio natural	A	España [Galicia]	Otras [Análisis CFGM de Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural]
Ruiz, Pedro Jesús & Baena, Antonio	2010	Contenidos de salud y condición física en el título de Formación Profesional de Técnico en Conducción de Actividades físico-deportivas en el medio natural	A/CEC	España [Andalucía]	Otras [Análisis curricular de contenidos relacionados con la salud y condición física en CF]
López, Jesús	2011	La actividad física y el deporte en el sistema educativo: "las enseñanzas deportivas"	A	España	Otras [Recorrido legislativo por las enseñanzas deportivas del sistema educativo español]
Caballero, Pablo J.	2012	Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumnos de formación profesional	TD	España	Experiencia formativa Otras [Investigación: efectos programa socioeducativo en alumnado de FP]
Fuella, Juan Francisco & Martínez, Belian	2013	Formación Profesional para el empleo relacionada con la familia profesional de las actividades físicas y deportivas	CEC/CL	España	Otras [Investigación: empleo y formación para el empleo]
Caballero, Pablo & Ramos, Eduardo	2013	Análisis del Ciclo Formativo en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural	CEC/CL	España	Otras [Análisis curricular]
Madrera, Eduardo; Garrido, Andrés & Esteban, Luis	2015	La formación de profesionales de las actividades físico-deportivas en la enseñanza no-universitaria	A	España	Otras [Investigación: demandas profesionales]
Bernabé, Beatriz	2017	Intervención docente y situación profesional de los recursos humanos de la actividad física y deporte: monitores de fitness y monitores de actividad física y deporte en España	TD	España	Otras [Investigación: formación recibida por los profesionales de la actividad física]

Conde, Javier & Padial, Rosario	2019	Effect of a combined methodology on school absenteeism and academic result in vocational school	A	España [Andalucía]	Experiencia formativa Otras [Investigación: absentismo escolar en FP]
Estrada, Nerea; Sanz, Gonzalo; Casterad, Jaime; Simón, Javier & Roso, Alberto	2019	Perfil profesional de los trabajadores del sector del fitness en la ciudad de Zaragoza	A	España [Aragón]	Otras [Investigación: perfil profesional y desarrollo profesional]
Brasó, Jordi & Arderiu, Meritxell	2019	Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual	A	España	Experiencia formativa Otras [Herramientas didácticas, de tutorización y seguimiento; metodología docente]
Arderiu, Meritxel & Brasó, Jordi	2020	La FP DUAL intensiva en el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva: un posible modelo de éxito	CEC	España	Experiencia formativa Buena práctica
López, Francisco José; Guerrero, Carmen María & Benítez, Miguel	2021	Propósitos laborales y académicos del alumnado de los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas	A	España	Otras [Investigación: perspectiva profesional alumnado de FP]
López, Carlos E.; Sánchez, J. & Díaz, Germán	2021	Adherence to healthy habits and academic performance in vocational education students	A	España	Otras [Investigación: relación entre estilo de vida saludable y rendimiento académico en alumnado de FP]
Aguilar, Juan José; López, Jesús; Carmona, Noemí & Pozo, Santiago	2022	La fotogrametría como recurso didáctico en la familia profesional de actividades físicas y deportivas de formación profesional	A	España	Experiencia formativa Experiencia de innovación
Brasó, Jordi & Arderiu, Meritxel	2022	Prácticas externas y formación profesional. Familia de actividades físicas y deportivas	A	España	Experiencia formativa Otras [Investigación: organización curricular; propuesta de gestión modular]
Arderiu, Meritxel & Brasó, Jordi	2022	Organizaciones y transformaciones curriculares. El ciclo formativo en enseñanza y animación sociodeportiva (Cataluña)	A	España [Cataluña]	Otras [Análisis de la ordenación curricular del CFGS Enseñanza y Animación Sociodeportiva]
Madrid, María	2023	Funciones ejecutivas de alumnado de grado medio de formación profesional. Propuesta de programa de intervención	TD	España	Otras [Investigación: funciones ejecutivas de alumnado de FP de AFD y relación con su futuro profesional]
Díez, Carlota	2023	Educadoras y educadores físico-deportivos y la proyección de sus actos profesionales	CL	España	Otras [Investigación: regulación y desarrollo profesional en el ámbito de la actividad física y deportiva]
Camacho-Caranza, Ángel & Almagro, Bartolomé J.	2024	Factores motivacionales, autoestima e intención de ser físicamente activo en el alumnado de formación profesional de modalidad deportiva	A	España	Otras [motivación hacia la activación física en alumnado de ciclos formativos de AFD]

Camacho-Carranza, Ángel; Almagro, Bartolomé J. & García-Ceberino, Juan M.	2024	Clima motivacional e intención de seguir siendo activo en estudiantes de grado medio de actividades físico deportivas	CEC/CL	España	Otras [motivación de alumnado de ciclos formativos de AFD]
---	------	---	--------	--------	--

La Tabla 1 pone de relieve una presencia limitada y desigual de estudios específicos sobre la familia profesional de AFD. De los documentos identificados en las dos últimas décadas (2005-2025), la mayoría corresponden a artículos científicos y tesis doctorales centrados en temáticas generales como la viabilidad profesional, el análisis curricular, el perfil del alumnado o el desarrollo de competencias. Las investigaciones directamente relacionadas con experiencias formativas o prácticas de innovación resultan escasas, lo que evidencia una desconexión entre la realidad docente de los ciclos formativos y su visibilización en el ámbito académico.

Aunque se identifican algunas iniciativas centradas en metodologías activas, FP dual o la incorporación de herramientas tecnológicas, estas representan una proporción reducida respecto al total. Del mismo modo, la perspectiva de género aparece prácticamente ausente en los estudios revisados en lo que respecta a la autoría de los trabajos, lo que pone de relieve una brecha en la representación e investigación sobre esta dimensión clave.

4.2. Resultados del análisis de los Premios de Innovación en FP en la comunidad autónoma de Galicia

Antes de exponer los resultados alcanzados en el análisis de los Premios de Innovación en FP en Galicia, conviene clarificar qué centros gallegos imparten las enseñanzas vinculadas con la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas (AFD) así como los ciclos formativos que se imparten.

Tabla 2

Centros educativos que imparten Ciclos Formativos de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas

LOCALIDAD	CENTRO	CICLO FORMATIVO
A Coruña	IES Agra do Orzán	Acondicionamiento físico (CS) Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Ferrol	CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Culleredo	CIFP Universidade Laboral	Acceso y conservación de instalaciones deportivas (CB) Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM) Acondicionamiento físico (CS)
Santiago de Compostela	IES Arcebispo Xelmírez	Acceso y conservación de instalaciones deportivas (CB)
Santiago de Compostela	IES Plurilingüe Rosalía de Castro	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Arteixo	IES de Sabón	Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM)

Coristanco	EFAG Fonteboa	Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM)
Porto do Son	IES de Porto do Son	Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM)
Burela	IES Monte Castelo	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Lugo	CPR Seminario Diocesano Sagrado Corazón	Acondicionamiento físico (CS)
Lugo	CIFP Politécnico de Lugo	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Ourense	CIFP A Farixa	Acceso y conservación de instalaciones deportivas (CB) Acondicionamiento físico (CS)
Gondomar	IES Plurilingüe Terra de Turonio	Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM)
Poio	IES de Poio	Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM)
Silleda	IES Plurilingüe Pintor Colmeiro	Guía en el medio natural y de tiempo libre (CM)
Cangas	IES María Soliño	Acondicionamiento físico (CS)
Lalín	IES Laxeiro	Acondicionamiento físico (CS)
Marín	CPR Plurilingüe San Narciso	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Mos	CPR Plurilingüe Lar	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Pontevedra	IES Sánchez Cantón	Enseñanza y animación sociodeportiva (CS)
Vigo	IES A Guía	Acondicionamiento físico (CS)
Vilagarcía de Arousa	CIFP Fontecarmoa	Acondicionamiento físico (CS)

Nota: CB: Ciclo Básico; CM: Ciclo Medio; CS: Ciclo Superior.

Así mismo, conviene recordar que los Premios de Innovación en FP son una convocatoria anual en la que pueden establecerse dos modalidades concretas (Barreira Cerqueiras et al., 2021a) Modalidad A, de innovación tecnológica o científica; y Modalidad B, de Didáctica.

Es importante tener en cuenta el listado anterior ya que cualquiera de estos centros, de manera individual o asociados con otros centros educativos y/o con entidades públicas/privadas, pueden presentarse a las convocatorias de los Premios de Innovación en FP.

Tabla 3

Proyectos de Innovación en FP en convocatorias públicas de la comunidad autónoma de Galicia pertenecientes a la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas

Año	Mod	Proyecto	Centro/s Educativos participantes	Entidad/es colaborador/es	Presentado	Premiado
2019	A	<i>Adestreza, adestramento e natureza</i> [Destreza, entrenamiento y naturaleza]	IES Universidade Laboral (Coord.) IES Plurilingüe Eusebio da Guarda IES de Porto do Son	IES Calvo Sotelo Servicio Cultura, Deporte y Recreación S. L. Dos Deporte Ocio y Salud Ibérica S. L.	SÍ	NO
2020	A	<i>Aproveitamento das pedaladas como fonte de enerxía para dispositivos electrónicos de seguridade/HAI BIKE</i> [Aprovechamiento de las pedaladas como fuente de energía para dispositivos electrónicos de seguridad/HAI BIKE]	IES Plurilingüe Terra de Turonio (Coord.) IES Leixa	Galibici Aventuranoroeste Guardia Civil de Tráfico de Porriño	SÍ	NO
2024	A	<i>Plataforma isoinercial</i>	IES Laxeiro (Coord.) CIFP Leixa	Centro Move Performance S. L.	SÍ	NO

A	<i>Unidade activa de exercicio físico – IES Laxeiro</i> [Unidad activa de ejercicio físico – IES Laxeiro]	IES Laxeiro (Coord.)	Concello de Lalín Centro Médico de Atención Primaria de Lalín	SÍ	NO
B	Inglés 3D e acondicionamiento físico: un reto máis [Inglés 3D y acondicionamiento físico: un reto máis]	IES María Solino (Coord.)	UTE A Balea Cangas Body Fitness Cangas S. L.	SÍ	NO

Nota: Mod.: modalidad de pertenencia; Coord.: centro coordinador.

En análisis de los Premios de Innovación en FP en Galicia (Tabla 3) muestra que varios centros educativos vinculados a la familia profesional de AFD han participado activamente en las convocatorias anuales, especialmente en la modalidad A (innovación tecnológica o científica). Sin embargo, la tasa de proyectos premiados es inexistente, lo que podría indicar dificultades para alinear las propuestas con los criterios de evaluación establecidos o una competencia elevada con proyectos de otras familias profesionales.

Entre los proyectos presentados destacan iniciativas orientadas a la sostenibilidad (como el aprovechamiento energético de la bicicleta), el diseño de equipamiento deportivo innovador (plataformas isoinerciales), o la transversalidad curricular (incorporación del inglés en actividades de acondicionamiento físico). Estas propuestas reflejan un potencial relevante de innovación pedagógica y tecnológica dentro de la familia AFD, aunque su impacto parece limitado a nivel institucional, al no haberse difundido o replicado más allá de los centros participantes.

En conjunto, los resultados ponen de manifiesto una paradoja significativa: a pesar de la expansión de los ciclos formativos AFD en el territorio gallego y del compromiso de algunos centros con la innovación educativa, su presencia en la literatura académica y en las convocatorias de innovación premiadas es aún modesta. Este desequilibrio apunta a la necesidad de fortalecer la documentación, sistematización y proyección de las experiencias que ya se están desarrollando en el aula, muchas de ellas con un notable potencial transformador. Además, como hipótesis para explicar esta situación, podemos manejar el hecho de que estén presentes algunas de las barreras para la innovación en FP ya analizadas en Barreira Cerqueiras et al. (2023) y que tienen que ver con la excesiva carga burocrática y la inflexibilidad a la hora de gestionar los plazos y ejecución de los proyectos, lo que lleva a que algunos centros pasen a desenvolverlos con presupuesto propio del centro, sin que trascienda que se están llevando a cabo. Otra de las claves a tomar en consideración a la hora de explicar esta baja apuesta por la innovación desde el punto de vista de la difusión y participación en convocatorias externas, puede tener que ver con carencias en la oferta específica de formación continua del profesorado para poder innovar dentro de cada familia y sector profesional (Barreira Cerqueiras et al, 2023).

5. Conclusiones

El análisis realizado permite extraer conclusiones de notable relevancia que invitan a una reflexión crítica sobre la situación actual y los desafíos futuros de la familia profesional de AFD en la Formación Profesional.

En primer lugar, la revisión bibliométrica pone de manifiesto una clara predominancia de estudios vinculados a la enseñanza universitaria frente a aquellos centrados en la etapa de FP, donde la familia AFD permanece poco explorada. La producción académica existente sobre esta familia profesional se caracteriza por una notable concentración en análisis curriculares y diagnósticos generales, con escasa presencia de experiencias formativas contextualizadas, propuestas metodológicas innovadoras o estudios evaluativos de impacto. Este vacío académico no se corresponde con la implantación creciente de estos ciclos ni con la actividad innovadora que, como muestran los resultados, se desarrolla en los centros.

Un análisis más detallado de las publicaciones permite identificar, además, la persistencia de un sesgo de género estructural: la autoría de los trabajos está mayoritariamente masculinizada, al igual que las referencias profesionales y los marcos de análisis utilizados. Esta sobrerrepresentación masculina refuerza la invisibilización de las aportaciones de las mujeres y reproduce modelos de profesionalización tradicionalmente masculinos, incluso en un campo como el de la actividad física y deportiva que se presume cada vez más diverso. Estos datos coinciden con lo que ya señala la literatura especializada en relación con la brecha de género en las profesiones del deporte (Alfaro, 2021; Pérez-Villalba et al., 2018; Serra et al., 2019), y subrayan la urgencia de incorporar de forma efectiva la perspectiva de género en los ciclos formativos de AFD.

En el contexto gallego, se constata una amplia implantación de la familia profesional AFD, con presencia de ciclos básicos, medios y superiores distribuidos en todo el territorio. Esta cobertura territorial, junto con la apuesta institucional por la FP dual, sitúa a Galicia en una posición estratégica para articular redes de colaboración entre centros educativos, empresas y entidades del tercer sector, especialmente en ámbitos como el deporte, el ocio activo o la salud comunitaria.

No obstante, los datos obtenidos evidencian también ciertas limitaciones. A pesar del número considerable de proyectos presentados por centros gallegos a los Premios de Innovación en FP en los últimos años, la tasa de reconocimiento oficial ha sido baja o nula, y la documentación académica de dichas iniciativas es casi inexistente. Esto revela una desconexión entre la innovación que se practica en el aula y su formalización o transferencia en forma de conocimiento compartido. Aunque se identifican proyectos con alto potencial transformador —algunos con orientación tecnológica, otros más centrados en metodologías

activas o en la transversalidad curricular—, rara vez trascienden el contexto local ni se consolidan como referentes dentro del ámbito de la FP. Como hipótesis explicativa podemos aludir a algunas de las barreras ya expresadas por el profesorado respecto de su implicación en acciones de innovación en FP, como pueden ser la excesiva carga burocrática y de gestión de los proyectos dentro de convocatorias oficiales, que limita el tiempo dedicado al desarrollo del mismo con el alumnado, o la ausencia de oferta de formación continua vinculada a la innovación dentro de la propia familia profesional (Barreira Cerqueiras et al., 2023).

A la luz de estos resultados, se hace imprescindible avanzar hacia una mayor sistematización, evaluación y difusión de las experiencias que se desarrollan en el seno de esta familia profesional. Documentar, reflexionar críticamente y compartir las prácticas pedagógicas no solo fortalece la comunidad docente, sino que también contribuye a consolidar una identidad profesional propia, moderna, inclusiva y en constante evolución.

En definitiva, la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas constituye un espacio formativo fértil, pero aún infrarrepresentado en la investigación educativa. Reconocer las buenas prácticas, reducir las brechas de género y consolidar redes de innovación y transferencia de conocimiento son retos inaplazables si se aspira a una FP verdaderamente transformadora, conectada con la realidad social y laboral del presente y del futuro.

6. Bibliografía

- Alfaro, É. (2021). Importancia de la presencia de las mujeres en las ciencias de la actividad física y del deporte. En R. Cabeza & M. Pellicer (Coords.). *Mujeres en las ciencias del deporte. Aportaciones de las mujeres a la docencia, la competición, la investigación y las profesiones del deporte* (pp. 75-88). Dykinson. <https://grupos.us.es/feminae/mujeres-en-las-ciencias-del-deporte/>
- Barreira Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L. & Mariño Fernández, R. (2021a). A innovación na formación profesional: que, como e quen innova en Galicia. *Revista Galega de Educación*, 79, 24-26. <https://rge.gal/paper/a-innovacion-na-formacion-profesional-que-como-e-quen-innova-en-galicia/>
- Barreira Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L., & Mariño Fernández, R. (2021b). A innovación na formación profesional en Galicia: proxectos relevantes e iniciativas con potencial didáctico e de transferencia. *Innovación Educativa*, 31. <https://doi.org/10.15304/ie.31.7640>

- Barreira Cerqueiras, E.M., Mariño Fernández, R. & Rego-Agraso, L. (2023). La innovación educativa en Formación Profesional: el caso del CIFP Carlos Oroza como nodo local de proyectos de innovación en educación técnico-cívica. En P.C. Muñoz Carril, C. Sarceda Gorgoso, E.J. Fuentes Abeledo & E. M. Barreira Cerqueiras (Eds.). *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (63-82). Dykinson.
- LOOIFP (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE, núm. 78, de 01/04/2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., & Honojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(135), 9-25. <https://www.redalyc.org/journal/5516/551657706001/html/>
- Pérez-Villalba, M., Vilanova, A., & Soler Prat, S. (2018). Mercado de trabajo en el deporte y género: un estudio comparativo entre las condiciones de trabajo de las tituladas y los titulados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por las universidades catalanas. *Revista de Humanidades*, (34), 195–216. <https://doi.org/10.5944/rdh.34.2018.19731>

3. El Programa de Responsabilidad Personal y Social: aportaciones en la última década

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

1. Introducción

La lectura de la tesis doctoral (Marín, 2011) es un hito fundamental en la vida académica de toda investigadora. Concretamente, mi aproximación a la investigación se produjo a través de una beca de colaboración realizada con los miembros del Grupo de Investigación en Responsabilidad Social (GIRS).

El trabajo de este grupo partía del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR), que surgió en el contexto norteamericano a finales del siglo pasado (Hellison, 1995), para dar respuesta a las necesidades de jóvenes en situación de riesgo de exclusión social. Hellison empleaba el baloncesto como herramienta para la reducción de conductas de riesgo, como el consumo de drogas. Años más tarde, a principio de siglo XXI, un equipo de investigadores de la Universitat de València, realizaron la adaptación del TPSR al contexto español, tras ver las posibilidades del modelo si se empleaba desde un enfoque preventivo.

En este capítulo se describen las implementaciones del PRPS realizadas en la última década, con adolescentes y jóvenes de Secundaria, Formación Profesional o Bachillerato, y se analizan los resultados obtenidos, ya que, se vislumbran las enormes posibilidades y beneficios, que van mucho más allá del desarrollo de habilidades motrices básicas.

1.1. Contextualización

Desde la Universitat de Valencia, dirigidos por la Dra. Escartí, se introdujeron cuatro modificaciones sustanciales en el TPSR, lo que dio lugar al Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) (Escartí et al., 2009), que ha sido implementado desde entonces en diferentes centros educativos y lugares de la geografía española y del mundo.

El primer cambio supuso la adaptación del modelo para su uso en el ámbito escolar con alumnado de diferentes etapas educativas, iniciando el desarrollo de la responsabilidad desde edades tempranas y la prevención de conductas negativas antes de su aparición.

En segundo lugar, la aplicación en el entorno escolar está vinculada a lo establecido en el curriculum prescrito y, por tanto, implica abandonar el baloncesto como herramienta única y tener que seleccionar contenidos diversos que se ajusten al trabajo a realizar en cada uno de los niveles.

Por tanto, este cambio supuso que los profesionales que implementan el PRPS sean docentes de Educación Física, maestros o profesores, que además de la formación inicial diferenciada con la que cuentan, deban formarse específicamente en los principios del TPSR y su adaptación al contexto español.

Por último, el modelo para su aplicación en la escuela, fue secuenciado en niveles de responsabilidad que se aplican en el PRPS de forma progresiva, siendo necesario tiempo para el trabajo y asimilación de cada nivel, ya que, el trabajo con menores, por sus características psicoevolutivas, exige ajustes considerables, tiempo de práctica y repetición para que los aprendizajes se consoliden y sean significativos y generalizables a otros contextos.

1.2. Los niveles de responsabilidad

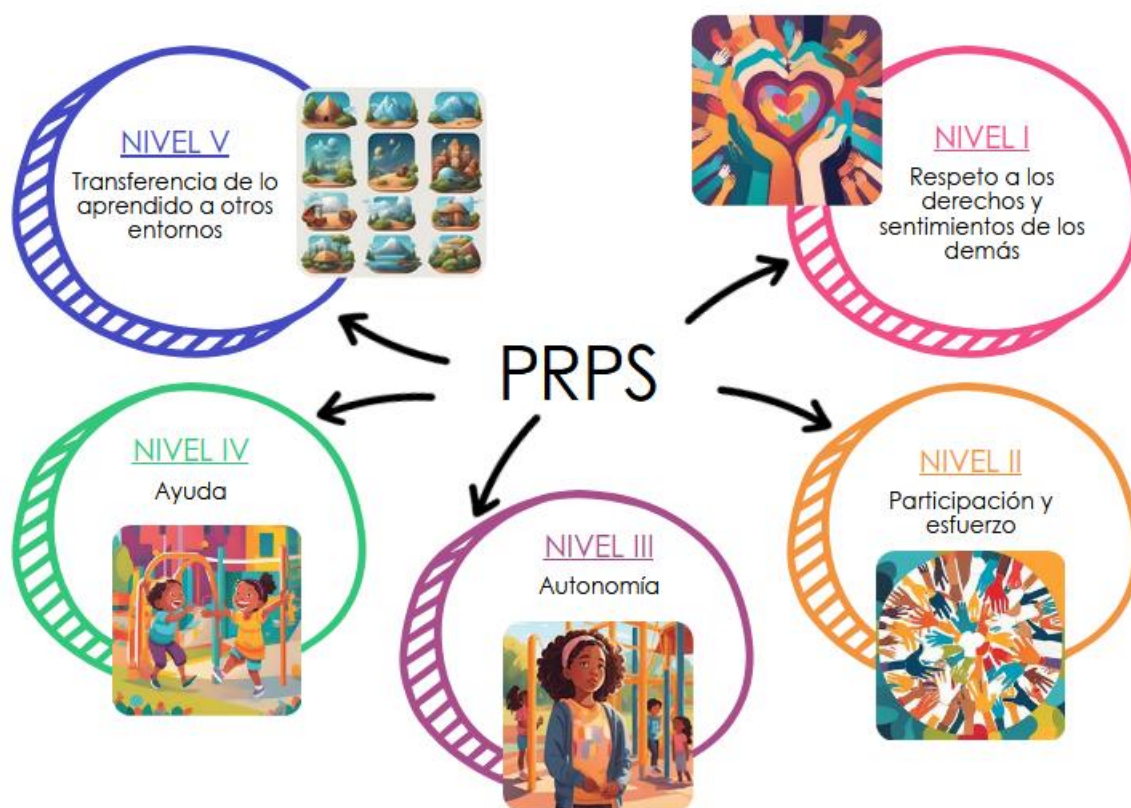
La irresponsabilidad está presente, en mayor o menor medida, en niños y adolescente en diferentes situaciones y contextos. Se produce cuando además de no responsabilizarse de sus conductas manifiestan comportamientos negativos como faltas de respeto, consumos de sustancias nocivas o desinterés.

A través de los niveles de responsabilidad se pretende que el estudiantado comience a reconocer las consecuencias de sus acciones, que aprendan a tomar decisiones basadas en la reflexión y el diálogo y entiendan la importancia en el bienestar propio y de los demás de su entorno. Para conseguir este cambio o evolución se emplea la búsqueda de la responsabilidad personal y social, la participación activa y el liderazgo, convirtiéndose en modelos.

En la Figura 1 se representan los niveles de responsabilidad, que son 1) respeto a los derechos y sentimientos de los demás, 2) participación y esfuerzo, 3) autonomía, 4) ayuda y 5) transferencia de lo aprendido a otros entornos.

Figura 1

Niveles del PRPS



El primer nivel se dedica al trabajo del respeto a los derechos y sentimientos de los demás es la base sobre la que se construye todo lo demás. Implica reconocer y valorar a otros respetando sus derechos, haciendo posible un ambiente seguro. Se materializa en conductas concretas como respetar el turno de palabra o no insultar.

El segundo nivel se centra en la participación y el esfuerzo en las actividades que se plantean, en nuestro proceso de aprendizaje, aunque en ocasiones no estemos motivados o no nos guste la propuesta. Además, la participación ha de ser activa para que el aprendizaje sea significativo.

En el tercer nivel el trabajo se centra en el aumento o mejora de la autonomía. Ser responsable implica cierto nivel de autonomía, que va aumentando progresivamente. Consiste en tomar decisiones informadas e independientes de las presiones que a veces se generan en el entorno, más si cabe en la adolescencia donde la presión del grupo de iguales y la presión social puede

llegar a ser muy fuerte. La autonomía significa ser responsable de nuestras elecciones y acciones, y entender que tiene consecuencias.

El cuarto nivel es el de ayuda e implica responsabilidad social a través de la ayuda a los demás. Conlleva entender que formamos parte de una comunidad y que el prestar ayuda también nos enriquece a nosotros mismos. Empatía, solidaridad y colaboración son claves en este nivel.

La transferencia constituye el quinto nivel y consiste en poder trasladar lo aprendido a otros entornos. Significa ser capaces de aplicar los aprendizajes en diferentes contextos y situaciones y adaptarnos a los cambios y las nuevas situaciones, siendo flexibles y creativos en el aprovechamiento de nuestros aprendizajes.

2. Objetivos

Este trabajo se realiza para visibilizar el valor al PRPS, analizar las intervenciones realizadas en la última década y describir los beneficios para los participantes con los que se ha llevado a cabo.

En base a estos objetivos se pretende dar respuesta a cuestiones como ¿dónde y con quiénes se está aplicando el programa?, ¿quiénes son los encargados de implementar el programa?, ¿qué contenidos de Educación Física se emplean para el desarrollo de los niveles?, ¿qué impacto tiene el PRPS al finalizar el primer cuarto del siglo XXI?, o ¿qué resultados se obtienen tras su aplicación?

Para ello, se realizó un proceso sistemático de revisión de la literatura basado en el método PRISMA (Page et al., 2021). Se seleccionaron 26 artículos científicos disponibles en la última década en las bases de datos Dialnet y Scopus, tras eliminar trabajos de revisión de literatura y aquellas aplicaciones con participantes de edades distintas de 12-18 años, o completamente alejados del contexto escolar.

3. Resultados

A continuación, se presentan las respuestas a las cuestiones planteadas, en base al análisis de los artículos científicos que conformaron la muestra.

3.1. ¿Dónde y con quiénes se está aplicando el programa?

El PRPS se está aplicando con alumnado de Primaria y Secundaria (Manzano-Sánchez y Gómez-López, 2023) y con adolescentes de edades comprendidas entre los 12-16 años escolarizados en centros escolares (Manzano-Sánchez, 2023). También está siendo aplicado con jugadores de fútbol juveniles de 14 a

16 años (Carreres-Ponsoda et al., 2021) y con jóvenes en situación de riesgo que han sido internados (Martins et al., 2022).

Se diseñan algunas intervenciones contemplando la existencia de un grupo de control (Melero et al., 2019) que permita hacer comparaciones entre los resultados obtenidos por el alumnado con los que se aplica el PRPS y los que siguen un curriculum o programa tradicional.

3.2. ¿Quiénes son los encargados de implementar el programa?

En los estudios analizados docentes (Sánchez-Alcaraz et al., 2018), educadores o mediadores (Fernández-Gavira et al., 2018) y entrenadores o técnicos (Guirola, 2014) son los encargados de implementar el programa.

En el procedimiento de los estudios analizados se recoge como una fase fundamental el entrenamiento de los profesionales que aplicarán el PRPS, ya que, es imprescindible para conseguir la fidelidad de la implementación que los docentes conozcan los niveles de responsabilidad y la filosofía del programa. Esta formación va más allá del dominio de aspectos técnicos y tácticos, vinculados a los contenidos de Educación Física, que por su formación inicial se les presupone.

3.3. ¿Qué contenidos de Educación Física se emplean para el desarrollo de los niveles?

En aquellas intervenciones realizadas en contexto escolar la propuesta se ajustó a lo prescrito en el curriculum de Secundaria, establecido en los decretos de cada comunidad autónoma. Es habitual que esta información no venga detallada en los artículos, por lo que parece que la Educación Física o la actividad física realmente quedan en un segundo plano, y son realmente la herramienta para conseguir un desarrollo integral de adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social.

Además, destacan los deportes de combate en sesiones extraescolares, pero en las instalaciones del instituto de educación secundaria (Fernández-Gavira et al., 2018), o la aplicación a través del boxeo en una Fundación (García-Aguilar et al., 2023). Con adolescentes mujeres se empleó el baloncesto, voleibol, natación, patinaje y baile en relación con las habilidades para la vida (Bean y Forneris, 2015).

3.4. ¿Qué impacto tiene el PRPS al finalizar el primer cuarto del siglo XXI? / ¿qué resultados se obtienen tras su aplicación?

Los estudios realizados concluyen que a través de la aplicación del PRPS en las clases de Educación Física o fuera de la institución escolar en el contexto

social se consiguió desarrollar cuestiones específicas como el respeto, esfuerzo, autonomía y ayuda (Sánchez-Alcaraz et al., 2018). Además de los niveles de responsabilidad personal y social, se obtuvieron evidencias de mejora en la satisfacción de alumnado y docentes (Manzano-Sánchez, 2023); comportamiento prosocial y autoeficacia (Carreres-Ponsoda et al., 2021); las habilidades para la vida (Jacobs et al., 2022; Martins et al., 2022); la educación en valores y hábitos de vida saludables (Jiménez-Parra et al., 2022); el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Muñoz-Llerena et al., 2022); la intención de ser físicamente activos, la motivación y el disfrute en las clases de educación física (García-Castejón et al., 2021); funciones ejecutivas (Jiménez-Parra et al., 2023); y el clima del aula y las posibilidades de aplicación también en otras áreas del curriculum (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019).

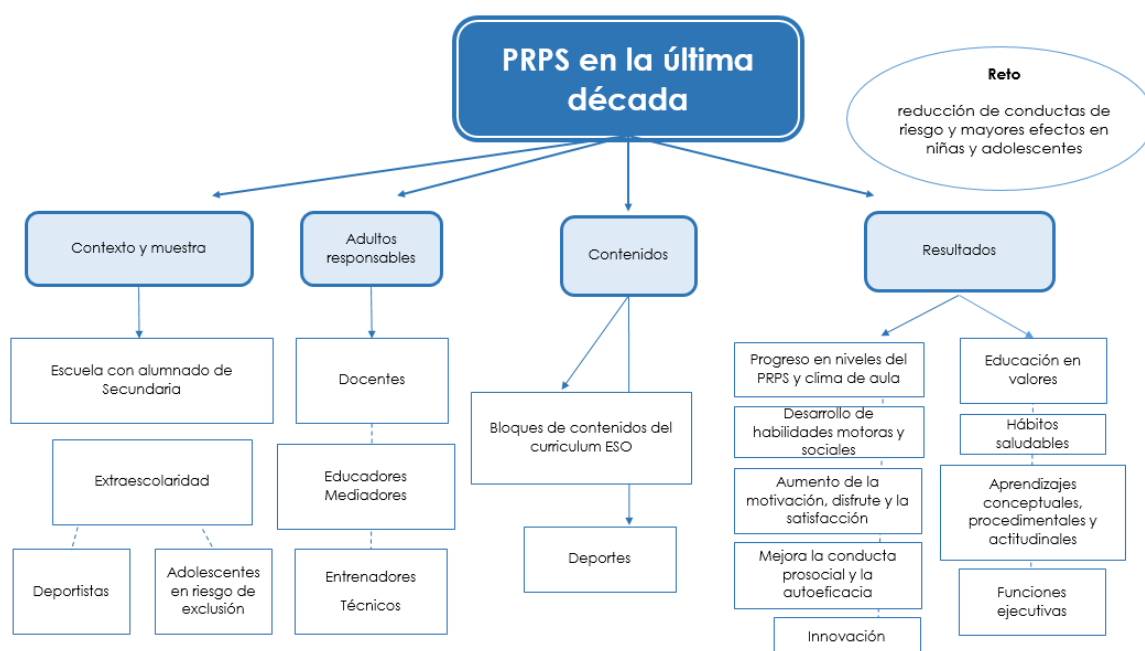
Por otra parte, el PRPS es un excelente motor de la innovación en el aula (Prat et al., 2019).

Sin embargo, algunos estudios mostraron como el programa no fue suficiente para reducir el consumo de sustancias como el tabaco, alcohol y otras drogas en adolescentes en riesgo de exclusión social (García-Aguilar et al., 2023). Y se han encontrado diferencias en el impacto, obteniendo mejores resultados en los chicos que en las chicas en algunas de las variables estudiadas, como la participación (Martínez y Gómez-Mármol, 2017).

En definitiva, en la Figura 2 se representan los resultados obtenidos.

Figura 2

Resumen de resultados obtenidos



4. Conclusiones

El análisis de las publicaciones realizadas en la última década sobre la aplicación del PRPS permite concluir el peso de esta propuesta en las aulas y fuera de ellas con niños y adolescentes de clases ordinarias y también con sectores de la población que se encuentran en riesgo de exclusión social, que fue el origen del modelo en EEUU.

Los beneficios del PRPS también han sido evidenciados con revisiones de la literatura en las que se obtuvieron mejoras en la concentración, la motivación, la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes (Suyato et al., 2024). Estos datos positivos coinciden con estudios realizados por otros investigadores como Ibaibarriaga-Toset y Tejero-González (2023), quienes señalan mejoras en la responsabilidad social, tras aplicar el modelo con alumnado escolarizado en la etapa de Primaria, También en la etapa de Primaria, Jiménez-Parra et al. (2022) encontraron mejoras en los valores y la autonomía desarrollada por el alumnado participante.

A partir de estos resultados, y para dar un salto de la teoría a la práctica, en base a la evidencia científica, es necesario exponer los retos que quedan pendientes para hacer posible que la aplicación del PRPS permita, además del desarrollo motor, el desarrollo positivo y de la responsabilidad personal y social de adolescentes y jóvenes y la reducción de conductas de riesgo entre la población más joven.

El primer reto se vincula a la formación del profesorado o personal encargado de llevar a cabo el programa, ya que, la fidelidad de la implementación y las características personales de los educadores son elementos clave de la efectividad del PRPS (Marín, 2011). Esta formación tendría que contemplar estrategias concretas e incluir el diseño de situaciones de aprendizaje con una buena selección de los contenidos a utilizar, ajustados a los niveles de responsabilidad. Además, la formación debería extenderse en el tiempo, con sesiones grupales planificadas para realizarse antes de comenzar y a lo largo de la implementación, para conseguir obtener retroalimentación sobre el proceso que se está realizando en las aulas con el alumnado.

El segundo reto se relaciona con los tiempos, ya que, es necesario al menos un curso académico para ir introduciendo los distintos niveles de responsabilidad. Dependerá en gran parte del número de sesiones semanales que estén establecidas dentro de la jornada escolar o de las horas de actividad extraescolar en la que se aplica. En cualquier caso, se reconoce el valor de la realización de actividad física y deporte en adolescentes y jóvenes, pero para alcanzar los aprendizajes que se promueven en el PRPS es necesario tiempo para practicar y asentar los conocimientos y valores. Por ello, su aplicación a lo largo de los nueve meses que conforman el curso escolar garantizarían la posibilidad de abordar los cinco niveles con garantías de éxito.

El tercer reto tiene como eje la reflexión sobre los contenidos de Educación Física que pueden utilizarse para la consecución de los objetivos propios de cada uno de los niveles de responsabilidad. Por ejemplo, parece especialmente indicado el uso de los malabares para trabajar el nivel de participación y esfuerzo o el colpbol para los niveles superiores, como la ayuda, en la que el grado de colaboración entre los componentes del grupo es fundamental.

Por último, una vez más parece que la colaboración familiar no se contempla como eje clave, a pesar de que en menores la familia es un contexto de socialización primaria y en la adolescencia el trabajo conjunto con la escuela puede dar grandes frutos.

En definitiva, el PRPS ha demostrado ser una excelente herramienta para la consecución de aprendizajes que van más allá del currículum del área de Educación Física. Para llevar a cabo el programa es fundamental el papel de los adultos encargados de la implementación, por ello, es necesario introducir tanto en la formación inicial y continua de los futuros docentes, maestros y profesores, este y otros programas específicos, porque una vez más en la formación del profesorado se encuentra la clave del éxito.

5. Bibliografía

- Bean, C. N., & Forneris, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the teaching personal and social responsibility model. *Ágora para la EF y el deporte*, 17(2), 94-114.
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of a teaching personal and social responsibility model intervention in competitive youth sport. *Frontiers in psychology*, 12, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.624018
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1), 45-52.
- Fernández-Gavira, J., Jiménez, M. B., & Fernández, J. C. (2018). Deporte e Inclusión Social: aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes. *Revista de humanidades*, 34, 39-58.
- García-Aguilar, F., Beltrán, V. J., Perea, E. P., & Sánchez, E. (2023). El boxeo como recurso educativo con adolescentes en riesgo de exclusión social. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 365-374.

- García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a hybrid educational program between the model of personal and social responsibility (Tpsr) and the teaching games for understanding (tgfu) in physical education and its effects on health: An approach based on mixed methods. *Children*, 8(7). <https://doi.org/10.3390/children8070573>
- Guirola, I. (2014). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en 3.000 viviendas (Sevilla). *MoleQla: revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 16, 24-27.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Ibaibarriaga-Toset, A.; Tejero-González, C.M. (2023). Personal and social responsibility, achievement goals and perceptions of success in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 92, 233-248.
- Jacobs, J. M., Wright, P. M., & Richards, K. A. R. (2022). Students' perceptions of learning life skills through the teaching personal and social responsibility model: An exploratory study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.898738>
- Jiménez-Parra, J. F., Belando-Pedreño, N., López-Fernández, J., García-Vélez, A. J., & Valero-Valenzuela, A. (2022). "ACTIVE VALUES": An Interdisciplinary Educational Programme to Promote Healthy Lifestyles and Encourage Education in Values—A Rationale and Protocol Study. *Applied Sciences*, 12(16), 1-20. <https://doi.org/10.3390/app12168073>
- Jiménez-Parra, J.F.; Belando-Pedreño, N.; Valero-Valenzuela, A. (2023). The Effects of the ACTIVE VALUES Program on Psychosocial Aspects and Executive Functions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010595>
- Jiménez-Parra, J.F.; Manzano-Sánchez, D.; & Valero-Valenzuela, A. (2022). The Evaluation and Fidelity of an Interdisciplinary Educational Programme. *Sustainability*, 14, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su142114456>
- Manzano-Sánchez, D. (2023). Comparing Traditional Teaching and the Personal and Social Responsibility Model: Development of Values in Secondary Education Students. *Sustainability*, 15(8), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su15086964>

- Manzano-Sánchez, D., & Gómez-López, M. (2023). Personal and Social Responsibility Model: Differences According to Educational Stage in Motivation, Basic Psychological Needs, Satisfaction, and Responsibility. *Children*, 10(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/children10050864>
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Marín, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: el programa de responsabilidad personal y social*. Universitat de València.
- Martínez, J. M., & Gómez-Mármol, A. (2017). Implementación del modelo de responsabilidad personal y social en las clases de educación física en educación secundaria: efectos sobre la responsabilidad, diversión y participación. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, 12, 53-73.
- Martins P, Gonzalez A.J., de Lima M.P., Faleiro J., & Preto L. (2022). Positive Development Based on the Teaching of Personal and Social Responsibility: An Intervention Program With Institutionalized Youngsters. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. [doi:10.3389/fpsyg.2022.792224](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.792224)
- Melero, D., García-Ruíz, J., Merino-Barrero, J. A., Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., & Ardoy, D. N. (2019). El enigma de Seneb. Aplicación de un programa educativo híbrido basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y la Gamificación para el fomento de la condición física, aspectos psicosociales, hábitos de vida, rendimiento cognitivo y académico en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 427, 101-111.
- Muñoz-Llerena, A., Pedrero, M. N., Flores-Aguilar, G., & López-Meneses, E. (2022). Design of a Methodological Intervention for Developing Respect, Inclusion and Equality in Physical Education. *Sustainability*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su14010390>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA

2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799.

Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). The personal and social responsibility model to enhance innovation in physical education. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 136, 83-99. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2019/2).136.06)

Sanchez-Alcaraz, B. J., Gomez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., de La Cruz, E., Moreno-Murcia, J. A., & Lochbaum, M. R. (2018). Teachers' perceptions of personal and social responsibility improvement through a physical education-based intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), 1-6. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.04342>

Suyato, S., Setyawan, H., Sukarti, S. E. E., Shidiq, A. A. P., Darmawan, A., HB, G., Zulfahri, Z., Eken, Özgür, Pavlovic, R., Latino, F., & Tafuri, F. (2024). La integración de los valores sociales en la educación física y el deporte para la formación del carácter de los alumnos adolescentes: una revisión sistemática. *Retos*, 58, 960-968. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.107763>

4. As práticas corporais de lazer como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio: um relato de experiência no IFG- Uruaçu

Almir Zandoná Júnior
Instituto Federal de Goiás - Brasil
almir.junior@ifg.edu.br

1. À guisa de introdução: a dinâmica contemporânea da relação corpo e cultura tecnológica

O desenvolvimento tecnológico na sociedade moderna tem tido uma função preponderante na transformação de diversas áreas da vida humana. Desde o início do século XVIII temos visto a tecnologia avançar em um ritmo acelerado, impactando todos os setores da sociedade e alterando profundamente a forma como produzimos, vivemos, aprendemos e interagimos uns com os outros.

Entretanto, é bem verdade que esse desenvolvimento tecnológico não ocorre de modo linear e tampouco igual, mas desde então, numa relação intrínseca com o desenvolvimento do capitalismo. O nível e etapa de desenvolvimento não sendo equânimes, sempre reproduzem em sua base as desigualdades sociais. De modo que ocorra em vários contextos a classificação de nações desenvolvidas e não desenvolvidas, que não por coincidência, refletem também o nível de desenvolvimento tecnológico.

E assim, ao passo que a sociedade se tecnologiza traz à tona desafios complexos distintos em cada parte do mundo. Isso porque a tecnologia tem assumido na sociedade contemporânea a responsabilidade não só de reproduzir o capital – aumentando, controlando e qualificando a produtividade e o consumo – mas também de melhorar a qualidade de vida em todos seus

aspectos: educação, segurança, transporte, comunicação, saúde, cultura, lazer, entre outros.

Entre as várias etapas do desenvolvimento tecnológico moderno, iniciado com a elaboração das primeiras grandes máquinas. Hoje, todavia, podemos afirmar que estamos vivenciando o desenvolvimento informatizado e digitalizado da tecnologia. De modo que os processos produtivos, sociais e culturais ocorrem de modo automatizado, digitalizado e virtualizado em rede entre todo o mundo, tendo na conexão em rede de computadores o seu estandarte, e a eficiência como seu princípio fundamental. Por conseguinte, temos a modificação profunda da noção de tempo e de espaço na sociedade, e desterritorializando e desvinculando o indivíduo de suas heranças socioculturais (Bauman, 2001) (Latour et al., 2015) (Lemos, 2013).

Doravante, na medida que emergem novas ferramentas tecnológicas – tais como: Big Datas; BigTechs; Robótica avançada; Internet das Coisas; Impressão 3D; Armazenamento em nuvens; Realidade aumentada; e Inteligência Artificial – novos processos sociais, políticos e culturais são desencadeados, alterando as formas de percepção e ação humana resultando em novas exigências e desafios de adaptabilidade e experiência na sociedade. Principalmente quando estas ferramentas são usadas como enclausuramento no indivíduo em redes de consumo orientado e exacerbado (Bauman, 2001) (Lemos, 2021) (Zuboff, 2020).

Diante deste amplo espectro tecnológico, o corpo, enquanto resultante de processos históricos, perpassa por ressignificação sociocultural. Desse modo, o corpo que, nos primórdios da modernidade, se via no centro dos processos produtivos da sociedade, como uma engrenagem compondo as maquinarias do capitalismo (Soares, 1994), agora, tem se visto escamoteado e preterido. Isso porque, de acordo com Le Breton (2013), o corpo representa no atual estágio de velocidade das relações sociais e demanda exacerbada por eficiência de resultados, o corpo é visto em derrocamento em face a eficácia dos computadores e processos culturais informatizados.

Por consequência, temos indivíduos cada vez mais conectados a uma rede mundial desterritorializada e, ao mesmo tempo, desvinculados de suas raízes histórico-culturais. Tendo suas ações orientadas por mecanismos publicitários de consumo de bens e de produtos, além da perda das referências e experiências formativas, em particular, as que envolve o corpo. De modo que, na contemporaneidade, as práticas corporais estão dadas quase sempre na forma consumista e utilitária de promoção da saúde e estabelecimento de um padrão estético corporal, sendo executadas na forma de exercícios rigorosos e exaustivos, muitas vezes avessos aos valores culturais tecnologizados, principalmente no que tange os jovens e adolescentes (Zandoná Jr, 2021).

2. A Educação Física no ensino médio: por que e para que?

A presença da Educação Física nas escolas remonta aos princípios da modernidade, quando a escola ganha importância na formação para o trabalho, assim, a preparação de um corpo apto, ativo, forte, saudável e disciplinado era visto como necessário para os processos produtivos na nova ordem econômica em ascensão. Conforme Soares (1994), o corpo como engrenagem da maquinaria capitalista precisava ser preparado e aperfeiçoado para o trabalho fabril.

Desde então, a Educação Física desenvolveu métodos e conteúdos que respondessem os anseios dos processos produtivos, bem como dos preceitos políticos de sustentação e expansão do capitalismo. As práticas corporais, como a Ginástica, posteriormente substituída pelo Esporte, assumiram as características necessárias para tais feitos a partir da formação escolar, e se tornaram ao seu tempo os conteúdos de destaque e até mesmo exclusivos em muitos momentos. Fato que se consolidou na Educação Física no interior das escolas mundo afora, com espaços físicos próprios, com métodos e horários definidos, e, principalmente com a obrigatoriedade de práticas voltadas para aptidão e condicionamentos físicos, ideais de melhor rendimento e superação (Soares, 1994) (Bracht, 1997).

Obviamente, em sua trajetória, a Educação Física sofreu remodelações que acompanharam as predileções da escola e do contexto sociocultural de cada momento histórico. Contudo, sempre se observou as características que definiam sua essência estritamente como prática, fato que sofre uma ruptura mais acentuada na última década do século XX. Motivadas, por um lado, pelas concepções de educação mais voltadas para a cidadania e formação do humano holístico e não só para o trabalho.

Também pelo desenvolvimento científico pautados nas ciências sociais e humanas, que proporcionou novas formas de compreender o corpo e a função da Educação Física na sociedade, influenciando em novos métodos e conteúdos denominados como críticos, pois, trazem como objetivo a compreensão mais ampla e aprofundada sobre as práticas corporais, que extrapolam o saber fazer e a práticas em si mesma.

Assim, a Educação Física, conforme Soares et al. (1992), seria a responsável por desenvolver a Cultura Corporal, compreendendo os aspectos históricos, políticos, econômicos das práticas corporais. Além de desenvolver técnicas e aptidões para as práticas direcionadas como hábito e lazer conscientes que resultem em melhor qualidade de vida.

Todavia, como na atual conjuntura, o corpo tem sido alijado da dinâmica sociocultural, e principalmente dos processos produtivos, temos claramente o reflexo na concepção social de corpo e na presença da Educação Física na

escola. De modo que parece haver uma perda significativa do sentido e da função da Educação Física na formação escolar atual (Prietto; Souza, 2020) (Molina Neto, 2023).

Desse modo, um dos componentes que nos chama a atenção neste momento é o processo educativo da Educação Física escolar diante do espectro tecnologizante, em especial, no que tange ao ensino médio. Assim, a priori duas categorias sobressaem com suas relevâncias diante das transformações socioculturais, a saber, Formação e Corpo. A Formação não apenas como transmissão de conhecimentos, mas no sentido de formar cidadãos com consciência crítica, emancipados e como agentes com autonomia de mudanças sociais objetivando uma sociedade cada vez mais livre, justa e igualitária (Freire, 1996) (Freire, 1997). E o Corpo não apenas na sua existência orgânica em que os conjuntos de sistemas e órgãos geram o seu funcionamento, mas também o corpo como resultante da dinâmica histórico-cultural da sociedade em que está inserido (Soares et al., 1992) (Le Breton, 2013).

A tarefa que nos cabe, portanto, é de trazer o debate pertinente sobre os desafios e percalços da Educação Física na contemporaneidade. Não obstante, de modo integrado e dialético, refletir e experimentar sobre os rumos e preceitos da prática pedagógica da Educação Física nas escolas, em particular, no ensino médio. Pois, no atual estágio de progresso, evidenciamos processos educativos que, segundo Adorno (1995), se restringem à formas cada vez mais automáticas de melhor adaptação à sociedade, antes mesmo de qualquer processo formativo formal. Em contrapartida, cada vez menos a consciência encontra subsídios nos processos educacionais para ser desenvolvida, formando assim jovens cada vez mais ajustados e conformados à realidade determinada e cada vez menos autônomos e de pensamentos críticos.

No que tange à Educação Física, tem-se visto corpos cada vez mais entregues à um consumo exacerbado de práticas e produtos em torno de padrões estéticos e cada dia menos com teor cultural, seja por vínculos de tradições ou de identidade, até mesmo como perda de autonomia e autenticidade nas práticas corporais dos adolescentes (Zandoná Jr, 2021).

2.1. A Cultura Corporal como conteúdo da Educação Física escolar

Uma proposta metodológica foi sistematizada para a Educação Física escolar brasileira a partir da década de 1990, a saber, uma metodologia que trata pedagogicamente a Cultura Corporal, tendo como conteúdos as manifestações culturais dos jogos, dos esportes, das ginásticas, das lutas e das danças, entre qualquer outra forma de expressão corporal (Soares et al., 1992).

Nesta concepção o corpo expressa as marcas sócio-históricas de seu contexto, sendo assim, as práticas corporais são produtos culturais da humanidade e que estabelecem relações intrínsecas com os preceitos políticos, econômicos, sociais, estéticos e culturais da sociedade que está inserida. Portanto, ao desenvolver pedagogicamente a Cultura Corporal, a Educação Física se estabelece para além do saber técnico, do ensinar fazer ou do praticar por si só.

A Educação Física comprometida com a Cultura Corporal ganha notoriedade formativa ao passo que incrementa todas as relações citadas acima nas práticas corporais. Assim, por exemplo, mais que ensinar o futebol nas aulas, a Cultura Corporal interpreta e atribui significados e sentidos desta prática na sociedade brasileira, desde processos históricos, questões culturais que estão presentes na sua prática, como também questões econômicas do esporte, e de políticas públicas de desenvolvimento da prática (Soares et al,1992).

Indubitavelmente, inclui-se a estes conteúdos da Cultura Corporal as práticas que ganham destaque na contemporaneidade, a saber, as práticas virtuais, por exemplo: os jogos digitais, os e-sports e os exergames, práticas estas que expressam o contexto social atual e que de certa forma independem da atividade corporal conforme outrora.

A proposta metodológica da Cultura Corporal sistematiza um projeto educativo pautado na ampliação do entendimento consciente e emancipatório sobre as práticas corporais, de modo a dar subsídios para o adolescente e jovem entenderem, praticarem, criarem e recriarem de modo autônomo e espontâneo as práticas corporais em sua vida, em especial, no tempo livre como formas de lazer.

2.2. O Lazer como tempo de manifestações de Práticas Corporais

O lazer é entendido, de acordo com Marcelino (2007), como um momento dentro do tempo livre, destinado pelo próprio indivíduo ao prazer, à diversão e ao desenvolvimento pessoal. Por assim ser, livre de obrigações profissionais, acadêmicas ou domésticas, o lazer ganha sentido de autonomia, auto iniciativa e espontaneísmo. O lazer envolve atividades de livre escolha que contribuem para a formação do indivíduo, e dessa forma, o lazer se configura como um tempo de manifestação cultural (Marcelino, 2007).

Entre as principais formas de manifestação do lazer estão as festas e confraternizações; as atividades artísticas sejam elas através de shows, concertos, teatros, cinemas, literatura, pinturas; ou o turismo e os passeios; e, em grande medida, as práticas corporais que vão desde práticas esportivas, jogos, danças e ginástica, entre várias outras atividades físicas. Tendo como espaços

específicos as praças, os parques, as academias, os ginásios, os estádios, assim como também espaços não específicos: as ruas, as casas, e os ambientes naturais abertos (Marcelino, 2007).

O lazer, se por um lado é auto determinado pelo indivíduo, por outro exige que o indivíduo possua formação para a realização das atividades e até mesmo para a escolha das atividades de lazer. Assim, Marcelino (2007) discorre sobre a necessidade de uma educação para o lazer, de modo que o indivíduo tenha condições de usufruir de modo consciente de seu lazer e alcançar os benefícios. Para o autor, a formação para o lazer deve partir da formação escolar, mas não exclusiva a ela, sendo também de responsabilidade outras organizações sociais como família, clubes etc.

Visto como direito do cidadão e um instrumento fundamental de bem-estar e formação cultural, os jovens em situação de alunos em formação precisam ser estimulados para aquilo que Marcelino (2007) chama de lazer ativo, exigindo reflexões, interações, mediações sobre a cultura, e reduzir a influência do oposto, que seria o lazer passivo, sujeito à programações dadas e administradas pela mídias da indústria do entretenimento e redes sociais, no qual o lazer tem função muito mais consumidora de produtos e bens e com diminuição dos vínculos culturais.

No cenário da atual dinâmica cultural, naquilo que ficou denominado por Le Breton (2013) como cibercultura. O lazer dos jovens tem se desembocado nas redes sociais e nos jogos digitais em rede e cada vez menos em práticas corporais (Zandoná Jr, 2021), fazendo o caminho inverso dos preconizados por Marcelino, isto é, os jovens estão se submetendo cada vez mais ao lazer passivo e menos ao lazer ativo, principalmente em atividades essencialmente corporais, trazendo prejuízos tanto do que se refere à formação humana pelo déficit de aquisição de cultura como também em diminuição de bem-estar.

Diante disso, a Educação Física possui grandes propriedades de formação para o lazer, fornecendo para o indivíduo capacidades de serem sujeitos ativos e autônomos em seu tempo livre, contribuindo para a vida de maior qualidade e melhor desenvolvimento humano. Assim, a potencialidade da Educação Física se vincular de forma mais ampla e engajada com o lazer dos estudantes, pode favorecer o estabelecimento do lazer como finalidade da autonomia, resgatando e estimulando valores e significados culturais a partir das práticas corporais.

3. Objetivos

A proposta apresentada aqui diz respeito à um relato de experiência pedagógica da Educação Física em que se buscou desenvolver a partir do lazer dos estudantes do último ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino, a saber, o Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu (IFG-Uruaçu). De

modo que o lazer tornar-se o palco da Cultura Corporal, no qual as práticas corporais promovessem a autonomia e a vinculação histórico cultural.

Assim, a prática pedagógica da Educação Física objetivou: o resgate histórico das tradições de práticas corporais; a compreensão das mudanças de contextos das práticas corporais; vivenciar ativamente as práticas corporais como produtos culturais, que extrapolam a utilidade para a saúde; proporcionar o entendimento do lazer como tempo de autonomia e desenvolvimento humano; e, compreender os mecanismos determinantes que retiram a autonomia e a emancipação das nossas decisões, escolhas e espontaneidade do nosso lazer, e por consequência, das práticas corporais.

4. Sobre a experiência do trabalho pedagógico da Educação Física no Ensino Médio

A experiência pedagógica foi desenvolvida no Instituto Federal de Goiás - IFG, Câmpus Uruaçu, com as três turmas de terceiros anos do Ensino Médio Integrado ao Cursos Técnicos durante o ano letivo de 2024. Neste caso o campo da proposta foi escolhido por ser campo de trabalho há 12 anos, e assim, com amplas condições e de conhecimento sobre a realidade local e possibilidades de atuação.

No IFG a Educação Física é entendida como componente curricular obrigatório, e tem estabelecido na sua ementa a Cultura Corporal como objeto pedagógico. Assim, compete à Educação Física ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos sobre as práticas corporais dos jovens estudantes (Zandoná Jr; Carneiro, 2018).

A abordagem metodológica partiu de três características específicas, a saber: Diagnóstica, Judicativa e Teleológica. Diagnóstica responsável em garantir uma leitura da realidade vivida, na qual o aluno seja capaz de interpretar e compreender os conteúdos; Judicativa, que a partir do entendimento mais amplo do conteúdo, possibilitar ao aluno reflexões de posicionamento crítico e ético e reconhecimento cultural; e, Teleológica, indicando um caminho, uma direção ao processo educativo que exigirá do aluno uma ação de manutenção ou de modificação dos sentidos, significados e valores de cada conteúdos estudado (Soares, et al, 1992, p. 25)

A partir deste apontamento, o planejamento docente partiu dos temas da Cultura Corporal dentro do espectro da disciplina, que nos terceiros anos do ensino médio é denominada como Educação Física: Saúde, Lazer e Trabalho. Dessa forma, o lazer foi determinado como um importante conteúdo em que a Educação Física tem atuação e influência.

O planejamento da disciplina, desse modo, foi dividido em 4 bimestres, sendo abordados a relação entre as temáticas da disciplina saúde, lazer e trabalho. Em particular sobre o lazer foram determinados 2 bimestres de trabalho com as três turmas, o que resultou em aproximadamente 36 aulas com cada uma das três turmas. Sendo desenvolvido num primeiro momento o conceito de lazer, os conteúdos e equipamentos específicos e não-específicos do lazer, tendo como objetivo a compreensão mais ampliada do lazer e das suas relações sociais. Em outro momento, dando ênfase às práticas corporais, foi desenvolvido os sentidos e funções do lazer, visando propiciar aos estudantes o entendimento da importância do lazer para o seu bem-estar, para o seu desenvolvimento pessoal, para as integrações sociais e apropriação cultural.

Para tanto, foi proposto aos estudantes um trabalho de investigação de práticas corporais de lazer típicas de sua região, assim como de práticas corporais de lazer que eram de costume de seus pais quando estes eram jovens, e também entre os jovens atualmente. Assim, a partir deste levantamento, foi propiciado reflexões sobre a vinculação cultural do lazer e as modificações históricas que o mesmo sofre, bem como, compreender as implicações destas modificações na qualidade de vida e na formação cultural entre os estudantes.

Não obstante, as práticas corporais que foram frutos das investigações foram em sua grande maioria, vivenciadas ativamente nas aulas, com o objetivo de alimentar as percepções corporais e facilitar a compreensão dos sentidos culturais das práticas de lazer. Por fim, os estudantes propuseram as práticas corporais a partir das multifaces do lazer (atividades de recreação, artístico-cultural, físicas, turística, social etc.), inclusive fora do ambiente escolar, tais como parques, praças, clubes, e ambientes ecológicos, como na praia beira do lago da cidade, exercitando a capacidade de autonomia e emancipação na elaboração de atividades livres.

Entre as várias práticas corporais de lazer se destacaram os jogos recreativos; brincadeiras tradicionais; esportes coletivos com aspecto lúdico, em especial, com base no futebol e voleibol; danças coreografadas populares e exercícios de corrida, caminhada e ginásticas ao ar livre.

Como avaliação os estudantes deveriam expor sobre as percepções das práticas corporais, capacidade de auto-organização e trabalho em grupo, e reflexões sobre os fatores socioculturais que influenciam nas práticas corporais de lazer, e a capacidade de determinar seu próprio lazer.

5. Resultados

Conforme dito, as atividades desenvolvidas se pautaram em fatores metodológicos norteadores; assim, o conteúdo lazer em um primeiro momento foi estudado a partir da análise conceitual, do processo histórico-social, dos seus objetivos e formas culturais, dos equipamentos e espaços específicos e não-

específicos do lazer na cidade. No momento seguinte, com os devidos referenciais teóricos desenvolvidos, os estudantes fizeram um levantamento de possibilidades e reconhecimento de atividades de lazer a partir da família e da cidade de cada estudante. Posteriormente foram organizados grupos de alunos com base em tipos de atividades para realizar o selecionamento das práticas corporais a serem vivências e os respectivos espaços.

Como resultado tivemos o reencontro de muitos aspectos culturais com a descobertas de algumas das práticas corporais, principalmente no que tange à jogos recreativos e brincadeiras tradicionais. Sendo possível inclusive verificar a realização espontânea dos estudantes destas práticas no próprio ambiente escolar em horários livres e vagos de aula.

Também foi possível verificar o interesse em perceber as práticas corporais da geração de seus pais, analisando os contextos históricos e compreendendo como os fatores sociais influenciam nas determinações destas práticas corporais. Ademais, de forma muito crítica, os jovens analisaram os contrapontos e as características do lazer nos dias atuais, principalmente pelo domínio tecnológico, das mídias e das redes sociais.

As vivências das práticas corporais trouxeram as percepções de bem-estar do corpo em atividade, assim como os prejuízos de uma vida arraigada nas tecnologias e sedentarismo. Neste momento, as aulas de Educação Física foram usadas para desenvolvimento de conteúdos relativos à fisiologia aplicadas aos exercícios físicos e alimentação saudável, trazendo maiores conhecimentos sobre o funcionamento do corpo e da produção do bem-estar.

Outro ponto fundamental foi em torno das interações sociais e regaste de tradições culturais. Em muitos momentos as trocas de informações entre os estudantes remontavam as estruturas locais e traziam relações nostálgicas com amigos antigos e com seus familiares, apontavam para demonstração de identidades e heranças culturais em torno das práticas corporais.

Não obstante, várias formas de lazer contemporâneos também se mostraram presentes com bastante entusiasmo, principalmente em torno de jogos eletrônicos e práticas de academia de ginástica. Todavia, os contrapontos entre o passado e o atual, entre o físico e o virtual, entre atividades físicas espontâneas e as obrigatórias serviram de ponto de reflexão e debates de modo a fomentar processos de conscientização e emancipação de suas práticas corporais de lazer para a qualidade de vida.

A exploração de ambientes não restritos à escola foi um ponto motivador para os estudantes, a possibilidade de jogar e brincar em parques e praças, e ainda desfrutar de um piquenique entre amigos, parece ter caído no gosto, assim como outras atividades em outros espaços aberto e marcados pelos recursos da natureza. Para tanto, contamos com o suporte de estrutura do IFG-Uruaçu,

com o fornecimento do transporte dos estudantes e materiais necessários para as vivências em variados espaços de lazer da cidade: parques, praia, ginásio e ruas.

Além do mais, os espaços utilizados, por sinal todos espaços públicos, contribuem para a ocupação ativa destes equipamentos de lazer que por muitas vezes se tornam esquecidos diante de uma sociedade de consumo que estimula cada vez mais lugares e equipamentos privados e glamourosos, principalmente que gerem postagens atrativas para as redes sociais. Dessa forma, a Educação Física possibilitou debates sobre políticas públicas de lazer para a comunidade, e a relação entre os espaços públicos e privados de práticas corporais.

Por fim, no que diz respeito as relações e interações sociais, o desenvolvimento deste conteúdo trouxe aos estudantes trocas culturais interessantes, maiores vínculos de grupos e com a sua cidade, e talvez o mais relevante, o aspecto de cooperação e o caráter lúdico para as práticas corporais, em oposição as atividades de competição, de treinamento ou de obrigação no sentido de saúde muito presentes em muitas atividades físicas.

Isto proporcionou ambientes mais agradáveis para a realização das práticas corporais, inclusivas e espontâneas, diminuindo a ideias de práticas corporais utilitaristas, de exercícios repetitivos e maçantes, que muitas vezes fazem com que os jovens se desmotivem. Estes ambientes enriqueceu as atividades de condutas éticas de respeito e cooperação, preocupação com o meio ambiente e experiências corporais formativas que de fato contribuem com o desenvolvimento humano.

6. Considerações Finais

É bem verdade que a Educação Física enquanto componente curricular precisa se manter contextualizada e integrada ao planejamento pedagógico da escola, que por sua vez precisa acompanhar, de forma crítica, os movimentos e as evoluções da sociedade. Todavia, é também é verdade que a Educação Física tem um vasto campo de possibilidades metodológicas e de conteúdos a serem explorados.

Quando nos remetemos ao Ensino Médio, as particularidades desta fase educacional também precisam ser dimensionadas no planejamento pedagógico, tanto na seleção dos conteúdos, nos materiais didáticos e nos sentidos metodológicos. Por sua vez, a experiência aqui relatada traz, à luz das possibilidades brasileiras, e, em particular, do Instituto Federal de Goiás, um conteúdo extremamente viável, relevante e contextualizado.

De modo que ao remeter o lazer como uma possibilidade de resgate cultural, construção de identidades, de interação intergeracional e vínculo com seu território, a Educação Física tem suas práticas valorizadas em sentidos e valores pelos jovens estudantes do ensino médio. Além do mais proporciona possibilidades de refletir sobre vários temas transversais, tais como: preservação meio ambiente, espaços e políticas públicas de esporte e lazer, qualidade de vida e bem-estar, cultura popular e cultura de consumo, tempo livre em redes sociais, entre vários outros temas transversais pertinentes que possam vir a surgir em outros contextos.

Contudo, um ponto importante que merece destaque, diz respeito a dinâmica pedagógica em que o conteúdo preceda uma certa flexibilidade de seleção, como foi o caso do levantamento de atividades de lazer. Tal fato não deve ser pautada ou confundido por um *laissez faire* pedagógico. Pelo contrário, a intencionalidade do processo educativo pautado em parâmetros teóricos e os objetivos pedagógicos devem sempre ser pontos norteadores da metodologia.

Portanto, mesmo que os estudantes tenham uma parte importante da seleção e vivências das práticas corporais de lazer, as mesmas foram pré-determinadas pelos propósitos e pelo histórico cultural, para então serem elencados pelo professor e compor o planejamento pedagógico da Educação Física ao longo dos bimestres.

Por fim, a lazer como conteúdo da Educação Física no ensino médio viabiliza integração de outros componentes curriculares no ambiente escolar, tais como, sociologia, filosofia, biologia, artes, entre outras que contemplem e maximizem as possibilidades do lazer, no sentido de promover vivências conscientes, autônomas e espontâneas, de modo a favorecer a lazer rico de práticas corporais humanizantes e a formação para a autonomia dos estudantes.

7. Bibliografía

Adorno, T. (1995). Educação e Emancipação. Petrópolis: Vozes. Bauman, Z. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar.

Bracht, V. (1997). Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Latour, B; Rifiotis, T; Petry, D. F; Segata, J. (2015). Faturas/Fraturas: da noção de rede à noção de vínculo. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 123–146.

- Le Breton, D. (2013). Adeus ao corpo: antropologia e sociedade. Campinas-SP: Papirus.
- Lemos, A. (2013). A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume.
- Lemos, A. (2021). Dataficação da vida. Cevitas - Revista de Ciências Sociais: PUCRS.
- Marcellino, N. C. (1996). Estudos do Lazer: uma introdução. Campinas-SP: Autores Associados.
- Molina Neto, V. (2023). Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. Movimento. Volume 29.
- Prietto, A. L; Souza, M. S. (2020). O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. Motrivivência. Volume 32, Número 62. Florianópolis-SC.
- Soares, C. et al. (1992). Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez.
- Soares, C. (1994). Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas-SP: Autores Associados.
- Zandoná Jr, A; Carneiro, F. H. (2018). Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. Retos. número 34.
- Zandoná Jr, A. (2021). As implicações da cibercultura nas práticas corporais entre os adolescentes. (tese de doutorado). Universidade de Santiago de Compostela. Galícia.
- Zuboff, S. (2020). A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca.

5. "MOVÁMONOS"

Gema Gandón Bernárdez
IES Monte Carrasco (Cangas, Galicia)
gemagandon@edu.xunta.gal

José Damián Ríos Calvar
IES Monte Carrasco (Cangas, Galicia)
damianrios@edu.xunta.gal

Miguel Rodríguez del Corral
Fundación Deporte Galego (Xunta de Galicia)
miguel.rodriguez.corral@xunta.gal

Iván Clavel San Emeterio
Fundación Deporte Galego (Xunta de Galicia)
ivan.clavel.sanemeterio@xunta.gal

Javier Rico Díaz
Universidade de Santiago de Compostela
javier.rico.diaz@usc.gal

1. Introducción

En la sociedad actual se es consciente, cada vez más, de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación aquellos conocimientos que, relacionados con el cuerpo y con la actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a una mejora en la calidad de vida, así como, en el contexto escolar, también al rendimiento académico (Berrios-Aguayo et al., 2022). Por otra parte, el actual estilo de vida, de carácter sedentario, y en muchos casos de inactividad física, requiere además que la Educación Física se establezca como contrapeso para mantener el equilibrio psíquico y físico del ser humano y sea impulsora de prácticas saludables para el tiempo de ocio (Álvarez-Sánchez et al., 2025). La promoción de la salud y la calidad de vida debe ser, en consecuencia, uno de los objetivos básicos de todo sistema educativo, con la

implicación de toda la comunidad que lo conforma y de todo su entorno (Malek et al., 2023).

Por todo ello, el IES Monte Carrasco de Cangas (Galicia), participa dentro del Plan Proxecta de innovación educativa que promueve la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional de la Xunta de Galicia, concretamente en el programa Proyectos de Vida Activa y Deportiva (PVAD). El Plan Proxecta es una iniciativa de la Xunta de Galicia desarrollada en colaboración con diferentes organismos, dirigida a fomentar la innovación educativa en los centros educativos a través de programas que desarrollen las competencias clave como eje del currículo y los elementos transversales, en los que se incluye la educación en valores.

De acuerdo con las directrices del PVAD el proyecto desarrollado por el IES Monte Carrasco denominado "MOVÁMONOS" tiene como finalidad convertir al centro educativo en un centro promotor de vida activa y saludable. Se pretenden implantar estilos de vida activa y saludable que perduren durante la vida adulta y la vejez, fomentando la práctica de la actividad física y deportiva en el día a día y en las dosis recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (2020), mediante un trabajo interdisciplinar entre los departamentos implicados en el proyecto.

2. Contextualización

El IES Monte Carrasco está situado en el ayuntamiento de Cangas, provincia de Pontevedra (Galicia), parroquia de Darbo, en el lugar conocido como Monte Carrasco del que toma el nombre, y tiene como centro adscrito el CEIP "San Roque" de la misma parroquia. Está tipificado como centro de ESO con 8 unidades (2 grupos para cada uno de los cursos de esta etapa educativa).

Ubicado en un entorno natural que permite la promoción de la actividad física en su exterior, destaca en sus proximidades el petroglifo denominado Pinar del Rei, de finales del megalítico, con gran cantidad de grabados: zoomorfos, antropomorfos, escenas de monta, etc.,. Uno de estos grabados fue tomado por el centro como logotipo identificativo.

En el centro se imparten los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, etapa 12-16 años, en línea dos y lleva varios cursos escolares participando en el Plan Proxecta, a través de varios programas.

Es importante destacar también que 1º y 2º de ESO tienen una hora más de Educación Física a la semana, 3 en total. EL claustro, comprometido con el fomento de la actividad física y los estilos de vida saludables- aprobó dedicar una de las horas de libre disposición del centro para cada curso a este ámbito. Se comenzó en el curso 2022/2023 con 3 horas en 1º de ESO y posteriormente en el curso siguiente también en 2º de ESO.

3. Objetivos

El programa PVAD-Proyectos de Vida Activa y deportiva consiste en diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto relacionado con los hábitos de vida activa y saludable, buscando el incremento diario de actividad física que realiza el alumnado, tanto dentro como fuera del centro, y la medición del impacto que tiene este incremento de la carga de actividad física realizada en la salud de los escolares. El Plan Proxecta-PVAD enmarca, de forma predefinida, una serie de objetivos generales a cumplir por los centros educativos, tales como:

- a) Luchar contra la inactividad física y el sedentarismo, creando hábitos que perduren fuera del centro escolar y a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la vejez.
- b) Actuar como centro dinamizador y promotor de hábitos de vida activa y saludable, rentabilizando los recursos existentes en su ámbito de influencia (públicos y privados).
- c) Fomentar que el 100% de las alumnas y alumnos reciban información y asesoramiento de cómo incorporar en su día a día, tanto en el horario lectivo como no lectivo, actividad física, ejercicio físico o deporte como hábito de vida saludable,
- d) Incrementar en su estadía en el centro a práctica de actividad física de calidad.

A mayores, los centros educativos participantes deben establecer unos objetivos específicos propios, adaptados a su alumnado que, en el caso del IES Monte Carrasco, los más destacados, fueron:

- a) Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución.
- b) Utilizar el tratamiento de la información y competencia digital a través de las nuevas tecnologías como herramientas para compartir conocimientos y experiencia relacionadas con la práctica de actividad física y el deporte.
- c) Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y en la práctica físico-deportiva...
- d) Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, de trabajo en equipo y de deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias de género, culturales, sociales y de habilidad.
- e) Promover la participación en las actividades físicas propuestas por el departamento de educación física.

- f) Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.
- g) Conocer el protocolo de valoración de la condición física saludable de D.A.F.I.S.
- h) Valorar la condición física para la salud de los alumnos.
- i) Motivar a los alumnos de cara importancia de la valoración de su condición física saludable.
- j) Analizar los resultados de las estadísticas e informes y su relación con el grado de salud del alumnado.
- k) Asegurar, a través de la programación de actividades físicas complementarias que el alumnado incrementa la cantidad diaria de actividad física de calidad en el marco de la programación general anual del centro.

4. Descripción de la experiencia

Para el desarrollo de la experiencia, se han seguido los pasos recomendados por la guía de implementación de los PVAD, dentro del Plan Proxecta:

- a) Análisis de la realidad. Análisis tanto de las actividades y recursos existentes en el centro educativo, como de la propia realidad del alumnado (consumos de actividad física, hábitos, obtención de datos básicos de salud como altura, peso, perímetros de cintura), etc. Esta tarea se ha realizado con encuestas sobre práctica de actividad física fuera del horario escolar, y la obtención de datos de composición corporal (altura, peso, perímetros de cintura y cadera) a través de las pruebas DAFIS (Iglesias-Soler, 2021).
- b) *Diseño y desarrollo de la experiencia en 4 ámbitos generales de intervención (Figura 1):*
 - Ámbito temporal 1: fuera del centro y fuera del horario lectivo.
 - Ámbito temporal 2: dentro del centro y dentro del horario lectivo.
 - Ámbito temporal 3: fuera del centro y dentro del horario lectivo.
 - Ámbito temporal 4: dentro del centro y fuera del horario lectivo.

Figura 1.
Ámbitos de intervención (contexto y momento)



- c) Diseño de objetivos específicos. Ya indicados en el punto anterior.
- d) Propuesta de actividades de mejora. Cada curso escolar el equipo de trabajo del centro evalúa cómo se puede mejorar el proyecto, en base a la experiencia del año anterior. La introducción de una tercera hora para 1º de BACH ya ha supuesto una mejora importantísima en la promoción de la vida activa y saludable en el alumnado, sobre todo en una edad de gran influencia en el abandono de la práctica deportiva federada por la alta exigencia de los estudios y la preparación de la enseñanza universitaria. Asimismo, el aprovechamiento del medio natural del entorno del centro, la colaboración interdepartamental para la impartir contenidos comunes a través de la actividad física, como puede ser el caso de Carreras de Orientación con EF y Matemáticas, deben ser la base de la ampliación de nuestro proyecto.
- e) Comunicación del PVAD.

En este proyecto colaboró todo el centro de forma general, destacando sobre todo el trabajo interdisciplinar en las materias de Biología y geología, Educación plástica, Visual y Audiovisual, Música, Geografía e Historia.

Para el desarrollo del proyecto "Movámonos", se seleccionaron los siguientes subprogramas entre los que pone a disposición el Plan Proxecta:

- a) Camiña en bici á escola (Diseño y puesta en marcha de rutas seguras para ir al cole andando o en bici).
- b) Milla diaria (Realizar una milla diaria (andando/trotando) dentro del horario lectivo.)

- c) XOGADE. Participación en los Juegos Gallegos Deportivos en Edad Escolar.
- d) Máis e mellor actividade física (Trabajar de forma compartida con outras materias (CCNN/CCSS, Matemáticas, Música, etc) impartiendo contenidos curriculares comunes o propios a través de la actividad física).
- e) DAFIS. Plataforma de valoración de la condición física saludable.
- f) Móvete + (Fomentar la actividad física a través de actividades con música y movimiento).
- g) Froita na escola. Reparto de fruta fresca de temporada dentro del horario escolar.

La programación de actividades fue la siguiente:

- a) Ámbito temporal 1: fuera del centro y fuera del horario lectivo.
 - Organización, inscripción del alumnado y participación en la Semana Blanca Esquiando en Sano Isidro del 4 a 8 de marzo de 2024 con el alumnado de 1º y 2º ESO (44 alumnas y alumnos).
 - Colaboración en la organización y participación del alumnado en la Exhibición de una Coreografía de Aerobic en la Gala de fin de curso del IES Monte Carrasco en el Auditorio Xosé Manuel Pazos de Cangas el día 16 de mayo de 2024 (6 alumnas).
- b) Ámbito temporal 2: dentro del centro y dentro del horario lectivo.
 - Elaborar una encuesta sobre la práctica de actividad física saludable al alumnado, cumplimentarla por parte del alumnado y realizar un informe con los resultados.
 - Analizar y procesar la información recaudada en las encuestas, ofertando y fomentando actividades físicas saludables, llevando a cabo actividades tanto en los recreos como a través de las actividades complementarias y extraescolares de la programación de Educación Física.
 - Informar e inscribir al alumnado en el Plan Galicia Saludable a través de la plataforma DAFIS, recogiendo autorizaciones para el tratamiento de los datos, pasando al alumnado el Protocolo de Valoración de la Condición Física Saludable de DAFIS y valorando con ellos los resultados alcanzados y como mejorarlos.
 - Participación en la Jornada de Iniciación al Bolo Celta con la Federación Gallega el 25 de octubre de 2023 (91 alumnas y alumnos).
 - Organización de la Iª Olimpiada Deportiva IES Monte Carrasco 2023-2024 con la colaboración del grupo de trabajo del alumnado de 4º de ESO en el curso de Edixgal:

- Campeonato de Brilé durante octubre de 2023 en el pabellón deportivo desarrollado en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Campeonato de Baloncesto durante noviembre de 2023 en el pabellón deportivo desarrollado en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Campeonato de Hoquei durante diciembre de 2023 en el pabellón deportivo desarrollada en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Campeonato de Balonmano durante enero de 2024 en el pabellón deportivo desarrollada en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Campeonato de Voleibol durante febrero de 2024 en el pabellón deportivo desarrollada en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Campeonato de Orientación Deportiva durante marzo de 2024 en el exterior del instituto desarrollada en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Campeonato de Fútbol-sala durante abril y mayo de 2024 en la pista polideportiva desarrollada en los recreos (80 alumnas y alumnos en 8 equipos).
- Organización de los Juegos Tradicionales del Magosto del IES Monte Carrasco el 17 de noviembre de 2023 en el pabellón deportivo y en la pista polideportiva exterior del instituto con la colaboración del grupo de trabajo del alumnado de 4º de ESO (153 alumnas y alumnos en 7 juegos tradicionales).
- Organización de una Jornada de Iniciación a la Esgrima en el centro con un esgrimista, los días 27 y 29 de noviembre de 2023 (147 alumnas y alumnos).
- Difusión y participación de los alumnos en el Plan de consumo de fruta en las escuelas
- Organización de la I Exhibición de Coreografías de Salto con Cuerda IES Monte Carrasco desarrollada durante lo según trimestre de 2024 en el instituto (91 alumnas y alumnos).
- Organización de un taller de Educación para la salud: alimentación y nutrición para 3º ESO en febrero de 2024 (46 alumnas y alumnos).
- Organización de una Jornada de formación en Primeros Auxilios en el pabellón deportivo del instituto durante los recreos del segundo trimestre de 2024 (177 alumnas y alumnos).
- Organización de Jornadas de Actividades Gimnásticas y Acrosport IES Monte Carrasco desarrolladas durante los recreos del segundo y

tercero trimestre de 2024 en el pabellón deportivo del instituto (89 alumna y alumnos).

- Organización d la 1ª Exhibición de Coreografías de Bailes de Salón IES Monte Carrasco desarrolladas durante los recreos del tercero trimestre de 2024 en el instituto (90 alumnas y alumnos).
- Organización de la 1ª Exhibición de Coreografías de Aerobic IES Monte Carrasco desarrolladas durante los recreos del tercero trimestre de 2024 en el instituto (45 alumnas y alumnos).
- Entrega del Trofeo al ganador del I Olimpiada Deportiva IES Monte Carrasco 2023-2024 durante el acto de graduación del alumnado de 4º ESO el día 20 de junio de 2024.

c) Ámbito temporal 3: fuera del centro y dentro del horario lectivo.

- Colaboración con la salida andando hasta el Balcón del Rei para celebrar una jornada de acogida con todo el alumnado del centro el día 11 de septiembre de 2023 (177 alumnas y alumnos).
- Colaboración en la salida andando hasta el Auditorio de Cangas para ver el documental "El Cinemóvil" del director gallego José Gil el 15 de septiembre de 2023 (90 alumnas y alumnos).
- Organización de una Práctica de descenso del río Miño: Rafting el 2 de octubre de 2023 (40 alumnas y alumnos).
- Participación en el Campeonato Zonal de orientación en el Parque Nelson Mandela de Navia en Vigo el 18 de marzo de 2024 (105 alumnas y alumnos en total).
- Colaboración en la organización y participación del alumnado en la Gincana por el casco viejo de Cangas el 19 de abril de 2024 (42 alumnas y alumnos).
- Participación en el Campeonato Provincial de orientación en el Parque de Castrelos en Vigo el 24 de abril de 2024 (40 alumnas y alumnos en total).
- Colaboración en la organización y participación del alumnado en la Intermareal en la playa de Areamilla de Cangas el día 4 de mayo de 2024 (41 alumnas y alumnos).
- Colaboración en la organización y participación del alumnado de 2º ESO-La y 3º ESO-B en los Juegos Acuáticos en la playa de Liméns de Cangas el día 13 de junio de 2024 (43 alumnas y alumnos).
- Colaboración en la organización y participación del alumnado en la marcha de la Jornada de Convivencia en la playa de Areacova de Cangas el día 21 de junio de 2024.

d) **Ámbito temporal 4:** dentro del centro y fuera del horario lectivo.

- Organización, inscripción del profesorado y participación en el Taller de movimiento y bienestar emocional desarrollado en abril de 2024. (15 profesoras y profesores).

5. Resultados

La evaluación del proyecto tuvo que adoptar un carácter procesal y continuo, que estuvo presente de forma sistemática en el desarrollo de todas las actividades que lo engloban. También tuvo en cuenta la singularidad de cada alumno, analizando su propio proceso de aprendizaje y sus necesidades específicas. Evaluar de forma sistemática exige que la evaluación sea entendida como un proceso que requiere ser planificado y que forma parte del proceso planificador general, por tanto, planificar la evaluación es dar respuesta a quién, que, como y cuando evaluar.

Por todo lo comentado, se valora la consecución de los objetivos antes mencionados a través de la evaluación de los alumnos, del profesor y del proceso de enseñanza aprendizaje. Para esto, se recabó la información necesaria para el desarrollo del proyecto, analizando y procesando la información recaudada, ofertando y fomentando actividades físicas saludables, llevando a cabo las actividades propuestas y analizando y evaluando las actividades realizadas.

La propia encuesta sobre la práctica de actividad física saludable que los alumnos realizan elaborada y pasada al principio del proyecto y al finalizar el mismo, y sobre todo su comparación les dio la información precisa sobre el grado de éxito en la consecución de los objetivos trazados. Así, podemos calificar los resultados alcanzados de satisfactorios.

Además, el alumnado evaluó su condición física saludable a través del protocolo de valoración de la condición física D.A.F.I.S., anotando los resultados en su cuaderno de clase. Estos resultados fueron introducidos en la plataforma del proyecto, reportando información precisa de la condición física saludable de cada alumno en relación con su grupo de edad, así como el informe sobre el grado de éxito en la consecución de los objetivos planteados.

La plataforma DAFIS (dafis.xunta.gal), no solo sirve para evaluar el estado de condición física del alumnado y poder trabajar de forma pedagógica la mejora de la salud a través de la condición física saludable, sino que establece las bases para poder evaluar el impacto que tiene el proyecto "Movámonos" sobre la condición física del alumnado, y cómo evoluciona en el tiempo. La obtención de informes tanto individuales como grupales, nos da la información precisa

para poder trabajar de forma individualizada con nuestro alumnado, y poder intervenir en aquellos casos que así se requiera de una forma directa.

Pero bajo nuestro punto de vista, lo más importante, en cuanto a los resultados, es que, y gracias a las distintas estrategias que hemos implementado a lo largo del programa, que nuestro alumnado tiene a su disposición, durante la jornada escolar, el acumular 60 minutos de actividad física para gozar de buena salud, tal y como marca la OMS. De esta forma garantizamos el mínimo de actividad física durante la jornada escolar, de forma que cualquier actividad que realice nuestro alumnado fuera del centro y fuera de la jornada educativa, supondrá mayor beneficio para su salud.

A modo de resumen, la Tabla 1 recoge algunas cifras de participación en las actividades desarrolladas durante los últimos dos cursos académicos completados y evaluados.

Tabla 1.

Datos comparativos curso 2022/2023 vs 2023/2024.

Concepto	Curso 2022/2023	Curso 2023/2024
Profesorado implicado	7	8
Alumnado participante	94 alumnos 82 alumnas 176 total	97 alumnos 91 alumnas 188 total
Alumnado valorado Plataforma DAFIS	96	174
Actividades distintas desarrolladas	22	37

6. Conclusiones

La estructura de trabajo dentro de los PVAD permite, de una forma clara y estructurada, abordar distintas estrategias para que el alumnado incorpore, en su día a día, una actividad física de calidad. No solo se puede trabajar cuando el alumnado está en el centro educativo, sino que se proyecta el mensaje de vida activa y saludable tanto a sus tiempos de ocio y vacacionales, como a su día a día fuera del centro educativo. El poder garantizar, a través de distintas estrategias y actividades, que el alumnado tenga la posibilidad de alcanzar los 60 minutos diarios de actividad física, se puede considerar un éxito, ya que rompe las desigualdades que pueda tener al alumnado para el acceso a una actividad física de calidad en su día a día, si dejamos todo en manos de la oferta físico-deportiva en el horario extraescolar o que se promueve por agentes externos al centro.

7. Bibliografía

Álvarez-Sánchez, J.L., Salicetti-Fonseca, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Pérez-Pueyo, A. (2025). Analysis of the effect on high School

students' motivation and attitudes following the application of the Attitudinal Style in Physical Education. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 11(1), 1-27
<https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11236>

Berrios-Aguayo, B., Latorre-Román, P.A., Salas-Sánchez, J., & 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., & 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>

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

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>

6. El boxeo en la EF...3, 2, 1...ok

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

Julio Martin-Ruiz
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Julio.martin@ucv.es

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

1. Introducción

El boxeo, tradicionalmente considerado un deporte de combate centrado en la oposición física, tiene un amplio potencial educativo que merece ser explorado. Más allá de su componente competitivo, el boxeo se presenta como una herramienta pedagógica valiosa que contribuye al desarrollo integral del alumnado de Educación Física (EF), especialmente en la etapa de educación secundaria. La inclusión de este deporte en las aulas de EF favorece la mejora de la condición física, facilita el trabajo de valores fundamentales como la disciplina, el autocontrol, el trabajo colaborativo y el respeto mutuo, aspectos esenciales para la formación de jóvenes responsables y comprometidas/os con su bienestar (Federación Española de Boxeo, 2023; Giler y Cevallos, 2022). Además, el boxeo es una actividad inclusiva que está al alcance de todas las personas, sin importar su género, origen o nivel socioeconómico, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto dentro del contexto escolar.

A través de la práctica del boxeo, el alumnado desarrolla competencias motrices específicas, mejora su capacidad para tomar decisiones bajo presión, y perfecciona habilidades físicas como la resistencia, la fuerza explosiva o la velocidad (García, 2021). Durante la adolescencia, un periodo de importantes cambios físicos, el boxeo no solo ayuda a desarrollar la coordinación motriz, sino también el equilibrio dinámico y la flexibilidad, componentes clave en el crecimiento personal y físico del alumnado (García, 2021; Ordoñez et al., 2024;).

Además, tiene un componente educativo importante, ya que enseña disciplina, respeto y autocontrol. La capacidad para gestionar las emociones, tanto dentro como fuera del ring, es esencial para los jóvenes, y ofrece un entorno en el que estos valores se pueden cultivar de manera efectiva (Torres, 2018). Investigaciones recientes señalan que la práctica de este deporte contribuye significativamente a la formación integral de los jóvenes, promoviendo el trabajo en equipo y el respeto hacia los demás (García et al., 2023). Por otro lado, estudios como el de Ruiz-Sanchis (2019) destacan que los deportes de combate, incluido el boxeo, pueden ayudar a reducir los niveles de estrés y ansiedad en adolescentes al proporcionarles un espacio controlado para liberar tensiones emocionales y físicas. Esto se logra a través de la práctica regular, que mejora el bienestar físico y el psicológico.

Este capítulo explora las diversas aportaciones del boxeo en el contexto educativo, considerando tanto los conocimientos específicos del deporte como los beneficios psicológicos, psicomotores y actitudinales que nuestro alumnado puede obtener al incorporar el boxeo en la EF. De esta manera, se reconoce que el aprendizaje de las habilidades motrices del boxeo no solo tiene relevancia para la competencia deportiva, también contribuye al desarrollo de un pensamiento táctico y estratégico que se extiende más allá del ring. En última instancia, al ser integrado en la EF escolar, el boxeo promueve la formación de personas resilientes, con mayor capacidad para afrontar los desafíos tanto dentro como fuera del ámbito deportivo (García et al., 2023; Giler y Cevallos, 2022).

1.1. Contextualización

La Situación de Aprendizaje diseñada para introducir el boxeo en las aulas de EF en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lleva por título "El Gran Torneo", y se implementó en un centro educativo de la ciudad de Valencia, en el curso de 4º de ESO. Este enfoque innovador tuvo como objetivo promover la práctica deportiva, el desarrollo físico y la adquisición de habilidades técnicas de forma dinámica y motivadora. Para conocer la opinión sobre los conocimientos específicos adquiridos, las habilidades desarrolladas y actitudes alcanzadas en esta Situación de Aprendizaje el alumnado rellenó un cuestionario pretest-postest de valoración relativa a la opinión sobre deportes de combate en la EF (Ruiz-Sanchis, 2012) que dará información sobre la percepción del boxeo al finalizarla.

Para la experiencia, se optó por una metodología inclusiva basada en la gamificación. A través de ejercicios y actividades lúdicas que incorporaban retos y recompensas, creando un ambiente donde se fomentaba el compromiso, la motivación y el sentido de pertenencia al grupo. La gamificación permitió al alumnado apreciar la superación personal, el trabajo en equipo y la mejora de habilidades técnicas como, el jab, el directo, crochet,

la esquivada, la parada y el bloqueo. Se aplicó una evaluación formativa que favoreció un seguimiento continuo del progreso individual y colectivo, permitiendo al profesor adaptar las actividades a las necesidades y capacidades diversas del alumnado (Roa et al., 2021). Con la Situación de Aprendizaje de boxeo se incorporó el trabajo en valores como el respeto, la disciplina y el trabajo en equipo; contribuyen a la construcción de una comunidad escolar inclusiva.

1.1.1. Centro educativo y grupo clase.

El centro educativo es una institución pública de secundaria con un enfoque inclusivo y dinámico, adaptado a la diversidad del alumnado. Situado en un entorno urbano, la comunidad educativa se caracteriza por su heterogeneidad socioeconómica y cultural, lo que refuerza la necesidad de propuestas educativas que promuevan la convivencia, la equidad y el respeto. El grupo de 4º de ESO estaba compuesto por estudiantes de entre 15 y 16 años, que se encuentran en una etapa crucial para consolidar sus conocimientos y habilidades físicas, y es especialmente relevante que, se ofrezcan actividades tanto formativas como recreativas que contribuyan a su bienestar físico y emocional.

1.1.2. Elementos curriculares vinculados al boxeo

El RD 217/2022, de 29 de marzo, establece una base sólida para la introducción del boxeo en la EF en ESO. En la tabla 1, se encuentran las competencias específicas y los criterios de evaluación que se vinculan a las competencias clave a través de descriptores: STEM3, CPAAS2, CPAAS3 y CE3. Además de, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015), especialmente, el ODS 3 Salud y Bienestar, ya que la actividad física mejora la salud física y mental, promoviendo hábitos saludables; el ODS 5 Igualdad de Género, pues el boxeo puede contribuir a eliminar estereotipos y promover la participación equitativa entre chicas y chicos, y también, el ODS 10 Reducción de las Desigualdades, reflejado en el carácter inclusivo del boxeo, que permite la integración de estudiantes de diversas condiciones y habilidades.

El boxeo, permite trabajar la transversalidad, en la línea con la educación en valores y la sostenibilidad, promoviendo el respeto, la superación personal, y hábitos saludables que favorecen el bienestar individual y colectivo. El alumnado debe reflexionar sobre cómo aplicar estos valores tanto dentro como fuera del ámbito escolar, fomentando una ciudadanía activa y responsable. En el marco del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), la enseñanza del boxeo tiene como objetivo, crear un entorno inclusivo accesible mediante videos, gráficos y demostraciones prácticas. El alumnado pudo evidenciar su progreso con portafolios, rúbricas y creación de materiales. Se promovió la participación activa mediante tareas que fomenten el trabajo en equipo, la cooperación y el respeto mutuo. Además, se integró la gamificación para hacer el aprendizaje

más atractivo, facilitando la comprensión e incentivando la motivación y el compromiso del alumnado.

Tabla 1

Competencias específicas y criterios de evaluación vinculados al boxeo.

Competencia específica 1	El boxeo es un deporte exigente que, promueve la mejora de la condición física y la salud (resistencia cardiovascular, fuerza, flexibilidad y agilidad). Los estudiantes mejoran su capacidad aeróbica, su fuerza muscular y su coordinación motriz, lo que contribuye al desarrollo integral del cuerpo.
Criterio Evaluación 1.1	Planificar y autorregular la práctica de actividad física orientada al concepto integral de salud y al estilo de vida activo, según las necesidades e intereses individuales y respetando la propia realidad e identidad corporal.
Competencia específica 2	El boxeo, exige habilidades específicas de la modalidad (ataques, defensas, desplazamientos, etc.), permite a los estudiantes desarrollar la coordinación, el equilibrio y la agilidad. Se trabaja especialmente la motricidad gruesa, con movimientos amplios y coordinados.
Criterio Evaluación 2.2	Mostrar habilidades para la adaptación y la actuación ante situaciones con una elevada incertidumbre, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera automática procesos de percepción, decisión y ejecución en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenidos
Competencia específica 3	Deporte de adversario, que se práctica en parejas o en grupos, implica el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación, la empatía, el respeto mutuo y el trabajo en equipo. Esto contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia entre los estudiantes.
Criterio Evaluación 3.2	Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices y proyectos para alcanzar el logro individual y grupal, participando con autonomía en la toma de decisiones vinculadas a la asignación de roles, la gestión del tiempo de práctica y la optimización del resultado final.

Nota. Fuente: RD 217/2022, materia de Educación Física.

También se definen los saberes básicos (Tabla 2) que se pueden asociar a la práctica del boxeo en el aula de EF. Los más relevantes son:

Tabla 2

Saberes básicos vinculados con el boxeo

A. Vida activa y saludable	El boxeo, trabaja diversas capacidades físicas (resistencia, fuerza, flexibilidad), contribuye al desarrollo de la condición física general de los estudiantes. La mejora en la resistencia cardiovascular, la fuerza muscular y la agilidad son fundamentales en este deporte. Es excelente para reducir el estrés y la ansiedad y favorece la salud mental.
C. Resolución de problemas y situaciones motrices	El alumnado aprende y aplica técnicas adaptadas del deporte del boxeo, desarrollando habilidades motrices complejas como los ataques (jab, directo, crochet), desplazamientos, y defensas (bloqueo y esquivas). Este saber básico se relaciona con el aprendizaje de habilidades motrices específicas asociadas a la técnica y a la toma de decisiones, y acciones motrices para la resolución de la tarea.
D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices	El boxeo es un deporte que implica contacto físico y, por lo tanto, requiere un aprendizaje en cuanto a las normas de seguridad y la ética deportiva. Los estudiantes deben aprender a trabajar bajo principios de respeto, autodisciplina, seguridad y control emocional. Evitando conductas contrarias a la convivencia (violencia, discriminación de género, actitudes sexistas...).

2. Objetivos

El boxeo en la EF escolar no solo es una disciplina deportiva, sino una herramienta educativa integral que permite el desarrollo físico, emocional y social del alumnado. A continuación, se presentan los objetivos de esta experiencia de boxeo en el contexto educativo:

- Diseñar una Situación de Aprendizaje de boxeo gamificado, que promueva el aprendizaje activo de las habilidades técnicas y físicas de manera lúdica y participativa.
- Fomentar el aprendizaje de los fundamentos del boxeo y la condición física promoviendo valores de respeto, perseverancia y trabajo en equipo, a través de dinámicas de juego interactivas.
- Adquirir competencias motrices, de autoconfianza y trabajo en equipo, mejorando la percepción general del deporte del boxeo entre el alumnado.

3. Descripción de la experiencia

3.1 El Boxeo.

El boxeo es uno de los deportes de combate más populares a nivel mundial. Se encuentra en los Juegos Olímpicos desde 1904, en la ciudad de Saint Louis (EEUU). Existen registros de su práctica desde el siglo VII a.C., lo que demuestra su antigüedad y tradición.

En la modalidad olímpica amateur, dos púgiles se enfrentan en un cuadrilátero de 6.1x6.1 metros, con el objetivo es obtener más puntos al lanzar golpes certeros sobre el oponente. Los golpes que se utilizan son: rectos y curvos, y el boxeador debe intentar combinaciones o series de estos golpes. El púgil, también emplea técnicas para evitar los golpes del adversario, como la esquiva, parada y bloqueo. Los combates se componen de 3 rounds de 3 minutos cada uno. La decisión arbitral es tomada por 5 jueces, y un punto se suma al marcador del boxeador si al menos 3 de los 5 jueces lo marcan. Un combate puede finalizar de tres formas: Por puntos -quien tenga más puntos al final del combate- Por superioridad - cuando un boxeador domina durante el combate-. Y por nocaut (K.O.) - cuando un boxeador no puede continuar debido a los golpes recibidos-. Finalmente, este deporte exige no solo habilidades físicas excepcionales, sino también una gran capacidad estratégica para anticiparse al oponente (AIBA, 2017, art.3, 7, 8, 11 y 17).

3.2 Adaptaciones del boxeo al ámbito escolar.

Entre las adaptaciones del boxeo al ámbito educativo se encuentran tres variables que intervienen: material, espacio y reglamento.

El material: En el contexto educativo, es crucial que el material utilizado sea accesible, útil y económico para los estudiantes. El enfoque debe ser progresivo, permitiendo que el alumnado comprenda los principios básicos, desde los ataques fundamentales hasta los movimientos de defensa, mientras desarrollan su motricidad y coordinación, teniendo en cuenta que la seguridad es primordial, y las clases no deben implicar riesgos innecesarios. Para ello, se debe utilizar un equipo mínimo que, incluya ropa cómoda y zapatillas deportivas, sin necesidad de guantes (aunque pueden llevar vendaje) ni casco de protección en el nivel inicial. Las clases deben centrarse en movimientos básicos sin contacto fuerte o golpe, promoviendo ejercicios de toque suave. Los blancos válidos que tocar son el hombro y el abdomen con las manos abiertas y relajadas. Este enfoque reduce el miedo al golpe y fomenta la precisión y el control. Se utilizan materiales como churros de natación, balones de gomaespuma dentro de red, globos, etc. donde los estudiantes solo tocan, o incluso, marcan los objetivos de manera suave y controlada, garantizando un ambiente seguro para el aprendizaje.

Espacio: El espacio puede ajustarse según las necesidades del lugar de práctica. Idealmente, el área se marcará como un cuadrilátero de 6 m. x 6 m., delimitado por ocho conos, sin elementos adicionales como cuerdas. Este espacio estará al nivel del suelo, es válida cualquier superficie antideslizante y sin obstáculos. Un área bien delimitada, con una superficie adecuada contribuye al buen desempeño y seguridad de los participantes.

Reglamento: Las reglas están centradas en la seguridad de los estudiantes, un pilar fundamental que guiará la creación de ejercicios y tareas. Para facilitar la observación y el arbitraje, se adaptan las reglas oficiales (AIBA, 2017), asegurando que las situaciones sean claras y fáciles de gestionar: los blancos estarán localizados en los hombros y el abdomen, y no será válido golpear la cabeza, ni el pecho. Cada 2 toques fué de 1 minuto y los encuentros serán dirigidos por tres árbitros: uno principal, encargado de las sanciones, y los otros dos a modo de marcador de cada púgil (rojo/azul). Las infracciones se sancionaron con tarjeta azul, y tres tarjetas azules equivalen a un punto en contra. Para fomentar la participación, se organizó la competición por equipos de 3, con un sistema de liga donde cada alumno se enfrenta a todos los miembros del equipo contrario. Esta estructura permite a los estudiantes participar activamente y disfrutar de la victoria colectiva, incluso si experimentan derrotas individuales.





3.3 Progresión de niveles





Para facilitar la inclusión del boxeo en la EF, es necesario adaptar las actividades, sin enfocarse en perfeccionar las técnicas del deporte formal, sino en utilizar el juego como una herramienta motivacional. De este modo, se brindan los fundamentos necesarios para que los estudiantes puedan practicar el boxeo en el futuro, si así lo desean.

En la tabla 3 se detallan las acciones de cada nivel en el desarrollo de la tarea principal. En el nivel inicial (Aprendiz), se busca tocar hombro y abdomen, evitando ser tocado mediante esquivas y desplazamientos. En el nivel Capaz, se incorporan ataques curvos y defensas activas, como el bloqueo y la parada. En el nivel Experto, se trabajan combinaciones de ataques rectos y curvos, defendidos con distintas técnicas e incluyendo contrataques (contra de respuesta). Finalmente, en el nivel Maestro, los combates son libres, y se ajusta la distancia y el tiempo para puntuar, evitando que el adversario lo haga, siguiendo un reglamento adaptado. Estos niveles de desempeño guían la progresión en el entrenamiento.

Tabla 3

Niveles de desempeño en el boxeo

NIVEL 1: APRENDIZ		
ACCIONES DE NIVEL	Posición de combate universal. Desplazamientos (pasos planos, pasos de péndulos y giros) ATAQUE: jab de derecha e izquierda - Directo de izquierda y derecha al hombro y al abdomen (Golpes rectos). DEFENSA: con esquivas y desplazamiento.	
DESARROLLO DE LAS TAREAS.	A y D en media distancia. A debe atacar objetivos diferentes y forzar a D a desplazarse y esquivar el toque. D utiliza la esquivas y los desplazamientos y puede responder con un nuevo ataque si A duda o vacila.	
NIVEL 2: CAPAZ		
ACCIONES DE NIVEL	Desplazamientos en varias direcciones (pasos planos, pasos de péndulos y giros) ATAQUE: Crochet de izquierda y derecha al hombro y al abdomen (Golpes curvos). DEFENSA: esquivas, paradas y bloqueos con antebrazos	
DESARROLLO DE LAS TAREAS.	A y D se encuentran en media corta (curvo) y media (recto). Se ejecutan por turnos de ataque. A debe atacar objetivos variados utilizando combinaciones de trayectorias rectas y curvas, forzando a D a protegerse y evitar el toque. D puede defenderse mediante esquivas, bloqueo o parada y puede responder con un nuevo ataque si A duda o vacila.	
NIVEL 3: EXPERTO		

ACCIONES DE NIVEL	ATAQUE-DEFENSA: Combinación de 2 rectos con defensa combinadas y paso atrás. Combinación de 2 curvos con defensa combinadas de esquivar, bloqueo o parada ... Combinación de golpes rectos y curvos, con defensas combinadas. Combinaciones de 3, 4, o 5 golpes, con defensas combinadas	
DESARROLLO DE LAS TAREAS.	Se ejecuta una serie de ataques libres. A realiza golpes (recto-curvo) con cambios y fintas hacia diferentes objetivos, con el propósito de engañar a D, quien puede defenderse con parada, esquivar, bloqueo o contra de respuesta e iniciar una serie de acciones de ataque.	
NIVEL 4: MAESTRO		
ACCIONES DE NIVEL	ATAQUE: Combinaciones de golpes (recto-curvo) con desplazamientos variados buscando desestabilizar la defensa. Utilizar fintas, movimientos que simulan ataque a una zona y finalicen en otra o de defensa, simulando dejar un espacio libre. DEFENSA: Combinación de acciones defensivas	
DESARROLLO DE LAS TAREAS.	Se realiza combates libres. A en combinación de distancias, con cambios de posición y fintas hacia diferentes objetivos, con el propósito de engañar al adversario, D quien puede defenderse con parada, esquivar o contra de respuesta, e incluso puede iniciar el ataque si encuentra el momento.	

Nota: A: Atacante. D: Defensor.

3.4 Metodología de la gamificación

La gamificación en el aprendizaje del boxeo involucra a los estudiantes de manera dinámica, promoviendo el desarrollo de habilidades, motivación y trabajo en equipo. Este enfoque busca hacer el proceso educativo más entretenido y efectivo, logrando un aprendizaje integral de la disciplina. Los objetivos de enseñanza diseñados son:

a) Objetivos de la situación de aprendizaje:

- Aplicar los fundamentos técnicos y tácticos del boxeo en situaciones de combate real, enfocándose en el principio de técnica efectiva durante la acción
- Aplicar las normas de seguridad, las reglas del boxeo y las funciones arbitraje durante la práctica del del deporte.
- Fomentar la colaboración a través de ejercicios, tareas y juegos que promuevan valores educativos, como el respeto, la empatía y el trabajo en equipo
- Integrar la cultura deportiva, convirtiendo al boxeo en una alternativa positiva y saludable para su tiempo de ocio, contribuyendo al desarrollo físico, mental y social.

b) Narrativa.

Los elementos del contexto (Tabla 4) son clave en la gamificación, ya que permiten ajustar los contenidos para crear una narrativa coherente, lo que hace que la experiencia del estudiante sea más relevante y significativa.

Tabla 4

Elementos del contexto y la narrativa de la gamificación de boxeo

NARRATIVA	Bienvenidos a la "Olympic Boxing School" donde los equipos tendrán la oportunidad de entrenar y competir para convertirse en campeones, y poder así, obtener su pase a los JJOO de París 2024, acompañando a púgiles del nivel de Laura Fuertes, Enmanuel Reyes, Ayoub Ghadfa, Rafa Lozano Jr. o José Quiles ... Pero no será un camino fácil. A lo largo de esta aventura, deberéis superar desafíos, mejorar sus habilidades y demostrar vuestra capacidad de esfuerzo. Cada equipo tendrá una oportunidad, en el torneo final, de vencer y formar parte de la selección española de boxeo en los JJOO de París 2024.
CONTEXTO	Los Juegos Olímpicos modernos son el evento deportivo más seguido del mundo. Para conseguir una medalla olímpica solo pueden participar los mejores deportistas de cada país. El boxeo español, tiene una larga tradición olímpica, además de éxitos y medallas memorables, conseguidas por hombres y mujeres que pusieron a prueba su destreza, su resistencia y su coraje. Ahora, los estudiantes de 4ºA, se convertirán en los nuevos boxeadores, siguiendo la misma tradición de lucha y superación, deberán prepararse para la competición más importante del panorama mundial. El gran <i>Boxing Coach</i> (el profesor/a de EF) os guiará en este proceso y, al final de esta "temporada", podréis enfrentaros en "El Gran Torneo" del que saldrán nuestros representantes olímpicos.
HISTORIA	En la ciudad de Valencia, se lleva a cabo una concentración que finaliza con un Torneo por equipos, en el que participan los mejores boxeadores de España, con el objeto de premiar al equipo boxeador que completará a la selección nacional en los próximos JJOO. Este evento es legendario, pues el equipo ganador no solo obtiene el título de campeón, sino también el respeto y la admiración de todos. Para participar, cada equipo debe completar una serie de entrenamientos y superar pruebas físicas y técnicas.
MISIÓN	El objetivo final es llegar al "Gran Torneo" en la máxima forma, pero para eso necesitarán completar distintas "misiones" que les permitirán ganar puntos, mejorar sus habilidades y aprender nuevas técnicas.
AVATAR	Los estudiantes: elegirán un nombre de "boxeador" (puede ser un alias ficticio), y creará su perfil con características físicas y habilidades iniciales. Estos son: Agilidad, Fuerza y Experiencia. Profesor/a: actuará como mentor/a de los equipos, ofreciendo consejos y evaluando el progreso en cada nivel. Los estudiantes podrán pedir "entrenamientos extra" o "consejos tácticos" para mejorar en los puntos débiles que hayan identificado.

c) Estructura de la situación de aprendizaje gamificada:

Los elementos de la gamificación (Tabla 5) incluyen una misión por nivel, puntos de experiencia, de mejora de fuerza y agilidad que alumnado alcanzará al superar los desafíos. Se otorgan medallas digitales a los estudiantes que superen los desafíos ("Mejor combinación", "Más ágil", "Trabajo en equipo"etc.).

Finalmente, el tablero de clasificación se publicará diariamente para que los equipos vean los puntos obtenidos en cada jornada.

Tabla 5

Elementos de la gamificación de boxeo

NIVEL 1: APRENDIZ	
MISIÓN	Técnica básica de boxeo y estudio del reglamento de boxeo.
DESAFÍOS	Los estudiantes deben ejecutar 2 secuencias distintas de 5 combinaciones (jab, directo, esquivas y desplazamiento). Los equipos deben realizar 2 kahoot de reglamento. Sombra de boxeo: Trabajar en la coordinación y los movimientos.
PUNTOS	Fuerza: Kahoot de reglamento (10p.); mejora tu físico con ejercicios de abdominal, fondos de brazos y burpee (5p.) Experiencia: secuencias de 5 combinaciones sin detenerse y con buena técnica (10p.) Cada secuencia otorga puntos. Si logran 3 secuencias seguidas sin errores, ganan una medalla digital "Mejor combinación" Agilidad: Sombra 1 minuto (5p.) ganan una medalla digital "Más ágil"
RECOMPENSA	Los estudiantes reciben recompensas de habilidad: "Combo perfecto" "Recompensa de conocimientos" y medallas digitales individuales Con 40p. avanzan al siguiente nivel.
NIVEL 2: CAPAZ	
MISIÓN	Táctica básica de boxeo y ver combates de boxeo
DESAFÍOS	Los estudiantes deben ejecutar dos secuencias de 6 combinaciones (Crochet, jab y directo, bloqueo, parada, esquivas y contra) correctamente. El estudiante debe combinar jab, directo, y movimiento de pies en un ritmo continuo durante un minuto. Los estudiantes deben ver 3 combates que, permitieron a los púgiles de la selección española clasificarse para los JJOO Paris, 2024
PUNTOS	Mejora de fuerza: cada combate visualizado (10p.). Combinar ejercicios sobre un blanco que sujeta compañero- pelota, churro ...- (5p.). Mejora tu físico (5p.) Experiencia: secuencia de 6 combinaciones sin detenerse y con buena decisión táctica (20p.) Cada secuencia correcta otorga puntos. Si logran 3 secuencias seguidas sin errores, ganan una "medalla digital" Agilidad: Golpes y esquivas Ejercicios prácticos para mejorar la puntería, velocidad de reacción y defensa (5p.)
RECOMPENSA	Los estudiantes reciben recompensas de habilidad: "combo perfecto" "recompensa de conocimientos". Con 60p. avanzan al siguiente nivel.
NIVEL 3: EXPERTO	
MISIÓN	Combate contra equipo y saltar a la comba
DESAFÍOS	Los estudiantes deben realizar 3 combates arbitrados contra otros equipos. Los estudiantes deben realizar 3 minutos de salto de cuerda, por cada minuto adicional consiguen 10 p.
PUNTOS	Mejora de fuerza: Cada 3 minutos de salto suponen (20p.) más 10p. adicionales por cada minuto más. Experiencia: cada combate realizado contra un equipo (10p.), el combate ganado (20p.) Agilidad: Superar un circuito con rapidez – carreras, saltos, ejercicios coordinación- (5p.)
RECOMPENSA	Los estudiantes reciben recompensas de habilidad: "arbitraje perfecto" "recompensa de resistencia". Cinturón de "campeón del día" a aquellos que muestren el mejor rendimiento general, tanto en habilidad como en actitud. Con 100p. avanzan al siguiente nivel.
NIVEL 4: MAESTRO	
MISIÓN	Torneo de Campeones.

DESAFÍO	Organizar el "Gran Torneo" de boxeo por equipos, donde los estudiantes deben aplicar las combinaciones y estrategias aprendidas.
PUNTOS	Los puntos se otorgan por la ejecución técnica de los movimientos (10p.), por la estrategia (10p.) y por el respeto a las reglas del combate (15p.) El equipo que demuestre la mejor coordinación y estrategia ganará 10p. extra
RECOMPENSA	El equipo ganador recibe en la ceremonia de entrega un "cinturón de campeón/a del torneo". También hay medallas para el "más ágil", "mejor arbitro", "mejor sparring", "mejor progresión", "más disciplinado", "trabajo en equipo" -...

d) El Gran Torneo:

El alumnado compitió por equipos, con 3 componentes. El sistema de competición fue en forma de liga, de manera que todos los equipos se enfrentan entre sí. Al final de la sesión se sumaron las puntuaciones de todos los encuentros. Cada equipo obtuvo un número de clasificación final en función de los resultados obtenidos. La fórmula de competición fue la siguiente:

- Cada uno de los componentes de un equipo se enfrenta a los componentes del equipo contrario, es decir se realizarán 9 combates. Al final se sumarán los resultados parciales de cada encuentro y el equipo que acumule más puntuación será el vencedor.
- Los asaltos del encuentro se disputan en el mismo ring.
- Cada equipo anota: el orden de enfrentamiento, el orden de los árbitros (3 alumnos/as) y los resultados del encuentro. Al finalizar el encuentro, se entrega la hoja al profesor/a.
- El combate puede vencerse por puntos o por tiempo: vence el que antes consiga 5 puntos o, si en un minuto ninguno de los dos adversarios ha alcanzado los 5 puntos, vence el que mayor número de puntos lleva.

e) Actividad de evaluación:

La evaluación continua y formativa en un contexto de gamificación, tiene como objetivo medir el progreso de los estudiantes en cuanto a las habilidades técnicas y el aprendizaje autónomo. En el caso del boxeo, la evaluación se debe centrar en aspectos tanto técnicos (habilidades de golpeo, defensa, desplazamientos) como actitudinales (valores como el respeto, el esfuerzo y la disciplina), así como en el conocimiento y la aplicación del reglamento. En la tabla 6, se describe la actividad evaluativa, el nivel de superación y los instrumentos en las sesiones.

Tabla 6.

Desarrollo de la situación de aprendizaje

Actividad evaluación

El grupo de 3 estudiantes tendrá que participar en el "Gran Torneo". Cada encuentro tiene una duración máxima de 12 min, entre los 9 round de un minuto y los cambios. Los 8 equipos combaten en sistema de liga, para ello es necesario 2 sesiones. Los estudiantes gestionan y organizan el torneo, deben tener conocimiento previo sobre las técnicas de boxeo (jab, directo, crochet, esquivas, bloqueos ...) y las reglas básicas del combate (duración de los rounds, tiempos de descanso, y seguridad). En cada ronda, el docente observa y evalúa la ejecución de las técnicas de ataque y defensa, la actitud del estudiante (respeto y deportividad) y su aplicación del reglamento (rúbrica). Los equipos realizan una coevaluación entre compañeros para reflexionar sobre el desempeño de los miembros del equipo. Y cada alumno una autoevaluación de progreso.

Nivel de superación

Para la superación de la tarea, se tendrán en cuenta 5 aspectos:

- Guardia: capacidad mantener la posición de combate durante la combinación.
- Acciones técnicas: nombrar y explicar las acciones técnicas seleccionadas.
- Seguridad y arbitraje: Capacidad para dirigir el round y prevenir los riesgos.
- Ejecución: nivel técnico con el que realiza las distintas acciones de boxeo.
- Explicación: explicación final sobre al menos 3 variantes a tácticas de posibles acciones.

<i>Maestro</i>	<i>Experto</i>	<i>Capaz</i>	<i>Aprendiz</i>
Supera 5 de los aspectos para tener en cuenta para ser competente en Boxeo.	Supera 4 de los aspectos para tener en cuenta para ser competente en Boxeo.	Supera 3 de los aspectos para tener en cuenta para ser competente en Boxeo.	Supera 2 de los aspectos para tener en cuenta para ser competente en Boxeo.

Temporalización de situaciones de aprendizaje en 8 sesiones

S1	¿Qué es el Boxeo? ¿Conocéis a los boxeadores de la selección nacional? ¿Sabéis el reglamento del boxeo? -Realiza el Kahoot en grupos de 3-. Planteamiento del RETO INICIAL de convertirse en un "Boxeador completo", Introducción de las acciones básicas de ataque y defensa: seguridad, posición básica, golpe de jab y directo, esquiva y desplazamientos y cómo dominarlas (espejo, sparring, sombra y pelota). Explicación de la situación de aprendizaje final: "El Gran Torneo"
S2	¿Conoces un boxeador completo? Visualizar los videos de combate de la selección nacional para clasificación de los JJOO Paris 2024 – Ficha observación-. ¿Tienes la agilidad para realizar un combo? Diseñar y entrenar junto al grupo 2 secuencias de 5 combinaciones -Describirlas en el portafolio-. Mejora de las acciones básicas de ataque y defensa: seguridad, posición básica, golpe de jab y directo, esquiva y desplazamientos, con alta velocidad (espejo, sparring, sombra y pelota). Reparto de recompensas.
S 3	¿Cómo podemos aprender las técnicas de ataque y defensas de bloqueo y parada? Práctica jugada de jab y directos de derecha e izquierda, y defensa esquiva lateral, atrás y abajo. Práctica analítica de crochet de derecha e izquierda con defensa de esquiva circular -Ficha del portafolio sobre técnica- Ejercicios con sparring (pareja), tareas de circuito de técnica, espejo y pelota – Ficha para marcar los tiempos y repeticiones- Situaciones de circuito: Fuerza, resistencia, agilidad según nivel de capacidad. Reflexión final sobre lo aprendido y su utilidad. Reparto de recompensas.
S 4	¿Cómo podemos aprender a defendernos de los ataques rectos y curvos? -Charla de Boxing Coach-. Práctica analítica de bloqueo (pies quietos) y parada (desviar – momento). Integración junto con las habilidades de la sesión anterior en 3 combinaciones de dificultad creciente -Ficha del portafolio sobre técnica-. Ejercicios con sparring (pareja), tareas de circuito de técnica, espejo y pelota – Ficha para marcar los tiempos y repeticiones-. Situaciones de circuito: Fuerza, resistencia, agilidad según nivel de capacidad. Reflexión final sobre lo aprendido y su utilidad. Reparto de recompensas. Autoevaluación "Barra de progreso".
S 5	¿Cómo podemos aplicar la táctica en situaciones de combate por turnos? Realizar los ejercicios propuestos Boxing Coach, los grupos solucionan sobre las tareas – ficha coevaluación grupal-. Material: vendaje -ficha de proceso-. Práctica en combates con hándicap (Ay D): Revisión y aplicación normas (3 árbitros) – Ficha de normativa adaptada- App Score Box (Google play) Poner en práctica todas las acciones de las sesiones anteriores – Ficha técnica-

	Situaciones de circuito: salto de cuerda por tiempo. Reflexión final sobre lo aprendido y su utilidad. Votación "campeón del día" Autoevaluación "Barra de progreso".
S 6	¿Cómo podemos aplicar la táctica en situaciones de combate por turnos? Realizar los ejercicios propuestos Boxing Coach, los grupos solucionan sobre las tareas – ficha coevaluación grupal-. Material: vendaje -ficha de proceso-. Práctica en combates con hándicap (Ay D): Revisión y aplicación normas (3 árbitros) – Ficha de normativa adaptada- App Score Box (Google play) Poner en práctica todas las acciones de las sesiones anteriores – Ficha técnica- Situaciones de circuito: salto de cuerda por tiempo. Reflexión final sobre lo aprendido y su utilidad. Votación "campeón del día" Autoevaluación "Barra de progreso".
S 7	¿Conseguirás el cinturón de campeón en el "Gran Torneo"? Repasar las normas y sistema de competición. Publicación de cuadros de competición. Espacio: 4 ring de 6x6 m. con mesa para 2 árbitros de score. Realizar mínimo 3 encuentros (9 rounds) 10-12 min. Profesor -Evaluación de rubrica- Alumnado -Autoevaluación "Barra de progreso"-
S 8	¿Sois vosotros los vencedores del "Gran Torneo"? Espacio: 4 ring de 6x6 m. con mesa para 2 árbitros de score. Realizar mínimo 4 encuentros (9 rounds) 10-12 min. Profesor -Evaluación de rubrica- Alumnado -Autoevaluación "Barra de progreso"-. REPARTO DE PREMIOS.

4. Resultados

Para el análisis del aprendizaje adquirido por el alumnado al término de la situación de aprendizaje de boxeo, se pasó el Cuestionario de valoración de la opinión sobre deportes de combate en la EF (Ruiz-Sanchis, 2012). Con 14 ítems de respuesta tipo Likert (1, total desacuerdo a 5, totalmente de acuerdo), contabilizando para este estadístico aquellos alumnos que entregaron el test inicial y final ($n=29$). Se realizó la *T Student* para muestras independientes de las puntuaciones del pretest-postest (tabla 7) y se observaron diferencias significativas ($p < .05$) al realizar la diferencia de medias sus dos puntuaciones.

Tabla 7

Comparación (T Student) pretest y postes del alumnado de Boxeo

Test de boxeo		M	DT	Sig.
1_Tengo conocimientos de Boxeo (técnico. táctico. reglamentarios...).	pre	1.33	.770	0.00*
	post	2.64	.568	
2_Domino las habilidades específicas de Boxeo.	pre	1.65	.876	0.00*
	post	2.82	.901	
3_Soy capaz de organizar un torneo Boxeo EF.	pre	1.03	.754	0.00*
	post	2.88	1.178	
4_Estoy cualificado para arbitrar Boxeo EF.	pre	1.76	.882	0.45*
	post	3.22	1.023	
5_El Boxeo es peligro para mí.	pre	3.46	.945	0.55*
	post	2.04	.823	
6_El Boxeo es fácil de explicar a compañeros.	pre	1.57	.765	0.00*
	post	3.74	.981	
7_Me gustaría ir club de Boxeo.	pre	2.86	1.002	0.66
	post	3.74	1.301	
8_Mis padres tienen miedo a practica Boxeo.	pre	3.53	.971	0.52
	post	3.12	.873	
9_El Boxeo es motivador para mí.	pre	3.22	1.475	0.00*

	post	4.17	1.100	
	pre	3.17	.786	
10_El Boxeo trabaja el respeto a mi compañero.	post	4.29	.995	0.00*
	pre	3.07	1.336	
11_Puedo ayudar a mis compañeros a aprender un gesto técnico de Boxeo.	post	3.96	1.189	0.00*
	pre	3.15	1.227	
12_El Boxeo mejora habilidades intelectuales (lógica. toma decisión...).	post	4.08	1.112	0.00*
	pre	3.37	.666	
13_El Boxeo es arriesgado para mis compañeros.	post	1.73	.783	0.00*
	pre	2.48	1.932	
14_El Boxeo es un deporte de chicos.	post	1.23	1.002	0.04*

El alumnado participante en las sesiones de boxeo afirma que han adquirido mayor conocimiento de los fundamentos básicos de la modalidad, se considera más capacitado para organizar un torneo y se siente más cualificado para arbitrarlo. Además, les resulta más fácil de explicar a sus compañeros de equipo. En el desarrollo de las habilidades del boxeo, los estudiantes consideran que han mejorado el dominio técnico-táctico, que han aumentado su motivación por la práctica del boxeo, y también, en la toma de decisión en situaciones motrices. Finalmente, disminuyen los prejuicios, pues se percibe menos arriesgado y peligroso, además de no considerarlo como un deporte solo para chicos. No obstante, el alumnado no parece predispuesto a acudir a un club a ampliar su formación, y afirman que, sus padres tienen miedo a que practiquen boxeo en las aulas de EF.

5. Conclusiones

La experiencia de una Situación de Aprendizaje gamificada para la iniciación al boxeo adaptado al ámbito escolar para un grupo clase de 4º de ESO, ofrece múltiples beneficios tanto a nivel físico como social. Permite a los estudiantes conocer un deporte menos convencional, pero con una rica historia y valores fundamentales que pueden aplicarse en diversos aspectos de la vida cotidiana. Una de las ventajas de introducir el boxeo mediante una gamificación es la reducción de prejuicios y estereotipos asociados con este deporte. Tradicionalmente, el boxeo ha sido percibido como agresivo y masculino, pero a través de una metodología lúdica, los estudiantes pueden apreciar su faceta técnica, estratégica y disciplinada, alejándose de los estigmas. Esto también facilita un enfoque inclusivo, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su sexo o nivel de habilidad, participen activamente y disfruten de la experiencia. Además, el boxeo enseña valores clave como la perseverancia, la autoconfianza, y el respeto mutuo, aspectos que se pueden integrar en el desarrollo personal de los alumnos. La práctica del deporte en equipo, a pesar de ser de adversario en esencia, fomenta la cooperación y el trabajo en equipo, sobre todo en actividades colaborativas que refuercen el respeto. El trabajo de inclusión y de género también se ve fortalecido, ya que, al no ser una modalidad comúnmente asociada a las chicas, se contribuye a

romper barreras y prejuicios, motivando a las estudiantes a sentirse igualmente capaces y motivadas a practicarlo. De este modo, la experiencia no solo enriquece su conocimiento sobre el boxeo, sino que promueve una visión más inclusiva y equitativa del deporte.

6. Bibliografía

- Asociación Internacional de Boxeo Amateur, AIBA. (2017). Reglamento técnico. Asociación Internacional de Boxeo Amateur.
- Federación Española de Boxeo, FEB. (2023). *Informe sobre el impacto del boxeo en la educación física escolar*. Madrid: Federación Española de Boxeo.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gabarda, V., Marín, D., y Romero, M.M. (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16.
- García Aguilar, F., Beltrán Carrill, V.J., Perea García, E., y Sánchez Sánchez E. (2023) El boxeo como recurso educativo con adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 47. 365-374
- García, J. (2021). Fundamentos básicos del boxeo en ataque y defensa y su incidencia en el rendimiento deportivo de los jóvenes de la Escuela de boxeo "Trinita Box" de la Isla Trinitaria de la ciudad de Guayaquil, en el período 2021-2022 *Universidad de Guayaquil, Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/55349>
- Giler, M. & Cevallos, A. (2022). El boxeo como estrategia metodológica para el desarrollo integral de los jóvenes. *Revista Polo de Conocimiento*, 7(9), 683-707.
- Ordóñez, J. S., León, F. E., Alvarado, V. E., & Correa Contento, R. A. (2024). Habilidades motrices básicas mediante fundamentos del boxeo en niños de la Escuela de Formación Deportiva de la Universidad Nacional de Loja – Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 281 – 288. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3007>
- Organización Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Real Decreto 217/2022, 29 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30417-30452. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-4934>

- Roa, J., Sánchez, A., y Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *REIDOCREA*, 10(12), 1-9. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.66357> [Links]
- Ruiz-Sanchis, L. (2012). Recursos pedagógicos para la introducción de la esgrima en el ámbito escolar. Tesis Doctoral Universidad Católica Valencia.
- Ruiz-Sanchis, L. (2019). Creencias y prejuicios del profesorado de Educación Física sobre los deportes de combate. *Revista Educación*. 17. 223-237.
- Torres, A. (2018). El boxeo mixto como estrategia para el fortalecimiento de valores y hábitos de vida saludables en jóvenes, niñas y niños del municipio de Guacarí. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19338>
- Vidal, M.I., López, M., y López, S. (2021). Intervención en alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA): una propuesta de estrategias para su inclusión educativa (pp. 175-187). En P. Sanz-Cervera, M.D. Soto-González y J. García-Rubio (coord.) *Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje*. Graó.

7. Análisis de videojuegos en la actividad física y del deporte: potenciando las competencias en Educación Física en Secundaria

Carlos José González Ruiz
Universidad de La Laguna
cgonzalr@ull.edu.es

Desirée González Martín
Universidad de La Laguna
degonmar@ull.edu.es

Sebastián Martín Gómez
Universidad de La Laguna
smarting@ull.edu.es

María Belén San Nicolás Santos
Universidad de La Laguna
bsannico@ull.edu.es

1. Introducción

¿Pueden los videojuegos ayudar a desarrollar las competencias específicas en educación física? En este capítulo del libro, intentaremos responder a dicha pregunta a través del análisis de diferentes videojuegos relacionados con la actividad física-deportiva.

1.1 Estudios sobre videojuegos y actividad física-deportiva

En la última década, diferentes autores han analizado distintos videojuegos relacionados con la actividad física-deportiva. Haciendo una revisión en las bases de datos académicas más relevantes encontramos estudios que nos presentan algunos resultados que consideramos relevantes destacar.

Ramírez-Granizo et al. (2020) analizaron el impacto de los videojuegos activos en la actividad física de niños y adolescentes a través de una revisión sistemática. Los juegos analizados fueron los siguientes: Just Dance, Wii Fit y otros juegos de Nintendo, Microsoft Kinect Video Games, juegos de matemáticas con Kinect y videojuegos de exploración en 3D. Los estudios mostraron que pueden ser una herramienta complementaria efectiva para reducir el sedentarismo en niños y adolescentes, destacando otros aspectos como: aumento y mejora de la actividad física, aumento de la motivación y compromiso, así como el desarrollo de las habilidades motoras. En la misma línea Gómez-Gonzalvo et al., (2018) realizan un análisis teórico de distintas experiencias relacionadas con el uso de videojuegos (FIFA, NBA 2k), coincidiendo en que permite integrar la tecnología en el aula y mejorar la motivación de los estudiantes. Sin embargo, observan después del análisis realizado, que es complicado adaptar los mismos a las necesidades específicas del currículum, se hace necesario una mayor formación del profesorado, así como es necesario superar el enfoque conductista de los videojuegos.

Otros estudios relacionados como el de Merino-Campos et al., (2023), en el que analizan el uso de un videojuego relacionado con la práctica del Baloncesto (NBA2k16) coinciden en aspectos como el aumento de la motivación y el disfrute, la mejora de la competencia digital, y también apuntan otros factores como la comprensión de determinados conceptos tácticos y técnicos del deporte. Otro estudio realizado en el mismo contexto (usando la misma muestra y idéntico videojuego), Merino-Campos et al., (2023), comprobaron que no hubo mejoras en el autoconcepto general tras la intervención, aunque se destaca que las chicas mejoraron más en autoconcepto físico y emocional que los chicos. Coincide también en la mejora de tácticas tales como: regate, pase, tiro y entrada a canasta.

Un estudio sobre una experiencia de uso didáctico del videojuego Fornite en Educación Física, identifica un aumento de la motivación de los estudiantes, mejora en los valores y reducción de las conductas violentas durante el juego (Arufe-Giráldez, 2019).

1.2 Las competencias en la Educación Secundaria

En la normativa educativa en el contexto español (Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE) se recogen ocho competencias, que deben trabajarse en todas las materias:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- Competencia digital (CD)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia emprendedora (CE)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Desde este punto de vista cada ámbito o materia influye en mayor o menor medida en el desarrollo de estas competencias en el estudiantado. Además, cada una de las materias cuenta con una serie de competencias específicas, en el caso de Educación Física según Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, serían las siguientes:

- CE 1: Adquisición de un estilo de vida saludable
- CE 2: Percepción, decisión y ejecución de retos motores variados
- CE 3: Intervención en situaciones motrices con distintos grados y tipo de interacción, mostrando una actitud positiva, crítica y respetuosa.
- CE 4: Experimentación de distintas manifestaciones de cultura motriz (manifestaciones motrices expresivas y lúdico-deportivas de otras culturas)
- CE 5: Adopción de una actitud eco-socialmente responsable (impacto de la actividad física en la salud y el medioambiente)

Otro de los estudios que nos gustaría destacar es una experiencia de uso didáctico del videojuego Fortnite en Educación Física llevado a cabo por Arufe-Giráldez (2019) identificó que la adaptación denominada Fortnite EF generó efectos positivos en distintos ámbitos del aprendizaje físico-social. En concreto, los resultados muestran un aumento de la motivación del alumnado hacia la práctica deportiva, una mejora en los valores (como el trabajo en equipo, la solidaridad y el juego limpio) y una reducción de conductas violentas durante el juego (Arufe-Giráldez, 2019).

1.3 Desarrollo de Competencias a través de Videojuegos

A nuestro conocimiento, no existen muchos estudios que analicen las competencias que pueden desarrollarse a través del uso de los videojuegos. Entre los que tienen este objetivo encontramos el de Del Castillo et al., (2015), el de López y Rodríguez (2016), y el más reciente, el estudio de Martínez (2019).

En el estudio de López y Rodríguez (2016), se analizan diferentes estudios realizados con videojuegos comerciales, señalando sus beneficios y llegando a la conclusión de que: fomentan la implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje, ayudan a centrar la atención, desarrollan habilidades cognitivas, promueven la alfabetización digital y la adquisición de competencias tecnológicas, así como estimulan la motivación y el esfuerzo, incentivando a los estudiantes a superarse. Se puede observar como el juego NBA Live 2 ayudó al alumnado a comprender y manejar entornos digitales, facilitando la adquisición de habilidades tecnológicas básicas.

Asimismo, Del Castillo et al., (2015), analizan cómo los videojuegos deportivos pueden contribuir al desarrollo de competencias clave en el estudiantado, especialmente en términos de alfabetización digital e identidad. La autoría explora la relación entre la participación en videojuegos deportivos y el desarrollo de habilidades digitales, así como la construcción de la identidad en contextos educativos. Se destaca que la interacción con videojuegos deportivos requiere y promueve habilidades digitales, desde la navegación en interfaces complejas hasta la comprensión de dinámicas de juego que simulan situaciones reales del deporte. Además, la práctica de videojuegos deportivos fomenta habilidades como la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la estrategia, competencias valiosas en entornos educativos y profesionales. De manera similar, el empleo de este tipo de videojuegos puede favorecer la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Juegos (Prensky, 2001) que contribuya a la adquisición de habilidades y saberes propios de la etapa.

Por último, Martínez (2019) exploró las percepciones de un grupo de videojugadores en Santiago de Chile sobre las competencias desarrolladas mediante los videojuegos. Los/as participantes señalaron que los videojuegos contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras y sociales, y que estas competencias pueden transferirse a contextos de la vida real, incluyendo el ámbito educativo.

2. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es analizar una serie de videojuegos para identificar sus posibilidades educativas para el desarrollo de las competencias clave y específicas de la materia de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria. Para ello se plantean como objetivos específicos conocer las características técnicas y pedagógicas de los videojuegos y la relación entre estos elementos.

3. Descripción de la experiencia

En este capítulo se han analizado 8 videojuegos centrados en la actividad física y el deporte: FIFA 23, Gran Turismo 7, Just Dance, Moto GP, NBA 2K, Nintendo Switch Sports, Riders Republic, y Sport Party. Estos videojuegos han sido seleccionados por ser representativos de diferentes deportes o categorías de actividad física (fútbol, baloncesto, automovilismo, motociclismo, deportes extremos, baile, etc.). Además, para su selección, se han tenido en cuenta otros criterios como su fecha de lanzamiento o actualización, escogiendo aquellos que han sido lanzados recientemente o se actualizan asiduamente; liderazgo en las listas de ventas, seleccionando los más vendidos a nivel mundial y que cuentan con una gran comunidad de jugadores/as; y disponibilidad para la etapa de secundaria, descartando aquellos con una clasificación mayor a PEGI 12.

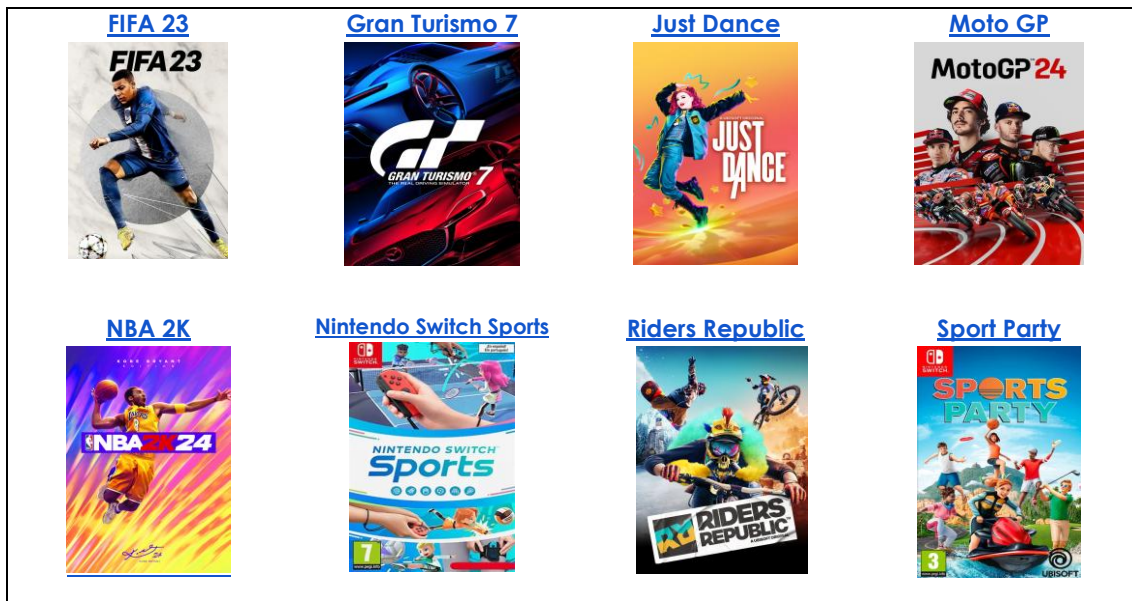
Las principales características identificativas de los juegos y la imagen oficial de cada videojuego se detallan en la Tabla 1 y Figura 1 respectivamente.

Tabla 1. *Características identificativas de los videojuegos*

Título	Editor/ desarrollador	Año	Temática	Clasificación PEGI
FIFA 23	EA Sports	2022	Simulación deportiva (Fútbol)	PEGI 3
Gran Turismo 7	Polyphony Digital	2022	Simulación deportiva (Motor)	PEGI 3
Just Dance	Ubisoft	2025	Baile	PEGI 3
Moto GP	Milestone S.r.l. & Dorna Sports	2024	Simulación deportiva (Motor)	PEGI 3
NBA 2K	Visual Concepts	2023	Simulación deportiva (Baloncesto)	PEGI 3
Nintendo Switch Sports	Nintendo	2022	Simulación deportiva	PEGI 7
Riders Republic	Ubisoft	2021	Deportes extremos	PEGI 12
Sport Party	Ubisoft	2018	Simulación deportiva	PEGI 3

Figura 1

Enlace y capturas de pantalla oficial de los videojuegos



El instrumento utilizado ha sido adaptado a partir de la propuesta de López Gómez (2016), incorporando modificaciones alineadas con la normativa educativa vigente. El instrumento original consta de cinco dimensiones de análisis: características técnicas, mundo del juego, aspectos técnicos y estéticos, aspectos pedagógicos y valoración final (ventajas y desventajas). En este capítulo se han analizado algunas subdimensiones de tres de ellas: las características técnicas del juego, incluyendo aspectos como el registro, el soporte, la plataforma o consola utilizada, la existencia de compras integradas y la presencia de publicidad; los aspectos técnicos y estéticos, tales como la calidad visual, sonora, textual, la posibilidad de guardar y reanudar las partidas, omisión de escenas, ausencia de errores de programación, control intuitivo y precisión de respuesta; y por último los aspectos pedagógicos del juego, considerando las competencias desarrolladas a través de los mismos.

Cada uno de los apartados cuenta con un espacio para describir o valorar cualitativamente cada uno de los apartados, incorporando detalles sobre algunos de los aspectos planteados en cada apartado.

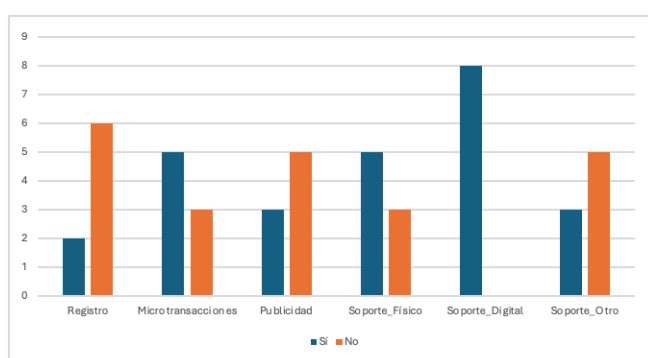
4. Resultados

Respecto a las características técnicas de los videojuegos analizados, podemos observar (véase Figura 2) que la mayoría de los videojuegos, un 75%, no requieren registro para ser utilizados, ya que disponen de modo offline. Sin

embargo, para poder acceder a funciones en línea, contenido adicional o al modo multijugador, en muchos de ellos sí que es necesario el registro. Asimismo, el 60% de los videojuegos no incluye publicidad, pero otros como NBA 2k24, FIFA23 o Riders Republic sí que contienen. Por otro lado, el 60% de los videojuegos integran microtransacciones permitiendo a los/as jugadores adquirir cartas, mejorar personajes, obtener créditos para desbloquear coches o acceder a contenido adicional, como pases de temporada y canciones. Por último, todos los videojuegos están disponibles en soporte digital, mientras que sólo cinco pueden comprarse en formato físico.

Figura 2.

Características técnicas de los videojuegos



La mayoría de los videojuegos están disponibles en múltiples plataformas, únicamente Sports Party y Nintendo Switch Sports son exclusivos de Nintendo Switch, mientras que Gran Turismo 7 es exclusivo de la PlayStation (véase Tabla 2).

Tabla 2.

Disponibilidad por plataforma de los videojuegos

	PlayStation	Xbox	Nintendo Switch	PC
FIFA 23	✓	✓	✓	✓
Gran Turismo 7	✓			
Just Dance	✓	✓	✓	
MotoGP 24	✓	✓	✓	✓
NBA 2K24	✓	✓	✓	✓
Nintendo Switch Sports			✓	
Riders Republic	✓	✓		✓
Sports Party			✓	

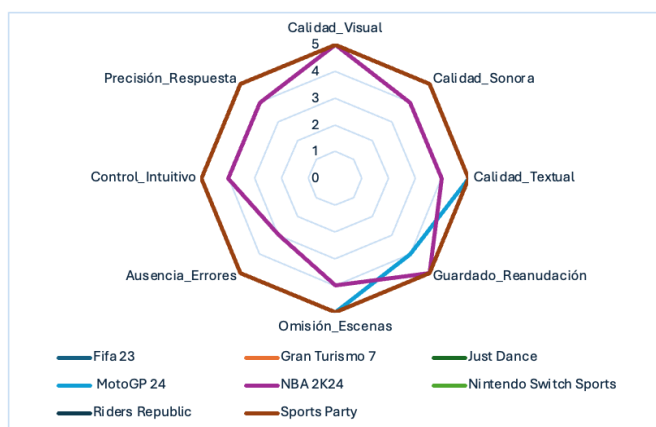
El precio de los videojuegos oscila entre los 14.99 (NBA 2K24) y los 69.99 en las versiones estándar (FIFA 24 o Gran Turismo 7), siendo la media del precio de aproximadamente 47 euros.

En cuanto a la calidad de la imagen y las animaciones, el sonido, la locución, y la música, la calidad de los textos, la posibilidad de guardar y reanudar la partida, la opción de omitir pantallas, la ausencia de errores de programación, y la jugabilidad (control y precisión de la respuesta), todos los videojuegos analizados obtienen la máxima puntuación.

Los únicos juegos que obtienen una puntuación de cuatro en algunos de estos aspectos son NBA 2K24 y MotoGP 24 (véase Figura 3).

Figura 3.

Comparación de videojuegos según aspectos de calidad



Todos los videojuegos analizados pueden utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la etapa de primaria, con excepción de *Riders Republic*, que está destinado únicamente a la etapa de secundaria.

Para el análisis de las competencias (claves y específicas) que se trabajan y desarrollan a través de la interacción del alumnado con los videojuegos objeto de estudio, se ha recurrido al Real Decreto 217/2022:

A continuación, se detallan las competencias, su justificación y los videojuegos que las favorecen (véase Tabla 3 y Tabla 4, respectivamente).

Tabla 3.

Relación de competencias clave, aspectos que se trabajan y videojuegos

Competencias clave	Aspectos	Videojuego
CCL	Interpretación de los menús, las instrucciones y las guías de ayuda ofrecidas en cada juego	Todos
CP	Comprensión de los idiomas en la interfaz, los menús y los diálogos Interacción con otras personas (multijugador online)	Todos
STEAM	Cálculo de tiempos, estrategias, estadísticas deportivas Aplicación de los principios de la física, análisis de superficies y climas (velocidad, aceleración, resistencia en el movimiento, gravedad, fuerza centrípeta en las curvas, resistencia aerodinámica) Aplicación de los principios matemáticos en la estrategia del juego (trayectorias del balón o pelota, ángulos de tiro, cálculos de fuerza)	Todos
CD	Uso de interfaces digitales, simulación y estrategias tecnológicas	Todos
CPSAA	Comprensión de la importancia del trabajo en equipo, la gestión deportiva y la cooperación en el mundo deportivo. Promoción de la competencia sana en entorno digitales, el control emocional y la gestión de conflictos Adaptación progresiva a desafíos cada vez más complejos	Todos
CC	Respeto por las normas, competencia sana en entorno digitales, y control emocional	Todos
CE	Habilidades de planificación de estrategias, toma de decisiones, y gestión de recursos	Todos
CCEC	Conocimiento de diferentes deportes y su evolución e impacto como fenómeno cultural. Conocimiento de circuitos históricos, vehículos, y geografía,	Todos

Tabla 4

Relación de competencias específicas de Educación Física y videojuegos

	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5
FIFA 23				✓	✓
Gran Turismo 7				✓	✓
Just Dance	✓	✓	✓	✓	✓
MotoGP 24				✓	
NBA 2K24				✓	✓
Nintendo Switch Sports	✓	✓	✓	✓	
Riders Republic				✓	✓
Sports Party	✓	✓	✓	✓	✓

5. Conclusiones

Al inicio de este capítulo nos planteamos la pregunta: ¿pueden los videojuegos ayudar a desarrollar las competencias clave de la ESO y las específicas de Educación Física? Tras los resultados mostrados en el anterior apartado se puede concluir que los ocho videojuegos analizados relacionados con la actividad física-deportiva, podrían ser un recurso innovador y valioso para la adquisición y el desarrollo, tanto de las competencias clave de la Educación secundaria, como de las específicas propias de la Educación Física.

Respecto a las competencias clave, y en consonancia con lo señalado en investigaciones previas, el análisis realizado en este capítulo pone de manifiesto que los videojuegos constituyen un recurso eficaz para favorecer su desarrollo integral. Así, diferentes estudios han evidenciado su contribución al fortalecimiento de la competencia digital y tecnológica, al promover la interacción con entornos virtuales, la resolución de problemas en línea y la apropiación crítica de herramientas digitales (Gómez-Gonzálvo et al., 2018; Merino-Campos et al., 2023). De igual modo, se observa un impacto positivo en el fomento del comportamiento cívico y social, puesto que determinados videojuegos, cuando son implementados con un enfoque didáctico, potencian valores como la cooperación, el respeto a las normas, la empatía y la gestión de conflictos. En este sentido, Arufe-Giráldez (2019), en su experiencia con el videojuego Fortnite adaptado a Educación Física, confirma que su uso puede incrementar la motivación del alumnado, mejorar la cohesión grupal y reducir conductas violentas, reforzando así competencias sociales y ciudadanas. En conjunto, la literatura respalda que la incorporación pedagógica de los videojuegos puede ser una vía pertinente y actual para el desarrollo transversal

de las competencias clave, especialmente en contextos educativos que buscan integrar lo digital, lo social y lo crítico en la formación de los estudiantes.

En relación con las competencias específicas de la Educación Física, hemos comprobado que algunos videojuegos como Just Dance, Nintendo Switch Sports y Sport Party favorecen de manera directa la adquisición de habilidades motrices. Esto coincide con el estudio realizado por Ramírez-Granizo et al. (2020), al afirmar que dichos videojuegos pueden ser una herramienta complementaria efectiva para reducir el sedentarismo en niños/as y adolescentes, aumentar y mejorar la actividad física, así como el desarrollo de las habilidades motoras. En los demás videojuegos analizados, la transformación de estos en recursos didácticos depende en gran medida de la competencia del docente y su estrategia pedagógica. Si bien fueron diseñados originalmente con un propósito lúdico, su potencial educativo puede aprovecharse mediante una planificación adecuada para el desarrollo de una estrategia de ABJ. No obstante, su principal limitación radica en la actitud sedentaria e inactiva que fomentan, lo que dificulta su contribución a la actividad física y al desarrollo del movimiento (Gómez-Gonzalvo et al., 2018).

Por otro lado, la mayoría de los videojuegos analizados cuenta con la máxima puntuación en aspectos relacionados con la calidad de las imágenes, el sonido, etc., incorporando grabaciones de movimientos y sonidos reales, lo que, junto con el uso de la inteligencia artificial avanzada y simulación, permite alcanzar un alto nivel de inmersión, contribuyendo así a una experiencia del juego más realista y auténtica. Esto, junto a la vinculación de los contenidos o saberes básicos con los gustos y preferencias del alumnado, favorecen la motivación y el engagement (Arufe-Giráldez, 2019, Gómez-Gonzalvo et al., 2018, Merino-Campos et al., 2023, Ramírez-Granizo et al., 2020), aspectos claves cuando quieres estimular el aprendizaje en el alumnado.

En conclusión, la experiencia de los videojuegos permite desarrollar competencias y actitudes que resultan difíciles de abordar mediante métodos tradicionales. Además, su alto atractivo y capacidad de motivación los convierten en una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

6. Bibliografía

Arufe Giráldez, V. (2019). Fortnite EF, un nuevo juego deportivo para el aula de Educación Física. Propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego Fortnite. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(2), 323-350. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5257>

- Conde-Cortabitarte, I., Rodríguez-Hoyos, C., & 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>
- Del Castillo, H., Herrero, D., García Varela, A.B., Checa, M. y Monjelat, N. (2015). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (33). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/233111>
- Gómez-Gonzalvo, F., Molina, P., & Devís-Devís, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: Una aproximación a su uso en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 305-310. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63440>
- López-Gómez, S. (2016). "Diseño e validación dunha guía para a análise de videoxogos educativos". Trabajo presentado en IV Encontro Mocidade Investigadora, Santiago de Compostela
- López Gómez, S., & Rodríguez Rodríguez, J. (2016). *Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas*. *Revista DIM*, (33). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a12.pdf
- Martínez, J. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-2. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.3>
- Merino-Campos, C., León-Quismondo, J., Gallardo Pérez, J., & del Castillo Fernández, H. (2023). Uso de videojuegos en Educación Física y desarrollo del autoconcepto en la adolescencia: diferencias entre sexos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 110-118 <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93921>
- Merino-Campos, C., del-Castillo, H., & Medina-Merodio, J.-A. (2023). Factors affecting the acceptance of video games as a tool to improve students' academic performance in physical education. *Education and Information Technologies*, 28, 5717–5737. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11295-y>
- Prensky, M. (2001). The games generations: How learners have changed. *Digital game-based learning*, 1(1), 1-26.
- Ramírez-Granizo, I. A., Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & San Román-Mata, S. (2020). The effect of physical activity and the use of active video games: Exergames in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4243. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124243>

8. Juegos tradicionales y sostenibilidad

Apolinar Varela
Universidad de Navarra
agrana@unav.es

Silvia López Gómez
Universidade de Santiago de Compostela
silvia.lopez.gomez@usc.es

1. Introducción

En el contexto actual de la Educación Física (EF), la sostenibilidad es un aspecto clave alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Este capítulo presenta una propuesta educativa para la etapa de educación secundaria basada en la autoconstrucción de juguetes y juegos con materiales alternativos. La iniciativa busca integrar la cultura lúdico-motriz con la sostenibilidad, promoviendo una metodología que enriquezca el aprendizaje y fomente valores sociales y ambientales. Este tipo de proyectos han sido desarrollados de manera exitosa en otro tipo de contextos educativos, como por ejemplo en Varela & Gamba (2025).

Para fortalecer esta propuesta, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como una metodología idónea, ya que combina la adquisición de conocimientos con la aplicación práctica en beneficio de la comunidad. Diversos estudios han evidenciado sus beneficios, como el desarrollo de la responsabilidad social, el liderazgo cívico y la mejora de la empleabilidad (Geller et al., 2016; Rutti et al., 2016; Weiler et al., 2013). En EF, el ApS ofrece oportunidades de aprendizaje vivencial, interactivo y práctico, aportando un valor añadido al promover el bienestar social, físico y emocional a través del ocio activo (Capella-Peris et al., 2021). Las experiencias de ApS han demostrado su eficacia en la formación docente, generando cambios actitudinales positivos y promoviendo la autoeficacia en la enseñanza de EF inclusiva (Chambers, 2018; Capella-Peris et al., 2020).

Desde la perspectiva de la sostenibilidad, el ApS contribuye al desarrollo de competencias de acción, facilitando la reflexión crítica y la participación activa en la resolución de problemas ambientales y sociales (Jensen & Schnack, 1997). La autoconstrucción de juguetes y juegos con materiales reciclados no solo estimula la creatividad y el aprendizaje interdisciplinar, sino que también sensibiliza sobre el impacto ambiental y la importancia de una cultura sostenible en la EF.

El uso de materiales alternativos en la EF basado en la autoconstrucción de materiales (EBAM) (Méndez-Giménez, 2018), también tiene una relación directa con la equidad y la inclusión deportiva. En muchos casos, el acceso a equipamiento deportivo puede ser una barrera para la participación en la actividad física, especialmente en contextos con recursos limitados. La posibilidad de diseñar y construir juegos adaptados permite superar estas dificultades y garantizar que todos los y las estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica o de sus capacidades, participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda de sus docentes, familiares o sus iguales, favoreciendo la mejora a nivel cognitivo, físico, afectivo y social. En este sentido, el ApS actúa como un puente entre la teoría y la práctica, proporcionando experiencias que refuerzan la responsabilidad social y el compromiso ciudadano.

Este capítulo explora la aplicación del ApS en la enseñanza de EF con un enfoque sostenible, demostrando su potencial para transformar la práctica docente y contribuir a la formación de una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno.

1.1. Contextualización

La sostenibilidad en la EF es un concepto que va más allá de la simple utilización de materiales reciclados; implica la promoción de valores y actitudes responsables hacia el medioambiente y la optimización de los recursos disponibles para la práctica deportiva. La autoconstrucción de juegos con materiales alternativos representa una estrategia eficaz para sensibilizar al estudiantado sobre la importancia del consumo responsable, el reciclaje y la reutilización de materiales en su vida cotidiana. Además, este enfoque fomenta el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas, habilidades fundamentales en la formación integral del alumnado.

A nivel curricular, la EF en secundaria ofrece múltiples oportunidades para integrar estos enfoques. La normativa educativa vigente enfatiza la importancia de la educación en valores, la sostenibilidad y la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje. A través de la metodología del ApS y el EBAM, se favorece un aprendizaje significativo que permite conectar la

educación ambiental con la motricidad, el juego y la cooperación, elementos esenciales en el desarrollo físico y social del alumnado.

Desde una perspectiva metodológica, la introducción de proyectos basados en el ApS en la EF de secundaria no solo responde a las necesidades formativas de los alumnas y alumnos, sino que también permite desarrollar competencias como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Al involucrarse en la creación de materiales y juegos, los/as estudiantes no solo mejoran sus habilidades motrices, sino que también adquieren conciencia sobre el impacto de sus acciones en el entorno y en la comunidad. Este enfoque fortalece la idea de que la EF no debe ser únicamente un espacio para el desarrollo de la motricidad, sino un escenario para la formación de una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno.

En definitiva, la combinación de ApS, sostenibilidad y materiales alternativos en la EF de secundaria constituye una estrategia innovadora para transformar la enseñanza en un proceso participativo y significativo. La presente propuesta busca demostrar que es posible integrar estos elementos dentro del currículo escolar, fomentando un aprendizaje experiencial que contribuya a la construcción de una sociedad más sostenible e inclusiva.

2. Objetivos

La propuesta presentada en este capítulo tiene como propósito principal integrar la sostenibilidad en la Educación Física (EF) a través del Aprendizaje-Servicio (ApS), fomentando la autoconstrucción de juegos tradicionales con materiales reciclados o reutilizados. A partir de este enfoque, se pretende que el alumnado no sólo adquiera conocimientos teóricos y habilidades motrices, sino que también desarrolle una conciencia crítica sobre el impacto ambiental de los materiales utilizados en la práctica deportiva y la importancia de la equidad en el acceso a la actividad física.

Los objetivos específicos de la experiencia son los siguientes:

- Fomentar la concienciación ambiental y el uso de materiales sostenibles en la práctica de la EF, promoviendo valores de responsabilidad ecológica a través de la reutilización y reciclaje de materiales en la construcción de juegos.
- Desarrollar habilidades creativas y de resolución de problemas en el alumnado, incentivando la búsqueda de soluciones innovadoras para la fabricación de juegos y materiales deportivos con recursos accesibles y ecológicos.
- Promover el trabajo en equipo y la cooperación, favoreciendo dinámicas grupales que permitan a los y las estudiantes aprender a comunicarse, organizarse y tomar decisiones de forma colaborativa.

- Aplicar el ApS como estrategia educativa, vinculando la teoría con la práctica y permitiendo que el alumnado participe en experiencias reales donde el conocimiento adquirido tenga un impacto social.
- Mejorar la motivación y la implicación del alumnado en la asignatura de EF, introduciendo metodologías activas y participativas que conecten los contenidos curriculares con situaciones del mundo real.
- Evaluar el impacto de la experiencia en el aprendizaje del alumnado, identificando los beneficios en términos de desarrollo personal, social y académico, así como los posibles desafíos para futuras implementaciones.

3. Descripción de la propuesta

Esta iniciativa se enmarca dentro de un contexto educativo donde la enseñanza de la EF no solo debe orientarse a la mejora de las capacidades físicas del alumnado, sino también a la construcción de valores ciudadanos y a la promoción de estilos de vida activos, saludables y sostenibles. Bajo esta premisa, se plantea la utilización de materiales alternativos en la creación de juegos tradicionales adaptados, con el fin de dotar al alumnado de herramientas pedagógicas que les permitan desarrollar la creatividad, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas a partir de una experiencia de aprendizaje significativa.

3.1. Diseño y desarrollo del proyecto

El desarrollo de esta propuesta se estructura en cinco fases fundamentales, siguiendo un modelo de ApS que combina la adquisición de conocimientos con la aplicación práctica en contextos reales. A continuación, se describe el proceso a llevar a cabo en cada una de estas fases:

3.1.1. Investigación

Se debe iniciar con una fase de sensibilización y exploración teórica, donde el alumnado investigue sobre los conceptos clave de sostenibilidad y educación física. A través de materiales audiovisuales, artículos y experiencias previas documentadas, el estudiantado puede analizar el impacto ambiental del uso de materiales convencionales en el deporte y explorar alternativas ecológicas para la construcción de implementos lúdico-deportivos. Para ello, se pueden desarrollar debates y actividades participativas donde discutir estrategias para adaptar juegos tradicionales a diferentes capacidades y contextos.

3.1.2. Preparación

Una vez adquiridos los conocimientos previos, se recomienda organizar los equipos de trabajo y establecer los objetivos específicos de la experiencia.

Cada grupo es responsable de seleccionar un juego tradicional y proponer su adaptación utilizando materiales reciclados o reutilizados. La selección de materiales se realiza con base en criterios de disponibilidad, bajo costo, seguridad, funcionalidad y sostenibilidad.

Los y las estudiantes tienen que elaborar bocetos y diseños preliminares de los juegos, considerando aspectos como la funcionalidad, la accesibilidad y la estética. Además, se tendrían que llevar a cabo sesiones de planificación en las que establecer las etapas de construcción, así como la logística necesaria para su implementación en el aula o en espacios recreativos.

3.1.3. Acción

En esta fase, el alumnado se dedica a la fabricación de los juegos con los materiales seleccionados. Durante este proceso, se puede experimentar con diferentes técnicas de construcción, resolviendo problemas de diseño y funcionalidad en un entorno de aprendizaje colaborativo. La experimentación y la creatividad juegan un papel clave, permitiendo que cada equipo explore soluciones innovadoras para mejorar la resistencia y usabilidad de sus creaciones. Se trata de promover un enfoque de aprendizaje basado en la práctica y el descubrimiento, donde los errores forman parte del proceso de aprendizaje. Para ello, se recomienda establecer sesiones de experimentación en las que poner a prueba los juegos construidos, evaluando su efectividad y realizando ajustes necesarios antes de su implementación final.

3.1.4. Demostración

Una vez finalizada la construcción de los juegos, se puede organizar una jornada de demostración y participación, donde el alumnado presente sus creaciones al resto del grupo y las pongan en práctica a través de actividades lúdico-recreativas. En esta instancia, tienen la oportunidad de explicar el proceso de diseño y fabricación, destacando los principios de sostenibilidad y accesibilidad aplicados en sus juegos. Esta jornada también se puede convertir en un espacio de reflexión y evaluación colectiva, donde se analicen las fortalezas y debilidades de cada propuesta, así como su viabilidad para ser replicada en otros contextos educativos. Además, es apropiado incentivar la autoevaluación y la retroalimentación entre pares, permitiendo que el alumnado identifique los aprendizajes adquiridos y las habilidades desarrolladas durante la experiencia.

3.1.5. Reflexión y cierre

En la fase final del proyecto, se sugiere que el alumnado participe en una sesión de reflexión en la que compartir sus experiencias, aprendizajes y retos enfrentados a lo largo del proceso. Es ideal promover una discusión abierta sobre la importancia de la sostenibilidad en la educación y el rol que juega la creatividad en la resolución de problemas.

Para sistematizar la experiencia, es aconsejable que las y los participantes elaboren informes individuales o grupales donde documenten el proceso de diseño, construcción e implementación de los juegos. Además, se invita al alumnado a proponer estrategias para mejorar y expandir la iniciativa en futuras ediciones, con el fin de fomentar la continuidad del proyecto en el tiempo.

Una vez finalizada la propuesta todos los materiales creados pasarán a ser cedidos al centro escolar, permitiendo su uso al resto de la comunidad educativa, tanto en el aula como fuera de ella. Además, el patrimonio de la materia de EF se verá ampliado en riqueza y diversidad de juegos y juguetes para su utilización en las clases prácticas. Asimismo, esta experiencia previa servirá para su desarrollo en ediciones futuras.

4. Resultados: propuesta de juegos tradicionales sostenibles

Se presentan los juegos tradicionales sostenibles seleccionados para la realización del proyecto. En esta ocasión para facilitar su uso y creación, son elementos sencillos que implican pocas normas y un aprendizaje sobre el manejo de carácter intuitivo.

Algunos de los juegos que podrían ser creados son:

- Peonzas elaboradas con tapones de botellas y CDs reutilizados.
 - Materiales necesarios: 2 CDs, un tapón de botella, una canica, silicona o pegamento fuerte.
 - Proceso de elaboración: (1) Pegar ambos CDs entre sí; (2) Fijar el tapón de botella en el centro de los CDs, asegurándose de que quede bien sujeto; (3) En la parte inferior de la peonza, se pega la canica, que servirá como punto de apoyo para el giro y la estabilidad; (4) Dejar secar completamente la estructura para garantizar su firmeza; (5) Probar la peonza en una superficie plana y, si se desea, decorarla con pinturas o pegatinas para personalizarla.

En el siguiente enlace se puede consultar el proceso de creación de diferentes tipologías de peonzas:
<https://www.youtube.com/watch?v=z52fyCUWOA4>

- Frisbees fabricados con cartón reforzado o papel y cinta adhesiva ecológica.
 - Materiales necesarios: cartón reforzado o papel grueso, cinta adhesiva ecológica, tijeras, lápiz, marcadores o pintura (opcional).
 - Proceso de elaboración: (1) Dibujar y recortar dos círculos del mismo tamaño en el cartón o papel grueso; (2) Colocar los dos discos alineados y unirlos con cinta adhesiva ecológica alrededor

de los bordes; (3) Aplicar una capa adicional de cinta adhesiva en el borde para reforzar la estructura; (4) Decorar con marcadores o pintura ecológica si se desea; (5) Probar el frisbee lanzándolo y ajustar si es necesario.

En los vídeos que aparecen a continuación se puede observar diferentes maneras de fabricar frisbees: <https://www.youtube.com/watch?v=cmMVKf1N4Ws> ; <https://www.youtube.com/watch?v=j-DRQa6uXlg>

- Indiacas fabricadas con bolsas de plástico.
 - Materiales necesarios: bolsas de plástico, tijeras, hilo o cuerda, cinta adhesiva.
 - Proceso de elaboración: (1) Se realizará una pelota envolviendo una o dos o más bolsas de plástico de basura o de la compra grandes, para crear lo que será la base de la indiacas y se le da consistencia envolviéndola con cinta americana, asegurándonos que no quede muy dura, ya que será la parte que se golpea con la mano. (2) Posteriormente, una vez compactada la base de golpeo se corta lo sobrante de las bolsas de plástico en tiras largas y uniformes de manera que sea lo más vistoso posible; (3) En otras ocasiones se pueden añadir plumas decorativas que también ayudarán a volar mejor la indiacas en el golpeo.

Para más detalles, se recomienda ver el vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=STQB_JQYfkQ&t=51s

- Cintas de gimnasia rítmica hechas con restos de tela y varillas reutilizadas.
 - Materiales necesarios: palos o bastones pequeños uniformes, de escoba cortados o similar de unos 50 cm, hilo de costura y aguja, navaja o cúter, arandelas de metal, remachadora y cinta adhesiva, cinta de tela fina de unos 2-3 metros, clavo, o gancho, o tornillo.
 - Proceso de elaboración: (1) se selecciona el palo y se envuelve en cinta adhesiva o con tela para facilitar su sujeción. (2) Se agujerea uno de los extremos de la cinta, se insertan las arandelas en el agujero, asegurándose de que la tela quede bien fijada y a continuación se usa la remachadora para que quede bien fijada. (3) Posteriormente, se cose la cinta para que no queden hilos sueltos y sean los dos extremos iguales. (4) Al final se inserta un gancho o clavo en el que se inserta la cinta, prestando especial atención a que se quede fijada la cinta y no se salga, se puede asegurar con cinta adhesiva resistente.

Para fabricar los juguetes se invita a observar el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=rYSDO57DBQo>

- Palos para la porca o hockey, contruidos con palos de escoba y botellas o cartón
 - Materiales: palo de escoba o rama de árbol lo más uniforme posible, botella de plástico, cartón compacto, tijeras y cinta adhesiva resistente.
 - Proceso de elaboración: (1) se comprueba que un extremo del palo entra en el cuello de la botella. Una vez comprobado que entra se debe envolver el extremo para que encaje y quede fijado al cuello de la botella. Para asegurarlo, se refuerza con la cinta adhesiva por fuera. (2) A continuación, se aplasta la botella hasta dejarla sin aire y lo más plana posible, dándole la forma de la hoja del palo de hockey. (3) Una vez que se le ha dado forma se recortan los cartones con la forma de la base y se pega un recorte por cada lado. (4) Se decora el palo con cinta adhesiva de varios colores para que quede un palo vistoso y funcional para jugar.

En este caso se muestra en el vídeo los pasos a seguir para la fabricación de los palos de hóckey https://www.youtube.com/watch?v=tW3oTL_nrYc

- Pelota-cometa, elaborada con bolsas de plástico, globos y papel reciclado.
 - Materiales: 2 globos vistosos, tijeras, 1 bolsa de basura y otra de la compra.
 - Proceso de elaboración: (1) se coloca la bolsa de basura en horizontal y se recorta en tiras gordas dejando un borde de 10cm de ancho de una zona sin cortar. (2) Una vez cortada se envuelve la bolsa por un extremo y el extremo que queda de base se asegura con cinta adhesiva. (3) Seguidamente se envuelve con la otra bolsa ese extremo. (4) A continuación, se utiliza el globo para cerrar el extremo metiendo dentro del mismo el extremo de las otras bolsas. Una vez asegurado el globo ya estaría listo para volar.

Más información en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=mqyUW8FXn0o>

Mediante la realización de este proyecto, se espera que el alumnado desarrolle una mayor conciencia sobre la sostenibilidad a través de la autoconstrucción de juegos con materiales reciclados, lo que les permitirá comprender la importancia de reducir el consumo de plásticos y optar por alternativas más sostenibles en su entorno. Este proceso fomentará la autonomía, la resolución de problemas y el pensamiento crítico y creativo, favoreciendo el aprendizaje basado en la experimentación y la mejora continua.

En el ámbito motor, los juegos diseñados promoverán la adquisición y aplicación de habilidades motrices y físicas, mejorando la coordinación y la participación activa en dinámicas cooperativas. La implicación del estudiantado aumentará gracias al carácter práctico y creativo de la propuesta, generando un mayor

compromiso con las actividades de EF y fortaleciendo la interacción entre pares y el trabajo en equipo.

Sin embargo, algunos desafíos pueden ser la gestión del tiempo y la disponibilidad de materiales reciclados, los cuales, a su vez, representarán oportunidades para estimular la creatividad y la capacidad de adaptación del alumnado.

5. Conclusiones

La presente propuesta está pensada para ser llevada a la práctica con alumnado de educación secundaria, la integración de la sostenibilidad en el diseño y uso de juegos tradicionales constituye una estrategia pedagógica eficaz para fomentar aprendizajes significativos en el alumnado. La aplicación de la metodología ApS no solo puede promover la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre la importancia del reciclaje y la reutilización de materiales en el contexto educativo, sino que también potencia las habilidades y valores fundamentales en el desarrollo integral del estudiantado.

Uno de los principales logros a conseguir está relacionado con la sensibilización del alumnado sobre el impacto ambiental de los materiales utilizados en la vida cotidiana y su aplicación en la práctica deportiva. La construcción de juegos con materiales reciclados permite reflexionar sobre la importancia de reducir, reutilizar y reciclar, favoreciendo una conciencia ecológica que puede extenderse más allá del ámbito escolar.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta incentiva el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, promueve la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación entre el alumnado. La posibilidad de involucrarse activamente en el diseño y fabricación de sus propios juegos incrementa la motivación y participación en las clases de EF.

Por otro lado, el proyecto también puede presentar ciertos desafíos que podrían ser abordados en futuras implementaciones. La necesidad de una mejor organización del tiempo para completar la construcción de los juegos y la disponibilidad de materiales reciclados, la colaboración y cooperación entre escolares y docentes son algunos de los aspectos señalados como posibles retos de futuro.

En definitiva, esta experiencia sugiere que la combinación entre la EF, la sostenibilidad, a través de la autoconstrucción de juegos tradicionales, constituye una estrategia educativa valiosa y replicable en diferentes contextos. Su aplicación no solo favorece el desarrollo de competencias motrices, sino que también promueve valores de respeto, equidad y compromiso con el

medioambiente. Con los ajustes pertinentes, esta iniciativa podría consolidarse como una práctica innovadora dentro del currículo de EF en secundaria, contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo.

6. Bibliografía

- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., y Salvador-García, C. (2021). Contraste de dos modalidades de Aprendizaje y Servicio en la formación de profesorado de Educación Física. *Revista de Currículum Y Formación del Profesorado*, 25 (2), 367-368. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9381>
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., y Ruiz-Montero, J. P. (2020). Alcance del Aprendizaje y Servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>.
- Chambers, D. (2018). Changing Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Inclusion Through Service-Learning. En S. Lavery, D. Chambers, G. Cain, y C. Forlin (Eds.), *Service-Learning: Enhancing Inclusive Education* (1st ed.). Emerald Publishing Limited.
- Geller, J. D., Zuckerman, N., y Seidel, A. (2016). Service-Learning as a Catalyst for Community Development. *Education and Urban Society*, 48 (2), 151–175. <https://doi.org/10.1177/0013124513514773>.
- Jensen, B. B., y Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>.
- Méndez-Giménez, A. (2018). El enfoque basado en la autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes (The approach based on self-made materials. The video-tutorial as a teaching strategy for pre-service teachers). *Retos*, 34, 311–316. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63634>.
- Rutti, R. M., LaBonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A., y Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education + Training*, 58 (4), 422–438. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0050>.
- Varela, A., y Gamba, L (2025). *Inclusive, Sustainable Motor Play for People With Intellectual Disabilities: A Service Learning-Based University Teaching Innovation Project*. En Lavega, P. y Pic, P (Edts). Promoting

Sustainable Development Goals in Physical Education: The Role of Motor Games. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6084-2>.

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., y Rudisill, S. (2013). Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3–4), 236–248. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>.

9. La utilización de la técnica Puzle de Aronson y el grupo de expertos en educación secundaria: experiencias prácticas

Javier Silveira Gaitero
IES Pinar de la Rubia (Valladolid)
javier.silgai@educa.jcyl.es

Gustavo González Calvo
Universidad de Valladolid
gustavo.gonzalez@uva.es

1. Introducción

Curiosidad, motivación, búsqueda, descubrimiento, cooperación, responsabilidad colectiva, responsabilidad personal...aprendizaje.

Podemos indagar en infinidad de métodos y modelos, los cuales, tienen un objetivo común: el aprendizaje. Para que esto ocurra el docente debe tener en cuenta muchas variables, pero lo que sí está demostrado es que, si el alumnado no parte de un interés previo, todo será más difícil...Es por ello por lo que se buscan modelos pedagógicos como el *aprendizaje cooperativo*, que busca la máxima interacción simultánea de los alumnos con el objetivo de que todos sus miembros aprendan los contenidos propuestos, aprendiendo a su vez a trabajar en equipo (Bores-García et al., 2021).

Proponemos en este capítulo la utilización del Puzle de Aronson (creada por psicólogo Elliot Aronson en 1971 y perfeccionada en la década de los 80); en esta técnica es fundamental que el docente adquiera un papel de facilitador, guiando a los estudiantes para que desarrollen su autonomía y responsabilidad.

Sin una formación adecuada, existe el riesgo de que la metodología no se aplique correctamente y pierda su eficacia en el aula (González-Calvo & Barba, 2014).

Hay muchas formas de desarrollar este modelo pedagógico, pero, en concreto, nos gustaría hablar sobre la técnica de Puzzle de Aronson utilizando para ello el grupo de expertos; nuestra propuesta y experiencias son extrapolables a todos los niveles educativos: primaria, secundaria, bachillerato y universidad. La implementación efectiva del Puzzle de Aronson requiere que los docentes dispongan de una formación que les permita comprender las fases del método y las habilidades que sus estudiantes desarrollarán. La formación permanente juega un papel crucial al proporcionar a los educadores herramientas para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y motivadores. Los docentes que han pasado por programas de capacitación sobre aprendizaje cooperativo tienen mayor éxito en la gestión del aula y logran que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de aprendizaje.

Nuestra apuesta por este modelo y técnicas es por el hecho de que nos ofrece un modo enriquecedor de trabajar ciertos objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y competencias que parten del interés de los alumnos, siendo este un aspecto clave para su desarrollo; en el desarrollo del capítulo nos centraremos en el análisis y posibles aplicaciones en la etapa de secundaria.

1.1. Contextualización

Justificación de la técnica de Puzzle de Aronson y grupo de expertos en la educación secundaria y bachillerato:

Nos encontramos en una etapa de cambios, en la que, por lo general, cuesta más despertar el interés y la motivación del alumnado (sobre todo en cursos superiores); en muchas ocasiones, tiene que ver con la infravaloración de la materia de Educación Física con respecto a otras, aspecto al que contribuye el propio sistema educativo en el que, en segundo de bachillerato desaparece la materia (menos mal que ha aparecido una iniciativa llamada "proyecto de autonomía de actividad física y salud" para este curso y al que se están sumando muchos centros). Otro aspecto clave son los modelos pedagógicos que elija el profesor para llevar a cabo los contenidos propuestos.

Por otro lado, el propio currículo impulsa a trabajar en otras líneas de metodologías activas apartadas de las más tradicionales dado que se busca un trabajo competencial y, en el que el alumno sea el protagonista; para ello, tienen que existir variedad de modelos (

eclecticismo), instrumentos de evaluación y variedad de agentes evaluadores.

La Educación Secundaria presenta retos específicos que hacen necesaria una formación docente continua. La motivación del alumnado disminuye en cursos superiores, y el docente debe contar con herramientas para mantener su interés. El aprendizaje cooperativo no solo es un método pedagógico, sino una filosofía que exige una formación especializada para saber cómo agrupar a los estudiantes, facilitar el diálogo y mediar en los conflictos (Bores-García et al., 2021). Por ello, los programas de formación permanente deben incluir estas metodologías para que los docentes aprendan a implementarlas de forma efectiva.

A medida que se va avanzando de curso se pide una mayor autonomía de los alumnos y, es por todo ello, que la utilización del modelo de aprendizaje cooperativo, la técnica de Puzle de Aronson y el grupo de expertos nos ofrece a estas edades una forma de trabajar que parte de los alumnos y, en la que el profesor aparece como un facilitador, un guía de aprendizaje al igual que los alumnos aprenden entre sí (no sólo hablamos de contenidos sino de habilidades grupales: intervenciones, liderazgo, responsabilidad personal y grupal, evaluación formativa y constructiva, asumir críticas para poder mejorar, saber escuchar, tener en cuenta las opiniones/experiencias de los compañeros...).

En definitiva, el trabajo con grupo de expertos sería una herramienta para trabajar en grupo y en el que todos intervengan, se ayuden y aprendan entre sí y, para ello, tiene que existir una guía de trabajo y un proceso de evaluación formativa y compartida (Hortigüela-Alcalá et al., 2019).

2. Objetivos

Hacia un modelo de trabajo colaborativo y cooperativo que tienen como finalidad la adquisición de los diferentes elementos curriculares

¿Qué le lleva al docente a elegir un método u otro a la hora de plantear su unidad didáctica y las diferentes situaciones de aprendizaje?

Existen muchos factores en juego, pero podemos destacar tres:

A. Orientación que nos presenta el currículo RD 217/2022 del 29 Marzo: principios pedagógicos (“resolución colaborativa de problemas”), objetivos (“trabajo individual y en equipo”, “resolución de conflictos” “evitar estereotipos, desigualdad, prejuicios...”, “planificar, tomar decisiones, asumir

responsabilidades"), evaluación ("el profesorado evaluará tanto los aprendizajes como los procesos de enseñanza").

La orientación curricular hacia un perfil de salida derivado del conjunto de competencias clave y su concreción en descriptores operativos (a las que contribuyen las competencias específicas de nuestra materia a través de los criterios de evaluación planteados por cursos) encamina al docente a la elección de unos modelos más encaminados a la colaboración y cooperación; de igual forma, si vamos a los bloques de contenido orientan al docente hacia nuevas modalidades de práctica (de hecho algunas ya parten de la base en sus propios reglamentos en la formación de grupos heterogéneos, sobre todo deportes alternativos de nueva creación).

B. Formación permanente del profesorado

Los programas de formación docente deben incluir objetivos que fomenten la capacidad reflexiva del profesorado y su apertura a nuevas metodologías. El Puzle de Aronson no solo busca que los estudiantes interactúen entre sí, sino que también invita a los docentes a replantearse su rol en el aula. Un profesor formado en aprendizaje cooperativo sabrá cómo mediar entre los grupos, evaluar el proceso y promover una participación equitativa, esto supone que la formación permanente debe incluir aspectos como la organización de grupos, el diseño de actividades interdependientes y la gestión del aprendizaje autónomo.

C. Experiencia docente:

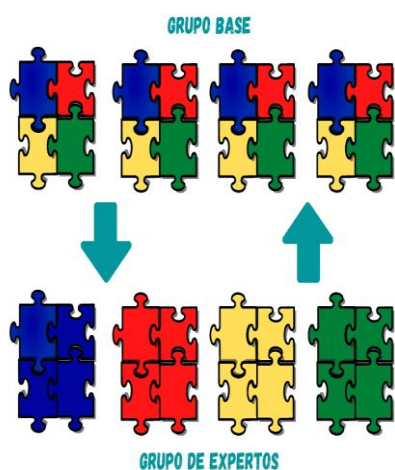
La experiencia docente facilita la aplicación de modelos de más tradicionales a modelos en los que el alumnado adquiere una mayor autonomía y responsabilidad; esto puede ser debido a que a medida que se va adquiriendo experiencia se adquiere un mayor control de los grupos, dominio de los diferentes modelos, estilos, estrategias, instrumentos de evaluación, herramientas de calificación...con ello, el docente adquiere una identidad, un estilo que, seguramente, le empuje a probar modelos y técnicas como la desarrollada en este artículo.

3. Descripción de la experiencia

A continuación, pasamos a explicar la aplicación de este modelo y técnica, así como las claves para poder aplicarlo en las etapas de secundaria y bachillerato; por último, ofreceremos un ejemplo práctico con diferentes formas de aplicación en contenidos como jugger y deporte adaptado.

Puzle de Aronson y grupo de expertos en secundaria y bachillerato

¿En qué consiste?



En primer lugar se forman grupos-base(por ejemplo grupos de cuatro alumnos) en los que cada alumno tendrá un rol, responsabilidad, modalidad o variante del tema sugerido por el profesor(imaginemos que el profesor asigna cuatro puntos a investigar) y elegido por los alumnos (zonas de interés); la siguiente formación, se extraerá de todos los grupos-base cada experto en el tema elegido, con esto se formarán los llamados " grupos de expertos" (en este caso saldrían otros cuatro grupos de cuatro alumnos).

(Imagen sacada de la web educación3.0)

o Claves para su aplicación:

1.La formación de grupos: la formación de grupos para esta forma de trabajo es fundamental; es por ello que no vale cualquier agrupamiento, tiene que atender a una serie de criterios para que los alumnos creen un buen clima de grupo " no vale todo" (si atendemos a la revisión histórica en la formación de grupos planteada por Marcos García (2023) se habla de que suele ser " un proceso desatendido, reproducido automáticamente e irreflexivo"), por tanto, deberemos ser capaces de organizar los grupos teniendo en cuenta los siguientes criterios:

-**variedad de sexo** (si podemos mitad chicos y chicas, aunque esto a veces es complicado dado que los grupos son muy variables).

-**variedad de niveles** (compensar bien los grupos en cuanto a nivel de habilidad de cara al trabajo en equipo y grupo de expertos (si es un deporte colectivo es fundamental como en jigger, no sí el objetivo es una explicación de un contenido o modalidad concreta como veremos en deporte adaptado).

-liderazgo y responsabilidad: sabemos que hay ciertos alumnos que por su forma de ser/actuar tienen un alto grado de responsabilidad (por ejemplo, si hay un cuaderno, de traerlo siempre) y de liderazgo (hablamos de liderazgo positivo, dando ejemplo, distribución de funciones, intentan dar cabida a todos los compañeros; aquí también es interesante guiarlos).

-alumnos que nos interesa poner juntos o que no pueden estar juntos: existen ciertos casos, los cuales nos interesa que ciertos alumnos tengan un compañero de referencia (por diferentes razones personales) y alumnos que no es recomendable que estén juntos (se suelen distraer, no trabajar e incluso ser disruptivos con el grupo/ clase).

*Para todo esto se necesita un conocimiento previo del grupo y de los alumnos.

2. Diario de ruta y distribución de roles: el trabajo en grupo debe estar pautado, seguir unos pasos; deben tener una hoja de ruta de tareas, responsabilidades bien marcadas; de no ser así el trabajo recaerá siempre en los mismos, que son los que llevarán a cabo la unidad; nos interesa un trabajo conjunto, colaborativo y también cooperativo. Suele ocurrir que sí existen alumnos con un nivel de compromiso y responsabilidad alta intenten realizar el trabajo y funciones ellos mismos porque "lo hacen mejor" pero esto no es lo que buscamos; se intenta que cada alumno tenga su grado de compromiso y una evaluación sobre el mismo (para ello los instrumentos de evaluación valorarán y ofrecerán un feedback del grado de trabajo y responsabilidad individual y más factores importantes dentro de las acciones en grupo).

3. Espacios de reflexión: la evaluación formativa se basa en la reflexión intrapersonal e interpersonal, por tanto, es importante dentro de las clases dar tiempo para la pausa, para la reflexión; por un lado una autoevaluación y por otro la coevaluación y evaluación del profesor; en esta última se deriva de estar un espacio de tiempo observando cada grupo y también de manera individual a los alumnos ofreciendo feedback constantes "guiar las reflexiones, centrar a los alumnos en la tarea para cada espacio, favorecer la libertad de opiniones y enseñar a gestionar las críticas mediante el diálogo", casi nada.

4. Seguimiento y evaluación continua: el seguimiento del profesor y de los propios compañeros es fundamental, el profesor tendrá que ir rotando entre los grupos, pasar tiempo con ellos y observar cómo afrontan las

tareas, cómo gestionan los conflictos que puedan surgir; sin este seguimiento los grupos seguramente se desorganizan, no se responsabilizan de sus funciones y, seguramente no aprovechen el tiempo (aspecto que suele suceder si no les centramos en la tarea, si no nos pasamos a ver si existe trabajo, resolución de problemas ,diálogo...) “ los grupos no funcionan solos y las tareas las acaban realizando otros compañeros”, es por ello que es preciso la evaluación, que no está asociada específicamente con la calificación.

5. Calificación: la calificación podríamos decir que es la nota final que tiene el alumno en la unidad didáctica o situación de aprendizaje específica; ¿qué ocurre con esto? que esa nota es la media de todos los criterios de evaluación y por tanto competencias asociadas a esos indicadores de logro reflejados en nuestros instrumentos de evaluación y herramientas de calificación (cómo en su conceptualización existe controversia podríamos hablar más específicamente de rúbricas, escalas de valoración, listas de control...).

6. Evaluación del proceso de enseñanza: es una de las partes que generalmente se realizan día a día, durante el desarrollo de la unidad y al finalizar la misma; es fundamental, ya que nos sirve para modificar, ampliar, mejorar todo el proceso de enseñanza “ siempre hay algo que mejorar o actualizar”, es interesante realizar una autoevaluación, pero en muchas ocasiones la valoración de nuestros alumnos es muy interesante, ya que es su percepción; si tenemos la posibilidad de obtener también una evaluación de los propios compañeros del departamento según sus experiencias será perfecto.

o *Cooperación + colaboración + individualidad:*

Repetimos la frase de que en este modelo de aprendizaje “ los alumnos aprenden con, de y por otros estudiantes” esto implica que los alumnos van a asumir un rol, van a tener responsabilidades (y por tanto trabajo personal), tendrán que colaborar con el grupo de expertos para investigar, razonar y dar forma al contenido propuesto y cooperar con su equipo para conseguir un fin común; aquí tenemos la gran peculiaridad “los alumnos van a tener que trabajar con dos grupos diferentes de compañeros”.

Les pediremos trabajo individual, colaboración en ciertas tareas para con el grupo y cooperación para llegar todos al objetivo u objetivos planteados a corto, medio y largo plazo.

- **Ejemplos para su aplicación:**

Esta técnica está abierta a muchas aplicaciones en función de los objetivos y criterios de evaluación que queramos trabajar, proponemos dos:

Un primer planteamiento sería: realizar grupos heterogéneos o grupos-base atendiendo a los diferentes factores ya reflejados; cada miembro elegirá un rol o tarea a investigar por ejemplo en el caso de **jugger**, cada uno elegirá un implemento diferente ; y por otro lado " el grupo de expertos", este grupo lo conformarán los miembros de todos los equipos que tengan el mismo rol, por ejemplo los que utilizan un implemento concreto (ellos deberán juntarse para mejorar su habilidad y destreza);aquí el profesor ha de estar atento a que el alumno elige según su interés y no pensando en quién le va a tocar si elige uno u otro.

Ambos agrupamientos tienen fines diferentes, pero a su vez deben ser transferibles en el desarrollo del juego; para ambos agrupamientos " **equipo o grupo base**" y " **grupo de expertos**" tendrán dos instrumentos de evaluación diferentes " *cuaderno de equipo*" (identificación del grupo mediante logo, nombre, apodos, valores, acciones tácticas y estrategia) y " *cuaderno del jugador*" (centrándose en un terreno más técnico del propio implemento y de técnicas ofensivas, defensivas, nivel adquirido...).

Esta distribución nos orienta también a estructurar las sesiones dedicando un tiempo con el grupo de expertos (mejorar el nivel de habilidad, visualización de vídeos, hojas de retos...) y otro con el grupo-base (juegos modificados, análisis táctico, partidos...).

El segundo planteamiento sería se forman grupos heterogéneos o grupos-base y de cada grupo se asigna un deporte o actividad a investigar (por ejemplo, si estamos trabajando **deportes tradicionales** dentro del grupo uno va a investigar petanca, otro tanga, rayuela, rana...; después, se juntarían de todos los grupos los que tengan asignado el mismo juego y deporte para poder investigar y trabajar sobre el mismo (grupo de expertos). El objetivo es que los días de evaluación/exposición se volverán a juntar con su grupo-base e irán rotando en cada deporte, teniendo un experto en cada grupo que les explicará cómo jugar, origen, estrategia, preparará un sistema de puntuación... **En este sistema tendría más peso el grupo de expertos**; el resto del grupo recibiría la información y evaluaría al compañero; a su vez también se evaluaría el trabajo del alumno/a dentro del grupo de expertos.

En estos dos planteamientos es importante destacar el valor significativo de los instrumentos de evaluación y herramientas de calificación ya que orientan la práctica docente y guían el aprendizaje de los alumnos; *los instrumentos se relacionan con unos indicadores de logro, relacionados a su vez con unos criterios de evaluación y por ende con unas competencias y objetivos de etapa;*

sirven a su vez para informar al alumno sobre lo que se quiere conseguir y, según se plantee tendrá un feedback de parte de sus compañeros, el profesor y sobre su propia experiencia (intentando siempre que sea lo más objetiva y sincera por parte de todos los agentes evaluadores).

*En la distribución de roles hay que estar atentos que los alumnos no eligen un tema o interés para acabar en los grupos de expertos con los que tiene más relación.

Hemos ido más allá y podríamos plantear un apartado llamado líneas de futuro, básicamente sería la aplicación de esta técnica para otros modelos como por ejemplo **el aprendizaje servicio**, a modo de ejemplo hemos realizado:

-Taller de jugger a otros grupos/clase siguiendo la misma estructura de grupos-base y grupos de expertos (la estructura de sesión sería por un lado el trabajo en grupo con diferentes implementos y, en otro espacio el trabajo en grupo de expertos)

-Encuentro intergeneracional: en nuestro caso en la organización de un encuentro con la asociación de juegos tradicionales del barrio; los alumnos aprovechan la formación de grupos de expertos para crear un circuito de práctica incluyendo a los jugadores de la asociación en un minitorneo de varios juegos: tanga, petanca y bolos de Matapozuelos/tierra de pinares.

Otra propuesta de interés...se podrían plantear en la línea de trabajo de grupo de expertos contar con personas que ya tienen experiencia en ese campo determinado; imaginemos a los grupos de mayores que juegan a la tanga, petanca, bolos...y a los alumnos aprendiendo con ellos para luego podérselo explicar a su grupo-base; lo mismo ocurriría con jugger si planteamos en los grupos de expertos jugadores con una experiencia en cada implemento.

4. Resultados

Como hemos visto en los dos ejemplos de aplicación anteriores, esta técnica se puede plantear para cualquier contenido, pero su aplicación, es una declaración de intenciones por parte del docente en cuanto al cómo quiere trabajar con sus alumnos y cómo quiere que trabajen los alumnos entre sí; en función de esto se presta a programar una variedad de instrumentos que sirvan de guía.

Según C. Velázquez (2013) cuanto más experiencia tanto del docente como del alumnado en esta técnica mejor se aplicará y tendrá como consecuencia mejores resultados; según nuestra experiencia también los procesos de evaluación continua y finales junto con la calificación se realizarán más rápido

y serán más efectivos; los procesos grupales, tareas asignadas para cada grupo y alumno permitirán que el rol del profesor sea de facilitador y guía;

No todos los grupos funcionan de igual manera, al igual que los alumnos, es por ello que el docente debe centrar en cada momento a los grupos con las tareas y roles asignados intentando aprovechar el máximo tiempo posible de práctica.

Un momento de aprendizaje esencial en esta técnica es la evaluación final donde el grupo valorará las acciones de cada uno de sus componentes (tanto en grupo-base, como en grupo de expertos), es un momento delicado en el que los alumnos tienen que intentar ser honestos, críticos y gestionar las decisiones de los compañeros siempre con argumentos e ítems sólidos y dejando de lado el terreno personal (amistades, personas con las que se llevan mejor o peor...) otra fuente de aprendizaje.

Por lo general, la valoración de los alumnos sobre la aplicación de esta técnica es positivo, aunque les cuesta más, ya que, aunque son acciones grupales, cada alumno debe controlar de manera autónoma la situación, debe ser experto en su tema; también valoran que aprenden más cuando lo explican a los demás compañeros (también lo percibimos como docentes).

Es importante destacar que una pieza fundamental para su desarrollo y evolución es el proceso planteado de evaluación; este requiere una evaluación continua, formativa y compartida o lo que es lo mismo, tener en cuenta el proceso de aprendizaje; establecer siempre un feedback sobre el trabajo realizado, la valoración de responsabilidades y cumplimiento de objetivos; y por último, la perspectiva de diferentes agentes evaluadores: miembros del propio grupo(coevaluación), el propio alumnado (autoevaluación) y la evaluación del profesor (heteroevaluación).

5. Conclusiones

La implementación del Puzzle de Aronson y la metodología de grupos de expertos en la enseñanza secundaria representa una estrategia pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje cooperativo, la autonomía del alumnado y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Observamos también que nos ofrece altas posibilidades o "líneas de futuro" que se acerca a una línea más significativa y social.

Para que todo ello se aplique de manera correcta no puede desligarse de la formación permanente del profesorado, pues esta formación garantiza que el docente no solo conozca la técnica, sino que sea capaz de adaptarla a su contexto específico, gestionando los grupos de manera equitativa y promoviendo una cultura de colaboración y responsabilidad compartida.

La evidencia recogida en la experiencia práctica demuestra que el éxito del Puzle de Aronson depende en gran medida de la capacidad del docente para estructurar adecuadamente los grupos, diseñar actividades que promuevan la interdependencia positiva, gestionar los conflictos que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje y el modo de plantear una evaluación formativa.

En este sentido, el Puzle de Aronson no solo beneficia al alumnado al fomentar la cooperación y la autonomía, sino que también se convierte en una herramienta de formación para el propio profesorado. Su correcta implementación impulsa al docente a salir de su zona de confort, replantearse su rol en el aula y asumir una actitud más dialógica y menos directiva, lo que fortalece su identidad profesional y su capacidad de innovación. Sin embargo, si no existe una formación adecuada, esta técnica puede degenerar en una simple división de tareas sin interacción significativa, perdiendo su potencial transformador.

Finalmente, podemos afirmar que la combinación entre aprendizaje cooperativo y formación permanente del profesorado es esencial para la mejora de la calidad educativa en secundaria. En un sistema educativo en constante cambio, donde las necesidades del alumnado son cada vez más diversas y complejas, el profesorado no puede limitarse a aplicar modelos tradicionales. Solo a través de una formación continua, reflexiva y orientada a la innovación, los docentes podrán desempeñar un papel activo en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de una escuela más inclusiva y significativa para los estudiantes.

A partir de nuestra propuesta, esperamos abrir el debate y diálogo en torno a diversas líneas de investigación y trabajo futuro que podrían contribuir al desarrollo y consolidación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza secundaria. En primer lugar, sería relevante analizar el impacto de la formación permanente del profesorado en la correcta implementación del Puzle de Aronson, identificando qué modalidades formativas resultan más efectivas para consolidar esta metodología en la práctica docente. Asimismo, un estudio comparativo entre el Puzle de Aronson y otras metodologías activas podría aportar mayor claridad sobre sus ventajas y limitaciones en diferentes asignaturas y contextos educativos. Otra vertiente de análisis fundamental sería el papel del aprendizaje cooperativo en la equidad educativa, examinando hasta qué punto esta estrategia didáctica favorece la inclusión de estudiantes con distintas capacidades, niveles académicos y perfiles socioeconómicos. En este sentido, también sería interesante investigar cómo la identidad reflexiva del profesorado influye en la sostenibilidad de metodologías innovadoras, observando si aquellos docentes que adoptan un enfoque crítico sobre su práctica son más propensos a consolidar cambios metodológicos en sus aulas. Del mismo modo, el uso de herramientas digitales en la gestión del aprendizaje

cooperativo merece un estudio detallado, evaluando su potencial para mejorar la organización de los grupos, facilitar la comunicación y optimizar los procesos de evaluación. Precisamente, la evaluación en entornos de aprendizaje cooperativo se perfila como un ámbito que requiere mayor investigación, particularmente en lo que respecta a la integración de la coevaluación, autoevaluación y evaluación formativa en este tipo de metodologías.

Se abre también un camino favorecedor hacia modelos como el aprendizaje servicio, utilizando como hemos visto líneas de aprendizaje intergeneracional que podrían ser objetivo de estudio ligadas a esta técnica.

Finalmente, sería enriquecedor fomentar estudios de investigación-acción donde los propios docentes diseñen, apliquen y reflexionen sobre el uso del Puzle de Aronson, generando evidencia práctica que permita perfeccionar su implementación. Todas estas líneas de trabajo permitirían no solo ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo, sino también fortalecer la profesionalización docente y contribuir a la construcción de entornos educativos más inclusivos y efectivos.

6. Bibliografía

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Res Q Exerc Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>

González-Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 398-412.

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

10. Favoreciendo la participación del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del modelo de Educación Deportiva

Jorge Abellán
Universidad de Castilla-La Mancha
jorge.abellan@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

Luis M. García López
Universidad de Castilla-La Mancha
luismiguel.garcia@uclm.es

1. Introducción

Este capítulo plantea una intervención en un centro educativo con un aula abierta, donde se integran dos estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en aulas específicas dentro de centros ordinarios. En este tipo de escolarización, el alumnado con TEA recibe parte de la docencia de manera específica y parte integrada en un grupo ordinario. En este segundo caso, la Educación Física (EF) suele ser una de las materias elegidas para integrar al

alumnado con TEA, y también a estudiantes con otros tipos de discapacidad (Haegele, 2019).

La educación inclusiva está basada en la presencia, participación y progreso de todo el alumnado dentro del sistema educativo (Ainscow et al., 2006). La búsqueda de la inclusión del alumnado con TEA en EF es un desafío para el profesorado, ya que sus necesidades educativas hacen que, habitualmente, necesiten adaptaciones específicas e individuales para cada estudiante (Gordon y Pennington, 2022). La investigación centrada en la participación del alumnado con TEA en las clases de EF es escasa (Hortal-Quesada y Sanchis-Sanchis, 2022), y, además, se percibe una falta de desarrollo de trabajos que puedan servir de ejemplo para orientar cómo llevar a cabo sesiones de EF en las que estén presentes estudiantes con TEA (Maravé-Vivas et al., 2021).

El trabajo de Maravé-Vivas et al. (2021) ofrece una experiencia piloto en la que el profesorado puede reajustar sus prácticas docentes en un proceso de investigación-acción en la que se emplearon los ambientes de aprendizaje. Este, y otros trabajos (p. ej. Sortwell et al., 2023) ofrecen consejos para la inclusión del alumnado con TEA en las clases de EF, pero lo hacen desde una perspectiva muy puntual, aportando estrategias en la práctica y orientaciones generales, que, si bien pueden ser útiles en el día a día de las clases son del todo insuficientes a la hora de afrontar procesos de enseñanza-aprendizaje a medio plazo.

El presente capítulo trata de ofrecer una perspectiva pedagógica más robusta, en la que se evalúe el proceso de inclusión de dos estudiantes con TEA a partir de su presencia, participación y progreso durante una temporada de Educación Deportiva (ED; Siedentop, 1994). En las recientes revisiones de Block et al. (2020) y Fernández-Río e Iglesias (2022) se muestra que la participación del alumnado con discapacidad en los diferentes modelos pedagógicos, como la ED, es todavía un ámbito por explorar. La posibilidad de que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), en este caso el alumnado con TEA pueda beneficiarse de la aplicación de los modelos pedagógicos en EF, además de las perspectivas de investigación mencionadas previamente, inspiran y justifican la realización de este trabajo.

1.1. Contextualización

1.1.1. Antecedentes

Desde hace varios años, en el grupo de investigación “Enseñanza de la actividad física y el deporte” (EDAF) de la Universidad de Castilla-La Mancha se han desarrollado diferentes proyectos en los que se pretende posicionar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se ha

trabajado con el modelo de ED, dando lugar a publicaciones como la de García López y Gutiérrez (2017) en la que se exponen los fundamentos pedagógicos del modelo y se ofrecen varios ejemplos concretos que pueden servir de guía para iniciarse en la ED.

Actualmente, una de las orientaciones de esta línea de investigación tiene que ver con la forma en la que la ED puede contribuir a la búsqueda de la inclusión del alumnado con discapacidad. En este sentido, se han desarrollado investigaciones orientadas a grupos ordinarios, en los que el carácter de la ED servía para canalizar proyectos de sensibilización (Abellán et al., 2022), y a grupos de educación especial, en los que se buscaban: a) buenas prácticas del profesorado (Abellán y González-Martí, 2020; Abellán y Segovia, 2021) y b) codiseñar junto al profesorado temporadas completas (Abellán y Segovia, 2024). Finalmente, esta actividad ha derivado hacia una búsqueda de la justicia social a través de la EF y el deporte (García López y Abellán, 2024). A partir del relato de estos antecedentes, se pasará a justificar el desarrollo de la experiencia que se relata en este capítulo.

1.1.2. Justificación

Durante el desarrollo de un proyecto de investigación nacional que buscaba poner en práctica programas de EF y actividad física en grupos con alumnado socialmente vulnerable, nos encontramos con un grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el que estaban integrados dos estudiantes con TEA (a los que en este trabajo se ha asignado los seudónimos de Manuel y Jaime). En concreto, en la planificación de la intervención nos situábamos en el final del primer trimestre del curso 2023/2024, con el propósito de desarrollar una temporada del modelo de ED durante el segundo trimestre de ese mismo curso escolar.

Inicialmente, la atención al alumnado con discapacidad no era un objetivo de este proyecto, sin embargo, esta situación no podía ser ignorada, ya que refleja una realidad educativa bastante común. En España, el 84,2% del alumnado con NEE está integrado en centros ordinarios (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). La categoría de NEE más numerosa corresponde con alumnado con TEA, que supone el 29,7% del alumnado con NEE y asciende a 78.063 estudiantes.

En nuestra investigación con el mismo grupo de 3º ESO, en ese curso y en el anterior, habíamos detectado que no había medidas específicas para favorecer la participación de Manuel y Jaime durante las clases de EF, lo que estaba comprometiendo sus posibilidades de aprendizaje en esta asignatura. Por ello, y tras la petición expresa de la docente de EF, nos decidimos a desarrollar la experiencia que se relata en este capítulo, centrada en la búsqueda de oportunidades de participación de ambos estudiantes durante el desarrollo de una temporada de ED. Este trabajo está alineado con el Objetivo

del Desarrollo Sostenible número cuatro “Educación de Calidad” y con la meta 4.5. Disparidad de género y colectivos vulnerables (Organización de Naciones Unidas, 2015).

1.1.3. Participantes

El programa se desarrolló en un centro de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha (España). El grupo de 3º de la ESO estaba conformado por un total de 25 estudiantes. Dos de ellos, Manuel y Jaime, tenían NEE por TEA grado 2. En su caso concreto, los dos estudiantes requerían apoyos para la interacción social, y retos en la comunicación verbal y escrita, con un nivel de lectura y escritura moderado, con necesidad de pequeños apoyos con pictogramas. Ambos alumnos asistían a todas las asignaturas con su grupo de referencia, a excepción de Matemáticas y Lengua y Literatura, donde alternaban, a partes iguales, apoyos dentro del aula con clases en el aula específica. Se contaba con el apoyo de una auxiliar técnico educativo, pero solo para los trayectos entre su aula de referencia y las diferentes zonas del centro, como el pabellón donde se desarrollaban las sesiones de EF. En cuanto a las características generales del grupo, se presentaba un clima positivo para la inclusión de Manuel y Jaime en las sesiones de EF, siendo esto un facilitador para alcanzar dicha inclusión.

En el programa participaron tres docentes de EF. Por una parte, encontramos a Mireia (seudónimo), como la docente responsable legal del grupo dentro del centro educativo. Por otra parte, Lucía (segunda autora) fue la docente que impartió las sesiones de EF durante todo el programa. Por último, Jorge (primer autor), al igual que Mireia, ocupó el rol de observador participante, asesorando tanto a Lucía como a Mireia sobre las estrategias y posibilidades para maximizar las oportunidades de inclusión. También intervino con Manuel y Jaime para que siempre estuvieran en su grupo, acompañándolos de vuelta cuando tenían comportamientos recurrentes que les hacían alejarse. El más habitual tenía que ver con saltos y palmadas, acompañados de carreras por el pabellón.

En cuanto a la formación de los tres docentes que participaron en el programa, Mireia aseguró no haber implementado nunca el modelo de ED ni tener conocimientos teóricos sobre el mismo. Por el contrario, Lucía y Jorge sí que habían puesto en práctica en varias ocasiones intervenciones completas con este modelo. Además, en el caso de Jorge también tenía experiencia previa en el desarrollo del modelo desde una perspectiva inclusiva, pero esta era la primera ocasión en la que trabajaba con estudiantes con TEA y ED al mismo tiempo.

2. Objetivos

Esta investigación tiene los siguientes objetivos:

- Favorecer la presencia, participación y progreso del alumnado con TEA durante una temporada de ED.
- Aumentar los momentos de interacción social positiva entre el alumnado TEA y el resto de alumnado de su grupo-clase.
- Enriquecer la temporada de ED con estrategias específicas que favorezcan la participación del alumnado TEA en ED, como la adaptación de tareas y el diseño universal para el aprendizaje.
- Examinar la percepción del profesorado sobre el efecto de la intervención en la búsqueda de la inclusión del alumnado TEA.
- Explorar la forma en la que las características esenciales de la ED pueden favorecer la participación del alumnado con TEA.

En este capítulo nos centraremos en describir la temporada de ED y mostrar los resultados en relación con este último objetivo. En Abellán et al. (2025) se pueden consultar los resultados relacionados con la percepción del profesorado, así como una descripción detallada de las estrategias empleadas para enriquecer la temporada.

3. Descripción de la experiencia

A lo largo de tres meses, desarrollamos una temporada de ED compuesta de 20 sesiones (55 minutos dos veces por semana). El deporte seleccionado fue el ringo, un deporte de cancha dividida que se juega con dos móviles (ringos). Este deporte fue elegido por el propio alumnado y el hecho de que se tratase de un deporte alternativo donde todos presentasen un nivel de juego similar y no existiese el contacto físico, también buscaba favorecer la participación de Jaime y Manuel durante las sesiones.

La clase se organizó en cuatro equipos mixtos y heterogéneos, formado cada uno por 6-7 jugadores. Dentro de cada equipo, se asignaron los siguientes roles: entrenador/a, segundo/a entrenador/a, preparador/a físico/a, director/a deportivo/a, árbitro/a (dos por equipo en el caso de los equipos de siete jugadores) y anotador/a. Jaime y Manuel, que formaban parte de los equipos compuestos por siete jugadores, desempeñaron cada uno el rol de árbitros en sus respectivos equipos. Debido al carácter democrático del proyecto de referencia, los estudiantes decidieron sus roles dentro de cada equipo. Así que fue cada equipo el que decidió que Manuel y Jaime fueran árbitros, estando ambos de acuerdo.

La temporada se dividió en tres fases: pretemporada, fase regular y fase final. La pretemporada estuvo centrada en el trabajo de los contenidos técnico-tácticos y reglamentarios. Para garantizar la presencia y participación de Jaime

y Manuel en esta fase, se emplearon apoyos visuales, instrucciones claras y la anticipación de las tareas. En la fase regular, donde se desarrollaron las jornadas de competición, se siguió utilizando la anticipación de las tareas y se emplearon de forma constante refuerzos positivos, tanto por parte de Jorge y Lucía como de sus propios compañeros de equipo, para asegurar su participación en la dinámica de juego. Además, con el objetivo de favorecer su progreso, se elaboró un vídeo tutorial sobre la técnica de lanzamiento y recepción del ringo y se les prestó un ringo a cada uno para que pudiesen practicar fuera de clase con sus familias. Todas las medidas específicas de atención a Manuel y Jaime fueron desarrolladas a partir de las directrices del trabajo de Sortwell et al. (2023), que agrupa los consejos didácticos en las siguientes categorías; i) crear un entorno de apoyo, ii) comunicación e instrucción, iii) prácticas visuales, y iv) instrucciones verbales.

Por último, en la fase final se llevó a cabo el evento culminante, en el que Jaime y Manuel recibieron el reconocimiento de sus compañeros, tanto dentro de sus equipos como a nivel grupal. A continuación, la Tabla 1 muestra de forma esquemática el desarrollo de cada una de estas fases y las medidas específicas llevadas a cabo para favorecer la participación de Jaime y Manuel.

TABLA 1

Esquema de la temporada

Fase	Desarrollo	Medidas para favorecer la participación
Pretemporada	Formación de equipos y presentación de roles y dinámicas	Establecimiento de rutinas
	Trabajo de los principios tácticos de los deportes de cancha dividida	Anticipación de las tareas
Temporada	Entrenamientos y jornadas de competición	Anticipación de tareas Refuerzos positivos
Fase final	Semifinales y gran final Evento culminante	Reconocimiento individual (diplomas)

4. Resultados

El resultado más relevante de este trabajo es que las características esenciales de la ED han contribuido a crear un entorno de apoyo al alumnado con TEA. Para relatar la manera en la que han favorecido la participación de Manuel y Jaime durante la experiencia, los resultados que se muestran a continuación se han organizado en tres de las seis características esenciales del modelo que han contribuido de manera determinante al objetivo propuesto. Los resultados han sido obtenidos a partir de los diarios reflexivos que completaron Lucía y Jorge durante el desarrollo de la investigación. Esta información ha sido completada con entrevistas al alumnado y profesorado del centro.

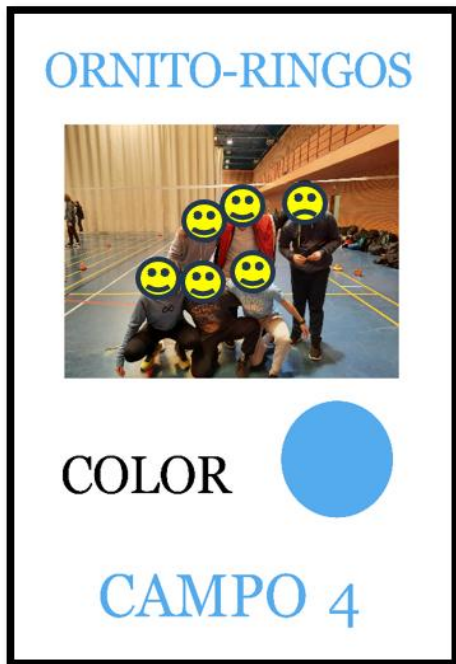
Afiliación

Durante el desarrollo de la temporada se comprobó que la afiliación fue la característica que más contribuyó al aumento de la participación de Manuel y Jaime. El hecho de que los equipos fueron reducidos ayudó a que fueran identificados y recordados por ambos estudiantes. Además, para favorecer este hecho, en el aula abierta se trabajó este aspecto, utilizando el recuerdo para favorecer el aprendizaje por parte de ambos del: nombre del equipo, resto de integrantes de este, color y el espacio de entrenamiento asignado.

El hecho de que cada equipo tuviera un espacio fijo, asignado y mantenido a lo largo de la temporada, fue especialmente relevante, ya que supuso una anticipación de la información sobre qué hacer al entrar al pabellón deportivo. Antes del comienzo de la temporada de ED, Manuel y Jaime llegaban al pabellón sin el resto de su clase, ya que venían del aula abierta. En ese momento, solían correr y saltar dando palmas por todo el espacio, y después era costoso volver a llevarlos al lugar del pabellón en el que se realizaban las explicaciones. Sin embargo, desde la sesión 4 de ED encontramos que ambos estudiantes habían interiorizado que al llegar al pabellón debían dirigirse a su campo de entrenamiento. Para reforzar esta información se añadieron carteles en cada uno de los campos y un número, y se crearon fichas de equipo en las que se reforzaba la información referente a la afiliación (Figura 1).

Figura 1

Ficha de afiliación del equipo de Manuel



Temporada

La estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en las fases propuestas por el modelo de ED supuso la posibilidad de realizar una labor de anticipación con Jaime y Manuel. En todo momento, tanto ellos como la coordinadora del aula abierta conocían la naturaleza de cada una de las sesiones previamente. Esta labor de anticipación se realizó con el objetivo de reducir la incertidumbre del alumnado, que puede percibir con inquietud la necesidad de cambiar de espacio para realizar la clase de EF. La colaboración con la coordinadora del aula abierta facilitó esta labor de anticipación que se realizaba durante toda la semana.

A esta posibilidad se añadieron las diferentes rutinas y rituales que se suceden durante la temporada. De nuevo, todas ellas contribuyeron a ofrecer un entorno previsible para Manuel y Jaime, que conocían el desarrollo de la sesión previamente, lo que ayudó a que parecieran más relajados. En especial, la rutina más interiorizada por parte de ambos era la del calentamiento dirigido por los preparadores físicos. Cada día, al llegar al pabellón y dirigirse a su campo de entrenamiento, Manuel y Jaime permanecían atentos a sus compañeras que desarrollaban esa función. En este sentido, la responsabilidad en el desempeño de ese rol por parte de sus dos compañeras también incluyó la idea de que debían asegurarse de que todo su equipo realizara las tareas propuestas (Figura 2).

Figura 2

Imagen del equipo de Manuel durante el comienzo del calentamiento



Competición

Inicialmente, podría parecer que la competición no es un facilitador de la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF, y así se ha demostrado en múltiples ocasiones cuando el énfasis se pone en el producto, en quién gana. Sin embargo, la ED destaca el proceso de competir, y durante el desarrollo de esta temporada surgieron conductas de apoyo en los equipos de Manuel y Jaime en la celebración de los partidos.

Los compañeros percibieron que su participación era relevante, ya que el formato de competición suponía desarrollar enfrentamientos 3 vs. 3, en los que la actuación individual de todos los jugadores era necesaria. El máximo exponente de este hecho sucedió durante la celebración de la final. Antes de comenzar Jaime se tiró al suelo, y no quería jugar. En ese momento, el resto de su equipo se acercó y le animó a levantarse. Especialmente, uno de los alumnos más conflictivos durante todo el desarrollo de la temporada se acercó y le dijo: *"levántate, Jaime, que tenemos que jugar la final"*. En ese momento, Jaime accedió y acabaron disputando el partido, con una participación destacada del propio Jaime, que mostró gran progreso a nivel técnico y táctico durante toda la temporada.

5. Conclusiones

Durante esta experiencia se ha comprobado que el diseño del modelo de ED, especialmente sus características esenciales y rutinas y rituales, han contribuido a incrementar la participación en las clases de EF de dos estudiantes con TEA. Por ello, podemos concluir que la buena metodología suele ser inclusiva,

aunque no se haya diseñado con ese objetivo. Es decir, que, aunque la ED no se haya creado con el objetivo de atender al alumnado con discapacidad, su arquitectura pedagógica es tan sólida que puede contribuir a generar espacios que logren la inclusión. Además, su flexibilidad en la aplicación favorece que pueda ser complementada con estrategias específicas de atención a la diversidad.

El desarrollo del trabajo ha presentado una serie de limitaciones. En primer lugar, la búsqueda de la inclusión es un proceso complejo, y aunque durante esta experiencia se han logrado algunos avances, estos han estado acompañados de retrocesos. Estas dificultades forman parte de las barreras contextuales habituales, como la resistencia al cambio de algunas profesionales o la propia idiosincrasia de los centros educativos. Sin ser exhaustivos, citaremos las dificultades para cambiar los hábitos de salida de las clases (era costumbre que ambos estudiantes salieran antes de clase, perdiendo algunos contenidos) o los problemas a la hora de que pudiera realizar actividades fuera del centro (como parte del evento final se realizó una excursión, a la que Manuel y Jaime no asistieron debido a dificultades logísticas en su acompañamiento). Desafortunadamente, este último hecho supuso una decepción para el equipo investigador, para el profesorado y para el resto de la clase. Sin embargo, queremos terminar destacando que todo el proceso de la temporada de ED ha estado plagado de pequeñas victorias, como las relatadas en los resultados, que han sorprendido a las profesionales del centro educativo y también al propio equipo investigador.

6. Financiación

Este trabajo de investigación se realizó dentro del proyecto Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de adolescentes en situación de vulnerabilidad (JoVeM) (PID2021-122886OB-C21), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 y los fondos "FEDER Una manera de hacer Europa".

La investigadora Lucía Reyes ha recibido una ayuda del Ministerio de Universidades para la Formación de Profesorado Universitario (FPU20/00980). El trabajo de Nuria Martínez Palacios fue cofinanciado por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2024-PRED-21954), a través del Plan de Investigación e Innovación de la Universidad de Castilla-La Mancha.

El equipo investigador quiere agradecer al centro educativo, a sus docentes y al alumnado participante su interés e implicación durante el desarrollo del proyecto.

7. Bibliografía

- Abellán, J., Reyes, L., González-Martí, I. y García López, L. M. (2025). Hacia la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista: Educación Deportiva y ética del cuidado. *Movimento*, 31, e31018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144294>
- Abellán, J. y González-Martí, I. (2020). Explorando las posibilidades de aplicación del modelo de educación deportiva para alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 35-46. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.880>
- Abellán, J. y Segovia, Y. (2021). Educación deportiva y alumnado con discapacidad intelectual: un estudio de cuatro casos. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 63(17), 38-55. <https://doi.org/10.5232/ricyde2021.06304>
- Abellán, J. y Segovia, Y. (2024). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: de la teoría a la práctica. *Retos*, 59, 138–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.106909>
- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D. y García López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de educación deportiva y aprendizaje-servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Ainscow, M. et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L. y Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429-442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Fernández-Río, J. e Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 190-205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- García López, L. M. y Abellán, J. (Ed.) (2024). *Construyendo la Justicia Social a través de la Educación Física y el Deporte*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://doi.org/10.18239/atenea.2024.55.00>
- García López, L. M. y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva* (2ª ed.). INDE.

- Gordon, V. y Pennington, C. (2022). Tips for including individuals with autism in physical education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 93, 58–60. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2006021>
- Haeghele, J. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Hortal-Quesada, Á. y Sanchis-Sanchis, R. (2022). Autism Spectrum Disorder in Physical Education in Primary School: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 150, 45-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
- Maravé-Vivas, M. et al. (2021). Hacia la inclusión del alumnado con TEA en educación física: investigación-acción en un programa piloto. *Retos*, 42, 66-76. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85845>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Sortwell, A. et al. (2023). Planning and pedagogical considerations for teaching children with autism spectrum disorder in physical education. *Kinesiology Review*, 13(2), 302-312. <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0015>

11. Trastorno del Espectro Autista: aspectos necesarios en Educación Física en la ESO

Pablo Gayo Pérez
Universidade de Santiago de Compostela
pablogayo.perez@usc.es

Ana Rodríguez Guimeráns
Universidade de Santiago de Compostela
anarodriguez.guimerans@usc.es

Miriam González González
Universidad de La Laguna
mgongonz@ull.edu.es

Marcos Pinaque Varela
CEIP Valle Inclán (O Grove)
markospinaq@gmail.com

1. Introducción

La Educación Física en las etapas educativas se presenta como un potente aliado para el desarrollo de aspectos que van más allá de lo motriz, abarcando dimensiones relevantes en el desarrollo íntegro del estudiantado como lo son la interacción social, la comunicación, los aspectos cognitivos o la disciplina. Estas habilidades, deben comenzar a desarrollarse en edades tempranas a través de asignaturas como la Educación Física, que se mantendrá en todas las etapas educativas para que las habilidades aprendidas se mantengan en la vida adulta (Gutiérrez-Sanmartín, 2004).

Desde edades tempranas, se comienzan a desarrollar en los espacios de la Educación Física actividades que permitan al alumnado desenvolverse activamente en la vida diaria, dando especial importancia al desarrollo de la motricidad o aspectos sociales a través del juego. A medida que se avanza en

la etapa educativa, estos objetivos se vuelven más ambiciosos, esperando desarrollar en el estudiantado de la etapa de secundaria capacidades de carácter cognitivo, motor, afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social (Real Decreto 217/2022).

Teniendo esto en cuenta, es destacable mencionar que la actividad física también se presenta como un potente aliado para la atención al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), abordando de forma transversal áreas donde este alumnado presenta mayores dificultades, como lo son el desarrollo motor o la competencia social (López-Díaz et al., 2021).

En esta línea, varios estudios han intentado identificar aquellos aspectos de la actividad física y el deporte que benefician al alumnado con TEA. En una revisión narrativa García-Obrero y González-García (2021) analizaron los beneficios que las prácticas de deportes en grupo, como el baloncesto, ofrecen al alumnado con TEA, destacando la cooperación, el trabajo en equipo y la producción de emociones positivas. Así mismo, Montalva-Valenzuela et al. (2021) comprobaron, a través de una revisión sistemática, que el ejercicio físico produce mejoras en el desempeño motor de las personas adolescentes con TEA.

Las actividades como la danza, los deportes colectivos, los de contacto o intervenciones acuáticas han demostrado ofrecer beneficios y mejorar la gestión emocional, la autoestima y la autonomía del alumnado con TEA (Vélaz et al., 2024) por lo que la asignatura de la Educación Física se convierte en un potente aliado para que este alumnado se desenvuelva en una educación de calidad.

Para que estos beneficios se materialicen, el profesorado debe adoptar un rol de guía y organizador/a que será esencial para obtener resultados positivos. Deberá conocer y manejar un amplio abanico de estrategias que facilitarán la inclusión de este alumnado en los espacios de la Educación Física, promoviendo el desarrollo de contextos de aprendizaje que favorezcan al alumnado con TEA.

Para la delimitación de los aspectos clave que se deben abordar en las aulas de Educación Física se han buscado experiencias e investigaciones que tuvieran este aspecto como temática de referencia, partiendo de una perspectiva hacia el alumnado con TEA. Se buscaron en la red documentos y experiencias docentes que abordasen la temática de aspectos que influyesen en la inclusión del alumnado con TEA en las sesiones de Educación Física. De esta forma se han recogido trabajos de investigación, principalmente en revistas específicas de la temática, así como blogs de colectivos.

2. Objetivos

Como se ha expuesto con anterioridad, el área de la Educación Física supone un pilar fundamental para el desarrollo íntegro de los niños y niñas a lo largo de toda su etapa educativa. Para el alumnado con TEA, esta asignatura puede ofrecer una amplia gama de beneficios a través de una estructuración y organización eficaz, que se adapte a sus características y demandas. En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) esta asignatura puede convertirse en un potente aliado para el desarrollo de habilidades físicas, sociales, comunicativas y, en definitiva, para el desarrollo de competencias y destrezas que mejorarán la calidad de vida del alumnado con TEA.

En este capítulo, se comparten diferentes estrategias, aplicables a los contextos de la Educación Física en la etapa de secundaria, con la finalidad de convertir estos espacios en lugares accesibles y de disfrute para todo el alumnado y, especialmente, el alumnado con TEA. A través de una organización por bloques de aspectos a valorar en el ámbito escolar con este alumnado, se presentarán aquellos elementos a tener en cuenta en base a la estructuración (de espacios, temporal y de actividades), la intervención en la conducta, el clima para la inclusión (del aula), la propiocepción, y recursos que faciliten la inclusión del alumnado con TEA en las clases de Educación Física.

3. Resultados

3.1 Estructuración espacio-temporal

Debido a las necesidades de estructuración que pueden presentar las personas con TEA, a continuación se presentan una serie de estrategias que den respuesta desde el ámbito espacial, temporal y en relación a las actividades.

El principal objetivo de estructurar espacialmente el aula de Educación Física es diseñar el espacio de forma que el alumnado sepa donde va a ocurrir cada actividad. A continuación se proponen algunos ejemplos que podrían contribuir a la estructuración del aula:

- Delimitar un espacio con bancos u otro material semejante para realizar la explicación de la sesión, de las actividades, etc.
- Delimitar bien los espacios que van a determinar la actividad. Suele ocurrir que en los lugares donde se desarrolla la asignatura de Educación Física se superponen líneas de diversos campos y estas se utilizan indistintamente para marcar el área de la actividad, es importante que marquemos bien los lugares con señales visuales más claras (conos, líneas alternativas, cuerdas, etc.)

- Señalar el lugar de almacenamiento de material o donde se colocará aquel que se va a utilizar durante la sesión. Si además se tiene en cuenta el orden y la accesibilidad que a este tenga el alumnado, más se podrá favorecer su autonomía en la realización de las diferentes actividades.

La principal finalidad de la estructuración temporal es tratar de gestionar la planificación y anticipar lo que va a ocurrir durante la sesión. A continuación se proponen algunos ejemplos que podrían contribuir a la planificación y la anticipación:

- El uso de tableros de anticipación, agendas visuales o guiones escritos, en función de la necesidad del alumno/a permitirá recoger el orden de las actividades de la sesión facilitando la comprensión de su estructura.
- En relación con el tiempo de cada actividad, se pueden emplear temporizadores como aquellos que se emplean en un partido: relojes, cronómetros...
- También podría resultar interesante la linealidad en las actividades de inicio y fin, es decir, que la actividad inicial (asamblea de explicación de la sesión) y la final (estiramientos por ejemplo) fueran las mismas en todas las sesiones siendo utilizadas para señalar el inicio y fin de la sesión.
- Es importante marcar el final de cada actividad, ya sea retirando el apoyo visual del tablero de anticipación, tachando la actividad del guión, etc.

Como decíamos anteriormente marcar bien las actividades que se van a desarrollar en la sesión y su orden, contribuye a la planificación y por lo tanto a la estructuración. Además, es importante asegurarse de que el alumnado comprende bien las normas o el objetivo de cada actividad.

Es posible que si en una actividad deportiva el alumnado comete varios errores pueda caer en la frustración. Se debe, en la medida de lo posible, estar presente, acompañarlo y ayudarlo a gestionar esos momentos, esto evitará posibles conductas no deseables.

Las personas con TEA tienen intereses muy marcados, si se pueden integrar esos intereses en algunas de las actividades planteadas generará mayor motivación e interés. Por ejemplo, si se prepara un circuito de balonmano el uso de obstáculos basados en la temática de Roblox, contribuirán a que se realice la actividad de mayor agrado.

3.2 Clima de aula

Dada la importancia que en la Educación Secundaria tiene el grupo de iguales (Guerrero, 2021), se considera especialmente relevante abordar el clima del grupo para conseguir un aula inclusiva, que permita no solo la presencia, sino también la participación del alumnado, en este caso concreto aquel con TEA. A continuación, se exponen algunas recomendaciones que pueden contribuir a mantener un buen clima de aula y del grupo:

- El rol del profesorado es un aspecto clave de cara a lograr un buen clima grupal. Este debe promover un ambiente tranquilo y sosegado donde se mantenga un respeto hacia el alumnado y viceversa, un aula en la que se pueda dialogar con el o la docente y en el que las indicaciones se dan en un tono de voz calmado pero de forma directa de cara a favorecer la participación y calma del grupo de estudiantes.
- Promover la concienciación de las características de las personas con TEA entre el grupo-clase. Conocer aquellos aspectos que puedan dificultar las interacciones interpersonales en el aula, o las situaciones o acciones que pueden incomodar al alumnado con estas características tendrán consecuencias positivas en el clima del grupo, además de reducir las posibilidades de acoso escolar. Comprender la diversidad de las personas promueve la comprensión de la diferencia y favorece el acompañamiento en aquellos casos donde la situación resulte incómoda, fomentando mejores relaciones sociales.
- Agrupamientos en base a las características del alumnado con TEA. A nivel de grupo la realización de trabajos o actividades de forma conjunta puede encontrar diversas dificultades. En relación con el aspecto anterior, mediante la comprensión de las características de las diferentes personas, en este caso concreto del alumno o alumna con TEA, se facilita la posibilidad de realizar este tipo de agrupaciones. Así mismo, además de la comprensión de la diversidad, si estas acciones se apoyan con una mayor estructuración del trabajo, pudiendo repartir las diferentes tareas, el establecimiento de unos objetivos claros, o el empleo de apoyos visuales, podrán facilitar su realización.

3.3 La propiocepción

La ejecución de cualquier movimiento parte de una intencionalidad más o menos voluntaria y consciente sobre la coordinación de las diferentes partes del cuerpo. El conocimiento corporal propio, así como de las partes que lo integran y sus posibles movimientos, posiciones, velocidades, fuerzas, etc., se denomina propiocepción (Bellefueille, 2006).

Los niños y niñas con TEA, pueden presentar un sistema propioceptivo alterado, lo que influye determinantemente en su implicación a la hora de realizar cualquier actividad física. Lo habitual, es que se sitúen en un punto del espectro entre hiposensibilidad o hipersensibilidad propioceptivas (ConectaTEA, 2023). Es decir, es posible que haya alumnado en el aula con una baja percepción de su propio cuerpo o, por el contrario, alumnado más sensible a ciertos estímulos, limitando ambas situaciones la participación e implicación con las diferentes actividades propuestas. Pero, ¿cómo se expresa en las aulas de EF? En el caso de la hiposensibilidad, podemos encontrarnos con alumnado con dificultades para calcular la fuerza aplicada al sujetar objetos, torpeza psicomotriz, dificultad para coordinar movimientos, etc. Mientras que el alumnado con hipersensibilidad puede presentar incomodidad ante ciertos movimientos y posturas además de dificultad para mantener el equilibrio, lo que suele derivar en un rechazo de la actividad.

Por tanto, nos encontramos ante la pescadilla que se muerde la cola y es que la actividad física juega un papel clave en el desarrollo de la propiocepción y esta a su vez puede limitar el desarrollo de la actividad física implícitas en las propuestas de aula dado que afectan a las principales áreas a trabajar: coordinación, equilibrio, velocidad, fuerza, planificación motriz, estructuración espacio-temporal, entre otras.

Entonces, ¿qué debemos tener en cuenta a la hora de organizar nuestras sesiones de EF con relación a la propiocepción del alumnado con TEA? A continuación se proponen algunos ejemplos que podrían contribuir al desarrollo de la propiocepción:

- Lo primero que debemos entender es que el nivel de desarrollo de su sistema propioceptivo determina su forma de estar y participar en el aula, afectando a su aprendizaje, pero también a la interacción con el entorno y compañeros. Por tanto, la planificación de las sesiones debe partir del conocimiento del alumnado, incluyendo sus fortalezas, limitaciones y, por supuesto, sus intereses profundos puesto que van a ser apoyos para motivar al alumnado con TEA a participar en las sesiones.
- Otra estrategia sería la secuenciación de actividades en función de su simplicidad, partiendo de las que impliquen movimientos básicos y sencillos, presentes en su día a día, antes de incorporar otras más complejas, regladas y colectivas. Es decir, actividades cuya naturaleza exige prestar atención a un gran número de estímulos de forma simultánea. Rescatamos aquí la acertada metáfora de Ayres (2005) y es

que “Cuando el flujo de sensaciones es caótico, la vida puede verse como un embotellamiento de tráfico en hora punta. [...]” (p.107).

- Para trabajar la propiocepción, durante las sesiones se recomienda incluir apoyos sensoriales como pelotas (Noreña, 2016), lastres, chalecos de peso, bandas elásticas, entre otras, (Salom, 2022) e incorporar actividades que impliquen cambios de presión, tirar, empujar, desplazamientos variados y por diferentes superficies, ejercicios de equilibrio, etc. (Loretto, 2024).
- Las actividades y su ejecución deben verbalizarse de forma sencilla para facilitar su comprensión y es recomendable que la sesión esté correctamente planificada y estructurada, intentando anticipar las dinámicas previstas y utilizando apoyos visuales siempre que sea posible. Las sesiones deben contemplar momentos de descanso y propuestas alternativas que permitan la relajación o la exploración y el ejercicio físico de forma individual en caso de ser necesario.
- Asimismo, es necesario tener en consideración que el trabajo con las otras personas del aula también contribuye al desarrollo del sistema propioceptivo, mediante actividades de masaje, baile, yoga, talleres sensoriales, que favorecen la inclusión en el grupo y fomentan el aprendizaje entre iguales (del Rio et al., 2014), mientras que mejoran habilidades motrices y el conocimiento del propio cuerpo (Sánchez-Lastra et al., 2019).
- Por último, concluir reflexionando sobre la necesidad de conocer al alumnado presente en el aula para ofrecer propuestas adaptadas y naturalmente inclusivas para todos y todas. Es necesario partir de lo simple, hacer uso de apoyos, tomar los intereses profundos como claves para captar su atención, empatizar y comprender que lo que solemos percibir como falta de interés e implicación suele tener una causa subyacente sobre la que es posible intervenir.

3.4 Recursos recomendados para el aula de EF

Es importante plantear el apartado de recursos desde una doble perspectiva. Por un lado debemos tener en cuenta los recursos materiales que pueden ser útiles y necesarios en el ámbito educativo, nos referimos en este sentido, a los recursos de organización, planificación, favorecedores de la comunicación y de regulación emocional; y por otro lado, materiales específicos del área de Educación Física que pueden permitirnos trabajar áreas concretas con el alumnado.

Prestando atención al primer grupo de materiales, los que nos permitirán atender a las necesidades de estructuración, organización, anticipación y sensoriales; se proponen a continuación algunos recursos útiles para el aula de Educación Física:

- Los paneles de anticipación nos permitirán estructurar la sesión proporcionando un ambiente más tranquilo y seguro.
- Contar con normas explícitas tanto de uso de las instalaciones como las necesarias para el desarrollo de los juegos facilitarán la comprensión de las mismas por parte del alumnado.
- En los guiones sociales para juegos, podremos indicar los distintos pasos que se deben llevar a cabo para desenvolver una actividad o juego.
- En función de los intereses del alumnado podemos disponer un espacio lo más tranquilo posible con recursos de autogestión emocional, materiales sensoriales para la gestión de los momentos de mayor intranquilidad (importante saber las características sensoriales del alumno).
- Existe la posibilidad de que el alumnado sea hipersensible a sonidos o ciertas texturas, por lo que es interesante contar con recursos adaptados a los niveles sensoriales del estudiantado. Disponer de unos cascos insonorizadores o tener en cuenta dicha hipersensibilidad táctil a la hora de proporcionar pelotas u otros objetos puede ser interesante.
- Es importante que entendamos que el nivel de apoyo visual que proporcionemos en cada material (textos escritos, pictogramas, fotos...) debe ser adecuado al nivel de comprensión del alumno/a.

En cuanto al segundo grupo de materiales, nos referimos en este caso a aquellos que sean necesarios en alumnado con necesidades físicas específica como los mencionados para el sistema propioceptivo (pelotas, lastres, chalecos de peso, bandas elásticas) y también el control postural.

4. Conclusiones

En el presente apartado de conclusiones se pretende sintetizar las principales estrategias y recursos abordados a lo largo del capítulo.

Con relación a la estructuración espacial, temporal y de las actividades, las principales estrategias recomendadas son las que se describen a continuación. El espacio destinado para el aula de Educación Física debe tener cierta organización y claridad. Esto implica una correcta delimitación de los espacios para cada dinámica, intentando que estos límites mencionados sean claros,

acompañados de recursos visuales y que permitan a la totalidad del alumnado saber dónde va a ocurrir cada propuesta. Lo mismo ocurre con el material ya que se recomienda señalar claramente dónde se almacena y que se haga de forma ordenada y accesible. La estructuración temporal y de las propias actividades, permitirá planificar y anticipar lo que va a ocurrir durante la sesión. Por eso, se recomienda el uso de paneles de anticipación, agendas visuales o guiones escritos, además de seguir una estructura similar o igual en todas las sesiones y actividades.

Durante la adolescencia, etapa vital en la que se encuentra el alumnado de ESO, el grupo de iguales se torna un círculo social predominante por lo que resulta clave cuidar el clima del aula para una correcta inclusión. Para ello se recomienda que el ambiente sea tranquilo y sosegado, permitiendo el diálogo y la interacción recíproca entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado. La concienciación sobre las características de las personas con TEA o el énfasis en la comprensión de la diversidad de las personas, son dos abordajes posibles para un trabajo conjunto en el aula, teniendo conciencia de las posibles dificultades a la hora de ejecutar una práctica.

Estas recomendaciones son clave para la organización de las sesiones de Educación Física, pero no las únicas que debemos atender para un correcto desarrollo de las mismas. En ocasiones, pasa completamente desapercibido el propio estado evolutivo en el que se encuentra el alumnado con TEA, así como el nivel de desarrollo de su sistema propioceptivo. Por tanto, el inicio de la ejecución de cualquier tipo de actividad física debe partir del conocimiento del propio cuerpo. Debemos conocer al alumnado de nuestra aula, secuenciar las actividades por su nivel de complejidad, incluir aquellos ejercicios físicos que requiera de un conocimiento del cuerpo y control del tono como puede ser el yoga, baile, pilates, etc. y también hacer uso de apoyos sensoriales como pelotas de pilates, chalecos de peso, etc.

Por último, los materiales empleados durante las sesiones también influyen en el grado de inclusión del aula. Con estos no nos referimos solamente al material técnico deportivo, sino también a los materiales y recursos que pueden ser útiles para favorecer la organización, planificación, comunicación, regulación emocional, etc.

En conclusión, un aula de Educación Física inclusiva es aquella que aborda la inclusión desde múltiples perspectivas. Es aquella que cuida el espacio, el tiempo, las actividades, los vínculos afectivos, el clima y el autoconcepto y la autoestima de todo el alumnado que cursa la materia. Por tanto, una comprensión profunda de sus necesidades va a garantizar una planificación de las sesiones en base a ellas, generando un entorno más accesible, predecible y que proporcione seguridad para participar, para ser y desarrollarse en ese contexto. De este modo, al integrar estrategias y recursos variados, pero con un

propósito claro, se facilita la adaptación e inclusión del alumnado con TEA pero también del resto del grupo aula que comprende la diversidad como algo rico y presente a su alrededor, enriqueciendo su experiencia educativa.

5. Agradecimientos

Tres firmantes de este capítulo cuentan con las siguientes financiaciones:

- Ana Rodríguez Guimeráns cuenta con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España a través de la concesión de las Ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/00748).
- Miriam González González desarrolla su tesis doctoral cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura y por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) Programa Operativo Integrado de Canarias 2021-2027, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).
- Pablo Gayo Pérez cuenta con financiación de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia) en el marco del Programa de ayudas a la etapa predoctoral (ED481A-2024-023).

6. Bibliografía

Ayres, J. (2005). *Sensory Integration and the Child, 25th Anniversary Edition*. Western Psychological Services

Bellefeuille, I. B. (2006). Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente la causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños. *Bol Pediatría*, 46, 200-203

ConecTEA (1 de Abril de 2023). *ENTENDER EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN PROPIOCEPTIVA EN EL AUTISMO*. <https://www.fundacionconecte.org/2021/04/07/ENTENDER-EL-PROCESAMIENTO-DE-LA-INFORMACION-PROPIOCEPTIVA-EN-EL-AUTISMO/>

del Río, M. C. N., López, C. B., Molina, E. C., & García, M. G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36(145), 65-80.

Loretto, E. (16 de Mayo de 2024). ¿Qué es la Propiocepción? Comprendiendo el "Sexto sentido" en el Autismo y el Trastorno del Procesamiento Sensorial. *Kidscalma*. <https://kidscalma.com/que-es-la-propiocepcion-comprendiendo-el-sexto-sentido-en-el-autismo-y-el-trastorno-del-procesamiento-sensorial/>

Noreña, M. S. (2016). Propiocepción con pelotas en niños en etapa escolar. *VIREF Revista De Educación Física*, 4(4), 1-32.

- Salom, A. (2022). *Beneficios de la terapia de integración sensorial en personas con trastorno del espectro autista*. [Trabajo de Fin de Grado. Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori. <https://repositori.uib.es/xmlui/handle/11201/157362>
- Sánchez-Lastra, M. A., Varela, S., Cancela, J. M., & Ayán, C. (2019). Mejora de la coordinación en niños mediante el entrenamiento propioceptivo. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 35(136), 22-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.02)
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
- López-Díaz, J. M., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastías, J. L. (2021). Análisis del impacto de un programa deportivo en niños con Trastorno del Espectro del Autismo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deportes y Recreación*, 39, 98-105. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.74841>
- García-Obrero, E. y González-García, H. (2021). Una revisión narrativa: el baloncesto como medio de inclusión en el trastorno del espectro autista. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42. 673-683.
- Guerrero, R. (2021). *El cerebro infantil y adolescente. Claves y secretos de la neuroeducación*. Libros Cúpula.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335. 105-126. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re335/re335-09.html>
- Montalva Valenzuela, F., Olivares Arancibia, J. y Castillo Paredes, A. (2021). Actividad física y ejercicio físico en el desempeño motor de niños y adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Journal of Movement & Health*, 18. 1-13. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue2\(2021\)art123](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue2(2021)art123)
- Vélaz Barquin, A., Rodríguez-Negro, J., Marcos-Rivero, B. y Yanci Irigoyen, J. (2024). Efectos del ejercicio físico en la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes con autismo: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 177-193. <https://doi.org/10.5569/23405104.12.01.09>

12. Propuestas para la inclusión y participación activa en Educación Física en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional

Ángel De-Juanas Oliva
UNED. Facultad de Educación
adejuanas@edu.uned.es

Diego Galán-Casado
UNED. Facultad de Educación
diegog@edu.uned.es

Ignacio Moya Díaz-Agero
Centro Asociado a la UNED en Madrid
ignmoya@madrid.uned.es

Eduardo Madrera Mayor
Centro Asociado a la UNED en Madrid
edumadrera@madrid.uned.es

1. Introducción

Toda innovación educativa supone transformar los escenarios de enseñanza para adaptarlos a las realidades actuales y a las necesidades del estudiantado, tanto presentes como futuras. En el ámbito de la Educación Física (EF), innovar es fundamental para superar enfoques tradicionales que, en muchos casos, han reducido la asignatura a la mera reproducción de ejercicios físicos, sin un propósito educativo profundo (Santos-Pastor et al., 2023).

Históricamente, la EF ha estado vinculada al desarrollo del rendimiento físico, basada en modelos de enseñanza directiva y con un enfoque competitivo. Sin embargo, la evolución de los enfoques pedagógicos y las nuevas demandas sociales han impulsado un cambio de paradigma, favoreciendo metodologías activas y estrategias centradas en el alumnado (De-Juanas et al., 2023).

En este contexto, la UNESCO (2015) subrayó la necesidad de reformar los currículos de EF para hacerlos más inclusivos, participativos y centrados en el aprendizaje. Esta perspectiva promueve un modelo en el que la actividad física no solo es un medio para el desarrollo físico, sino también pasa a ser una herramienta educativa capaz de promover la cooperación, la inclusión y el bienestar estudiantil.

En este capítulo se presentan diversas propuestas innovadoras en EF que promueven la inclusión y la participación activa del alumnado en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Las experiencias desarrolladas por futuros docentes de EF evidencian cómo la implementación de metodologías activas y estrategias innovadoras puede transformar la enseñanza, favoreciendo un aprendizaje más significativo, accesible y adaptado a la diversidad del estudiantado.

1.1. Innovación y propuestas inclusivas en Educación Física

La EF ha incorporado nuevos modelos pedagógicos que demuestran su efectividad para mejorar la participación y la calidad del aprendizaje en la asignatura (Coterón y Franco, 2023; Santos-Pastor et al., 2023). Asimismo, la tecnología ha abierto nuevas oportunidades en la enseñanza de la EF, permitiendo la personalización del aprendizaje mediante aplicaciones móviles, plataformas interactivas y el uso de inteligencia artificial en la evaluación (Recio-Moreno y Feliz-Murias, 2023).

Por otra parte, EF es una asignatura clave para la atención a la diversidad, promoviendo la participación de todo el alumnado sin importar sus capacidades o circunstancias personales (Lirola et al., 2023). La inclusión en EF no solo implica adaptar contenidos para estudiantado con necesidades especiales, sino diseñar estrategias de enseñanza que garanticen equidad y participación. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) destaca el impacto positivo de la actividad física en el bienestar físico y mental, subrayando la necesidad de crear entornos de práctica seguros, accesibles y motivadores para todo el estudiantado (UNESCO, 2020).

Nuevos modelos pedagógicos han demostrado ser efectivos para promover la inclusión en EF, al personalizar los aprendizajes y fomentar la autonomía del alumnado (Santos-Pastor et al., 2023). Estos enfoques favorecen un aprendizaje más significativo y vinculado a la vida cotidiana, generando experiencias que

trascienden la ejecución de ejercicios físicos y potencian el desarrollo integral del alumnado (Edwards et al., 2021).

Además, la aplicación de metodologías innovadoras en EF aporta múltiples beneficios, entre ellos: 1) una mayor motivación y compromiso del alumnado; 2) Desarrollo de competencias clave, incluyendo habilidades sociales, emocionales y cognitivas; 3) Atención a la diversidad, garantizando la participación de todo el alumnado y promoviendo valores como la cooperación y el respeto; 4) Mejora del bienestar físico y emocional; 5) Conexión con la vida cotidiana, fomentando hábitos para una vida activa y saludable en el futuro.

También, los entornos de aprendizaje inclusivos en EF fortalecen el sentido de pertenencia y la autoconfianza del alumnado. La enseñanza basada en relaciones sociales y el aprendizaje cooperativo han demostrado ser herramientas clave para generar experiencias positivas y reducir el abandono de la actividad física en la adolescencia (Arias y Morales, 2023).

Finalmente, el diseño de experiencias de aprendizaje significativo, basadas en retos y experimentación, contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para construir una sociedad más justa e inclusiva (Lirola et al., 2023).

1.2. Metodologías activas y su aplicación en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación profesional

Las metodologías activas en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo actual (Escarbajal y Martínez, 2023). Estas metodologías facilitan la movilización de saberes básicos y la adquisición de competencias clave y específicas (LOMLOE, 2020). A continuación, se presentan dos enfoques para abordar este tema desde la enseñanza de la EF curricular (materia ESO/Bach) y la formación técnico-profesional en Actividades Físico-Deportivas (familia FP AFD):

1.2.1. Perspectiva general de contexto

El desarrollo de metodologías activas requiere mayor motivación docente, recursos y espacios específicos. Su diseño debe favorecer escenarios abiertos, versátiles y tecnológicos que impulsen colaboración y proactividad en la enseñanza (León-Díaz et al., 2020). Así, un primer aspecto a considerar será la adecuación de espacios de interacción y aprendizaje para el desempeño docente de actividades físicas y deportivas curriculares.

Por otro lado, resulta esencial establecer vías bidireccionales entre alumnado, profesorado, dirección y administración. La colaboración interdisciplinar en

materias y módulos garantizará una base metodológica sólida en los centros educativos (Caldeiro et al., 2023). Esta tendencia centra su objeto en asegurar de antemano la consolidación de una base inter e intradisciplinar en los centros de enseñanza.

Además, como punto de partida, se valora el trabajo docente en grupo y la autonomía del alumnado, fomentando equipos reducidos que ajusten su tiempo de trabajo al *just in time* de enseñanza-aprendizaje (Prieto, 2017), considerando adaptación al cambio, timing y autonomía docente.

Finalmente, la evaluación de profesorado y alumnado también es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando retroalimentación constante. Requiere herramientas específicas y la implicación de diversos agentes (Fernández-Campoy et al., 2024) para una enseñanza competencial y efectiva en EF.

1.2.2. Perspectiva de Intervención

Se describen a continuación cada una de las metodologías, recursos y posibles propuestas prácticas en EF para ESO, Bachillerato y Formación Profesional (Tabla 1):

Tabla 1

Metodologías activas y recursos: propuestas prácticas para ESO, Bachillerato y Formación Profesional

Metodología	ESO/Bachillerato	Formación Profesional
Gamificación El juego como recurso educativo formal para la enseñanza	p.e. Orientación gamificada en primeros auxilios.	p. e. Escape room sobre cine actual y juegos televisivos.
Flipped classroom La enseñanza desde la inversión del orden y la organización inicial	p.e. Aprendizaje de reglamentos básicos de un deporte de equipo.	p.e. Revisión de etiquetas alimentarias y cálculo de Kcal.
Aprendizaje cooperativo Los agrupamientos y el trabajo mancomunado como eje en el logro y eficacia de éxito formativo	p.e. Carrera compartida en relevos para test de condición física.	p.e. Velada coreográfica en equipos aleatorios mancomunados.
Teaching Games for Understanding Explicación de la lógica interna de un deporte y su práctica de manera comprensiva en una dimensión lúdica parcialmente reglada	p.e. Predeporte global previo a iniciación técnica pro.	p.e. Organización roles competición deportiva simulada.

Aprendizaje servicio	p.e. <i>Operación recaudación "kilómetro" para ONG.</i>	p.e. <i>Dinamízate en animación deportiva intergeneracional.</i>
Proyección en contextos del sistema educativo de organizaciones que presten actividades útiles y/o profesionales a la sociedad.		
Herramientas digitales en el aula	p.e. <i>Carrera orientación deportiva con APP específica.</i>	p.e. <i>APP para control de carga y organización de entrenos.</i>
Uso educativo de las herramientas informáticas, digitales y ofimáticas como recurso inherente al propio proceso de enseñanza.		
Uso de IA.	p.e. <i>Preparación de juegos de pistas y resolución de estas.</i>	p.e. <i>Elaboración de baterías y pruebas prácticas motrices con sus rúbricas.</i>
Simulación virtual y participación "chatbot" para generar productos educativos que se puedan utilizar en la actividad docente.		
Redes sociales como recurso educativo	p.e. <i>Búsqueda en tik-tok de modelos de baile.</i>	p.e. <i>Exposición de proyectos de trabajo comunes.</i>
Creación y génesis de tejido de difusión de trabajos, productos e ideas en propuestas novedosas o experiencias compartidas de la enseñanza.		
Cuentos motores para la creatividad y la inclusión	p.e. <i>Juegos sobre la evolución humana filogenética.</i>	p.e. <i>El circo-mix malabar, clown y parkour aplicados a contextos de iniciación.</i>
Solución divergente de tramas de hilos temáticos conducentes a organizar contenidos de manera narrativa y concatenada en un contexto interpretativo de saberes.		
Enseñanza-aprendizaje basados en reto y en proyecto	p.e. <i>Proyecto interdisciplinar de competencia motriz.</i>	p.e. <i>Proyecto de salida guiada a la naturaleza: tierra y agua.</i>
Concreción de un plan de acción bajo el consorcio de sinergias y distribución de tareas.		

Nota: elaboración propia

1.3. Evaluación alternativa

Actualmente, la Educación Física busca reemplazar el modelo de evaluación tradicional por uno alternativo que integre metodología, instrumentos y técnicas alineadas con los nuevos estándares de calidad educativa (Saldaña, 2024). La diversidad del alumnado en el entorno pedagógico actual exige evaluar los aprendizajes de manera diferenciada y adaptar la evaluación al Diseño Universal de Aprendizaje (Delgado-Valdivieso, 2021).

La evaluación inclusiva se distingue de la tradicional no solo por su enfoque competencial, sino también por su eficacia dentro del contexto educativo actual, consolidándose como un mecanismo óptimo para la enseñanza (Arnaiz

et al., 2024). A continuación, en la Tabla 2 se presentan las principales diferencias entre ambos modelos de evaluación:

Tabla 2

Diferencias entre evaluación inclusiva y tradicional en EF

Evaluación inclusiva	Evaluación tradicional
Se adapta a las necesidades del alumnado e incorpora el DUA.	Apuesta por un mismo modelo de evaluación para todo el alumnado, indistintamente de las características individuales.
Atiende todas las dimensiones de la personalidad del alumnado, aun cuando alguna no deba ser evaluada expresamente.	Se centra en medir el rendimiento motriz del alumnado, ajustándose expresamente a las demandas del currículo.
Apuesta por respetar los diferentes niveles de competencia motriz, evaluando el progreso adquirido desde el punto de partida de cada alumno.	Desprende una instantánea del aprendizaje logrado por el alumnado en un momento concreto sin tener en cuenta el punto de partida del estudiantado.
Refuerza la autoestima del alumnado, evitando que los/las alumnos/as con mejores resultados en EF sean siempre los mismos. Posibilita individualizar la evaluación a cada tipo de contenido. En línea con estudios como el de Anijovich y Cappelletti (2017), una evaluación no inclusiva tiende a estigmatizar repetidamente a los mismos alumnos/as.	Tiende a provocar escasa variabilidad en las calificaciones. Encasillando al alumnado desde el inicio en una horquilla de notas. Esto provoca que el estudiante considerado como un alumno de Notable, lo siga siendo hasta el final del curso, aun cuando sepamos que pueden existir algunos contenidos donde el propio estudiante no sea tan habilidoso.
Debe informar al alumnado sobre los criterios de evaluación desde el inicio, permitiéndole comprender claramente lo que se espera de su desempeño.	Comienza ahora a trasladar esta información al alumnado, pero lo hace influenciado por las demandas normativas.
Explora nuevas técnicas, estilos e instrumentos de evaluación; reconociendo la innovación y las nuevas tecnologías como aliados.	Apuesta por calificar al alumnado con métodos e instrumentos estandarizados fácilmente cuantificables.
Es formativa, permite al alumnado no solo conocer sus resultados, sino también descubrir cómo puede mejorar.	No es formativa y no permite conocer los puntos de mejora. La Evaluación tradicional se centra en calificar más que en evaluar.

Nota: Moya, I. 2025.

A este análisis se suman tres parámetros que la evaluación inclusiva convierte en sus principales aliados:

En primer lugar, la evaluación entre iguales, que favorece un enfoque colaborativo al promover la corresponsabilidad, el espíritu crítico y el reconocimiento del propio aprendizaje. Evaluar a un compañero requiere

comprender a fondo los aspectos del aprendizaje, lo que impulsa tanto el conocimiento de los contenidos como el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas al transmitir los resultados de la evaluación (Saldaña, 2024). Para su correcta aplicación, es recomendable proporcionar al alumnado evaluador criterios claros y objetivos, evitando enfoques subjetivos.

En segundo lugar, el empoderamiento del alumnado, ya que la evaluación inclusiva potencia la autonomía y sitúa al estudiante en el centro de su propio aprendizaje (Calatayud, 2019). Cuando el alumnado decide cómo demostrar su competencia motriz, adquiere mayor capacidad de decisión, deja de ser un mero receptor de contenidos y mejora su implicación activa en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si un estudiante quiere demostrar su precisión en los lanzamientos, puede elegir entre enviar un balón de rugby o una indiaca. En este contexto, el tipo de móvil es irrelevante; lo importante es alcanzar el objetivo y que el alumnado decida la mejor manera de hacerlo.

En tercer lugar, la aplicación de tecnologías en la evaluación competencial, que permite una evaluación más objetiva y contextualizada. Estas herramientas favorecen la inclusión al adaptarse a las necesidades individuales del alumnado, ofreciendo feedback inmediato y personalizado. Además, la Inteligencia Artificial puede aplicarse en el aula mediante diversas estrategias, como:

Creación de fichas y listas de control adaptadas a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Diseño de rúbricas de evaluación que conecten con los elementos de la normativa.

Uso de traductores automáticos para el alumnado con desconocimiento del idioma.

Ludogramas inteligentes: Aplicaciones avanzadas de IA pueden generar ludogramas que permitan reconocer qué alumnos/as son los que más participan, aquellos que lo hacen con mayor eficacia o cuánto movimiento se produce entre ellos.

Creación de cuestionarios interactivos: La IA puede guiar al estudiantado en la evaluación entre iguales facilitando cuestionarios interactivos.

Automatización de las calificaciones, previa formación de los bots correspondientes.

1.4. La inclusión como eje transversal

La inclusión educativa es un principio esencial que garantiza el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, sin importar sus capacidades, necesidades o contextos (Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas, 2024). Como eje transversal, debe estar presente en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la planificación hasta la evaluación. Esto no solo implica atender las necesidades específicas del alumnado, sino también adaptar

metodologías, recursos y actividades para asegurar su participación y el logro de los objetivos educativos.

La identificación de las barreras de aprendizaje de nuestro alumnado constituye una de las principales tareas para lograr que su aprendizaje sea completo e inclusivo (Urrutxi et al., 2016). Estas barreras pueden solventarse con adaptaciones de acceso (por ejemplo, incorporar rampas para el alumnado con discapacidad motórica), metodológicas (por ejemplo, proporcionar al alumnado con TDAH un 35% más de tiempo para realizar los exámenes y realizar agrupamientos flexibles) o significativas (por ejemplo, modificar los criterios de evaluación para que el estudiante alcance las competencias establecidas en el currículo). Todas estas adaptaciones competen a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también al propio proceso evaluador y, por lo tanto, requieren una atención especial. En suma, estas barreras también afectan al bienestar emocional de los jóvenes, por lo que el seguimiento y atención por parte del profesorado debe ser mayor (Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas, 2024).

A continuación, se presentan algunas actuaciones para proyectar la planificación docente en EF como un proceso inclusivo:

1. Solicitar al alumnado que complete al inicio de curso un cuestionario informativo sobre patologías y dificultades en relación con la práctica de actividades físicas.
2. Consultar al equipo de orientación del centro la casuística del alumnado de tu grupo clase.
3. Revisar los informes disponibles en el centro educativo para conocer el diagnóstico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (recuerda hacer esta tarea antes de comenzar a programar).
4. Agendar una cita con la familia o tutores del estudiantado que presente atención a las diferencias individuales.
5. Investigar cómo puede afectar la condición de cada alumnado a la propuesta de actividades.
6. Observar al alumnado y contrastar la información recogida con la evaluación inicial.
7. Adaptar elementos curriculares de la programación cuando sea necesario (objetivos, contenidos -saberes básicos-, criterios y competencias específicas).
8. Adaptar las actividades aplicando el DUA:
 - Simplificar y/o modificar las reglas de los juegos aplicando estas medidas para todo el alumnado, y no de forma exclusiva para los estudiantes con necesidades educativas, evita la discriminación positiva y favorece la inclusión. Por ejemplo, en un juego de persecución, en lugar de dar una vida

- extra solo a algunos/as estudiantes, es mejor extenderla a todo el grupo, garantizando una adaptación equitativa y fomentando la participación.
- Ajustar las distancias y dimensiones de las zonas de juego. Modificar el espacio en determinadas actividades puede favorecer la participación de todo el alumnado y aumentar la intensidad de la práctica. Por ejemplo, en un juego donde un estudiante bota un balón de baloncesto mientras intenta interceptar otro de sus compañeros, reducir el área de juego facilitaría que una alumna con dificultad visual identifique mejor a sus rivales. Además, la actividad se vuelve más dinámica, ya que un espacio más reducido exige mayor atención y rapidez en la toma de decisiones. Esta estrategia es especialmente útil como variante en juegos y actividades de calentamiento.
 - Modificar los materiales a utilizar, emplear materiales adaptados. Por lógico que parezca, no siempre se hace. La clave está en garantizar que todo el estudiantado pueda participar en igualdad de condiciones, utilizando materiales que se ajusten a sus capacidades y fomenten su inclusión en la actividad física.
 - Proponer actividades multinivel que se adapten a los diferentes ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, es recomendable sustituir los tradicionales circuitos por estaciones multinivel, en donde cada estación incrementa el nivel de dificultad y cada alumno puede progresar en función de su competencia motriz.
 - Priorizar los enfoques cooperativos frente a los competitivos. El marco actual de la LOMLOE apuesta por priorizar esta tendencia como un modelo de aprendizaje más democrático.
 - Utilizar la tecnología cuando sea necesario. Por ejemplo, acompañamiento visual con tabletas digitales o amplificadores de sonido en las clases.
 - Adaptar la organización de grupos y tareas. Por ejemplo, el alumnado con autismo o con TDAH funcionará mejor en pequeño grupo, con poco material y consignas claras. De la misma forma, estructurar la clase en sesiones.
9. Promover una metodología de evaluación inclusiva que se adapte bien a las actividades y a aquello que se pretende evaluar. Revisar que las tareas que planees están bien ajustadas a la edad y condición de tu alumnado.
10. Evaluar el progreso y no limitarse a calificar al alumnado. Un error muy común es identificar la evaluación como un mecanismo estrictamente calificador. Asegúrate de que tu estudiantado sabe qué debe hacer para lograr los aprendizajes no alcanzados.

2. Objetivos

El objetivo de la propuesta fue evaluar el diseño de una acción o secuencia de acciones educativas innovadoras (en adelante AEI) en Educación Física por parte del estudiantado perteneciente al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UNED. Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido de las diferentes actividades realizadas por los/las 40 estudiantes participantes basado en la metodología de investigación cualitativa determinada por Pérez Juste (2006). El análisis se desarrolló atendiendo de manera ordenada a las distintas fases establecidas en el diseño de la AEI.

3. Descripción de la experiencia

La propuesta desarrollada por cada estudiante, durante el curso 2023/2024, respecto al diseño de una acción o secuencia de AEI en EF está compuesta de dos fases:

1ª fase, de contextualización, exige un ejercicio de reflexión, donde se pretende que los/las estudiantes pongan un título a la actividad que realizan a la par que deben describir la AEI que proponen.

2ª fase, de fundamentación, sirve para que el estudiantado diseñe una AEI que reúna diferentes condiciones relacionadas con las siguientes innovaciones: utilización de recursos materiales y/o tecnológicos, metodológica, social y en la evaluación.

4. Resultados

4.1. Fase de contextualización

4.1.1. Temáticas

Entre los 40 participantes, se categorizaron 6 temáticas: 1) Actividad física comunitaria (N=10 estudiantes); Actividades en el medio natural (N=8); Adquisición de hábitos saludables (N=5); Actividades deportivas de equipo (N=10); Actividades deportivas individuales (N=6); y Acciones motrices de oposición de adversario (N= 1). La temática más recurrente fue la de actividad física comunitaria.

4.1.2. Curso en el que se propone la AEI

La mayoría de las actividades estuvieron centradas en el curso de 4º de la ESO, referenciadas por 35 de los/las 40 estudiantes y en el curso de 3º de la ESO por 5 de los/las 40 estudiantes participantes.

4.1.3. Competencias clave

El número total de competencias clave citadas por los/las 40 estudiantes fue de 142, y el promedio de competencias clave que reunían las actividades propuestas por los/las estudiantes fue de 3. Asimismo, la competencia clave más utilizada fue la competencia social y cívica, reseñada por 35 estudiantes, seguida de la competencia de aprender a aprender con 30 y la competencia digital con el mismo resultado. En el Tabla 3 se muestra el listado completo de competencias y su utilización por parte del estudiantado.

Tabla 3.

Utilización de competencias clave

Competencias clave	Frecuencia
Comunicación lingüística	10
Competencia matemática	10
Competencia digital	30
Aprender a aprender	30
Competencias sociales y cívicas	35
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	25
No se indican	2
Total	165

Nota. Elaboración propia.

4.2. Fase de fundamentación

4.2.1. Innovación metodológica

La innovación metodológica más utilizada fue el aprendizaje cooperativo con 20 estudiantes, seguida por el flipped classroom por parte de 15 estudiantes junto a el aprendizaje basado en proyectos reseñada por 10 estudiantes. El resto de estudiantes se decantaron por otras metodologías como es el caso de Teaching Games for Understanding.

4.2.2. Innovación tecnológica

Se propusieron 91 recursos tecnológicos, donde el promedio de recursos tecnológicos propuestos fue de 1,78 por actividad. Los recursos tecnológicos más reseñados fueron:

Tabla 4.

Recursos tecnológicos

Recursos	Frecuencia
Dispositivos (Smartphone y tablets)	31
Buscadores de internet	4
Ordenador	15
Vídeo	6
Plataformas de vídeo	6
Videojuegos	5
Plataformas de e-learning (p.e. Google classroom, Moodle)	6
Internet en la nube	2
Redes sociales y aplicaciones de comunicaciones	8
Otras aplicaciones (p.e.Strava, edpuzzle...)	8
Total	91

Nota. Elaboración propia.

4.2.3. Innovación social

Se categorizaron 7 innovaciones sociales destacadas por los/las estudiantes. En la Tabla 5 se muestran las propuestas socioeducativas que los/las estudiantes propusieron en las AIE, destacando una mención concreta a los ODS por parte de 22 estudiantes.

Tabla 5.

Innovaciones sociales

Innovaciones sociales	Frecuencia
Conciencia medioambiental	12
Inclusión social e interculturalidad	7
Cohesión y compromiso social	20
Bienestar social y personal	6
Relaciones intergeneracionales	2
Igualdad de género	5
Avance tecnológico y sociedad	5
Total	57

Nota. Elaboración propia.

4.2.4. Innovación en la evaluación

En relación con las acciones de evaluación propuestas, en total se recogieron 54 acciones de evaluación para los/las 40 estudiantes. A continuación, se muestra un recuento de las actividades de evaluación presentadas:

Tabla 6.

Acciones de evaluación

Acciones	Frecuencia
Observación directa	15
Rúbricas, fichas y cuestionarios	12
Prueba de evaluación objetiva o examen	10
Autoevaluación	6
Coevaluación	5
Actividades individuales	6
Total	54

Nota. Elaboración propia.

4.2.5. Foco en la diversidad y tipo de atención prestada

La mayoría de las AEI analizadas, no hicieron mención a ningún tipo de adaptación ni pusieron el foco en la actividad. No obstante, se muestra aquellas propuestas que sí atendieron a la diversidad evidenciando la necesidad de realizar algún tipo de adaptación curricular.

Tabla 7.

Foco en la diversidad y tipo de atención

Foco en la diversidad	Tipo de atención	
Adaptaciones curriculares no significativas	- Cooperación y trabajo en grupo.	6
	- Impulsar entre iguales a los que requieren ayuda. - Reducir las desigualdades.	
Adaptaciones curriculares significativas	- Con alumnado con problemas motóricos.	10
No presentan		24
Total		40

Nota. Elaboración propia.

5. Conclusiones

La EF debe innovar y adaptarse a nuevas realidades educativas, promoviendo metodologías activas e inclusivas que favorezcan el aprendizaje significativo y la participación de todo el alumnado. En este capítulo se han analizado propuestas que superan enfoques tradicionales, transformando la EF en un espacio de desarrollo integral donde el alumnado mejora su competencia motriz y adquiere habilidades sociales, emocionales y cognitivas. La inclusión educativa es clave, garantizando igualdad de oportunidades mediante la adaptación de espacios, materiales y estrategias. Asimismo, la evaluación inclusiva se presenta como una herramienta fundamental para transformar la enseñanza de la EF. La autoevaluación, la coevaluación y el uso de tecnologías

adaptativas permiten valorar el rendimiento motriz y fomentar la autonomía del alumnado.

6. Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arias, J. L., y Morales, M. T. (2023). Relaciones sociales y situaciones motrices. Propuestas metodológicas innovadoras en educación secundaria. En Á. De-Juanas, D. Galán y J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*, pp. 209-244. Ediciones Octaedro.
- Arnaiz, P., Alcaraz, S., y García, C. M. C. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Calatayud, A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Caldeiro, M.C., De Casas, P., Renés, P. y Trujillo, E. (2023). Metodologías activas y la competencia digital para empoderar críticamente a futuros docentes de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional. En A. Souto-Seijo y cols., *Experiencias y prácticas innovadoras en la formación de profesionales de la educación* (pp 171-182). Dykinson.
- Coterón, J., y Franco, E. (2023). Evaluar por competencias en educación física. En Á. De-Juanas, D. Galán y J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*, pp. 139-170. Ediciones Octaedro.
- De-Juanas, A., Galán-Casado, D., y Novoa, J. A. (2023). Ser profesor de Educación Física: oficio, vocación y formación. En Á. De-Juanas, D. Galán y J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*, pp. 15-38. Ediciones Octaedro.
- Delgado-Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>

- Edwards, B., Cameron, D., King, G., y McPherson, A. C. (2021). The potential impact of experiencing social inclusion in recreation for children with and without disabilities. *Disability and rehabilitation*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1865465>
- Escarbajal, A, y Martínez, G, (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International. Revista Journal of New Education*, 11, 5-25.
- Fernández, J.M., Aravena, M., Berral, B., y Martínez, A. (2024). *Educación tecnológica: investigación e innovación en un contexto transformador*. Dykinson.
- León-Díaz, O., Arija, A., Martínez, L. F., y Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Revista RETOS*, 38, 587-594.
- Lirola, M. J., Galán-Casado, D., y Cangas, A. J. (2023). Atención a la diversidad en Educación Física en Secundaria. En Á. De-Juanas, D. Galán y J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*, pp. 283-311. Ediciones Octaedro.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE-A-2006-7899). Poder legislativo de España.
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La muralla.
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning: Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- Ramírez-Solórzano, F. L., y Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Recio, D., y Feliz, T. (2023). Herramientas y recursos digitales para la enseñanza de la educación física. En Á. De-Juanas, D. Galán y J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*, pp. 467-481. Ediciones Octaedro.
- Saldaña, B. F., y Mu, A. C. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física

escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (55), 317-326.

Santos-Pastor, M. L., León-Díaz, Ó., y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). La enseñanza-aprendizaje en educación física en secundaria desde los planteamientos de las metodologías activas. En Á. De-Juanas, D. Galán y J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física. Manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional*, pp. 41-97. Ediciones Octaedro.

UNESCO (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy Makers*. UNESCO Publishing.

UNESCO (2020). *Educación física, deporte y desarrollo sostenible: Contribución a la Agenda 2030*. UNESCO Publishing.

Urrutxi, L. D., Jauregi, Z. G., y Irazabal, J. E. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (41), 10-20.

13. Actividades físico-deportivas para la inclusión social: una experiencia de Aprendizaje Servicio

Alba Roselló García
albrosGAR@gmail.com

Pau Martínez Jutglà
paumarjut@gmail.com

Guillermo Giménez Belarte
guillermobelarte@gmail.com

1. Introducción

El centro educativo Escuelas San José, en Valencia, cuenta con más de 150 años de historia y una fuerte inspiración jesuita. Ofrece enseñanzas obligatorias y postobligatorias, además de una sección específica para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Su misión es formar no solo buenos profesionales, sino también personas responsables, solidarias y comprometidas con la sociedad.

Dentro de este compromiso inclusivo se desarrolla el proyecto UECO, orientado a estudiantes con NEE que requieren una atención intensiva y personalizada durante su escolaridad. El proyecto busca mejorar su calidad de vida, promoviendo el bienestar emocional, el desarrollo de capacidades, la inclusión y las relaciones sociales. En este sentido, la actividad física ocupa un lugar fundamental.

El colegio impulsa proyectos transversales que involucran a diferentes ciclos formativos. En nuestro caso, el alumnado de TSEAS (Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva) diseñó y dirigió sesiones adaptadas al alumnado UECO. El grupo TSEAS estaba formado por 20 alumnos (3 mujeres),

mientras que las clases UECO eran 4 grupos de unos 15 alumnos, con mayor presencia femenina.

El alumnado UECO presenta diversidad funcional tipo 4, como discapacidad intelectual moderada y trastornos del espectro autista (TEA) leves, incluyendo síndrome de Asperger, con edades entre 13 y 21 años, todos con Dictamen de Escolarización.

Desde la experiencia vivida, destacó el rol positivo de las mujeres en las clases UECO, muchas veces actuando como figuras calmadas y contenedoras ante situaciones complejas. Además, la presencia femenina en TSEAS motivó especialmente a las alumnas UECO, fomentando un clima de confianza y participación.

Este proyecto permitió trabajar desde una perspectiva inclusiva y humana, fomentando el respeto, la empatía y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

2. Objetivos

El proyecto de inclusión social desarrollado durante el curso 2023-2024 por el alumnado del ciclo TSEAS, en colaboración con el grupo UECO, estuvo guiado por una serie de objetivos que fueron mucho más allá del diseño de sesiones físicas o deportivas. Desde el primer momento, se planteó como una experiencia educativa integral, orientada no solo al aprendizaje técnico, sino también al crecimiento personal y a la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

- **Fomentar la inclusión real** del alumnado con diversidad funcional, promoviendo la empatía y rompiendo estereotipos a través de convivencias y sesiones conjuntas, para normalizar la diversidad dentro del entorno educativo y deportivo.
- **Adquirir experiencia práctica** en la adaptación de actividades físicas, permitiendo al alumnado TSEAS aprender a diseñar dinámicas inclusivas y accesibles para todo tipo de participantes.
- **Promover hábitos saludables** mediante la práctica deportiva, generando un ambiente positivo y motivador donde se transmitieron valores como el respeto, la solidaridad y el compañerismo.
- **Desarrollar habilidades motrices y sociales** en el alumnado UECO, al tiempo que se fortalecen en TSEAS competencias personales como la empatía, la escucha activa y el trabajo en equipo.
- **Fomentar la sensibilización y reflexión personal** en los futuros profesionales TSEAS sobre su papel en la inclusión, ayudándoles a tomar conciencia y

a comprometerse con una mirada más humana hacia la diversidad funcional.

En conjunto, estos objetivos configuraron un proyecto con una profunda carga pedagógica y social, que no solo benefició al alumnado UECO, sino que también dejó una huella transformadora en el grupo TSEAS. La experiencia adquirida, tanto a nivel práctico como emocional, se convierte ahora en una herramienta fundamental para su futuro profesional, recordándoles que la verdadera inclusión comienza con la actitud y el compromiso diario de quienes trabajan por ella.

3. Descripción de la experiencia

Durante el curso 2023-2024, el alumnado del ciclo TSEAS participó en un proyecto integrador junto al alumnado UECO, en el marco de la asignatura "Actividades físico-deportivas para la inclusión social", impartida por Jorge Fort. La iniciativa, aunque inicialmente generó ciertas dudas y temores, se transformó rápidamente en una experiencia enriquecedora y humana.

El primer contacto con el grupo UECO permitió desmontar prejuicios. Descubrimos que, más allá de sus necesidades específicas, eran jóvenes con intereses, talentos, miedos y ganas de disfrutar del deporte, como cualquier otro. Esta convivencia nos enseñó que la diversidad funcional no implica diferencia en el valor personal ni en la capacidad de disfrutar, aprender y compartir.

El proyecto se organizó en varias fases. En un primer momento, se realizaron tests motrices al alumnado UECO para evaluar su nivel inicial. Posteriormente, el grupo TSEAS se dividió en cuatro equipos, cada uno asignado a una clase UECO. Durante las primeras cuatro sesiones, cada grupo preparó una actividad adaptada, que desarrollaron con su clase asignada. Más adelante, se realizaron rotaciones para que todos los grupos TSEAS interactúan con las distintas clases UECO.

La progresión de las actividades fue un elemento clave. Se intentó que el nivel de dificultad fuera aumentando gradualmente, aunque en algunos casos fue necesario reajustar la complejidad según las capacidades reales del grupo. A medida que conocíamos mejor al alumnado UECO, pudimos adaptar las sesiones con mayor precisión, brindando ayudas personalizadas y asegurando que todos pudieran participar activamente. El apoyo podía variar desde acompañamiento cercano y refuerzo positivo hasta asistencia física directa.

Durante todo el proceso, los monitores TSEAS procuramos ofrecer un feedback constante, promoviendo un ambiente de respeto, apoyo y motivación. Fue especialmente gratificante observar la evolución personal de los participantes:

cómo se abrían, mejoraron sus habilidades, se comunicaban con mayor facilidad y disfrutaban de cada sesión.

En la sesión final, decidimos darles libertad de elección entre tres actividades: fútbol, baloncesto o baile. Esta dinámica reveló una realidad interesante: las decisiones del alumnado UECO respecto a qué actividad realizar reflejaban patrones muy similares a los que se observan en cualquier grupo de adolescentes, especialmente en lo referente a los roles de género. La mayoría de las chicas eligieron baile, mientras que los chicos optaron por deportes como fútbol o baloncesto, mostrando que también en este aspecto su comportamiento es muy cercano al del resto de jóvenes.

En conjunto, esta experiencia fue profundamente enriquecedora. Nos permitió crecer tanto profesional como personalmente, reforzó nuestras competencias en inclusión y nos ayudó a desarrollar una mirada más humana, empática y comprometida con la diversidad.

Además, esta experiencia nos permitió experimentar de primera mano la importancia del trabajo en equipo y la coordinación entre profesionales en contextos inclusivos. La necesidad de planificar, adaptar y evaluar constantemente las actividades nos enseñó a ser flexibles y creativos, buscando siempre el equilibrio entre lo lúdico y lo formativo. La colaboración entre los compañeros del ciclo fue esencial para afrontar los retos que surgían, lo cual fortaleció nuestro sentido de grupo y nos preparó para situaciones similares que podamos encontrar en nuestra futura labor profesional.

El vínculo creado con el alumnado UECO trascendió lo puramente educativo. Muchos de nosotros generamos conexiones emocionales genuinas, lo que hizo que cada sesión tuviera un valor especial. Ver sus sonrisas, escuchar sus comentarios espontáneos o simplemente compartir un momento de juego sincero nos recordó por qué elegimos esta profesión. Entendimos que la inclusión no es solo una metodología o una obligación legal, sino una forma de estar en el mundo, de mirar a los demás con respeto, sin prejuicios, y con la voluntad de comprender y acompañar.

En definitiva, este proyecto no solo cumplió su objetivo académico, sino que también sembró en nosotros una semilla de conciencia y sensibilidad social que seguirá creciendo a lo largo de nuestra trayectoria. Nos vamos con el firme compromiso de seguir apostando por una educación física verdaderamente inclusiva, donde todos, independientemente de sus capacidades, tengan un lugar, una voz y una oportunidad real de participar. Este aprendizaje quedará grabado en nuestra memoria como una de las experiencias más significativas del curso.

Figura 1.

Actividad conjunta



4. Resultados

Los resultados obtenidos a lo largo del proyecto han superado ampliamente las expectativas iniciales, tanto en el plano técnico como en el humano. En el aspecto motriz, los test iniciales y finales realizados al alumnado UECO permitieron comprobar avances notables en diferentes habilidades físicas. Aunque la progresión fue distinta en cada caso, la mayoría de participantes mostraron mejoras en coordinación, equilibrio, desplazamientos y control corporal. Estos progresos, además de evidenciar la eficacia de las sesiones planteadas, demostraron la capacidad de adaptación y superación del alumnado, especialmente cuando se sentía acompañado, seguro y motivado.

Más allá de los datos cuantificables, los resultados más significativos se reflejaron en el ámbito personal y social. La creación de vínculos entre el alumnado TSEAS y UECO fue uno de los grandes logros del proyecto. Lo que comenzó con cierta incertidumbre e inseguridad, se transformó en una relación de confianza mutua, donde la empatía y el respeto se convirtieron en pilares fundamentales. Pudimos observar cómo personas que al principio se mostraban cerradas o poco comunicativas fueron abriéndose poco a poco, compartiendo sus emociones y disfrutando plenamente de cada sesión.

Otro resultado relevante fue la integración de aspectos transversales, como la conciencia sobre los roles de género. En la última sesión del proyecto, se ofreció a los alumnos la posibilidad de elegir libremente entre tres actividades: fútbol, baloncesto o baile. Las elecciones reflejaron patrones similares a los que se podrían observar en cualquier grupo de jóvenes sin diversidad funcional, con una mayoría de chicas optando por el baile y la mayoría de chicos decantándose por los deportes. Este resultado evidenció cómo las personas con diversidad funcional también reproducen, de forma natural, los estereotipos y dinámicas sociales predominantes, lo que nos llevó a reflexionar sobre la importancia de promover la libertad de elección y romper barreras culturales desde todos los ámbitos.

En definitiva, el proyecto no solo generó avances visibles en la motricidad del alumnado UECO, sino que también dejó una profunda huella en quienes participamos como monitores. Nos llevamos aprendizajes que trascienden lo académico: una mayor conciencia social, una actitud más inclusiva y una firme convicción de que el deporte es una herramienta poderosa para construir puentes entre personas, independientemente de sus capacidades.

5. Conclusiones

El desarrollo del proyecto de inclusión social entre el alumnado del ciclo TSEAS y el alumnado UECO ha supuesto una experiencia transformadora a nivel formativo, profesional y, sobre todo, humano. Lejos de limitarse a un ejercicio académico, este proyecto se convirtió en una vivencia real de inclusión, cooperación y empatía, que permitió a todos los participantes crecer y descubrir nuevas formas de relacionarse y de entender la diversidad.

Una de las principales conclusiones es que el contacto directo con la diversidad funcional, cuando se acompaña de un enfoque pedagógico adecuado y un entorno de confianza, no solo favorece la evolución motriz y social del alumnado con NEE, sino que también transforma la mirada de quienes acompañan el proceso. El grupo TSEAS ha podido comprobar que la verdadera inclusión no consiste en hacer "favores" a las personas con discapacidad, sino en reconocer su valor, su potencial y sus derechos, brindándoles las mismas oportunidades de participación que a cualquier otra persona.

Además, esta experiencia ha fortalecido la convicción de que el deporte y la actividad física son herramientas poderosas para la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. La educación física, desde una perspectiva inclusiva, se presenta como un espacio ideal para romper barreras, superar prejuicios y generar vínculos afectivos que perduran más allá del aula. Por todo ello, consideramos que este tipo de proyectos deberían formar parte esencial de la formación de los futuros profesionales de la enseñanza y la animación sociodeportiva.

Asimismo, la planificación y ejecución de las sesiones nos ha permitido desarrollar competencias clave para nuestro futuro profesional: la capacidad de adaptación, el trabajo cooperativo, la gestión de la diversidad en contextos reales y el uso del deporte como herramienta educativa. Estas habilidades, adquiridas a través de la práctica directa, son difíciles de alcanzar únicamente desde lo teórico, lo que demuestra el valor añadido de este tipo de experiencias en la formación técnica y humana del alumnado de TSEAS.

Por otro lado, el vínculo emocional generado con el alumnado UECO ha sido uno de los aspectos más valiosos e inesperados del proyecto. Lo que comenzó con cierta distancia se transformó, sesión tras sesión, en un espacio compartido donde todos aprendimos de todos. Los gestos de cariño, la confianza mutua y las mejoras visibles en la participación nos hicieron sentir parte de algo realmente significativo. Esto refuerza la idea de que la inclusión no es solo posible, sino profundamente enriquecedora para todas las partes implicadas.

Finalmente, esta vivencia nos ha hecho conscientes del poder transformador de la educación cuando se basa en el respeto, la empatía y la igualdad de oportunidades. Nos llevamos no solo herramientas profesionales, sino también una motivación renovada para seguir apostando por un modelo educativo que integre a todas las personas, sin importar sus capacidades. Como futuros profesionales del ámbito deportivo y educativo, nos sentimos preparados y, sobre todo, comprometidos a seguir construyendo espacios donde todos y todas puedan participar, disfrutar y crecer.

6. Para saber más

Marín-Suelves, D., & Más, J. R. L. (2021). Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico. *Apunts Educación Física y Deportes*, 37(143), 17-26.

Martínez, J. R., & Mas, J. R. L. (2024). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 17(1), 9-26.

Martínez, J. R., Llin, J. R., Muñoz, J. F., Pereo, R. F., & Delgado, P. (2024). Proyecto deportivo APS del alumnado TSEAS con alumnado de aulas UECO en las Escuelas San José de Valencia. En R. Eirín, J. Rodríguez y D. Marín (Coords.) *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y prácticas innovadoras en educación infantil y primaria* (pp. 187-202). Dykinson.

Pozas, D. D. L. C. M., Zurita, M. L., Pascual, F. L., & Pozas, A. G. (2024). Educación motriz y cultura andaluza: Un micro proyecto de aprendizaje-servicio a través del juego educativo. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21.

