



UNIVERSIDAD
FASTA

FACULTAD DE
**CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**

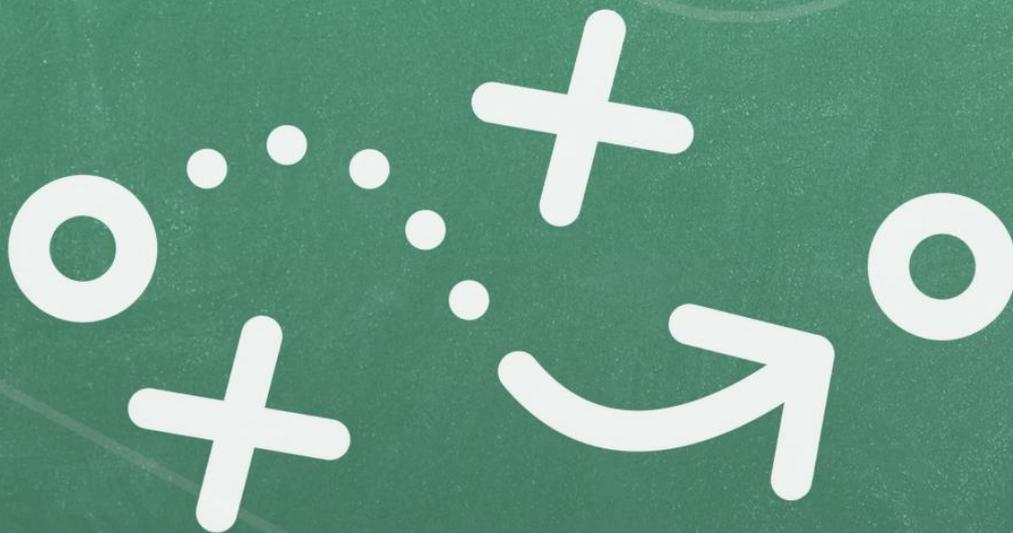


APORTES

DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS

PARA UNA **EDUCACIÓN FÍSICA**

DE CALIDAD



Nahuel **Aurelio Luengo**
Alejandro **De Brandi**
Sixto **González-Víllora**
Carlos **Evangelio**
Irene **Rocamora Ortega**
Eva **Guijarro Jareño**
Alberto **Pérez-Torralba**
Manuel **Jacob Sierra-Díaz**

Mario **Gómez-Martín**
Leandro **Álvarez-Kurogi**
Higinio **González-García**
Joel Manuel **Prieto Andreu**
Iván **Rivilla Arias**
Laura **Ruiz-Sanchis**
Ignacio **Tamarit-Grancha**
Concepción **Ros Ros**

Aportes didáctico-metodológicos para una Educación Física de calidad / Nahuel Aurelio

Luengo ... [et al.]. - 1a ed - Mar del Plata : Universidad FASTA, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90546-2-0

1. Educación Física. 2. Psicomotricidad. I. Luengo, Nahuel Aurelio

CDD 796.071



Producción gráfica: Mg. María Eugenia Huinchulef
Secretaría de Investigación - Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad FASTA

Diseño de cubierta: Malena Raña, Diseñadora Gráfica.
Diseño de figuras y tablas realizado por los autores de cada capítulo.

© 2024 - Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad FASTA



APORTES DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD

Nahuel Aurelio Luengo

Alejandro De Brandi

Sixto González-Villora

Carlos Evangelio

Irene Rocamora Ortega

Eva Guijarro Jareño

Alberto Pérez-Torralba

Manuel Jacob Sierra-Díaz

Mario Gómez-Martín

Leandro Álvarez-Kurogi

Higinio González-García

Joel Manuel Prieto Andreu

Iván Rivilla Arias

Laura Ruiz-Sanchis

Ignacio Tamarit-Grancha

Concepción Ros Ros

Sumario

Prólogo.....	4
<i>Dr. Domingo Blázquez Sánchez</i>	
Capítulo 1. Innovación de la Educación Física. Un camino necesario.....	7
<i>Dr. Nahuel Aurelio Luengo - Lic. Alejandro De Brandi</i>	
Capítulo 2. Hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva: sinergias y posibilidades para su aplicación práctica.....	26
<i>Dra. Irene Rocamora Ortega – Dr. Carlos Evangelio</i>	
Capítulo 3. Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte: aprendizaje del baloncesto.....	48
<i>Dra. Eva Guijarro Jareño – Dr. Sixto González-Víllora</i>	
Capítulo 4. Detección de alumnado aislado en las clases de Educación Física y cómo reducir estas situaciones: una propuesta didáctica basada en la evidencia científica.....	80
<i>Dr. Alberto Pérez-Torralba – Dr. Manuel Jacob Sierra-Díaz</i>	
Capítulo 5. Descansos activos: claves actuales para complementar una Educación Física de calidad de manera interdisciplinar.....	104
<i>Dr. Leandro Álvarez-Kurogi - Dr. Higinio González-García - Dr. Iván Rivilla Arias – Dr. Joel Manuel Prieto Andreu - Doctorando Mario Gómez-Martín</i>	
Capítulo 6. Judo para una Educación Física igualitaria... ¡Hajime!.....	127
<i>Dra. Laura Ruiz-Sanchis, Dr. Ignacio Tamarit-Grancha, Dra. Concepción Ros Ros</i>	

PRÓLOGO



DOMINGO BLÁZQUEZ SÁNCHEZ

Prólogo

“El miedo al cambio es inherente a la especie humana y por tanto extensible al ámbito educativo. Sin embargo, educamos para el futuro, y el futuro es impredecible. Educar para estar preparado a los cambios es una exigencia indispensable de toda acción educativa”.

Dr. Domingo Blázquez Sánchez

Siempre es una grata satisfacción prologar el nacimiento de una nueva obra literaria referida al ámbito de la Educación Física. Honor que se ve aumentado, bien si se percibe que la misma va a tener un cierto nivel de utilidad o interés para el público, bien si se trata de autores garantes de una rigurosidad y claridad en sus planteamientos.

Por esa razón, es un honor para mí introducir este destacado compendio, *Aportes didáctico-metodológicos para una Educación Física de calidad*. Esta obra contribuye a clarificar e iluminar una tendencia, como faro guía en la vastedad y amplitud de la Educación Física, proveyendo reflexiones profundas y aportes didácticos de máxima vigencia, que no solo enriquecerán las prácticas pedagógicas, sino que también promoverán un enfoque de calidad en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de primaria y secundaria.

En un contexto educativo en constante evolución, marcado por los actuales desafíos de la diversidad y la necesidad de adaptabilidad propios del siglo XXI, este libro emerge como una oportunidad invaluable para reflexionar sobre la Educación Física en su oportunidad educativa del momento. Los autores, expertos en la materia y de sólida trayectoria profesional, nos invitan a sumergirnos en un viaje de exploración y renovación, ofreciendo herramientas y propuestas que redefinirán nuestras perspectivas y enriquecerán nuestras prácticas.

A lo largo de las páginas de este libro, los autores nos llevan más allá de las fórmulas convencionales, instándonos a reflexionar en profundidad sobre nuestra labor como educadores físicos. Cada capítulo es una ventana abierta hacia la

comprensión de los fundamentos pedagógicos y la aplicación práctica de modelos y metodologías que marcarán la diferencia en la formación integral de los estudiantes.

En un esfuerzo por elevar la calidad de la Educación Física, los autores presentan aportes didáctico-metodológicos que van más allá de las tradicionales propuestas teórico-académicas de la enseñanza de la Educación Física. Temas como la innovación e investigación educativa, el problema endémico del acoso escolar, los modelos híbridos pedagógicos, utilización de espacios y tiempos para aumentar la activación física, entre otros, están planteados de forma eminentemente práctica. Desde el diseño de ejemplificaciones de situaciones de aprendizaje hasta su evaluación significativa, cada capítulo se convierte en una herramienta valiosa para quienes buscan perfeccionar sus enfoques pedagógicos.

Esta obra no solo responde a los desafíos y retos actuales, sino que también se alinea con los currículos oficiales de numerosos países, entre ellos Argentina y España, estableciendo un puente esencial entre los principios de la legislación educativa y las prácticas concretas en el aula. Los autores demuestran cómo la normativa oficial puede ser implementada de manera efectiva para potenciar la Educación Física como un pilar esencial del desarrollo integral de los estudiantes.

Este libro no solo representa un compendio de conocimientos, sino un compromiso con la calidad educativa. Cada capítulo y cada página es una invitación a la reflexión, la innovación y la búsqueda constante de la excelencia en la enseñanza de la Educación Física.

En conclusión, *Aportes didáctico-metodológicos para una Educación Física de calidad* se presenta como una valiosa contribución al conocimiento de nuestra área y un testimonio del compromiso de los autores con la mejora continua en la Educación Física. Que esta obra inspire a educadores físicos, docentes y futuros docentes en general, estudiantes y todos aquellos comprometidos con la formación integral de las nuevas generaciones. Esperamos de los autores que no cesen aquí sus aportaciones y que prosigan ayudando a otros profesores/as, divulgando las experiencias de sus serios trabajos. Todos los que estamos preocupados por este tema se lo agradeceremos vivamente.

Domingo Blázquez Sánchez
Presidente de la Red Global de Educación Física y Deporte

CAPÍTULO 1



INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:

UN CAMINO NECESARIO

NAHUEL AURELIO **LUENGO** Y ALEJANDRO **DE BRANDI**

Innovación de la Educación Física. Un camino necesario

Dr. Nahuel Aurelio Luengo

Docente de la Licenciatura en Educación Física a Distancia,
Universidad FASTA – Mar del Plata – Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2128-6397>

Lic. Alejandro De Brandi

Director de la Licenciatura en Educación Física a Distancia,
Universidad FASTA – Mar del Plata – Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2458-9757>

La constante transformación que atraviesa la sociedad actual no deja de observarse también en la escuela, en el campo de deportes, y más aún, en las actividades que encuentran al individuo en constante ejercitación. La aleatoriedad con que se mueve la sociedad requiere de nuevas aproximaciones hacia lo desconocido, hacia la búsqueda de aquello que mejore brutalmente los caminos que se han escrito hasta el momento. De la misma forma la realización de análisis retrospectivos, donde se vuelva a repensar en los textos antiguos, aquellas fundamentaciones que se han desechado por las lógicas que atravesaban las sociedades pero que hoy podrían tener un sinfín de aportes novedosos para un mejor mañana. Un caso concreto es la interrelación de saberes, contra la manifestación expresa de la escuela de separar los contenidos en áreas disciplinares.

La innovación en el área pedagógica es una estrategia de desarrollo multifuncional que busca la transformación de prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de relaciones, estructuras, contenidos y otros, que en la escuela o en el centro deportivo proponen un clima benevolente para el desarrollo del proceso de aprendizaje del colectivo educando. La articulación del proceso de dirección en el deporte, o bien del aprendizaje en la escuela o centro de formación, determina sobre la práctica concreta, y es evidente a la hora de afirmar si el mismo ha “pregnado” en el sujeto que aprende, o simplemente es un contenido que logra dominar por una breve instancia de su vida para promover un saber que se deposita en un lineamiento, planeación o expectativa de logro.

Bajo este pensamiento, se concibe la necesidad de orientar los aprendizajes hacia la propia experiencia de la persona, ubicando al ser como protagonista activo, productor de su propia obra, y que construya con los suyos una zona social que proponga sus códigos y lenguajes corpóreos, sin la mirada reticente de la repetición estandarizada de movimientos, pensamientos, acciones y sentimientos normalizados por algún momento histórico pasado. De ahí, la imperiosa necesidad de involucrar en todo momento la reflexión sobre la acción, el pensamiento sobre la ejecución, el sentimiento sobre el movimiento, permitiéndonos oportunamente significar aquellos actos como protagonistas y no solo como un hecho aislado para el cumplimiento de la asignación de tareas que suele darse en aquellos espacios que se encuentran un paso delante de la media.

El presente capítulo del libro protagonizará ideas y nociones, tanto generales como específicas, que permitan la búsqueda de formación de personas autónomas, creativas, solidarias y circunscriptas en un espacio que le conceda la oportunidad de optar y decidir, en todo contexto, afinando la idea compleja de que un pequeño evento por más intrascendental que parezca puede modificar sus continuadas elucubraciones. Quedando atrás la constante oleada que ha impactado en los centros de formación y enseñanza, donde ubican al sujeto en los contornos, como burletes de obras pictóricas, permitiendo que solo lleguen al centro los más aptos funcionalmente, aquellos y aquellas que tienen herramientas hereditarias o adquiridas en otros contextos, afirmando la idea de la selección natural, por sobre aquellas que se han logrado a lo largo de la historia por criterio universal.

Resulta indispensable considerar que la publicación presente no propone una guía, y menos aún un fundamente para ser aplicado; simplemente es un reflexionar de algunos años de práctica en los centros de formación universitaria en la Argentina, como así, de años en la escuela, tanto en su formación inicial, primaria y secundaria, conceptos anidados al estudio de las pedagogías aplicada a la enseñanza de los deportes individuales y colectivos, tradicionales o alternativos, competitivos o "simplemente" participativos en busca del necesario fomento de la investigación científica, con criterio y libertad de creación, sobre un arsenal de posibilidades que superan habitualmente la acción por sobre el mero ejercicio de ser solo espectadores.

A la hora de establecer criterios sobre la innovación, se debe reflexionar primero si el hecho de innovar se considera ineludible, si es una necesidad o simplemente una obligación, así mismo determinar cuáles son aquellos aspectos más relevantes de una innovación y, sobre todo, si en estos tiempos se requiere del proceso innovador, aprendiendo de las nociones más complejas que surgen del hecho creativo de innovar.

¿Desde qué lugar se debe iniciar este proceso? ¿con qué referentes concretos? y más aún ¿qué líneas metodológicas deben guiar? Indudablemente una respuesta acorde será observar cómo los y las educadoras se corresponden con la actualidad desde una realidad estrictamente Argentina, donde los saberes previos que poseen ya han tenido un aporte significativo a lo largo de la historia de su proceso y trayectoria. La propia formación docente, el grado de inconformismo que posean de sus prácticas, absorbiendo saberes de otros terruños y más aún, de colegas diversos observando todo lo que sucede alrededor. De ahí, la necesaria mención de una frase que se le atribuye erróneamente a Einstein que dice, "Locura es hacer lo mismo una y otra vez y esperar resultados diferentes"; esta frase aparece en un pasaje de una novela de Rita Mae Brown, en el año 1983, en la Muerte súbita.

A partir de esto y teniendo en cuenta que la formación académica mayoritaria, data de la década del 80, basada en una educación biologicista y mecanicista, que contó con la presencia de muchas ideas de autores que hoy siguen resonando en libros, en congresos y jornadas de perfeccionamiento -también mencionados en muchos de los lineamientos curriculares de nuestras provincias- para algunos siguen siendo palabras que no les cabe reflexión ni discusión, hecho que entorpece la evolución de ideas novedosas que pudieran ser puntapié de otras tantas relevantes para un mejor mañana.

Paradójicamente, hay autores que han sido silenciados y son precisamente de esa época, y que indispensablemente al día de hoy, tampoco son tenidos en cuenta en la formación profesional de la Educación Física, abriendo aquí una incógnita acerca de la relevancia que poseen las ideas, y que se descubren realmente cuando son aplicadas de forma empírica. Hechos notables suelen verse en el mundo del entrenamiento, por ejemplo, donde se aplican métodos de regeneración de los años 40, o el mantenimiento de los mismos principios didácticos de la pedagogía en la Educación clásica primaria, o bien las formas generales para un buen clima de clase.

Resuena aquí una drástica diferenciación entre lo nuevo y lo novedoso. Es loable expresar que aquel producto, servicio o recurso que se crea en los últimos años sean constructos nuevos; sin embargo, de ello no depende su éxito. Las bibliotecas están llenas de textos de estos últimos años, de todas las disciplinas que podamos querer consultar. Sin embargo, la aplicabilidad de ellas no siempre tiene un efecto positivo en la actualidad. Como contraposición, hay literaturas antañas, expresión aplicada al tiempo en que fueron escritas por primera vez, que aún siguen siendo reflexionadas, aplicándose al presente sin el mínimo criterio de modificación; este ejemplo puede observarse en la literatura clásica filosófica, como el materialismo dialéctico. En síntesis,

no siempre lo nuevo es novedoso, ni lo novedoso nuevo, aunque si estos se ubicaran cerca sería más eminente que el proceso creativo de innovación sumerja como una emergente.

De ahí que el presente capítulo desea escoger algunas ideas de innovación para revalorizar aspectos de otros tiempos, dando muestra de que no todo tiene que ser creado desde cero; es un objetivo claro el analizar y poner en contexto, aquellas cosas que se consideran necesarias como punto de partida, para no seguir haciendo lo mismo, repitiendo lo que en algún momento brindó éxito y pensar que todo va a suceder en otro sentido de lo que se viene desarrollando y aceptando socialmente en la Educación.

Si se cree en el cambio, y en esta dirección, se apunta a la creación de estos textos. Nuestras sociedades están en constantes cambios de tipo social, económico, tecnológico, ideológico y político; por eso creemos que la Educación, puede y debe pensarse como un hecho transformador no solo para sus estudiantes, sino desde su génesis, producir transformaciones que acompañen estos cambios. Para ello, se debe preguntar si estos cuestionamientos desembocan en procesos colectivos de reflexión, para la toma de decisiones creativas, desde una simple elección de materiales, el curso de una determinada forma de dar nuestras clases, de una planificación de un área en la escuela o bien, a grandes niveles de decisión, como un cambio curricular en el extenso territorio.

Culminando esta pequeña introducción, se sugieren palabras asociadas a la innovación, como lo son: cambio, creatividad, originalidad, iniciativa, proceso, ideas, posibilidad, estrategias, trabajo en equipo, mejora, calidad y sistema. Se espera que la lista amplíe sus horizontes a través de estas líneas de lectura y con los aportes que puedan realizar los lectores.

La Pedagogía Crítica

Uno de los autores más referentes de la Pedagogía Crítica sin dudas es Paulo Freire, quien aportó un vasto abordaje a las ideas de la libertad en el entorno del aprendizaje, incumpliendo con los pensamientos que empujaban los primeros años de los ´60 y creciendo paulatinamente en sus lectores a lo largo del mundo. Una de las coartadas inteligentes que se dejan entrever en las sintaxis del autor tiene que ver con una mixtura entre el concepto de *libertad* con el de *crítico*, actualmente en cierto desuso. Plantea que tanto el educador como el educando se encuentran en una relación política, donde se interpela la realidad y se cuestiona básicamente el todo para

una posible transformación. Hecho significativo y que toma vuelo por sí solo, es la reconsideración del contexto como hecho real del proceso pedagógico, pudiendo iniciarse desde las experiencias previas que los actores principales tengan y le permitan reflexionar.

En una de las publicaciones más conocidas del autor se deja leer una fuerte intensión empírica, al expresar, "... la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1987).

Encontramos, en esta idea, un fuerte bastión que llama la advertencia hacia la necesidad de cambiar aquello que debe ser cambiado, o al menos reflexionar en las formas existentes de solucionar los problemas, dando contenido a la famosa alfabetización crítica. La búsqueda de un estudiante que no solo procura llegar al problema para resolverlo, superarlo o finalizarlo, sino un estudiante que reflexiona sobre el proceso, sobre su desarrollo, que se permite disfrutar durante el tiempo, cuestionando la forma, el sentido o la propia efervescencia que plantee el hecho educativo, es sin duda la utilización de una didáctica liberadora. Sentir la posibilidad de recurrir a otros referentes para la solución de problemas habla por sí solo del hecho educador, mientras que la repitencia de esquemas, modelos, e incluso principios, propongan reglas del aprender.

¡Crítica la pedagogía!, podría ser una de las exclamaciones que nos permitan aprender libremente. La famosa educación bancaria que nos acompañó durante nuestros desafíos educativos, excluyendo claramente al nivel inicial llamado "jardín", con todo lo que conlleva la mismísima palabra, quizá es una expresión de necesidad donde el docente transita la realidad sin procurar introducir su forma en la de sus estudiantes, permitiendo que haya distribución de roles libremente y que el camino no quede ceñido a lo que cierta academia considere pertinente. Una idea maravillosa es la que relata Gabriel García Márquez:

Me costó mucho aprender a leer. No me parecía lógico que la letra m se llamara eme, y sin embargo con la vocal siguiente no se dijera emea sino ma. Me era imposible leer así. Por fin, cuando llegué al Montessori la maestra no me enseñó los nombres sino los sonidos de las consonantes. Así pude leer el primer libro que encontré en un arcón polvoriento del depósito de la casa. (García Márquez, 2002, p.119)

Al respecto de estas ideas se recomiendan las lecturas de los/as autores/as Peter McLaren, Henry Giroux, Marco Raúl Mejía Jiménez, Lola Cendales, Antonia Darder, mientras que los aportes no solo son de referentes de la generalidad de la didáctica, sino que también aportan retos a nuestros estudios Domingo Blázquez Sánchez, Juan

Miguel Fernández Balboa, José Devis Devís, Antonio Fraile Aranda, entre otros/as tantos/as que nos han introducido en estas revolucionarias ideas.

Una de las ideas más claras que plantea esta pedagogía, que lleva sumida a un sinfín de maestros a lo largo y ancho del mundo, tiene que ver con la no neutralidad del proceso de enseñanza, donde se hace necesario una debida contextualización. Pensar en que podemos enseñar un contenido, competencia o algún elemento de la cultura universal de la misma forma en escuelas diferentes es un yerro didáctico. El número de matrícula de los/as estudiantes, la relación en la ubicación con otras asignaturas en el día que poseen Educación Física, las dimensiones del aula/patio, el ruido o silencio en el espacio, la temperatura, el estrato social, la participación en clase del estudiantado, los pensamientos del colectivo, la predilección sobre qué aprender, las destrezas físicas y cognitivas que presenten, son algunos de los elementos que nos permiten entender que la planificación debe ser contextualizada, permitiendo así, que represente la intensión de todos y todas.

Como es sugerente el pensamiento divergente y creativo, ha de invitar la Pedagogía Crítica a que la clase no se circunscriba al hecho áulico, sino que exceda de él sin límites ni fronteras de tiempo y espacio. Para ello, repensarse como especie, como situación política, o bien permitir cambiar continuamente de pensamiento, sentimiento y/o forma de percibir.

En la Educación Física actual, se desarrollan las clases usando mayoritariamente un medio denominado deporte, en él, y sumido a la lógica del juego viene aparejado un reglamento que se intenta cumplir sin crítica alguna, que no incluye la idea democrática ni de igualdad simplemente, sino que morigera las dimensiones de los materiales, del espacio, las texturas, la cantidad de participantes, entre otros tantos. Un hecho significativo y hasta revolucionario sería desarrollar las actividades según las intenciones de los participantes incluyendo la elaboración de los materiales en otras materias que puedan complementar una lógica al producto final de la actividad. Pensar en una Matemática que influya con las dimensiones de los materiales no procurando solo el uso de la geometría euclidiana, sino fractal; una Lengua y Literatura que le aporte una narrativa al juego; una Geografía que no solo ubique en zonas al desarrollo del juego, sino también que le conceda dimensiones y recursos; entre tantas otras quieran y puedan participar, como así también la Educación Física con sus colegiadas materias.

Pensar en la participación de los familiares de los estudiantes para enriquecer las propuestas, usando como referencia la extensión que pueda tener el juego en el barrio, con sus amigos, con los convivientes de la casa, e incluso extender el contenido

trabajado en clase a proyectos familiares como lo pueden ser escribir una narrativa de las acciones realizadas en el día, o bien dibujar y pintar las experiencias vividas. Recorrer y recrear el abordaje del aula equidistante en el centro a los extremos y viceversa es una de las lógicas que la Pedagogía clásica no ha sabido superar y como colofón la necesaria transformación que la Pedagogía del oprimido desea representar.

En las clases de las escuelas argentinas, se tiñe el uso indiscriminado de la tecnología blanda, las redes sociales y el mundo virtual que conquista con sus ideas creativas al pasatiempo del estudiantado, emergiendo un potente descreimiento social, e incluso un pensamiento que promulga que los sucesos no se encuentran cerca, sino, que se manifiestan en una línea de espacio y tiempo lejanos. De allí, que involucrarse en lo que sucede a los alrededores de la vida del colectivo que aprende es una noción de poco uso, abnegando a aplicar los ideales más nobles que tiene el pensamiento humano para la transformación de la especie y la libertad de los sujetos.

Volver a los inicios, también es una idea de la Pedagogía Crítica, usar medios alternativos, en conjunto con los nuevos y referentes, hace a la importancia de estar comunicado de diferentes formas, el uso de la radio, los periódicos, la televisión, la información que se transmite de "boca a boca", la cartelería y señalética, entre otras. Éstas y otras alternativas permitirán al estudiantado verificar cuan beneficiosas pueden ser las estructuras sociales que se encuentran en el cotidiano, y de no concebirlo como tal, procurar repensarlo hasta el punto de transformarlo.

Recurriendo nuevamente al ejemplo de los deportes en las clases de Educación Física, ha de prestársele mucha atención al hecho de la selección natural, donde los/as más aptos/as han de evolucionar en el desarrollo motriz sobre los restantes, idea universal que persigue el fundamento elitista del deporte competitivo; sin embargo, los deportes alternativos no competitivos desde su esencia así como el uso de las artes, y las filosofías orientales pueden sucumbir en un pleno panorama de participación libre, que pregone la empatía y la necesidad de descubrir lo novedoso.

Experiencias como el taichí, el ajedrez, el *parkour*, el *slackline* y otros han sabido incursionar en nuestras clases presentando esta incesante posibilidad de trabajar con todos y para todos.

A nuestro modo de entender, no debe ser solo la búsqueda del consenso lineal lo que se pretenda en las clases, sino también el disenso, pues el sutil revoloteo de ambos hará una democracia real, donde la discordia tenga una posibilidad de acercamiento, el conflicto una resolución creativa, la pelea un abrazo, y así sus contrarios dialécticos permitirán reorientar el pensamiento de los que hacemos con la corporeidad del sujeto un hecho pedagógico y didáctico.

La Pedagogía Crítica, entonces, no tendrá máximas, ni principios estancos, sino reflexiones sobre el mundo que somos, las formas que nos permiten rodearnos en constante vínculo con el ambiente y las razones políticas que nos permiten vivir contantemente en evolución desde hace centenares de años.

Un hecho singular pero prometeico que nos llama la atención, tiene que ver con el cambio asombroso que han tomado todos los elementos y sucesos en el mundo, la matización de la tecnología con las cosas que tenemos como propiedad material han cambiado sustancialmente, ya no usamos hielo para enfriar los alimentos, para eso existe la heladera; ya no hacemos filas interminables para hacer depósitos bancarios, los autoservicios de los bancos lo permiten en simples minutos, incluso con el uso del celular con las billeteras electrónicas. Dicha reflexión llega a la construcción de las cosas que habitan con nosotros, tal puede ser las engrosadas paredes de los años '60, o bien los rústicos materiales con que se realizaban las bicicletas de los años '50. Todo absolutamente todo, ha cambiado en un abrir y cerrar de ojos contemplando la historia universal; sin embargo, la escuela sigue siendo la misma, aunque las plataformas virtuales son de uso cotidiano, o se hayan difuminado algunos constructos didácticos, la escuela sigue siendo la misma. Se requiere de pedagogías no lineales, con pensamientos y distribuciones de roles aleatorios, para salir del escollo que nos encuentra. La pedagogía Crítica en conjunto con otros enfoques podría acercarnos al sur.

En un pasaje de la publicación de Piedad Ortega Valencia, acerca de los desafíos que presenta esta pedagogía, deja establecido que:

Los maestros se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña y donde perciben que se ha incrementado tanto la falta de acuerdo acerca de las finalidades educativas como la incertidumbre desde las cuales se realiza su práctica pedagógica (Bárcena, 2005; citado en Ortega Valencia, 2009).

A la vez la autora plantea: "Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas" y culmina expresando que es necesario "... propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer" Así mismo es importante destacar la relevancia que tiene pensar en el contexto actual que vivimos los docentes.

Aprender a pensar y a enseñar de esta forma requiere esfuerzo, tiempo y preparación. Además, hay que tener un claro sentido del propósito por el cual se enseña de esta manera y una cierta habilidad que nos capacite en la creación de este

tipo de aprendizajes en los contextos diferentes, sin esperar al propicio, pues en nuestra trayectoria y experiencia parece aún no haber aparecido.

Como contraposición, el estudiantado ha de sentirse totalmente libre, sin apreciar riesgo al momento que desea expresar sus opiniones y presumir cierta necesidad de participación real en el desarrollo de la clase, existiendo un colectivo docente que se encuentre preparado para asistir y acompañar en el proceso de búsqueda constante.

Pretendemos que estas ideas no queden en meros discursos, necesitamos hacerlos acción, mediante prácticas distintas y experiencias concretas desarrolladas en los extensos ámbitos de aplicación; para ello es importante incluso cuestiones tan simples como la hora en la que los docentes planificamos nuestras clases. Una vez terminada la actividad, los docentes solemos planificar de noche nuestras clases; sin embargo, a la hora de ir a ejecutar y plantear lo planeado, se nos hace difícil entender como pudimos pensar que aquello escrito iba a suceder. Sin dudas tiene que ver con que en la noche pasan las cosas más lentas, hay más tiempo de reflexión, la escasez de sombra nos ilumina una parte de nosotros que no siempre está encendida y se elucubran ideas creativas con super potencia, que, en la práctica son difíciles de llevar. Pensar en aniquilar esos espacios de reflexión no es la idea, pero sí de encontrar un momento previo a las clases y sus ejercicios para repensar lo planeado y reconstruir con otros/as el camino que deseamos que lleven nuestras actividades docentes; sería apoyarnos en aquellas ideas de Vygotsky de reconstruir lo que se hace constantemente.

Se propicia aquí una educación altamente comprensiva, pues comprender significa poder ir más allá de lo aprendido, operar con el conocimiento en situaciones nuevas para resolver problemas mediante la curiosidad y la necesidad de superación constante. Por ello la enseñanza debe generar comprensiones genuinas, y aunque aleatorias, posibles de ser reflexionadas posterior al hecho áulico. Eso implica producir una variedad de actividades que permitan alcanzar niveles superiores de adquisición de conocimiento mediante cualquier sentido, y respetando las múltiples inteligencias. No todos aprenden de la misma manera por lo que es necesario que la propuesta didáctica contemple una variedad de vías de acceso al conocimiento. La inteligencia, la creatividad, la destreza corpórea no son entidades homogéneas, sino que existen una variedad de ellas que de forma combinada generan el interés del estudiantado por descubrirse y reconocerse continuamente.

En la misma línea la escuela, el club, las asociaciones de fomento, las colonias de vacaciones, las escuelas de formación deportiva, requieren una transformación que les permitan responder a los desafíos implicados en la consideración de una propuesta

didáctica que revise su forma de entender a la comprensión y a la inteligencia con nuevas categorías, puesto que hoy se privilegia la capacidad por sobre el esfuerzo, el resultado por sobre el proceso, la percepción del otro por sobre el sentimiento introspectivo, es por ello que los alumnos retienen conocimientos, pero no los aplican en la resolución de problemas.

La enseñanza de la Educación Física, basada en modelos pedagógicos, ha promovido un cambio de perspectiva y de foco, que ha generado una gran expectativa en la comunidad de profesionales. Ante una enseñanza tradicional, centrada en el contenido cuyo objeto se encuentra ajeno al estudiantado, pues viene de afuera solamente, y en el rol protagónico del docente, hoy la mirada y el foco, se construye con y desde el estudiante. No se deja de considerar al contenido, pero también debemos mencionar que están en el mismo nivel de consideración que otros factores que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo son, el contexto, los conocimientos previos, la etapa de desarrollo, la evaluación y las preferencias individuales, sin dejar de lado por supuesto, la motivación.

Es por ello que, partiendo de este análisis, el objetivo que trazamos es posicionar este tema en la comunidad de docentes de Educación Física, analizando los marcos teóricos que lo sustentan, sus elementos estructurales y las evidencias científicas que lo enmarcan.

Más allá de modelos pedagógicos consolidados, existen una cierta cantidad de modelos emergentes que están en pleno desarrollo, y un enfoque que está tomando más relevancia y adoptado por muchos profesionales es la *hibridación* de dos o más modelos, combinar aspectos totales o parciales para así lograr una enseñanza basada en múltiples modelos. Se entiende por hibridación a la integración y construcción de propuestas modélicas que fundamenten sus axiomas con cierto prestamos teórico y no, como se veía hasta hace algunos años, como participación de solo uno de ellos. Claro está, que existen propuestas modélicas que no plantean singularidades ni emergentes dentro de sus propuestas; sin embargo, la mayoría sí podrá prestar, ceder y acceder a integraciones al estilo inter o transdisciplinario.

Es importante reconocer el papel que juegan los lineamientos curriculares en la innovación:

Por currículum entendemos la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político – educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a

tal dominación o hegemonía". (Alicia de Alba)

Como currículum, se designa al plan o programa de estudios que sigue una institución educativa, ya sea una escuela o universidad, para estructurar y fundamentar los contenidos, técnicas y metodologías empleados durante el proceso de enseñanza y de esta manera, los estudiantes puedan lograr sus potencialidades, de acuerdo con su edad, señala los aprendizajes a alcanzar en cada etapa y en cada ciclo. Por eso también, se habla de conjunto de saberes seleccionados, en donde hay un recorte de la realidad, esta selección es tarea de cada docente.

Así mismo, entendemos que la transmisión de conocimiento no es neutra; siempre que elegimos estamos poniendo mucho de nosotros. Cuando elijo algo incluyo saberes, pero también excluyo otros, por eso la importancia de ser consciente de esta toma de decisiones. Para esto, la importancia fundamental de nuestra tarea como educadores, de tener un conocimiento amplio y cabal de estos documentos es determinante. Para ello, es fundamental desde el comienzo, durante la formación docente, que se presente este documento, para que se conozca, se lea, se comprenda, se analice y se ponga en tensión con la realidad, pero, sobre todo, que se reflexione de la importancia que reviste utilizarlo teniendo esa visión globalizadora y completa, que se interrelacione con los distintos espacios, que se vea la necesidad de su aplicación permanente.

Los lineamientos curriculares son el marco en donde nos debemos apoyar para la organización de nuestras propuestas de clase, son elaborados por el Estado para garantizar un marco de igualdad y calidad dentro del sistema educativo, a partir de estas palabras, los docentes en nuestra labor diaria, debemos ponerlos en práctica, considerando las particularidades, sobre todo en cuanto a los contextos, nuestras realidades, y sobre todo de nuestros estudiantes, motor de todo sistema educativo. Sabemos que es un documento público, con carácter normativo y prescriptivo, que cotidianamente lo tenemos que hacer realidad, aplicándolo en forma práctica y real.

Estos documentos, tienen particularidades diferentes en nuestro vasto territorio de la República Argentina. Cada una de las 23 provincias y el Distrito Federal de la Ciudad de Buenos Aires tienen su propio lineamiento curricular; además se cuenta con los núcleos prioritarios de aprendizaje (NAP), estos, constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ellos, se manifiesta la necesidad que "todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial". (NAP, 2023, p.11).

Los núcleos de aprendizaje prioritarios se refieren a

... un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (NAP, 2023. p.12).

Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán organizadores de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia, pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra. Sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, en la actual coyuntura se acuerda poner el énfasis en saberes que se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales.

Su presencia, se considera indispensable para la innovación en la Educación y particularmente en nuestro saber de la cultura física, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.

Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, de razonamiento, incluso de expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general. Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños y las niñas se desenvuelven.

Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente. Se elaboraron por última vez en el año 2011, y actualmente siguen teniendo vigencia, porque su propuesta es ajustada a la realidad, siempre mediante los cambios propios del pasaje del tiempo que nos va acompañando a un perfeccionamiento necesario.

Como se expresó anteriormente, cada provincia de la República Argentina tiene su propio lineamiento curricular, en el cual, con una fundamentación y con objetivos y contenidos propios, buscan conformar una propuesta en la que cada uno de los docentes deberá poner en contexto, para elaborar una propuesta para su comunidad educativa.

Se sugiere la revisión de esos lineamientos, su análisis permanente, ver desde que año están en vigencia, y hacernos permanentemente preguntas sobre aspectos que

hacen a la realidad de la Educación Física, sobre todo aspectos didácticos y pedagógicos, aspectos relacionados con el género, las nuevas tecnologías, los deportes alternativos, y los modelos pedagógicos.

Ahora bien, no todo currículum es evidente en lineamientos profesos, pues existen una serie de consideraciones denominadas *currículum oculto*. El primer autor en usar este término en nuestros saberes específicos fue Jackson en los años 70 en su investigación sobre los aprendizajes implícitos en la Educación Física.

El currículum oculto trasciende, en muchos casos, al currículum visible e incide de manera inconsciente en los miembros de la comunidad educativa. Según Kirk (1990) se asocia al currículum oculto con la transmisión de valores, actitudes que se comunican intencionalmente, ritos y rutinas escolares que se aprenden los alumnos y que los y las docentes, ni siquiera nos damos cuenta de que enseñamos y no tomamos conciencia de su incidencia en la conformación de las identidades.

Bain en la década del 70, también estudió el fenómeno desde el comportamiento de los profesores y en la organización de las clases. Las principales manifestaciones que existe un currículum explícito y otro implícito se comienzan a observar y a materializarse durante nuestra formación académica terciaria y/o universitaria.

Por ejemplo, en los años 80, el hecho de tener materias separadas por sexo o presentar actividades diferentes para niñas y otras para niños intencionalmente, favoreciendo la discriminación por género, fueron un ejemplo de esto, el prestar mayor atención en los alumnos con mayores destrezas, el fomentar el individualismo, la práctica de determinados deportes para las mujeres y otros para los varones, los resabios de una época pasada en donde el alumno que no hacía bien las cosas era castigado obligándolo a la realización de una mayor cantidad de ejercicios, por supuesto que estos son solo algunos ejemplos no extremistas y generales, que aún perduran en algunos espacios de formación superior.

Por eso, consideramos tomar una real conciencia a determinados aspectos que nos hagan reflexionar sobre estas cuestiones. Ser capaces de mirar algunos elementos que nos permitan distinguir posibles contenidos de un currículum oculto nos permite innovar ciertamente, algunos elementos solo se resuelven con la forma en que nos comunicamos con nuestros estudiantes, o bien la forma de ejercer la comunicación como proceso complejo, determina una reacción y diversos comportamientos por parte del estudiantado.

Es por ello que, se recomienda enfatizar sobre el enfoque de los mensajes como nos señalaron Batenson (1972) y Goffman (1974), cada vez que decimos algo se puede dar una información, pero también excluir otra.

Se debe prestar fundamental atención, cómo emitimos nuestros mensajes y también, analizar cómo se hablan nuestros estudiantes, que reacciones generamos en el otro de acuerdo a la forma de hablar que tengamos, que emociones generamos, ya que van a alterar de una u otra manera la atención, la entonación, nuestro lenguaje gestual, sobre todo facial, van a formar parte de esa confianza que queremos transmitir para lograr un estado de bienestar en el que debe transitar nuestras clases.

Esto va de la mano y lo debemos relacionar con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, a partir de estas relaciones encontraremos los motivos por cual implicarnos más y mejor en nuestras tareas, y nos llevará también a considerar aspectos de la educación emocional, tan importante en los tiempos que corren, y que mejor que expresarlas a través del cuerpo.

El currículum oculto, se compone, por aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas que no están abiertamente formulados, pero que existen y ejercen efectos actitudinales y valorativos que condicionan el normal proceso de aprendizaje.

Estos párrafos invitan a preguntarnos cuáles son esas rutinas, dichos, valores, que están invisibles pero que se manifiestan y que afectan de una manera solapada nuestra forma de ser y de actuar, y que educan con un efecto tanto o más potente que lo que hacemos de forma consciente y manifiesta. Generalmente asociados a aspectos que trascienden nuestra asignatura y que atañen a aspectos morales o éticos, por ello, no debe ser tomado como un tema al pasar, y no debemos ser neutrales a la hora de actuar, debemos analizar y reflexionar sobre aquellos elementos que dan cuenta de cómo es el clima educativo de nuestro centro educativo.

En estos temas, nuestra ideología está presente, es difícil ser neutral, pero también a veces una postura de este tipo puede deberse a nuestra propia ignorancia o a una omisión consciente, cuando hacemos recortes o realizamos jerarquizaciones de los temas que tratamos y aquellos los que dejamos en el tintero, a veces, por problemas de tiempo o por la cantidad de aspectos que queremos abarcar en nuestras prácticas.

Recordamos que el currículum oculto, no está escrito en ningún lado, que se puede dar de diferentes modos, que casi siempre esta omnipresente, que no se evalúa y que se da de forma reiterada en la jornada escolar.



Mapa de palabras en la nube de ideas desarrolladas.

La innovación pedagógica, trata de la transformación de las prácticas que se desarrollan en la escuela, en el centro deportivo e incluso en los espacios no formales donde haya educadores y que contempla que dichas prácticas generen una organización de contenidos y objetivos intencionales con ciertas relaciones al estilo inter, multi o trans, según su progreso.

De esta forma, debemos remarcar que la relación con otras unidades, disciplinas, materias, es coincidente con la propia integración e innovación en el aprendizaje. Las formas para realizarla son muchas, sin embargo, hay algunos elementos que nos parecen importantes desarrollar a la hora de relacionar. Por un lado, las asignaturas en una escuela están enmarcadas en los lineamientos, cuestión por la cual nos permite entender que confluyen en un sistema de ideas que, aunque separadas por decisión estatal, pueden ser relacionables, al leer todo el manual y generar las prácticas. El sistema de integración disciplinar debe avanzar progresivamente pasando por cuatro estudios superiores, en primera instancia multidisciplinar, que requiere de la mirada y desarrollo de dos disciplinas que no pierden su esencia más que en la visión general pero cada una de ellas visualiza el problema y lo procura mejorar con cierto acompañamiento foráneo. Es un fiel reflejo en el mundo del deporte la mirada que aporta la psicología, la medicina, la nutrición al deportista, sin ingresar en temas de entrenamiento, o sea por fuera del mismo.

Superando esta primera instancia, proviene la interdisciplina, visión mucho más amplia que extiende los horizontes de la visión del conflicto, problema o brecha existente, procurando cierto acompañamiento y generando algunos elementos en común con ambas miradas, en la educación una mirada interdisciplinaria lo tiene la psicopedagogía; sin embargo, reflexionemos que no siempre están en el aula, sino desde fuera o bien, participando activa o pasivamente según se requerimiento.

En tercera instancia, la transdisciplina, mirada compleja donde la integración de saberes no se excita en solo aportar elementos y correrse del centro, sino que hace parte del proceso de forma activa, y dispersa sus objetos de estudio para servirle al problema como sea necesario. Los axiomas que se han generado en este saber son increíbles (Luengo y Martínez, 2018)

Por último, y recién apareciendo algunos casos estudiados y estandarizados, se encuentra la *adisciplina*, donde ya, no solo los saberes se comparten y se colaboran, sino que tienden a desaparecer, estado por el cual, se difuminan los poderes que poseen las disciplinas, imaginando así una equidad entre el colectivo de individuos, sujetos y sociedades que desean aportar solución a la cuestión. No es difícil imaginar ejemplos, pues en la vida misma surgen cotidianamente, donde la solución, transformación y reflexión de las situaciones se generan conociendo las disciplinas, pero sin cumplir con la estanqueidad que generan sus objetos de estudio, lo mismo sucede en las investigaciones libres, que la metodología se crea para ella y no depende de un mapa de seguimiento.

¿Será entonces que estamos lejos de solucionar la innovación pedagógica en las clases de Educación Física? Esto es incorrecto, visibilizando los horizontes, los ejemplos internacionales, las principales tendencias. Pero a la vez, en las posibilidades que tenemos como sociedad y colectivo humano de transformación, el camino cada vez se acerca más a participar solidariamente para construir una mejor, y acorde posibilidad de enseñanza para nuestros/as estudiantes.

Los invitamos a pensar como docentes en una mesa redonda, o quizá sentados en el suelo, con un buen clima y la adecuada sincronización de espacios y tiempos, donde se piensen las actividades de la semana por todo el colectivo, incluso los motores que trabajan en la gestión educativa. Escuchar las planificaciones de cada uno de los formadores de los estudiantes y promover así posibles interacciones de sus clases para acompasar lo trabajado por la otra asignatura.

Ahora, pensemos al revés, observemos una clase de Educación Física donde el docente con una simple tela colgada en el techo involucra a que su estudiantado realice figuras geométricas no euclidianas, y mientras algunos estudiantes lo realizan, otros

sacan fotos y videos, para llevar ese material a la clase de matemáticas, a las de arte. De solo pensarlo ya nos dan ganas de trabajar con estos estilos, ¿no es verdad?

A continuación, algunos elementos que son importantes reflexionar, una vez leída nuestra intervención en el presente libro y del que pedimos intercambio como posibilidad de transformación.

- Promover actitudes positivas hacia el cambio y sus implicaciones.
- Crear espacios para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos.
- Animar el desarrollo de propuestas educativas novedosas que respondan a la realidad, tanto en la educación formal como no formal.
- Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas.
- Aplicar teorías, procesos, métodos y técnicas creativas, congruentes con las necesidades de la institución y el momento histórico.
- Estimular la investigación en los docentes a partir de su propia práctica educativa.
- Recuperar y sistematizar experiencias, o sea compartir experiencias y saberes.
- Transferir las experiencias educativas innovadoras para aplicar y compartir las conclusiones en otros terruños.
- Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se transformen en una práctica corriente e institucionalizada.
- Comprender las bases de la pedagogía crítica, generando aún un desarrollo en el estancado momento que atravesamos de escritura académica.
- Reflexionar sobre la problemática de género en las clases de Educación Física y en los Deportes
- Tolerancia al cambio en las producciones novedosas.

Referencias bibliográficas

- Abel, David. (2009). The Capabilities of Chaos and Complexity. *International Journal of Molecular Sciences. Volume 10, Number 1*, pp. 247-291(45)
- Bain, L. (1990) A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education, *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, Falmer Press.
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., et al (2008). *La nueva comunicación*. Du Deuil.

- Bueno, G. (1995). *¿Qué es la ciencia?* Pentalfa Ediciones.
- Castro, C. (2020). *Teoría De La Autodeterminación: Análisis Desde El Deporte Formativo*. Editorial Académica Española.
- de Alba, A. (1988). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.
- Delgado Díaz, C. J. (2011). Transdisciplina, currícula universitaria e investigación. En J. F. García Rodríguez, *Transdisciplina y desarrollo humano*. Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud de la Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- Devis Devis, J., Fuentes, J., Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 39, N° 1*.
- Freire, P. (2019). *La educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI Editores.
- García Márquez, G. (2016). *Vivir para contarla*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Giroux, H. (2020). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Editorial Amorrortu.
- Gonzalez de Angelini, S., Rio de Landaburu, E. (2010). *Curriculum oculto en la escuela*. Lumen-Humanitas.
- Kirk, D. (1900). *La ideología y el curriculum oculto en Educación Física*. Universitat de Valencia.
- Luengo, N., Martínez F. (2018). *La educación Transdisciplinaria*. Comunidad Editora Latinoamericana.
- Martí, J. (1975). *Educación Popular. Obras Completas*. (Vol. 19). Editorial de Ciencias Sociales
- Martínez Álvarez, F. y Martínó Sánchez, C. M. (2012b). Introducción: ¿Por qué complejidad y actividad táctica? En C. M. Martínó Sánchez, *Actividad táctica: caos y orden mental*. Editorial Académica.
- Martínez Álvarez, F. (2008). El Enfoque de la Complejidad y su impacto en la nueva Revolución del Saber. Ponencia presentada en IBERGECYT 2008, Hotel Habana Libre. La Habana: CITMA, Memorias en CD-ROOM
- Martínez Álvarez, F. (2011a). Fundamentos epistemológicos para la construcción de una Educación transdisciplinaria en Cuba. Tesis de Doctorado. La Habana: Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana.
- Mc Laren, P., Kincheloe, J. (2008) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. GRAO.
- Morín, E. (2010). *Por un pensamiento del Sur*. Instituto Peruano de Pensamiento Complejo Edgar Morin.
- NAP. (2022) Núcleos de aprendizajes prioritarios. CFCE
- Ortega Valencia, P. (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes*. DOI <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Ramírez-López, C. (2016). *Pedagogía Crítica Latinoamericana y Género*. Siglo del Hombre Editores.
- Suarez, D., Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal L (2013). *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas en Educación Polular*. Noveduc.
- Zorrilla, M. (2022). *Pedagogía del Corcho*. Ediciones Ciccus.

CAPÍTULO 2 ↘

HIBRIDACIÓN DE LOS MODELOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN DEPORTIVA: SINERGIAS Y POSIBILIDADES PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA

IRENE ROCAMORA ORTEGA Y CARLOS EVANGELIO

Hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva: sinergias y posibilidades para su aplicación práctica

Dra. Irene Rocamora Ortega

Centro de Investigación en Ciencias del Deporte - Universidad Rey Juan Carlos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4769-6477>

Dr. Carlos Evangelio

Departamento de Didáctica de la Educación Física,
Artística y Música - Universidad de Castilla - La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5461-2588>

Resumen

La implementación de prácticas basadas en modelos pedagógicos se ha consolidado en el ámbito de la pedagogía de la Educación Física. Este trabajo tiene por objetivo describir las conexiones existentes entre los modelos de Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva para diseñar de forma práctica basada en la hibridación de ambos modelos.

La propuesta se fundamenta en las principales características y las fases que se pueden seguir para aplicar ambos modelos, enfatizando las sinergias y diferencias existentes entre ellos y que se deben tener en cuenta en el diseño práctico de la propuesta. Posteriormente, se describe un ejemplo práctico que permita a docentes e investigadores llegar a conocer cómo se pueden hibridar dichos modelos, para finalizar recogiendo algunos consejos metodológicos que pueden reforzar la propuesta.

En definitiva, el capítulo trata de arrojar luz acerca de la posibilidad de combinar los modelos de Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva para reforzar sus potencialidades educativas, y aportar información sobre una hibridación que apenas se ha explorado en el ámbito de la investigación educativa. No obstante, es necesario destacar que en función de las necesidades y objetivos pedagógicos que se persigan, se deben considerar diferentes elementos para que la propuesta no limite la consecución de dichos objetivos.

Introducción y fundamentación teórica

En los últimos años, la investigación relacionada con la didáctica de la Educación Física (EF) se ha enfocado a demostrar su potencial para mejorar el desarrollo físico, mental, emocional y social del alumnado (Bailey, 2006).

De forma más específica, los procesos de enseñanza-aprendizaje que aplica el profesorado de dicha asignatura están evolucionando desde el uso de metodologías pasivas y tradicionales, hacia la implementación de metodologías activas que aportan mayor protagonismo al alumnado.

En este sentido, los modelos pedagógicos (Haerens *et al.*, 2011) se han posicionado de forma consolidada como metodologías centradas en el estudiante que son favorablemente aceptadas por el profesorado (Casey, 2014). Según Fernández-Río (2016), los modelos pedagógicos consideran al alumnado como un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad y que entienda la práctica de la actividad física como un aspecto clave a lo largo de la vida.

Es más, “estos modelos aportan rigor, coherencia y visibilidad a una materia que tiene un potencial educativo extraordinario, y que, de forma coordinada con las demás materias del currículo, puede determinar una mejora global del proceso educativo” (Fernández-Río, 2016, p. 69).

Existen numerosos modelos pedagógicos en función del contexto y/o los objetivos de enseñanza que se desean conseguir. Entre ellos, el modelo de Educación Deportiva (ED; Siedentop *et al.*, 2020) y el modelo de Aprendizaje Cooperativo (AC; Johnson *et al.*, 2013) son algunos de los modelos que están teniendo mayor repercusión en la asignatura de EF tanto en el paradigma nacional como internacional (Casey & Kirk, 2021; Pérez-Pueyo *et al.*, 2021).

Modelo de Educación Deportiva

El modelo de ED, nace de la mano de Siedentop (1994) bajo la premisa de proponer una metodología para que todo el alumnado pudiera disfrutar de una experiencia deportiva auténtica y enriquecedora a través de propuestas que mantuvieran la estructura de una temporada deportiva con una primera fase de pretemporada, una segunda fase de competición y una fase final.

Asimismo, integran otros fundamentos deportivos cómo la pertenencia a un equipo (heterogéneo con la intención de que participe de forma conjunta alumnado de diferente nivel de habilidad/género/responsabilidad, aportando oportunidades de participar a todos por igual), un registro de datos o una festividad que acompañe la fase final y fomente la cultura deportiva (Siedentop *et al.*, 2020) (ver Tabla 1, p. 32).

Por último, este modelo plantea que se deben cumplir tres objetivos que consisten en la formación de jugadores *competentes* (tiene el nivel suficiente para enfrentarse a situaciones reales de juego); *cultos* (entiende las normas del deporte y distingue entre las buenas y malas prácticas deportivas); y *entusiastas* (conserva, protege y desarrolla la cultura deportiva, participando en la actividad por el disfrute y la satisfacción que deriva de ella). Este modelo ha despertado gran interés en el ámbito de la investigación educativa, y así lo demuestran numerosas revisiones realizadas (p.ej., Araújo, *et al.*, 2014; Bessa *et al.*, 2019; Evangelio *et al.*, 2018; Hastie *et al.*, 2011).

De hecho, según Fernández-Rio *et al.* (2022), lo consideran como el modelo pedagógico que más se ha investigado en EF debido a su flexibilidad para adaptar sus características a cualquier contexto o contenido educativo. Tal es así, que revisiones previas como la de Hastie *et al.* (2011) o Evangelio *et al.* (2018) destacaron que este modelo es eficaz para desarrollar los cuatro dominios de aprendizaje que Kirk (2013) considera esenciales en el aprendizaje del alumnado (afectivo, cognitivo, social y físico).

Entre estos dominios, el social y el afectivo han sido los más investigados con este modelo (Guijarro *et al.*, 2020). Con respecto al dominio afectivo, la revisión de Chu y Zang (2018) muestra como la ED es capaz de obtener resultados positivos en variables como la motivación o la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado (p.ej., Burgueño *et al.*, 2018; Carriedo *et al.*, 2020; o González-Cutre y Sicilia, 2019). En relación con el dominio social, características del modelo como la afiliación a un grupo favorece aspectos como el aumento de la aceptación social del alumnado (Luna *et al.*, 2020), la creación o consolidación de amistades (Rocamora *et al.*, 2019), la cohesión de grupo (Kao, 2019) y la cooperación (Fernández, Rio y Casey, 2020). Sin embargo, características como la competición pueden generar conflictos y actitudes negativas entre el alumnado (O'Donovan *et al.*, 2010).

Por otra parte, los dominios cognitivo y físico también han sido investigados al implementar este modelo. En relación con el dominio cognitivo, la ED contribuye a mejorar variables como el rendimiento de juego del alumnado y su implicación, ya que comprende lo que tiene que hacer antes de ponerlo en práctica (Farias *et al.*, 2018; Rocamora *et al.*, 2019).

Esta mejora cognitiva, repercute a su vez en el dominio físico, ya que el alumnado puede aumentar su capacidad física percibida sabiendo cómo hacerlo (Viciano *et al.*, 2020). Por lo tanto, el desarrollo de estos dos dominios con el modelo de ED, junto con el aumento de la confianza y la motivación propios de los dominios social y afectivo, van a potenciar la "alfabetización motriz" del alumnado (Hastie y Wallhead, 2015; Farias *et al.*, 2020).

Modelo de Aprendizaje Cooperativo

El modelo de AC surge ante la preocupación de que los estudiantes se formen sin la oportunidad de desarrollar o utilizar sus habilidades interpersonales en los entornos tradicionales de aprendizaje, ya que tienen un carácter individualista o competitivo (Johnson y Johnson, 2009; Kagan y Kagan, 2009). Según Johnson *et al.* (2013) el modelo de AC se define como el uso de pequeños grupos para que el alumnado trabaje juntos maximizando su aprendizaje y el de sus iguales.

De hecho, Fernández-Rio (2014, p.6) argumenta que "en este modelo pedagógico, los estudiantes aprenden con, de y por otros a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que el docente y estudiantes actúan como co-aprendices".

Por su parte, el modelo de AC posee cinco elementos o características básicas que son: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora cara a cara, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (ver en Tabla 1; Johnson *et al.*, 2013). En cualquier caso, para llevar una práctica de AC, Fernández-Rio (2017) propone seguir un ciclo que consta de tres fases: Creación y cohesión de grupo; AC como contenido para enseñar y aprender; y AC como recurso para enseñar y aprender. Dichas fases pueden sucederse unas en otras, pero no tienen por qué seguir un orden unidireccional, sino que se puede regresar a la fase que se desee en función de las necesidades docentes.

A pesar de que este modelo no ha sido tan investigado en el área de EF como la ED, el AC también se considera un modelo consolidado y se han encontrado varias revisiones sistemáticas (Casey y Goodyear, 2015; Fernández-Espínola *et al.*, 2020; Bore-García *et al.*, 2021; Liu y Lopowski, 2021; Fernández-Rio *et al.*, 2022) en las que se ha demostrado una alta efectividad en relación con los dominios de aprendizaje (Casey y Goodyear, 2015). De hecho, Metzler (2017) indicó que las relaciones interpersonales que genera este modelo permiten incrementar las habilidades sociales,

físicas, académicas y afectivas, por lo que se puede relacionar con dichos dominios de aprendizaje.

Las revisiones de Casey y Goodyear (2015), y posteriormente la de Bores et al. (2021) han determinado que el dominio social es el más investigado con este modelo. De hecho, este dominio se considera como un pilar esencial del AC, siempre y cuando los estudiantes tengan percepción de la competencia y un aprendizaje activo durante todo el proceso (Lund, 2013). Estas mismas revisiones citadas anteriormente, han indicado que el dominio cognitivo y físico también han sido ampliamente investigados debido a factores como que el AC busca favorecer el aprendizaje a través de las relaciones sociales (Kagan y Kagan, 2009), lo que hace que el alumnado aprenda el contenido y mejore al tiempo sus habilidades motrices (Bores *et al.*, 2021).

En cambio, el dominio afectivo ha sido el menos investigado. Sin embargo, estudios previos (Goodyear y Casey, 2015; Goodyear *et al.* 2014) afirman que componentes psicológicos como la motivación y la autoestima pueden mejorar con la implementación del AC. Esto se debe a que los grupos de trabajo que se establecen en este modelo provocan “una mayor motivación continua para aprender” (Johnson y Johnson, 2014, p. 847). Es más, el aumento de la satisfacción y el placer por la comprensión y la propia competencia trata de beneficiar a los demás, de manera que los factores afectivos se pueden combinar con los cognitivos a la hora de potenciar el aprendizaje y la motivación (Cecchini *et al.*, 2019).

Tabla 1

Características y fases de los modelos de Educación Deportiva y Aprendizaje Cooperativo.

Modelo de Educación Deportiva		Modelo de Aprendizaje Cooperativo	
Fases	Características	Fases	Características
1. Pretemporada. Se organizan grupos, se reparten roles y se introducen aprendizajes del contenido y la metodología de trabajo.	Temporadas. Unidades didácticas con formato de temporada deportiva	1. Creación y cohesión de grupo. Construir grupos para comenzar a experimentar la cooperación.	Interdependencia positiva. Los estudiantes dependen unos de otros para completar la tarea.
	Afiliación. El alumnado pertenece a un	Técnicas para desarrollar confianza y cohesión grupal.	Interacción promotora cara a cara. Los miembros del grupo están en contacto

2. Competición formal. Se favorece el trabajo autónomo del alumnado mientras los equipos practican y compiten entre sí.	grupo durante la temporada.	2. AC como contenido para enseñar y aprender. Aprender a usar el AC a través de técnicas cooperativas sencillas (p.ej., resultado colectivo o PACER).	directo durante la tarea para ayudarse entre todos.
	Competición regular. Se establece una competición entre todos los equipos.		Responsabilidad individual. Cada miembro del grupo tiene una responsabilidad para desarrollar la tarea.
	Registro de datos. Se registran datos y estadísticas deportivas.		Habilidades interpersonales. Se desarrollan habilidades sociales positivas entre el alumnado (aprender a escuchar, respetar el turno de palabra).
3. Fase final. Se juegan las finales y semifinales y se otorgan premios a todo el alumnado que ha participado.	Evento final. Se concluyen con un último evento en el que juegan todos los equipos.	3. AC como recurso para enseñar y aprender. Se plantean tareas con un nivel alto de cooperación a través de técnicas cooperativas complejas (p.ej., puzzle o piensa-comparte-actúa).	Procesamiento grupal. Los alumnos deben compartir y discutir la información para poder tomar decisiones de manera consensuada, y así poder realizar una crítica constructiva y aportar ideas.
	Festividad. Entrega de premios en un ambiente festivo.		

Fuente: Elaboración propia.

Hibridación de modelos pedagógicos

La combinación o hibridación de modelos pedagógicos comenzó a llevarse a cabo debido a la intención de desarrollar propuestas metodológicas que aunasen beneficios de diversos modelos, además de superar las limitaciones que implica la implementación de un único modelo pedagógico (González-Víllora *et al.*, 2019). En este sentido, Haerens et al. (2011) afirmaron que cada modelo tiende a implementarse en contextos determinados o utilizando áreas de contenido específicas por sus características intrínsecas, por lo que no existe un modelo que se ajuste a todos los contextos/contenidos de la EF. Por ejemplo, el modelo de ED tiene como objetivo que el alumnado vivencie una temporada deportiva similar a la del deporte institucionalizado, con la competición que conlleva, mientras que el modelo de AC

persigue que los alumnos aprendan unos de otros mediante el trabajo en pequeños grupos y en contextos cooperativos. A pesar de que estos modelos muestran sinergias entre sí (p.ej., el trabajo en grupo), también poseen unas características particulares y diferentes (p.ej., ambiente competitivo vs. cooperativo). Por ello, el término hibridación surge con el objetivo de combinar características de diferentes modelos pedagógicos en una misma intervención o elaborar un nuevo modelo a partir de otros (González-Víllora *et al.*, 2019).

Por un lado, las hibridaciones que más predominan son aquellas que se han combinado con modelos basados en el juego, tales como el modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte con el modelo de ED (p.ej., Gil-Arias *et al.*, 2021; Guijarro *et al.*, 2021). Esto se debe a que esos modelos plantean objetivos y características muy similares basadas en la enseñanza de contenidos deportivos. Por otro lado, el AC también ha sido combinado con el modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte (Casey y Dyson, 2009). Finalmente, y a pesar de que se han encontrado estudios que establecen una conexión positiva entre el modelo de ED y el modelo de AC (Fernández-Rio, 2009; Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016), apenas existe evidencia de la hibridación entre ambos (Evangelio *et al.*, 2021; Rocamora *et al.*, 2022). Es por ello por lo que en este capítulo se va a tratar de aportar información que favorezca la hibridación entre estos modelos, profundizando en las consideraciones metodológicas que se deben tener en cuenta.

Objetivos de la propuesta

Una vez descrita la fundamentación teórica de los modelos de ED y AC, así como sus posibles hibridaciones, los objetivos que se proponen en esta propuesta son los siguientes:

- Describir las sinergias y diferencias existentes entre el modelo de ED y AC para favorecer el diseño de una hibridación entre ambos modelos.
- Diseñar un ejemplo práctico en base a la hibridación de las características y las fases de los modelos de AC y ED, así como ofrecer consejos prácticos para su puesta en práctica.

Los siguientes apartados van a tratar de responder a dichos objetivos partiendo de describir sinergias entre ambos modelos (basadas en el fundamento científico-teórico), para pasar a desarrollar de forma más práctica cómo podría aplicarse la hibridación que se propone.

Principales sinergias y diferencias entre los modelos (Educación Deportiva y Aprendizaje Cooperativo)

Como se ha mencionado en apartados anteriores, Fernández-Rio (2009), y Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) encontraron una conexión positiva entre los modelos de ED y AC. De hecho, diversos autores han descrito las primeras fases de la iniciación deportiva como cooperativas (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2008; Siedentop *et al.*, 2020), ya que los individuos necesitan más tiempo para practicar e integrar nuevas habilidades y los contextos de juegos cooperativos pueden ayudarles a ello.

Por ejemplo, en un contexto en el que el alumnado no tiene la posibilidad de que le arrebatan el móvil, si no que cooperan para conseguir objetivos comunes, tienen más tiempo para trabajar aspectos relacionadas con explorar posibilidades con el mismo, dominarlo y utilizarlo de forma apropiada en función de los requerimientos del juego (Fernández-Rio y Méndez Giménez, 2016). Más concretamente, Siedentop *et al.* (2020) consideraron que el AC y la ED están íntimamente unidos debido a algunas de las características intrínsecas que se dan en ambos modelos. Los principales puntos en común son los siguientes:

1. Trabajo en grupos/equipos: en ambos planteamientos el alumnado trabaja en pequeños grupos mixtos y heterogéneos en los que se ayudan mutuamente para alcanzar un objetivo común en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciéndose una interacción promotora (Johnson *et al.*, 2013; Siedentop *et al.*, 2020).
2. Afiliación y desarrollo de habilidades sociales: mediante el trabajo en grupo, el alumnado permanece unido durante la temporada deportiva, lo que permite desarrollar el sentimiento de afiliación entre los miembros del equipo mediante la interacción directa cara a cara, así como el desarrollo de habilidades sociales derivadas de conocer mejor a sus compañeros y sus capacidades o limitaciones, como la empatía (Segovia y Gutiérrez, 2018).
3. Introducción de roles y desarrollo de la responsabilidad individual: con respecto al modelo de AC, muchas estrategias que se emplean abogan por el uso de diversos roles por cada integrante del equipo, de forma que puedan trabajar su responsabilidad individual. En este sentido, el modelo de ED se fundamenta en que el alumnado desempeñe roles con responsabilidades individuales dentro de los grupos que se formen. Esos roles pueden ser fijos o rotativos para que el liderazgo cambie (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016).

Además, entre estos modelos también se encuentran divergencias que es necesario destacar:

1. Entorno competitivo vs. entorno cooperativo: la principal diferencia entre ambos modelos es que el AC surge con la intención de superar entornos competitivos a través de aquellos en los que el alumno coopera por fines comunes (Johnson *et al.*, 2013), mientras que el modelo de ED surge para aportar experiencias deportivas auténticas que conllevan a una competición deportiva entre equipos (Siedentop *et al.*, 2020). Este hecho hace que, en ocasiones, la implementación de la ED pueda ir acompañada del origen de conflictos causados por la competitividad (O'Donovan *et al.*, 2010). Por el contrario, aquellos entornos cooperativos favorecen lo contrario, como por ejemplo el desarrollo de habilidades para resolver conflictos en pro del beneficio mutuo (Casey y Goodyear, 2015).
2. Grupos estables vs. rotación en las agrupaciones: una de las premisas de las que parte el AC, es generar un sentimiento que favorezca que el alumnado quiera cooperar (Fernández-Rio, 2017). Por ello, antes de elaborar agrupaciones fijas de alumnos/as, se aconseja que se hagan rotaciones con respecto a las personas con las que van a participar en los grupos, así como ser flexible en el número de personas que integran los grupos en función de la actividad. Por el contrario, en el modelo de ED se configuran agrupaciones estables durante la temporada, con el objetivo de que puedan desempeñar sus roles y desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo/equipo (Siedentop *et al.*, 2020).
3. Rotación de responsabilidades individuales vs. roles estables: en este caso, la divergencia entre los dos modelos existe, pero en menor medida. El modelo de ED propone que el alumnado desempeñe una serie de roles dentro de su grupo, de forma que cada alumna/o va a tener unas funciones determinadas que debe mantener durante la temporada. Dichas funciones pueden rotar entre el alumnado si el profesorado lo considera, pero siempre que estos tengan la suficiente madurez y capacidad para haber adquirido los aprendizajes que requieren.

Por el contrario, el modelo de AC propone rotar responsabilidades entre el alumnado, con intención de que estos puedan apreciar qué conlleva cada una de ellas y así empatizar con otros compañeros. En cualquier caso, un aspecto esencial a tener en cuenta para poder rotar los roles es la experiencia que tenga el alumnado con dicha estrategia metodológica. Si han vivenciado previamente alguno de los dos modelos (o una hibridación con ambos), van a estar

familiarizados con el desempeño de roles, por lo que es más factible plantear su rotación entre miembros de un grupo.

Diseño de una práctica basada en los modelos de Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva

Cuando se considere elaborar un diseño de una propuesta híbrida entre los modelos de AC y ED y, por lo tanto, de una práctica basada en modelos con lo que ello conlleva, es necesario partir de algunas premisas previas:

- Características del contexto y el alumnado: para considerar las características de la implementación que se quiere aplicar, es necesario conocer qué aprendizajes se quiere desarrollar en el alumnado y las características de los mismos (edad, entorno). Por ejemplo, una intervención que se lleve a cabo en un grupo-clase con alumnado de diversas nacionalidades puede perseguir el objetivo de que den a conocer características propias de las diferentes culturas existentes. Así, se puede organizar una temporada en la que los grupos de trabajo representen cada una de las naciones a las que pertenecen alumnas/os de clase, conociendo cuestiones culturales como banderas, himnos u otras singularidades propias de dicha cultura.
- Características de los modelos pedagógicos: el/la docente debe tener en cuenta las características que tienen los modelos y cuáles pretende enfatizar en mayor medida o, por el contrario, debe limitar en beneficio de sus objetivos docentes. Por ejemplo, un grupo-clase con problemas de relaciones sociales y de conducta (o con entornos sociales desestructurados) puede conllevar que la intervención deba partir de promover la cooperación y la consecución de objetivos grupales por encima de cualquier otra premisa, mientras que una clase con un ambiente social positivo puede permitir enfatizar la motivación que puede suponer una experiencia educativa con un formato similar al de una temporada deportiva.
- Objetivos de aprendizaje y didácticos: sin duda alguna, esta es una de las principales consideraciones a tener en cuenta. Así, el profesorado puede fijar unos principios didácticos específicos de su intervención (y basados en las características y objetivos de los modelos) para tenerlos en cuenta durante todo el proceso. Por ejemplo, el profesorado puede fijar el objetivo de que el alumnado aprenda cuestiones relacionadas con el aprendizaje de consideraciones táctico-técnicas del deporte que desea enseñar y,

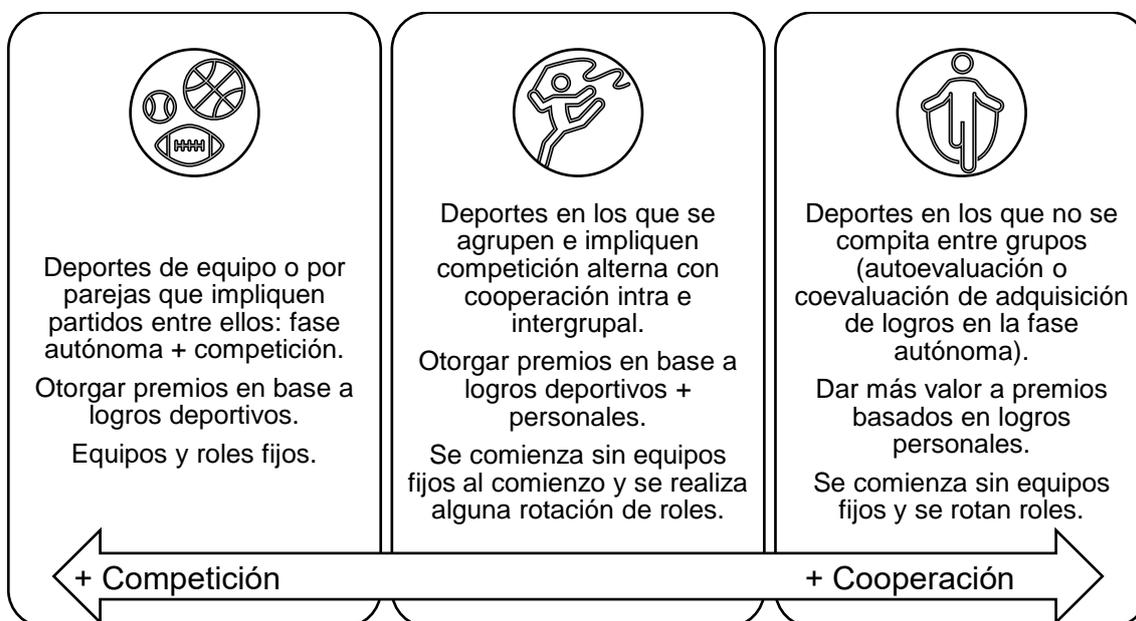
posteriormente, trate de aplicarlas en situaciones reales de juego. Por lo tanto, será clave que se diseñe una intervención que tenga en cuenta que cada grupo de trabajo pueda entrenar dichas consideraciones para, posteriormente, tratar de aplicarlas en partidos o situaciones reducidas similares al juego real.

Teniendo en cuenta estas premisas previas, y las características de los modelos de ED y AC, se ha diseñado la figura 1 en la que se muestran diferentes elementos pedagógicos que el profesorado puede considerar a la hora de aplicar esta hibridación en función del nivel de competición/cooperación que se quiera promover.

Así, si se quiere enfatizar un ambiente deportivo en el que se preserve la cultura deportiva y la adquisición de aprendizajes derivados de la competición entre grupos, se recomienda escoger un deporte (p.ej., baloncesto, rugby, goubak o bádminton) que implique una fase de competición formal con un calendario de encuentros entre grupos. Para enfatizar dicha cultura deportiva, es recomendable valorar logros que se otorguen en el deporte real, tales como máximo anotador o asistente.

Figura 1.

Elementos pedagógicos que considerar en función del nivel de competición/cooperación.



Fuente: Elaboración propia.

En un segundo nivel intermedio, se podrían escoger deportes en los que se den sesiones de práctica y mejora de ejercicios (p.ej., diferentes modalidades de gimnasia o deportes de lucha) en los que el alumnado pueda realizar la práctica de dicho deporte durante algunas sesiones, pudiendo incluso cooperar entre grupos durante las sesiones de práctica. En este caso, se recomienda empezar la unidad con sesiones en las que el alumnado cambie los compañeros con los que interactúa y se realice alguna rotación de roles (no demasiadas para que se vivencie la situación de ponerse en el lugar de otro, pero les permita sentir que tienen responsabilidades propias).

Por último, si se quiere promover la cooperación por encima de cualquier otro aspecto, se recomienda escoger actividades en las que el alumnado vaya autoevaluando o coevaluando la adquisición de sus aprendizajes, sin llegar a compararse con el resto de los grupos (p.ej., aquellas que conllevan la elaboración de coreografías o actividades para trabajar la condición física en las que se debe enfatizar una práctica efectiva y segura de los ejercicios). Se podría realizar una fase final en la que se exhiban dichas coreografías y en las que se puntúen, pero, en cualquier caso, la competición quedaría relegada a una fase final y se daría más peso a todo el proceso, valorando principalmente los logros personales. Es recomendable comenzar sin agrupaciones fijas en las primeras sesiones y, si las características del alumnado lo permiten (p.ej., suficiente responsabilidad y aptitud), se roten roles para que vivencien diferentes responsabilidades. Por ello, se recomienda no fijar un número excesivo de roles (cuatro o cinco por equipo).

Propuesta práctica sobre la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva

De forma más específica, se va a proponer un ejemplo práctico sobre cómo implementar una hibridación con ambos modelos teniendo en cuenta sus características y posibles modificaciones. En primer lugar, y partiendo de las recomendaciones encontradas en la literatura (Casey y Goodyear, 2015; Siedentop *et al.*, 2020), los modelos pedagógicos que se van a hibridar requieren diseñar propuestas con un número de sesiones mayor que las unidades didácticas tradicionales para asegurar que el alumnado afiance su aprendizaje. Teniendo en cuenta un contexto en el que las sesiones duren en torno a 45-50 minutos, se va a proponer una intervención de 14 sesiones (ver Tabla 2), de forma similar a lo que se ha encontrado en la literatura previa con dichos modelos (p.ej., Guijarro *et al.*, 2020).

Tabla 2. Esquema de la propuesta didáctica.

Educación Deportiva	Aprendizaje Cooperativo	Sesiones
Fase 1. Pretemporada	Fase 1. Creación y cohesión de grupo Actividades para conocer sus características y las del resto y generar confianza.	1 – 2
	Fase 2. Aprender a cooperar Técnicas cooperativas: <i>"Resultado colectivo"</i> y <i>"Parejas-comprueban ejecutan"</i> .	3 - 7
Fase 2. Temporada	Fase 3. Aprender a trabajar en cooperación Técnicas cooperativas: <i>"Piensa-comparte-actúa"</i> y <i>"Inventión tareas"</i> .	8 - 12
	Fase 3. Fase final y festividad	13-14

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la propuesta parte de cómo se van a relacionar las fases de los dos modelos. Por un lado, va a predominar la estructura del modelo de ED, de forma que el alumnado va a evolucionar desde una fase de pretemporada con mayor protagonismo docente para introducir los aprendizajes y estrategias metodológicas (p.ej., los roles que el alumnado va a desempeñar) que se quieren trabajar, a una fase de temporada en la que el alumnado va a tratar de interiorizar dichos aprendizajes mediante un trabajo autónomo. Por otro lado, las fases del AC van a evolucionar a lo largo de la temporada deportiva, de manera que se van a aplicar técnicas más complejas en función de la progresión de las sesiones, pudiendo adquirir así habilidades sociales y aprendizajes basados en la cooperación. En base a la combinación de dichas fases, se va a describir de forma más detallada qué se va a trabajar en función del momento de la propuesta:

1. Para iniciar la temporada deportiva, se considera imprescindible que se comience con la primera fase del AC (creación y cohesión de grupo) y mediante el uso de tareas que generen un ambiente distendido, conocimiento de características propias y del resto y confianza entre todo el alumnado. Además, se recomienda que dichas tareas tengan, en la medida de lo posible, relación con el contenido que se va a trabajar. Autores como Slavin (2014) destacan que desarrollar una buena cohesión grupal es un aspecto clave para que la cooperación sea efectiva,

por lo que al menos se deben dedicar un par de sesiones a trabajar dicho objetivo. En el caso de que la unidad didáctica se realice al principio del curso o el alumnado no tenga experiencia con el trabajo cooperativo, se recomienda que esta fase sea algo más prolongada o se alternen tareas de la fase 1 y 2 del AC. Durante esta fase se persiguen dos objetivos: (1) construir clases donde todos los estudiantes puedan trabajar unos con otros; (2) mostrar los beneficios de cooperar con otros compañeros.

2. Una vez que el alumnado ha desarrollado un sentimiento de confianza que beneficia querer cooperar, se puede iniciar la segunda fase del AC, pero combinándola con la fase de pretemporada del modelo de ED. Es decir, en esta fase de preparación se van a enseñar habilidades técnico-tácticas u aprendizajes esenciales del contenido (p.ej., introducir diferentes pasos de baile para que posteriormente puedan crear una coreografía o enseñar como se realizan ejercicios básicos relacionados con el fitness de forma segura y efectiva). Para ello se pueden utilizar técnicas cooperativas simples como "*Parejas-comprueban-ejecutan*" para que el alumnado pueda practicar diferentes aprendizajes y coevaluar a sus compañeros dándole *feedback* sobre dicha práctica (p.ej., aprender a dar los tres pasos en balonmano antes de realizar un lanzamiento). Además, durante esta fase, el profesorado introducirá progresivamente otros aspectos esenciales como los roles de trabajo (se rotarán en la siguiente fase si el alumnado tiene el suficiente nivel madurativo y/o experiencia para hacerlo), las rutinas de trabajo, o los materiales que apoyarán el trabajo autónomo del alumnado (p.ej., calendarios de trabajo, fichas con ejercicios o tareas...).
3. Una vez introducidos y enseñados los aprendizajes esenciales que el alumnado debe trabajar en la intervención, se puede comenzar la fase de temporada en la que van a ser más autónomos. En este caso, las primeras sesiones de dicha fase conviene que sean con las mismas técnicas cooperativas para que ellos aprendan a cooperar. En función del contenido, durante esta fase deberán competir entre grupos (si se trata de un contenido deportivo como el balonmano o el baloncesto), o simplemente trabajarán de forma cooperativa y autónoma para la elaboración de un objetivo colectivo (si se trata de un contenido en el que tengan que elaborar un producto final como una coreografía).

Durante esta fase de temporada, y una vez que el alumnado haya consolidado cómo trabajar de forma autónoma, se van a técnicas cooperativas de mayor complejidad y propias de la tercera fase del AC. Así, si el alumnado ya ha alcanzado un nivel alto de cooperación, se puede pedir que sean ellos quien piensen estrategias para participar en los partidos de competición y las lleven a cabo o, incluso, que creen tareas para trabajar aspectos que desean mejorar

durante los entrenamientos. Estas estrategias conllevan un nivel mayor de reflexión, por lo que se debe tener en cuenta la capacidad del alumnado para poder desempeñarlas.

4. Finalmente, en las dos últimas sesiones se realizará la fase final/festividad. En esta fase se jugarán unos cruces y finales, o se expondrán los productos elaborados al grupo-clase para valorar su desarrollo. Además, se otorgarán premios al alumnado que ha participado en la temporada deportiva. Es importante que no solo se otorguen premios por clasificación, sino también a aspectos educativos como el jugador que más *fair play* ha tenido, premios por la forma de desempeñar sus roles, o el trabajo en la elaboración de aspectos propios de la cultura deportiva como la bandera o el escudo.

Finalmente, la presente propuesta trata de integrar las diferentes fases que tienen ambos modelos. Sin embargo, Fernández-Rio (2021) destaca que no es necesario utilizar todas las fases del AC, si no que se deben ajustar al nivel de cooperación que el alumnado haya alcanzado. Con lo cual, se puede prolongar la fase 1 y 2 del ciclo de AC si el alumnado no está acostumbrado a cooperar o presenta problemas para ello, mientras que se puede alargar la fase 3 si tienen experiencia o asimilan bien el trabajo cooperativo.

Consejos prácticos para la aplicación de la propuesta en el contexto educativo

Tras desarrollar la propuesta práctica sobre la hibridación de los modelos pedagógicos de AC y ED, se va a tratar de aportar algunos consejos prácticos para su puesta en práctica:

- Formación de grupos. La formación de grupos o equipos puede variar en función de si es el/la docente o si es el alumnado quien realiza la formación de equipos. En el segundo caso, se pueden seleccionar varios capitanes que conformen los equipos para posteriormente aleatorizarlos, es decir, que los propios capitanes no sepan a cuál de ellos van a ir. En cualquiera de los casos los grupos deben ser heterogéneos y equilibrados entre sí. Se recomienda que, si el alumnado no tiene experiencia con los modelos o no tiene la suficiente madurez como para realizarlos ajustándose a las premisas de los modelos, sea el profesorado quien realice la formación de equipos. También se aconseja que dichas agrupaciones sean tras las sesiones de la primera fase del AC.
- Asignación de roles. Al igual que la formación de grupos/equipos la asignación de roles tiene múltiples posibilidades en función de si es el profesorado o el alumnado quien asigna los roles. Por un lado, puede ser conveniente que el/la

docente sea quien asigna algunos roles a algún alumno/a con el objetivo de conseguir unos objetivos educativos concretos (p.ej., alumnado con habilidad para desempeñar roles como el de entrenador, o alumnos desmotivados en las sesiones para desempeñar roles como el de capitán). Por otro lado, se puede dar autonomía al alumnado para repartir los roles y haciéndolos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el inicio, siempre que ellos tengan la capacidad para hacerlo de manera apropiada. De no ser así, pueden surgir ciertos conflictos. En cualquier caso, es conveniente que los roles que se diseñen tengan responsabilidades equitativas en la sesión, de manera que no haya roles con mucho más peso que otros durante el desarrollo de la misma.

- Fomento de la cooperación intergrupal mediante el Puzzle de Aronson. Esta técnica permite que el alumnado coopere con sus compañeros mediante el desempeño de roles. Puesto que cada alumno tiene asignado un rol (p.ej., preparador físico, entrenador, periodista, árbitro), al inicio de la sesión se asigna una zona específica para cada rol, de manera que se reúnen todos los preparadores físicos en una zona y así sucesivamente con todos los roles. Durante esta reunión, el alumnado comenta los puntos fuertes, débiles del equipo o como pueden trabajar ciertas habilidades para mejorar. Posteriormente, cada rol vuelve a su equipo y les explica a sus compañeros lo aprendido.
- Retos cooperativos del grupo-clase. Con esta técnica también se pretende mejorar la cooperación entre los diferentes grupos. Se le plantea al grupo-clase un reto para cada equipo, de manera que la consecución de esos retos contribuya a lograr un objetivo común y colectivo del grupo clase. Esta técnica, junto con la anterior, se consideran idóneas para utilizar en clases con problemas de socialización o en los que se dan constantes conductas disruptivas.

Conclusión

La hibridación de modelos pedagógicos es una estrategia metodológica que está adquiriendo relevancia entre las prácticas basadas en modelos en los últimos años. Sin embargo, todavía quedan muchas posibilidades que explorar en dicho camino. Este capítulo ofrece la posibilidad de poder comprender diferentes sinergias y diferencias entre los modelos de ED y AC, así como sobre la posibilidad de adaptar o combinar las características de ambos en una misma implementación práctica. Se debe tener en cuenta que dicha hibridación debe partir de apoyarse en las características comunes de ambos modelos, tratando de beneficiarse de las características que los diferencian

en función de los objetivos docentes que se planteen. Por ello, se anima a docentes e investigadores a poner en práctica la hibridación de estos modelos fluctuando en las diferentes posibilidades que se ofrecen durante el diseño de la propuesta y su ejemplo práctico (p.ej., contenidos o rotación de roles), para comparar las diferencias que existen en su aplicación. En cualquier caso, se debe tener en cuenta que se trata de una propuesta fundamentada en la evidencia, por lo que debe ser ajustada a las necesidades docentes que se planteen en el contexto real de práctica.

Nota de los autores

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Universidades y la Unión Europea-Next Generation [contratos postdoctorales Margarita Salas por la Universidad de Castilla-La Mancha; MS2021; MS2022].

Referencias bibliográficas

- Araújo, R., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of sports science & medicine*, 13(4), 846.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R., y Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education model: a systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812-829.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., da Costa, P. C., y Medina-Casabón, J. (2018). Clarifying the influence of Sport Education on basic psychological need satisfaction in high school students. *Motricidade*, 14(2-3), 48-58. <https://doi.org/10.6063/motricidade.13318>
- Carriedo, A., Fernandez-Rio, J., Méndez-Giménez, A., y Cecchini, J. A. (2020). Fitness Testing: Traditional Model Versus Sport Education Model. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(86), 269-284.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>

- Casey, A., y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., y Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge
- Cecchini, J. A., González González-Mesa, C., Llamedo, R., Sánchez Martínez, B., y Rodríguez Pérez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psicothema*, 31(2), 163-169. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.305>
- Chu, T. L., y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Evangelio, C., González-Villora, S., Fernandez-Rio, J., y Peiró-Velert, C. (2021). Students' perceptions on three-way pedagogical models hybridization: contributing to the development of active identities. *Sport, Education and Society*, 27(6), 717-731. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1907327>
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Villora, S., y Fernandez-Rio, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimento*, 24(3), 931-946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Farias, C., Valerio, C., y Mesquita, I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17(1), 56-65.
- Farias, C., Wallhead, T., y Mesquita, I. (2020). "The project changed my life": Sport education's transformative potential on student physical literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263-278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E., y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>
- Fernandez-Rio, J. (2009). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Wanceulen.
- Fernandez-Rio, J. (2014). Another step-in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(7), 3-5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.937158>

- Fernandez-Rio, J. (2016). Student-teacher-content-context: indissoluble ingredients in the teaching-learning process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 3-5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1110476>
- Fernandez-Rio, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernandez-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. En C. Velázquez, J.J. Barba y C. Castro (coords.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-22). La Peonza.
- Fernández-Rio, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Rio, J., y Casey, A. (2020). Sport education as a cooperative learning endeavour. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 509-524. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Fernández-Rio, J., Hortiguera, D., y Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortiguera-Alcalá, y J. Fernandez-Rio (pp. 11-24), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Fernández-Rio, J., Rivera-Pérez, S., e Iglesias, D. (2022). Cooperative learning interventions and associated outcomes in future teachers: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.001>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Víllora, S., Práxedes, A., y Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366-383. <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., y González-Víllora, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos*, 38, 886-894. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77249>
- Guijarro, E., MacPhail, A., Arias-Palencia, N. M., y González-Víllora, S. (2021). Exploring Game Performance and Game Involvement: Effects of a Sport Education Season and a Combined Sport Education—Teaching Games for Understanding Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 411-424. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0170>
- González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernandez-Rio, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>

- Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712-734. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., y Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hastie, P. A., y Wallhead, T. L. (2015). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Johnson, D., y Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th Ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). La evaluación en el aprendizaje cooperativo. *Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- Kagan, S., y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan.
- Kao, C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the Sport Education Model. *Sustainability*, 11, 2348. <https://doi.org/10.3390/su11082348>
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Liu, T., y Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students—A Meta-Analysis within a Limited Range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- López-García, J., Sánchez-Gallardo, I., Burgueño, R., y Medina-Casabón, J. (2018). Apoyo a la autonomía y percepción de las características de la Educación Deportiva en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Influencia de una temporada de Educación Deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 10(supl1), 191-202. <http://hdl.handle.net/10481/56124>
- Luna, P., Guerrero, J., Rodrigo-Ruiz, D., Losada, L., y Cejudo, J. (2020). Social competence and peer Social acceptance: Evaluating effects of an educational intervention in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01305>
- Lund, J. (2013). Activity in physical education: Process or product? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(7), 16-17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.817897>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (4th Ed). Holcomb Hathaway.
- O'Donovan, T. M., MacPhail, A., y Kirk, D. (2010). Active citizenship through sport education. *Education*, 38(2), 203-215. <https://doi.org/10.1080/03004270903153947>

- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá D., y Fernandez-Rio, J. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física. Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Rocamora, I., González-Víllora, S., Fernandez-Rio, J., y Arias-Palencia, N. M. (2019). Physical activity levels, game performance and friendship goals using two different pedagogical models: Sport Education and Direct Instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561839>
- Rocamora, I., Casey, A., González-Víllora, S., y Arias-Palencia, N. M. (2022). A Comparison of Motivation and Physical Activity Levels Between a Sport Education Season and a Hybrid Sport Education and Cooperative Learning Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0077>
- Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de Educación Deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *Revista Digital de Educación Física*, 51, 89-103.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D., Hastie, P., y Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd Ed). Human Kinetics.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de psicología*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Viciano, J., Casado-Robles, C., Pérez-Macías, L., y Mayorga-Vega, D. (2020). A Sport Education teaching unit as a citizenship education strategy in physical education. A group-randomized controlled trial. *Retos*, 38, 44-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73546>

CAPÍTULO 3



HIBRIDACIÓN DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN DEPORTIVA Y ENSEÑANZA COMPRENSIVA DEL DEPORTE: **APRENDIZAJE DEL BALONCESTO**

EVA GUIJARRO JAREÑO Y SIXTO GONZÁLEZ-VÍLLORA

Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte: aprendizaje del baloncesto

Dra. Eva Guijarro Jareño

Universidad Internacional de la Rioja,
Área de Didáctica de la Educación Física y Salud
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0701-7409>

Dr. Sixto González-Villora

Universidad de Castilla-La Mancha,
Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2473-5223>

Resumen

La enseñanza deportiva ha variado su concepción a lo largo de las décadas, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, surgen nuevas propuestas metodológicas, entre las que los modelos pedagógicos se han ido abriendo paso.

Concretamente, reciben especial atención para la enseñanza deportiva los modelos de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte. Recientemente, se ha planteado la posibilidad de hibridar los modelos pedagógicos. Este capítulo presenta un enfoque teórico-práctico en la hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte para el aprendizaje del baloncesto. Con este tipo de hibridaciones se pretende mejorar la enseñanza deportiva y poder desarrollar objetivos relacionados con los dominios motriz, cognitivo, social y afectivo.

Introducción

A lo largo de las pasadas décadas, la concepción de la enseñanza en Educación Física ha variado su enfoque, normalmente vinculado a los cambios sociales y a las prioridades sociales del momento (Torrebadella-Flix y Domínguez, 2018). Mientras que inicialmente se consideraba un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo foco era la mejora física y de las habilidades técnicas, actualmente esta asignatura se propone

unos objetivos más ambiciosos (González-Víllora *et al.*, 2021b), que se explicarán a continuación.

En un primer momento, la enseñanza deportiva seguía una estructura más o menos fija: (1) explicación y/o demostración de una habilidad concreta, (2) práctica de la habilidad técnica propuesta, (3) participación en el juego (Gubacs-Collins, 2015). Este enfoque de enseñanza tradicional ha sido el elegido preferentemente en el contexto de la Educación Física primando el desarrollo técnico (Casey y Kirk, 2021; Gubacs-Collins, 2015; Silva *et al.*, 2021). Este enfoque ha sido criticado por su excesivo énfasis en la técnica o el rol prioritario del docente frente al alumnado (Metzler, 2017; Silva *et al.*, 2021). Además, se considera que este tipo de prácticas no potencian un ambiente inclusivo y justo (Casey y Kirk, 2021).

Autores como Bailey *et al.* (2009) y Kirk (2013) sugirieron que la Educación Física tiene potencial para la adquisición de gran variedad de objetivos educativos, valores y competencias que contribuyen a un desarrollo completo del alumnado, es decir, focalizado en todos los dominios de aprendizaje: físico (p. ej., técnica o capacidades físicas básicas), cognitivo (p. ej., táctica o conocimiento de reglas), social (p. ej., respeto o deportividad) y afectivo (p. ej., esfuerzo o motivación). En este sentido, surgen los modelos pedagógicos, que se basan en la teoría constructivista y permiten estimular la habilidad de toma de decisión, reflexión o resolución de problemas (Gubacs-Collins, 2015).

Este capítulo se centra en la hibridación (o combinación) de dos modelos pedagógicos relevantes y consolidados en el ámbito de la Educación Física: el modelo de Educación Deportiva (ED) y el modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD). Se tratará desde un enfoque teórico-práctico. Inicialmente, se expondrán los términos más relevantes en torno a la enseñanza deportiva (p. ej., modelo de instrucción, modelo pedagógico), siguiendo con los hallazgos más relevantes en torno a la hibridación de estos dos modelos pedagógicos. Posteriormente, se plantearán de manera práctica algunas "estrategias o pasos" a llevar a cabo para la hibridación de los modelos con alumnado de Educación Primaria.

Evolución en el Enfoque en la Enseñanza desde la Educación Física

La evolución en la enseñanza en Educación Física conduce a modificar términos específicos del campo en cuestión, además de la adaptación de dichos términos a los contextos específicos en los que se aplican. Por este motivo, en ocasiones, se presenta un problema epistemológico (Rosa *et al.*, 2019), llegando incluso a utilizar términos

que abordan conceptos diferentes de manera indistinta. A continuación, se plantean los términos más relevantes atendiendo a dicha evolución terminológica:

- **Espectro de los estilos de enseñanza (*Spectrum of teaching styles*, Mosston, 1996):** con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza, este autor recoge diversos estilos de enseñanza para concretar el modo de actuar del docente y el alumnado en las fases del proceso educativo, determinando el efecto de la forma de actuar sobre el aprendizaje del alumnado.
- **Modelos de enseñanza (*Models of teaching*, Joyce y Weil, 1972):** planes estructurados utilizados para configurar el currículum, diseñar materiales y orientar la enseñanza en las aulas.
- **Modelos curriculares (*Curriculum models*, Jewett y Bain, 1985):** fundamentación de la forma en que se visualizarán los elementos del currículum y cómo se concebirán sus interacciones atendiendo al énfasis que se dé a cada elemento concreto.
- **Modelos de instrucción (*Instructional models*, Metzler, 2000):** se basan en la teoría de aprendizaje asumida en cada momento y representan la planificación sistemática que incluye aspectos relevantes en el proceso de enseñanza (p. ej., valoración de necesidades, evaluación).
- **Modelos pedagógicos (*Pedagogical models*, Haerens et al., 2011):** Haerens et al. (2011) sugieren que el término "instrucción" mantiene el foco en el docente, mientras que "curricular" mantiene el foco en el contenido. Los modelos pedagógicos tratan de alinear currículum, enseñanza, aprendizaje, contexto específico y evaluación (Casey y Kirk, 2021).

Los Modelos Pedagógicos

Según Peiró y Julián (2015), los modelos pedagógicos permiten favorecer el desarrollo integral del alumnado, además de considerar los intereses del alumnado y el contexto concreto en el que se aplica (Rosa *et al.*, 2019). Existen diversos elementos clave en relación con los modelos pedagógicos (Figura 1).



Figura 1. Elementos clave en los modelos pedagógicos
(Haerens *et al.*, 2011; Jewett y Bain, 1995; Metzler, 2005; Peiró y Julián, 2015).

- **Fundamentación teórica:** sirve de base teórica sobre la que sustentan cada modelo, incluyendo los supuestos de cada uno de ellos sobre enseñanza y aprendizaje.
- **Roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje:** se debe definir el rol que tendrá el docente y el alumnado, además de los resultados de aprendizaje que se esperan conseguir.
- **Planificación:** se requiere la planificación de aspectos como el cómo se va a llevar a cabo la implementación, el tipo de evaluación, así como posibles modificaciones en la práctica atendiendo al contexto concreto.

Los modelos pedagógicos permiten al alumnado asumir un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente asume el rol de guía y facilitador (Ennis, 2014). Además, permite mejoras motivacionales (Sierra-Díaz *et al.*, 2019).

Existen multitud de modelos pedagógicos. En este sentido, Fernández-Río *et al.* (2018, 2020) realizaron una clasificación de modelos pedagógicos haciendo referencia a aquellos que han sido ampliamente aplicados e investigados (modelos pedagógicos básicos o consolidados) y aquellos que aún tienen una escasa implementación o investigación (modelos pedagógicos emergentes). Este capítulo se centrará en dos modelos pedagógicos consolidados: el modelo de ED (Siedentop, 1994) y el modelo de ECD (Bunker y Thorpe, 1982).

En la aplicación de modelos pedagógicos cobra especial relevancia el contexto en el que se aplican. Mientras que inicialmente se trataba de hacer una prescripción sobre cómo implementar los modelos y había cierta preocupación por medir la fidelidad de los modelos (que se aplicasen de forma rigurosa de la forma en que se

habían planteado), actualmente se considera que cada modelo debe ser adaptado al contexto de práctica específico (Casey *et al.*, 2021) o, en términos de Landi *et al.* (2016), que cada modelo pedagógico debe ser “modelado”. Adaptándolo a la lengua española podríamos denominarlo como “contextualización práctica” de los modelos. Además, se considera que un único modelo no es capaz de adaptarse a todos los contextos, objetivos y competencias a perseguir (Lund y Tannehill, 2010). De esta forma, surgen y se diseñan las innovadoras propuestas prácticas de combinación o hibridación con varios modelos pedagógicos.

Hibridación de Modelos Pedagógicos

Un modelo pedagógico implica la organización de elementos interdependientes del currículo, alumnado y enseñanza, para conseguir unos objetivos específicos de aprendizaje (Hastie y Casey, 2014). La práctica basada en modelos pedagógicos ha recibido un gran interés en los últimos años (Casey y Kirk, 2021; Metzler, 2017; Pérez-Pueyo *et al.*, 2021; Kirk, 2013).

Para poder permitir la adaptabilidad de los modelos pedagógicos a los contextos concretos, la combinación o hibridación de modelos pedagógicos se plantea como una propuesta interesante con el fin de utilizar las características que pueden ser beneficiosas de cada uno de los modelos para perseguir un fin concreto (Stran *et al.*, 2012). Esta práctica es posible debido a que los modelos, a pesar de haber sido creados con fines específicos y diversos, poseen características en común unos con otros, algunas similitudes son que el alumnado es el eje central del aprendizaje, el uso de metodologías activas, la utilización de juegos modificados adaptados al alumnado, o la inclusión de una evaluación formativa basada en el aprendizaje. Se encuentran diversidad de términos acuñados en la literatura, que tienen el mismo objetivo (p. ej., fusión, unión, combinación, hibridación). Independientemente de la terminología empleada, se considera que las hibridaciones podrían incrementar los beneficios de los modelos aplicados de manera aislada (González-Víllora *et al.*, 2019).

En este capítulo se utilizará el término “hibridación” siguiendo con la propuesta de González-Víllora *et al.* (2019). Estos autores llevaron a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre las hibridaciones realizadas entre los diversos modelos pedagógicos en el contexto de la EF. Entre los resultados principales, encontraron que había incrementado el número de publicaciones sobre modelos pedagógicos, siendo el modelo de ED el modelo pedagógico más utilizado. Más concretamente, la hibridación más estudiada ha sido la de este modelo con los denominados “Modelos

Basados en el Juego" (*Game-based approaches*), entre los que destaca la utilización de la ECD (*Teaching Games for Understanding*). Estos mismos resultados se encuentran en el contexto español (Guijarro et al., 2020), siendo la adaptabilidad y aplicabilidad del modelo de ED una razón plausible sobre este hecho.

Inicialmente, las aplicaciones de hibridaciones de modelos pedagógicos surgen para comprobar su viabilidad en el contexto educativo y, debido a los resultados positivos, han ido abriéndose paso en el campo de la enseñanza deportiva.

Este capítulo centrará su atención en la hibridación del modelo de ED y el modelo de ECD. Para ello, se sintetizarán los principales resultados de este tipo de hibridación, apoyándose en otras hibridaciones similares dentro de la familia de Modelos Basados en el Juego, como son el Modelo Táctico o el *Invasion Games Competence Model*.

Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte

Los modelos de ED y de ECD surgieron en momentos temporales similares, el primero en Estados Unidos y el segundo en Reino Unido, con un interés común: mejorar la enseñanza deportiva en el contexto escolar (Bunker y Thorpe, 1982; Siedentop, 1994). Hastie y Curtner-Smith (2006), tras la aplicación de la hibridación entre ED y ECD, concluyeron que este modelo híbrido permitía promover la comprensión del juego sin dejar de lado los aspectos afectivos. Además, esta hibridación permite proporcionar actividades de aprendizaje significativas, intencionadas y auténticas (Dyson *et al.*, 2004), además, comparten varias similitudes como los juegos modificados o el rol principal que adquiere el alumnado (Stran *et al.*, 2012).

Alexander (2008) sugiere que la incorporación de las características propuestas en el modelo de ED podría complementar al modelo de ECD para que realmente se pueda hablar de una práctica en contextos auténticos de aprendizaje. En definitiva, se sugiere que la hibridación de estos modelos no desvirtúa las ventajas de cada modelo, sino que utiliza sus fortalezas para atenuar limitaciones concretas que tiene cada uno de ellos de manera aislada (Mesquita *et al.*, 2012).

El modelo de ED se ha investigado ampliamente, siendo uno de los modelos pedagógicos más hibridados con los modelos Basados en el Juego (González-Víllora *et al.*, 2019; Guijarro *et al.*, 2020). En esta combinación de modelos pedagógicos se suelen utilizar las características del modelo de ED (p. ej., competición formal, fases de

la temporada deportiva, utilización de roles), que actúan como estructura de la hibridación, mientras que los Modelos Basados en el Juego aportan el cómo enseñar el contenido deportivo (p. ej., modificación de juegos, principios tácticos) (Alexander y Penney, 2005).

En los siguientes párrafos se mostrarán los resultados más relevantes de este tipo de combinación atendiendo a los dominios de aprendizaje del alumnado. No se incluirán exclusivamente las hibridaciones con el modelo de ECD, sino que se incluirán también otros modelos Basados en el Juego por las similitudes que comparten, ampliando así una mayor perspectiva pedagógica este tipo de hibridaciones.

Resultados atendiendo a los dominios motriz y cognitivo del alumnado

Educación Deportiva – Enseñanza Comprensiva del Deporte:

Hastie y Curtner-Smith (2006) evaluaron aspectos tácticos del juego a través de una unidad híbrida de juegos de campo y bate entre el modelo de ECD y el modelo de ED en alumnado de 5º curso de Educación Primaria (11-12 años). Tras la participación en esta unidad, el alumnado fue capaz de generar respuestas adecuadas ante cuestiones tácticas, además de percibir mejoras positivas en su juego.

Estas mejoras tácticas también fueron evidentes en la participación de alumnado de 5º de Educación Primaria (10-11 años) con el mismo tipo de unidad híbrida en el estudio de Stran *et al.* (2012). En este caso, la intervención fue llevada a cabo por docentes en formación, quienes observaron que el alumnado utilizaba estrategias y tácticas durante el juego.

La hibridación ECD – ED también ha mostrado ser positiva con la aplicación de deportes alternativos. Antón-Cantanedo y Fernández-Río (2017) incluyeron material autoconstruido en este tipo de hibridación con el duni (deporte que se juega en una cancha rectangular con dos equipos, separados por dos redes, intercambiando un balón llamado "Cor") en alumnado de 4º de Educación Secundaria (15-16 años). El alumnado mostró resultados positivos a nivel táctico, especialmente en las chicas. Este hallazgo es relevante, pues una competencia percibida positiva podría desencadenar en la adherencia a la práctica deportiva.

Recientemente, Guijarro *et al.* (2022) compararon la utilización del modelo de ED de manera aislada con una hibridación del ED – ECD en alumnado de 4º y 5º curso de Educación primaria (9-11 años) en el rendimiento de juego del alumnado en la iniciación al baloncesto. En este estudio se obtuvieron resultados similares en la defensa y aspectos tácticos, sin embargo, la propuesta híbrida mostró mejores

resultados en la toma de decisión, apoyo, rendimiento de juego general e implicación en el juego.

Educación Deportiva – Modelo Táctico

Pritchard *et al.* (2014) evaluaron una implementación del modelo híbrido ED – Modelo Táctico en escolares (11-13 años) a través del baloncesto, con resultados positivos en el rendimiento de juego tanto para las chicas como para los chicos. En este caso, se consideró positivo que la intervención fuese más larga de lo habitual y que el alumnado permaneciera en el mismo equipo durante toda la temporada deportiva para la comprensión del juego y conocimiento de su equipo.

Educación Deportiva – Invasion Games Competence Model

Mesquita *et al.* (2012) y, posteriormente, Farias *et al.* (2015) analizaron el impacto de este tipo de hibridación en alumnado de 5º curso de Educación Primaria (10-11 años) en el rendimiento de juego en fútbol. En ambos estudios se encontraron mejoras en las habilidades y la toma de decisión, especialmente en las chicas de bajo nivel de habilidad, de nuevo algo positivo para que las chicas sean activas.

Finalmente, también se ha demostrado la mejora en el rendimiento de juego a través de tres temporadas consecutivas con deportes de invasión (baloncesto, balonmano y fútbol), donde el alumnado de 1º curso de Educación Secundaria (12-13 años) (Farias *et al.*, 2018, 2019). En este sentido, los autores consideraron que existía transferencia en aspectos tácticos y técnicos además de desempeñar los roles asignados con mayor autonomía y efectividad.

Educación Deportiva – Step-Game-Approach

Estudios como el de Araújo *et al.* (2016) demuestran que es posible la mejora en el rendimiento de juego a través de este tipo de hibridación en alumnado de 1º curso de Educación Secundaria (12-13 años) en voleibol. A posteriori, continuando con el voleibol, Araújo *et al.* (2019) evaluaron el rendimiento de juego tras tres temporadas deportivas durante tres años consecutivos, con resultados en el rendimiento de juego, especialmente para aquellos de menor nivel de habilidad. Además del rendimiento de juego, Araújo *et al.* (2020) demostraron que era posible la mejora en el conocimiento declarativo del alumnado de 16-18 años en voleibol, especialmente en las chicas.

Finalmente, Araújo *et al.* (2017) demostraron que, con protocolos específicos, era posible que los “estudiantes-entrenadores” fueran capaces de identificar errores, plantear tareas para sus compañeros, proporcionar *feedback* y adaptar las tareas a sus compañeros de equipo.

Resultados atendiendo a los dominios afectivo y social del alumnado

Educación Deportiva – Enseñanza Comprensiva del Deporte:

Una de las primeras experiencias encontradas en la literatura sobre este tipo de hibridación fue la propuesta por Hastie y Curtner-Smith (2006). Estos autores hibridaron el modelo de ECD con el modelo de ED utilizando juegos de campo y bate en estudiantes de 5º curso de Educación Primaria (11-12 años) con el objetivo de evaluar la influencia en el disfrute del alumnado y en la percepción que tuvieron sobre la característica de afiliación propuesta por el modelo de ED. Se encontraron resultados positivos en cuanto al disfrute del alumnado durante la participación y se produjo una apreciación positiva de la participación en equipo durante un periodo prolongado (afiliación). Sin embargo, esta misma característica, la afiliación, también generó algunas experiencias negativas o algunos conflictos (p. ej., selección de equipos). Estos conflictos que surgen pueden ser de interés educativo para fomentar la educación de valores (p. ej., saber escuchar las ideas de otros, tomar una decisión en grupo en la que todos estemos de acuerdo, etc.).

Stran *et al.* (2012) evaluaron las percepciones de docentes en formación implementando la unidad híbrida ECD – ED con deportes de invasión en alumnado de 5º curso de Educación Primaria (10-11 años). En este estudio, los docentes en formación reportaron que el alumnado demostró que se divirtieron y confianza en sí mismos.

Continuando con el estudio entre la hibridación de ECD y ED, Gil-Arias *et al.* (2017) evaluaron la autonomía, competencia, disfrute e intención de ser físicamente activo con la implementación de voleibol, con resultados positivos en el alumnado de 4º curso de Educación Secundaria (15-16 años). Gil-Arias *et al.* (2020) analizaron las variables de apoyo a la autonomía, clima motivacional percibido, disfrute y competencia percibida con este tipo de hibridación en comparación con una unidad llevada a cabo con la Instrucción Directa en alumnado de 4º curso de Educación Secundaria (15-16 años) en baloncesto, con mejores resultados para la unidad híbrida. García-González *et al.* (2020) también encontraron resultados positivos en variables motivacionales en alumnado de 4º curso de Educación Secundaria (15-16 años) en voleibol.

También en relación con el estudio de variables motivacionales, Gil-Arias *et al.* (2021) analizaron el impacto de una unidad híbrida de baloncesto en comparación con una unidad didáctica con la Instrucción Directa en estudiantes de 5º curso de Educación Primaria (10-11 años), con mejores resultados en la unidad híbrida. Finalmente, Gil-Arias *et al.* (2021) también obtuvieron resultados positivos en variables motivacionales en alumnado de 4º curso de Educación Secundaria (15-16 años).

Educación Deportiva – Step-Game-Approach

Un aspecto de gran relevancia en este tipo de hibridaciones es cómo aprenden los alumnos a llevar a cabo sus roles. En este sentido, Araújo *et al.* (2013) encontraron dificultades en el rol de “estudiante-entrenador” para el alumnado de 1º curso de Educación Secundaria (12-13 años), estos problemas se identificaron a la hora de comprender los objetivos de las tareas y, por tanto, en la transmisión de información a los compañeros de equipo.

Percepciones del profesorado en la aplicación de la hibridación

Al hablar de modelos pedagógicos, no solo son relevantes los resultados que se presentan desde la perspectiva del alumno, sino que también es importante la percepción del docente en la aplicación de este tipo de hibridaciones, ya que serán los agentes que decidan qué metodología se utilizará en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gubacs-Collins y Olsen (2010) destacaron una serie de retos a los que se enfrenta el docente en la aplicación de un modelo híbrido ED – Modelo Táctico en alumnado de Educación Primaria. En este estudio, el profesorado sugirió que este tipo de implementación era desafiante, por el tiempo de preparación que requería, aunque consideraron que merecía la pena por los resultados positivos que se podían observar en el alumnado, además de que las características de los modelos parecían complementarse de manera adecuada.

Stran *et al.* (2012) evaluaron las percepciones de docentes en formación tras la aplicación de la unidad híbrida ED – ECD con alumnado de Educación Primaria. En este estudio, los docentes observaron limitaciones en la aplicación de cada modelo de manera individual, considerando que la combinación de los dos modelos era efectiva. Sin embargo, admitieron que la utilización de modelos híbridos era compleja, por ejemplo, con características específicas de la ED (p. ej., cierta desorganización en sesiones iniciales) o de la ECD (p. ej., dificultades en la utilización del cuestionamiento).

Tabla 1.

Resumen de los resultados y conclusiones más relevantes.

Principales resultados y conclusiones	
Dominios motriz y cognitivo	<p>Beneficios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoras tácticas en el juego (p. ej., Antón-Cantanedo y Fernández-Río, 2017; Guijarro <i>et al.</i>, 2022; Hastie y Curtner-Smith, 2006; Pritchard <i>et al.</i>, 2014; Stran <i>et al.</i>, 2012). • Mejoras en el rendimiento de juego (p. ej., Araújo <i>et al.</i>, 2016, 2017; Guijarro <i>et al.</i>, 2022; Mesquita <i>et al.</i>, 2012; Farias <i>et al.</i>, 2015, 2018, 2019). • Los "estudiantes-entrenadores" son capaces de dar <i>feedback</i>, adaptar las tareas e identificar errores en los juegos modificados (Araújo <i>et al.</i>, 2017).
	<p>Limitaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor repercusión de la implementación para unos colectivos concretos. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Mayores beneficios para las chicas de bajo nivel de habilidad (p. ej., Mesquita <i>et al.</i>, 2015; Farias <i>et al.</i>, 2015). ◦ Mejores beneficios para las chicas (Araújo <i>et al.</i>, 2020). ◦ Mayores beneficios para el alumnado de nivel bajo de habilidad (p. ej., Araújo <i>et al.</i>, 2019).
Dominios afectivo y social	<p>Beneficios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción positiva sobre la afiliación (p. ej., Hastie y Curtner-Smith, 2006) • Percepción positiva del disfrute (p. ej., Gil-Arias <i>et al.</i>, 2017; Gil-Arias <i>et al.</i>, 2020; Hastie y Curtner-Smith, 2006; Stran <i>et al.</i>, 2012). • Percepción positiva de la competencia percibida (p. ej., Gil-Arias <i>et al.</i>, 2017; Gil-Arias <i>et al.</i>, 2020; Stran <i>et al.</i>, 2012). • Aumento en la autonomía (p. ej., Gil-Arias <i>et al.</i>, 2017; Gil-Arias <i>et al.</i>, 2020). • Intención de ser físicamente activo (p. ej., (Gil-Arias <i>et al.</i>, 2017). • Mejora en variables motivacionales (p. ej., García-González <i>et al.</i>, 2020; Gil-Arias <i>et al.</i>, 2020; Gil-Arias <i>et al.</i>, 2021a; Gil-Arias <i>et al.</i>, 2021b).

	<p>Limitaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflictos debido a la afiliación (p. ej., Hastie y Curtner-Smith, 2006). • Dificultades en la aplicación de los roles (p. ej., Araújo <i>et al.</i>, 2013).
--	---

Fuente: elaboración propia.

Reflexión sobre la revisión de la literatura

Recientemente, Fernández-Rio e Iglesias (2022) han mostrado las potencialidades de los modelos pedagógicos para alcanzar objetivos relacionados con todos los dominios de aprendizaje (motriz, cognitivo, social y afectivo). Los resultados mostrados en este capítulo sobre la hibridación ED-ECD refuerzan la afirmación anterior.

En relación a los dominios motriz y cognitivo, se encuentran mejoras tácticas y técnicas, así como de rendimiento general y nivel de habilidad. De especial interés es la capacidad de los “estudiantes-entrenadores” de llegar a ofrecer un *feedback* de calidad a sus compañeros. Sin embargo, se encuentran resultados diversos atendiendo al género o al nivel de habilidad. En relación a los dominios afectivo y social, son numerosos los beneficios encontrados. En este sentido, destacan aquellos resultados relacionados con variables motivacionales, de autonomía o de disfrute y competencia percibida, así como una valoración positiva de la afiliación. Pese a estos resultados positivos, también se encuentran limitaciones. Debido a las características específicas del modelo de ED, especialmente, el trabajo en equipo y el desempeño de roles, en ocasiones, se encuentran conflictos o dificultades para desarrollar los roles de manera adecuada. Sin embargo, los conflictos que surgen pueden ser una excelente estrategia pedagógica y, en cuanto a los roles, se debe realizar una cesión progresiva que permita al alumnado implementarlos de manera adecuada.

Finalmente, también cabe destacar el rol del docente. En este sentido, pese a que se considera que es una implementación compleja, parece ser que los docentes, independientemente de si son docentes en formación o en activo, consideran que es una hibridación con gran potencial educativo.

Propuesta de hibridación práctica entre los modelos de ED y ECD para la enseñanza-aprendizaje del baloncesto

A continuación, se presenta una propuesta teórico-práctica de hibridación entre el modelo de ED y el modelo de ECD. Esta propuesta puede ser modificada y adaptada a otros contextos. Se ha decidido incorporara en este capítulo para ayudar a los lectores a poder observar una propuesta paso a paso, sin embargo, se debe considerar la flexibilidad pedagógica para una mejor adaptación al contexto de enseñanza (Casey *et al.*, 2021) (p. ej., tipo de alumnado, inclusión, objetivos y competencias).

Pasos para considerar en la hibridación propuesta:

- Paso 1. ¿Qué objetivos/competencias se quieren enseñar y cómo se van a desarrollar?
- Paso 2. ¿Qué modelos pedagógicos se van a utilizar y por qué? Selección de las características específicas.
- Paso 3. Entonces, ¿cómo sería una temporada híbrida ED-ECD?

Paso 1. ¿Qué objetivos/competencias se quieren enseñar y cómo se van a desarrollar?

Los objetivos. Antes de comenzar a diseñar cualquier unidad didáctica en el ámbito de la Educación Física, es esencial que se sepa hacia dónde queremos ir, es decir, tener clara la meta. En este sentido, se apoya firmemente la selección de objetivos variados, atendiendo a los diversos dominios de aprendizaje. Por tanto, la propuesta debe contener objetivos de todo tipo (sociales, afectivos, cognitivos y físicos).

El contenido y el enfoque. Además, es esencial considerar qué tipo de deporte se quiere enseñar. Se pueden considerar dos perspectivas (Contreras-Jordán *et al.*, 2001):

- **Enfoque horizontal de la enseñanza deportiva:** enseñanza deportiva atendiendo a la categoría deportiva (p. ej., juegos deportivos de: invasión, red y muro, blanco y diana, campo y bate, lucha, etc.), en lugar de seleccionar un deporte específico, con el objetivo de enseñar principios tácticos comunes.
- **Enfoque vertical de la enseñanza deportiva:** enseñanza deportiva considerando un deporte específico, bien en los juegos deportivos de invasión (p. ej., baloncesto, fútbol, waterpolo), bien en juegos de red y muro (p. ej., bádminton, pádel, tenis). Esta es el enfoque que se utilizará en esta propuesta.

Paso 2. ¿Qué modelos pedagógicos se van a utilizar y por qué?

Selección de las características específicas:

Justificación

En esta propuesta, se considerará la hibridación del modelo de ED y el modelo de ECD debido a que estos dos modelos poseen un objetivo común: mejora en la enseñanza deportiva, partiendo de las necesidades del alumnado y desde un enfoque contextualizado. Por tanto, se aprenderá la competencia motriz aplicada al conocimiento y rendimiento del juego deportivo seleccionado, en este caso baloncesto. A continuación, se proponen las características esenciales de cada modelo para su consideración en este tipo de hibridación.



Figura 2. Características esenciales en la hibridación del modelo de ED y el modelo de ECD (adaptado de Guijarro, 2021).

Características del modelo de ED

Siedentop (1994) y, posteriormente, Siedentop et al. (2004, 2011, 2020) establecen una serie de características esenciales para la puesta en práctica del modelo.

Temporadas. El deporte se practica a través de temporadas deportivas. Estas temporadas deben ser lo suficientemente extensas para permitir al alumnado vivir una experiencia auténtica de práctica deportiva. En una temporada deportiva con el modelo de ED se alternarán fases de práctica y fases de competición. En Educación Primaria, los autores del modelo sugieren que sería suficiente con la realización de entre 12-15 sesiones de 45 minutos (Siedentop *et al.*, 2020). Estas temporadas deportivas son más extensas que las unidades didácticas tradicionales puesto que implican gran cantidad de aprendizajes (p. ej., responsabilidad, táctica, técnica, roles).

En esta fase se podrán realizar partidos amistosos para ayudar a los árbitros en labores de organización y puesta en práctica de sus habilidades.

Afiliación. El alumnado es miembro de un equipo durante la duración completa de la temporada deportiva. Existen diversas formas de crear los equipos, desde la utilización del nivel de habilidad, hasta la selección por parte de los propios alumnos.

Competición formal. En el modelo de ED se crea un calendario de la temporada que entrelaza práctica y competición. El alumnado conocerá el calendario desde un primer momento, para así poder prepararse adecuadamente de cara a la competición formal.

Evento culminante y festividad. Esta característica es un aspecto clave de cualquier deporte (p. ej., la Super Bowl). En el contexto escolar, se podrá implicar a todo el grupo, a varios cursos e incluso a todo el colegio y familiares del alumnado. A través de esta característica se podrá disfrutar en un ambiente festivo.

Registro de datos. Se pueden registrar datos de muchas formas (p. ej., asistencias, goles, canastas, rebotes, deportividad). Este registro de datos permitirá al alumnado una mayor motivación, puesto que tendrá un punto de partida para tomar como referencia y mejorar personalmente. Se pueden plantear roles específicos para realizar esta labor (p. ej., estadístico).

Roles. A lo largo de la temporada deportiva cada alumno desempeñará uno o más roles, además del rol de jugador. Por ejemplo, se puede incluir el rol de árbitro, estadista, entrenador, capitán o fotógrafo.

Para profundizar más en las características concretas del modelo, así como su adaptación a diversos contextos, se recomienda la lectura de los manuales de los autores originales: Siedentop (1994), Siedentop *et al.* (2004, 2011, 2020). Además, en castellano se recomienda la lectura de González-Víllora *et al.* (2020).

Características del modelo de ECD

Estructura del modelo. Bunker y Thorpe (1982) sugieren una estructura cíclica con diversos pasos para promover la comprensión del juego. En primer lugar, se plantea un juego modificado centrado en algún principio táctico, en el que el alumnado participa para apreciar la riqueza de este. Posteriormente, se potencia la conciencia táctica y toma de decisión a través de la utilización del descubrimiento guiado y el cuestionamiento. Tras la identificación de las estrategias tácticas más relevantes, si fuera necesario, se incluiría algún juego o tarea para abordar aspectos técnicos concretos. Finalmente, se produce una reincorporación al juego, que puede ser el juego

inicial o uno de mayor complejidad táctica. Bunker y Thorpe (1982) y Griffin et al. (2018), proponen una serie de principios pedagógicos para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendiz.

Complejidad táctica. Este principio pedagógico engloba los conceptos tácticos del juego y las habilidades del jugador para implementar dichos conceptos. Algunos autores (Almond, 1986; Ellis, 1983) proponen un *sistema de clasificación de los juegos deportivos*, que actúa como estructura organizacional en los modelos basados en el juego. La complejidad táctica de los juegos deportivos varía en función de la categoría deportiva. En base a esta clasificación de los juegos deportivos, se establecen una serie de principios tácticos.

Tabla 2.

Principios tácticos ofensivos y defensivos de los juegos deportivos de invasión.

Principios Tácticos Ofensivos	Principios Tácticos Defensivos
Iniciar/restaurar el juego: es importante enseñar este principio, puesto que durante cualquier juego existen momentos en los que es necesario volver a la práctica (p. ej., saque de banda, córner, etc.).	
Mantener la posesión del móvil: consiste en mantener la posesión del móvil (p. ej., el balón de baloncesto) con los compañeros de equipo.	Robar la posesión del móvil: consiste en evitar que el equipo contrario mantenga la posesión del móvil.
Progresar hacia el objetivo: consiste en el avance hacia la meta contraria para conseguir el objetivo (p. ej., marcar un gol, anotar canasta).	Evitar la progresión hacia el objetivo: consiste en evitar el avance del equipo contrario
Conseguir el objetivo: consiste en anotar y puntuar para el equipo.	Evitar que el equipo contrario consiga el objetivo: se trata de evitar que el equipo contrario anote o puntúe para su equipo.

Fuente: adaptado de Almond (1986) y Ellis (1983).

El docente como facilitador: la relevancia del cuestionamiento. En este modelo al otorgar responsabilidad en el alumnado, el papel docente pasa a ser facilitar el proceso a través del planteamiento de problemas, objetivos o límites para guiar las tareas. En este punto, cobra especial importancia el cuestionamiento. Griffin *et al.* (2018) consideran que es una herramienta excelente para implicar al alumnado. Sin embargo, estos mismos autores son conscientes de la dificultad de esta estrategia, y consideran que desde una perspectiva de “docente como facilitador” los docentes necesitarán saber cuándo realizar preguntas y cuando proporcionar respuestas.

En este sentido, no todas las preguntas son adecuadas para proporcionar el aprendizaje. Bunker y Thorpe (1982) destacan la importancia de realizar preguntas de calidad, por lo que el desarrollo de las preguntas debería ser un punto clave en la planificación.

Griffin *et al.* (2018) sugieren seis tipos de preguntas sobre los distintos aspectos del juego que se pueden abordar. En la Tabla 3, se utilizarán dichos tipos acompañados de ejemplos en las distintas categorías deportivas.

Tabla 3.

Posibilidades de cuestionamiento en baloncesto.

Tipo de pregunta	Ejemplos
Conciencia táctica o estratégica: “¿Qué debes hacer...?”	¿Qué debes hacer para ayudar al jugador con balón a que pueda realizar un pase?
Ejecución técnica y del movimiento: “¿Cómo...? / ¿De qué forma...?”	¿De qué forma puedes frenar el ataque del adversario en un 1x1?
Tiempo: “¿Cuándo es el mejor momento para...?”	¿Cuándo es el mejor momento para driblar?
Espacio: “¿Dónde está/se puede...?”	¿Dónde debes enviar el pase para mantener la posesión del balón?
Riesgo: “¿Qué opciones...?”	¿Qué opciones tienes si recibes el balón en esta posición?
Razonamiento: “¿Por qué ...?”	¿Por qué...?

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al cuándo del cuestionamiento, Griffin *et al.* (2018) sugieren que existen distintos momentos en los que el docente puede intervenir:

- a) El docente pregunta a todo el grupo y contestan algunos alumnos o alumnas.
- b) El docente posiciona al alumnado por pareja para generar debate y posibles soluciones.
- c) El docente posiciona al alumnado en pequeños grupos/equipos para generar debate y posibles soluciones.

Concretamente, en la hibridación de estos dos modelos, Guijarro (2022) sugiere diversas formas para poner en práctica el cuestionamiento y aumentar sus posibilidades atendiendo a la forma de llevarlo a cabo (p. ej., con equipos individuales, en gran grupo).

Tabla 4

Posibilidades de aplicación del cuestionamiento en una unidad híbrida ED – ECD (traducido de Guijarro, 2022).

¿Para quién?	Algunos beneficios y limitaciones
Cuestionamiento con todo el grupo	<p><u>Beneficios:</u> se maximiza el tiempo de práctica y todos los equipos avanzan hacia el siguiente juego al mismo tiempo (facilita la organización).</p> <p><u>Limitaciones:</u> es posible que algunos alumnos no participen (p. ej., por sentir miedo al error) y no hay una adaptación específica del cuestionamiento atendiendo a las necesidades de cada equipo. En algunos momentos de la temporada (p. ej., fase de competición formal), es posible que no todos los equipos estén practicando el mismo juego.</p>
Cuestionamiento equipo a equipo	<p><u>Beneficios:</u> se adaptará a las necesidades específicas de cada equipo, especialmente si no todos los equipos están practicando el mismo juego.</p> <p><u>Limitaciones:</u> demandará gran capacidad de adaptación por parte del docente. Puesto que no se podrá realizar al mismo tiempo con todos los equipos, cada equipo realizará la reincorporación al juego en momentos distintos (el docente necesitará tiempo para ir de un equipo a otro).</p>

Cuestionamiento agrupando equipos (p. ej., 2)	<u>Beneficios:</u> es asumible por parte del docente realizar el cuestionamiento con todos los equipos si se agrupan. <u>Limitaciones:</u> el docente deberá tomar la decisión de cómo agrupar los equipos para que el cuestionamiento tenga sentido en función del juego que se está practicando.
Cuestionamiento individual	<u>Beneficios:</u> el docente aprovechará los momentos de práctica para observar y realizar <i>feedback</i> y cuestionamiento específico al alumnado de manera individual. <u>Limitaciones:</u> en ocasiones será complejo atender a todo el alumnado, especialmente en grupos con un gran número de alumnos.

Fuente: traducido de Guijarro (2022).

Modificación de los juegos. Este principio pedagógico es esencial en los modelos basados en el juego. Griffin *et al.* (2018) afirman que los propulsores de los modelos basados en el juego argumentaron que todo el alumnado podría acceder y jugar un juego si estaba adaptado y modificado de tal forma en la que se facilitara el aprendizaje. Existen diversas formas de modificar los juegos:

- *Representación:* se mantienen algunos aspectos contextuales del juego, pero ralentizando el juego. Un ejemplo en baloncesto sería un 3x3 (Figura 3). En este juego, se reduce el número de jugadores, lo cual facilita la comprensión táctica y favorece la implicación del alumnado, respetando la esencia del deporte.

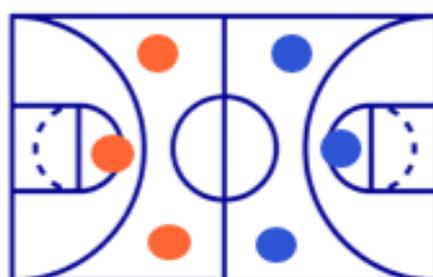


Figura 3. Ejemplo de un juego modificado por representación en baloncesto (elaboración propia).

- *Exageración:* es un juego o forma jugada que enfatiza algún aspecto del juego para potenciar algún aspecto táctico o técnico. Un ejemplo específico en baloncesto podría ser un 2x2 + 2 (superioridad con la inclusión de comodines) en el que se deben realizar 10 pases antes de anotar (Figura 4). En este caso, se

exagera el componente de juego de pase y se favorece la consecución del objetivo mediante la incorporación de situaciones de superioridad en ataque.



Figura 4. Ejemplo de un juego modificado por exageración en baloncesto (elaboración propia).

- *Adaptación*: se realizan cambios en función de diversos aspectos del juego (p. ej., espacio, puntuación, número de jugadores o reglas) para asegurarse de que se puede jugar de manera fluida el juego (Hopper, 2011). Un ejemplo concreto es un 3x3 botando con la mano no dominante con el objetivo de favorecer el bote de balón con las dos manos de manera indistinta.

Griffin *et al.* (2018) sugieren cinco aspectos del juego o forma jugada que pueden ser exagerados o adaptados para focalizar la atención en un problema táctico particular y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. *Reglas*: pueden ser modificadas para crear un énfasis de aprendizaje específico. Estas reglas pueden ser eliminadas, añadidas o modificadas. Por ejemplo, se podría eliminar la regla de "campo atrás" para favorecer la fluidez en el juego de baloncesto. También se podría modificar el tiempo de juego.
2. *Número de jugadores*: los juegos reducidos (p. e., 4v4 o 3v1) hacen que la complejidad táctica sea menor, lo cual facilita el proceso de toma de decisión.
3. *Área de juego (espacio)*: a través de la modificación del área de juego se puede hacer que el alumnado focalice la atención en un aspecto específico del juego. Por ejemplo, jugando en áreas anchas o estrechas se favorece la utilización de un tipo de pases específicos.
4. *Equipamiento o material*: modificar el equipamiento permite que el alumnado se sienta más seguro, lo cual favorece el éxito de la ejecución.
5. *Modificar el objetivo de puntuación*: por ejemplo, en baloncesto, se podría modificar el sistema de puntuación (p. ej., sumar un punto extra por cada

canasta anotada si previamente todos los miembros del equipo han participado directamente en la jugada) o se podría utilizar una canasta de mayor tamaño para facilitar la consecución del objetivo.

González-Víllora *et al.* (2021a) sugieren varias adaptaciones prácticas siguiendo con la propuesta de Griffin *et al.* (2018).

Estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje concretos

Desde el inicio de este capítulo los autores han sugerido que es esencial que se planteen objetivos de aprendizaje y competencias en torno a los distintos dominios de aprendizaje (físico, cognitivo, social y afectivo). A continuación, y tras concretar las características esenciales de cada modelo, se plantean algunas estrategias para lograr diversos objetivos.

Tabla 5.

Ejemplos de estrategias para desarrollar los dominios de aprendizaje.

Estrategias	Dominio Afectivo	Dominio Social	Dominio Cognitivo	Dominio Físico
Trabajo en equipos	✓	✓		
Roles	✓	✓		
Juegos modificados			✓	✓
Cuestionamiento			✓	
Dossier de juegos	✓	✓	✓	✓
Descansos entre partidos (p. ej., tiempo muerto táctico o descanso entre partes)			✓	✓

*Esta tabla representa el dominio que se desarrollará principalmente, aunque la forma de aplicar la estrategia determinará que se desarrolle un dominio u otro con mayor fuerza.

El trabajo en pequeños equipos y el desempeño de roles tienen un carácter afectivo y social, ya que implican un esfuerzo personal para conseguir un objetivo común.

A través de la participación en juegos modificados se pueden desarrollar aspectos cognitivos (p. ej., aprendizaje de reglas, toma de decisión) y físicos (p. ej., mejoras técnicas y mejora en la condición física). Específicamente, con el cuestionamiento, se desarrolla el dominio cognitivo, pues implica al alumnado pensar qué opciones son las más adecuadas.

Con la utilización del dossier de juegos, los equipos deben seleccionar cuáles son los juegos más adecuados para su rendimiento. Por un lado, el alumnado que desempeña roles específicos como preparador físico o entrenador deben tener cierta autonomía para discriminar qué juego se adapta mejor a su equipo, aunque esto también implica un aspecto social. Finalmente, estos juegos tienen un objetivo de mejora técnico-táctica, por lo que esta estrategia también contribuye a aspectos físicos y cognitivos.

Finalmente, los momentos de reflexión durante los descansos en los partidos también permiten la reflexión sobre aspectos concretos a mejorar o mantener, que posteriormente, tendrán una repercusión a nivel físico y cognitivo durante el juego.

Evaluación de las competencias y los objetivos de aprendizaje

La evaluación debería ser una parte principal del aprendizaje. Tal y como se ha destacado desde el inicio del capítulo, los aprendizajes serán variados y, por tanto, los instrumentos de evaluación también lo serán. Se recomienda variar el tipo de evaluación desde más o menos participativa por parte del alumnado (p. ej., autoevaluación, coevaluación, etc.) para favorecer una evaluación formativa. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de variables a evaluar:

- **Dominio físico:** por ejemplo, a través de la evaluación de niveles de actividad física o mejoras técnicas.
- **Dominio cognitivo:** por ejemplo, a través de la evaluación de la comprensión táctica o el conocimiento de las reglas del juego deportivo.

Algunos ejemplos para la evaluación técnica y/o táctica son el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI, Oslin et al., 1998), que es un instrumento genérico para la evaluación de aspectos de juego o el *Game Performance Evaluation Tool* (GPET, García-López et al., 2013), que es un instrumento de evaluación de aspectos del juego en fútbol.

- **Dominio afectivo:** por ejemplo, a través de la evaluación de la responsabilidad personal (autonomía y esfuerzo) o la motivación. Un ejemplo de instrumento de evaluación sería la "Escala de disfrute y competencia percibida" (Arias-Estero, 2013).
- **Dominio social:** por ejemplo, a través de la evaluación de la responsabilidad social (cuidado a los compañeros, ayuda y respeto). Un instrumento muy interesante podría ser el "Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física" (Escartí et al., 2011).

Paso 3. Entonces, ¿cómo sería una temporada híbrida ED-ECD?

Como se mencionaba en el "Paso 2", la estructura organizativa será la propuesta por el modelo de ED (p. ej., utilización de temporadas y fases, desempeño de roles), mientras que los estilos de enseñanza principales (el cómo enseñar el contenido deportivo) serán los propuestos por el modelo de ECD (p. ej., descubrimiento guiado, resolución de problemas). A través de esta propuesta se han planteado ejemplos de cómo modificar los juegos reducidos e incorporar el cuestionamiento considerando diversas opciones de agrupamiento (p. ej., equipo a equipo o por agrupación de equipos).

De las 15 sesiones propuestas, se deben determinar cuántas sesiones se dedican a cada una de las fases de la temporada deportiva. A continuación, se plantea una propuesta que sin duda debe ser adaptada por el docente a su contexto específico de práctica.

Pretemporada en la propuesta híbrida

En esta propuesta, se plantea la utilización de ocho sesiones para la fase de pretemporada. Algunos aspectos que se deben considerar en esta fase son:

- Cesión progresiva de responsabilidad.
- Creación de equipos y establecimiento de áreas de juego para cada equipo.
- Selección y/o asignación de roles.
- Creación de aspectos que caractericen al equipo (p. ej., camisetas, banderas).
- Desempeño de los roles.
- Práctica en juegos con objetivos tácticos y técnicos concretos, atendiendo a los diversos principios tácticos.

- Práctica de estrategias, tácticas, habilidades durante partidos amistosos (p. ej., lanzamiento a canasta en situaciones de partido, arbitraje).
- Selección de juegos para la mejora en aspectos concretos (p. ej., aspectos defensivos).

Un día típico en este tipo de hibridación podría comenzar con la entrada al gimnasio por parte de todos los jugadores. Se pueden plantear reuniones iniciales intragrupo o con el docente, en las que se aborden aspectos como la explicación de juegos, la mejora en el desempeño de roles específicos (p. ej., árbitro). Tras ello, comienza la práctica. El preparador físico consulta el dossier de juegos y prepara la explicación del juego y el material necesario (la consulta puede realizarse previamente para no perder tiempo de compromiso motor). En este sentido, existirá coordinación entre el preparador físico y el encargado del material para agilizar la puesta en práctica.

Tras la práctica del primer juego, el docente guiará la conciencia táctica, tras lo cual se realizará una tarea práctica (si es necesaria, será una actividad técnica). El encargado de los estiramientos guiará al grupo y se podrá dedicar tiempo a cuestiones de afiliación (p. ej., diseño de bandera, creación de una coreografía). Finalmente, el docente podrá hacer una asamblea fina con todos los equipos.

Fase de competición formal

Se plantea una fase de seis sesiones, en las que los equipos practicarán diversos aspectos técnicos y tácticos. Además, se intercalará esta práctica con partidos de competición formal. Todos los equipos competirán con todos.

El alumnado llegará al gimnasio y revisará el calendario de competición, que será visible para todos los equipos. Se realizará una reunión de equipo y, en este punto, los propios alumnos seleccionarán uno de los juegos de los propuestos en el dossier o, incluso, diseñarán sus propios juegos atendiendo a las dificultades presentadas en los partidos de competición. Tras ello, el encargado del material reunirá el material necesario y se practicará el juego de calentamiento.

Cuando los alumnos estén preparados se ubicarán en una parte concreta del gimnasio para realizar el desfile de equipos (con banderas y camisetas personalizadas). Tras el desfile, darán comienzo los partidos de competición. Se establecerá un tiempo determinado por partido (p. ej., 10 minutos) para favorecer la organización de la sesión. Se aprovecharán los descansos para fortalecer aspectos tácticos y técnicos, así como mejoras estratégicas. El docente dará feedback a los equipos y continuará planteando el cuestionamiento.

Todo el alumnado desempeñará su rol (p. ej., el fotógrafo hará fotografías, el periodista hará entrevistas, el árbitro arbitrará partidos, etc.). Se registrarán datos, por ejemplo, de deportividad, que serán visibles para todo el grupo-clase. Cuando finalicen los partidos, se realizarán reuniones por equipos o con todo el grupo y se hablará de aspectos como la imparcialidad en el arbitraje.

Fase final y evento culminante en la hibridación

La temporada deportiva finalizará con un gran evento que puede realizarse a nivel grupo-clase o con otros grupos del centro. También se puede organizar un evento mayor coordinando esta actividad con varios centros educativos que pongan en práctica estos modelos pedagógicos. Si fuera posible, se podrá realizar a nivel escolar, implicando al resto de alumnado, docentes y familias. En esta fase, se llevará a cabo la gran final y la entrega de premios en un ambiente festivo donde prime la deportividad y donde el alumnado aplique todo lo aprendido en las fases anteriores de la forma más autónoma posible.

Conclusión

Los avances en investigación educativa en el campo de la Educación Física han demostrado que es posible mejorar la práctica deportiva, pues ya no solo se atiende al dominio físico o técnico, sino que los dominios cognitivos, afectivos y sociales han recibido mayor importancia.

En este sentido, los modelos pedagógicos cobran relevancia a lo largo de las últimas cuatro décadas, con el objetivo de proporcionar al alumnado experiencias auténticas de práctica que les permitan un desarrollo integral. Para ello, se ha intentado ir un paso más allá en la aplicación de los modelos pedagógicos, con la incorporación de los modelos híbridos que están demostrando ser efectivos y fortalecer las características de los modelos aplicados de manera aislada. Sin duda, en la próxima década habrá que experimentar e investigar más en este sentido, para poder contrastar o refutar algunas ideas o los resultados que conocemos en la actualidad y que se han puesto de manifiesto en la primera parte de este capítulo.

En este capítulo se propone una propuesta híbrida entre el modelo de ED – ECD aplicada al baloncesto. A través de esta propuesta didáctica, siempre y cuando se utilicen las estrategias adecuadas, se considera que será posible el desarrollo integral del alumnado, mejorando en cada caso y a nivel grupal los diversos dominios de aprendizaje: físico, cognitivo, social y afectivo. Para ello, es fundamental que los

docentes sean capaces de adaptar esta propuesta pedagógica a su ámbito específico de praxis.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K. (2008). *Is there a role for tactical and Sport Education Models in school physical education?* En First Asia Pacific Sport in Education Conference. Adelaide, Australia.
- Alexander, K., y Penney, D. (2005). Teaching under the influence: feeding Games for Understanding into the Sport Education development-refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/17408980500340901>
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. En R. D. Thorpe, D. J., Bunker, y L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (págs. 71-77). University of Loughborough.
- Antón-Candanedo, A. y Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 257-276. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.257-276>
- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., y Mequita, I. (2020). Students' tactical understanding during a hybrid sport education/step-game approach model volleyball teaching unit. *Movimento*, 20, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97764>
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., y Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311-326. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Araújo, R., Hastie, P. A., Pereira, C., y Mesquita, I. (2017). The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of Sport Education and the Step-Game-Approach model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 518-535. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294668>
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P. A., Farias, C., y Santos, D. (2013). Content knowledge of the student-coach in peer teaching tasks in a hybrid SE-SGA volleyball unit. *Revista Mineira de Educação Física*, 9(1), 49-55.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P. A., y Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid Sport Education – Step-Game-Approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1356336X15597927>
- Arias-Estero, J. L., Alonso, J. I., y Yuste, J. L. (2013). Propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la escala de disfrute y competencia percibida en baloncesto de iniciación. *Universitas Psychologica*, 12(3), julio-septiembre, 945-956. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.ppra>

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., y Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Bunker, D. J., y Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulleting of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Casey, A., y Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., y Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Contreras-Jordán, O. R., de la Torre, E., y Buendía, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Síntesis.
- Dyson, B., Griffin, L. L., y Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Ellis, C. D. (1983). *Similarities and differences in games: a system for classification*. Conferencia presentada en la *International Association for Physical Education in Higher Education (AIESEP) Conference*. Rome, Italy.
- Ennis, C. D. (2014). What goes around comes around... or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *Kinesiology Review*, 3(1), 63-70. <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0039>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Farias, C., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-388. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Farias, C., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2019). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 25(3), 691-712. <https://doi.org/10.1177/1356336X18769220>
- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P. A., y O'Donovan, T. (2018). Mediating peer teaching for learning games: an action research intervention across three consecutive Sport Education seasons. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(1), 91-102. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1402114>
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, Á. (2020). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, y J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 9-21). Universidad de León.

- Fernandez-Rio, J., e Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- García-González, L., Abós, A., Diloy-Peña, S., Gil-Arias, y Sevil-Serrano, J. (2020). Can a hybrid Sport Educaiton/Teaching Games for Understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? An examination into a set of motivation-related variables. *Sustainability*, 12(15), 1670. <https://doi.org/10.3390/su12156170>
- García-López, L. M., González-Víllora, S., Gutiérrez, D., y Serra, J. (2013). Development and validation of the game performance evaluation tool (GPET) in soccer. *SportTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2(1), 89-99.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D., y Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid Teaching Games for Understanding/Sport Education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, A., Sevil-Serrano, J., García-González, L., y Abós, A. (2021a). A hybrid TGfU/SE volleyball teaching unt for enhancing motivation in physical education: a mixed-method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>
- Gil-Arias, A. Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., y Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 12(6), e0179876. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Víllora, S., Práxedes, A., y Moreno, A. (2021b). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education on elementary students' self-determined motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366-383. <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- González-Víllora, S. (coord.), Evangelio, C., Guijarro, E., y Rocamora, I. (2020). *Innovando con el modelo de Educación Deportiva: si buscas resultados distintos, no eduques de la misma manera*. McGraw Hill. Aula Magna.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Rio, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: a systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X18797363>
- González-Víllora, S., Fernandez-Rio, J., Guijarro, E., y Sierra-Díaz, M. J. (2021a). *Modelos centrados en el juego para la iniciación comprensiva del deporte*. Morata.
- González-Víllora, S., Fernandez-Rio, J., Guijarro, E., y Sierra-Díaz, M. J. (2021b). *The game-centred approach to sport literacy*. Routledge.
- Griffin, L., Butler, J., y Sheppard, J. (2018). Athlete-centred coaching: extending the possibilities of a holistic and process-oriented model to athlete debelopment. En S. Pill (Ed.), *Perspectives on athelete-centred coaching* (págs. 9-23). Routledge.
- Gubacs-Collins, K. (2015). The Socratic gymnasium: Learning lessons of life through physical education. *The Physical Educator*, 72(5), 76-98. <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-5123>

- Gubacs-Collins, K., y Olsen, E. B. (2010). Implementing a Tactical Games Approach with Sport Education. A chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 36-42. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598447>
- Guijarro, E. (2021). *Modelos pedagógicos en educación física: responsabilidad, actividad física, competencia e implicación en educación primaria*. [Tesis Doctoral] Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/32/TESIS%20Guijarro%20Jare%20c3%b1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guijarro, E. (2022). *How can Teaching Games for Understanding and Sport Education be combined? Practical tips for Primary school*. <http://www.tgfu.info/blog/how-can-teaching-games-for-understanding-and-sport-education-be-combined-practical-tips-for-primary-school>
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., y González-Víllora, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos*, 38, 886-894. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77249>
- Guijarro, E., MacPhail, A., Arias-Palencia, N., y González-Víllora, S. (2022). Exploring game performance and game involvement: effects of a sport education season and a combined sport education – teaching games for understanding unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 411-424. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0170>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward de development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hastie, P. A., y Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education – Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/17408980500466813>
- Hopper, T. (2011). Game-as-teacher: Modification by adaptation in learning through game-play. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 3-21.
- Jewett, A. E., y Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Joyce, B., y Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. Prentice-Hall International.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <http://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Landi, D., Fitzpatrick, K., y McGlashan, H. (2016). Models based practices in physical education: a sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400-411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>
- Lund, J., y Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development* (2ª Ed.). Jones and Bartlett Publishers.

- Mesquita, I., Farias, C., y Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education – Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-2019. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Routledge-Falmer.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., y Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: a Tactical Games Approach for ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- Moston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Peiró, C., y Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 50, 9-15.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Río, J. (Coords.) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Pritchard, T., y McCollum, S. (2009). The Sport Education Tactical Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(9), 31-38. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598392>
- Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., y Colquit, G. (2014). Effect of the Sport Education Tactical Model on coeducational and single gender game performance. *The Physical Educator*, 71(1), 132-154.
- Rosa, A., García-Cantó, E., y Pérez, J. J. (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 11(1), 1-30.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education* (1ª Ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2ª Ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3ª ed.). Human Kinetics.
- Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., y López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>

- Silva, R, Farias, C., Moreno, M. P., y Mesquita, I. (2021). Modelos centrados en el alumno en Educación Física: pautas pedagógicas y tendencias de investigación. *Retos*, 42, 331-343. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86469>
- Stran, M., Sinelnikov, O., y Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport Education and Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308. <https://doi.org/10.1177/1356336X12450789>
- Torrebadella-Flix, X., y Domínguez, J. A. (2018). El deporte en la educación física escolar. La revisión histórica de una crítica inacabada. *Retos*, 34, 403-411.

CAPÍTULO 4 ↘

DETECCIÓN DE ALUMNADO AISLADO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CÓMO REDUCIR ESTAS SITUACIONES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

ALBERTO PÉREZ-TORRALBA Y MANUEL JACOB SIERRA-DÍAZ

Detección de alumnado aislado en las clases de Educación Física y cómo reducir estas situaciones: una propuesta didáctica basada en la evidencia científica

Dr. Alberto Pérez-Torralba

Profesor tutor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
Maestro interino de Educación Física, Educación Infantil
y Primaria en Castilla-La Mancha (España).
Doctor Internacional en Educación Física por la Universidad de Castilla-La Mancha.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-4457>

Dr. Manuel Jacob Sierra-Díaz

Profesor de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
Maestro de Educación Primaria con mención en Educación Física
por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).
Doctor Internacional en Educación Física
por la Universidad de Castilla-La Mancha.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1098-4870>

Introducción

El *bullying* o acoso escolar es considerado cada vez más como un problema social, político y moral que es necesario afrontar en las sociedades actuales (Mierzwinski *et al.*, 2019). La sociedad es cada vez más consciente de la importancia de este problema y esa concienciación se ha trasladado a las aulas de colegios e institutos, lugares donde la comunidad educativa sigue sin conocer en profundidad las características del *bullying*, haciendo más complicada su detección e intervención eficaz para poder eliminarlo (Bascón-Seda y Ramírez-Macías, 2020). El *bullying* es un problema generalizado en los centros educativos, todos los jóvenes pueden llegar a sufrirlo si no se toman las medidas adecuadas, pero está especialmente presente entre los adolescentes (Menesini y Salmivalli, 2017). Cuando el *bullying* existe, se dejan de garantizar los derechos básicos de los más jóvenes, tal y como se enuncia en la Convención sobre los derechos del niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

Dentro de este ámbito educativo, la Educación Física (EF en adelante) puede ser entendida como un área ideal desde la que poder fomentar actitudes y comportamientos que se opongan a cualquier tipo de *bullying* (Benítez-Sillero et al.,

2020). Sin embargo, las clases de EF también suelen ser entornos donde es más probable experimentar situaciones de acoso entre compañeros si no se tiene el cuidado necesario para evitarlo (Jiménez-Barbero et al., 2020). Esto nos hace ver la importancia de estudiar el bullying ya no solo como un fenómeno global en el ámbito educativo, sino también desde un enfoque más específico centrado en el área de EF.

A pesar de que uno de los objetivos principales de la EF es que el alumnado tenga una participación motriz activa, el acoso de los compañeros puede afectar negativamente esa participación de forma voluntaria e incluso involuntaria en ciertas ocasiones (O'Connor y Graber, 2014). Por lo tanto, la lucha contra el acoso está más que justificada cuando se prioriza el desarrollo y bienestar físico, psicológico, social y emocional del alumnado. Precisamente con el fin de contribuir a ese correcto desarrollo integral, la presente propuesta didáctica, sustentada en la evidencia científica, pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Detectar mediante un sociograma posibles alumnos aislados dentro del grupo-clase y que puedan ser potenciales víctimas de bullying.
- 2) Facilitar estrategias didácticas a los docentes de EF que les permitan prevenir y combatir las posibles situaciones de bullying entre el alumnado.
- 3) Fomentar en las clases de EF la participación activa e interdependencia positiva entre todos los alumnos que conforman el grupo-clase.

Marco teórico

Diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas se han realizado para tratar de definir el bullying o acoso escolar desde los años 70, llegando la mayoría de investigaciones a coincidir en que el *bullying* implica la intención de dañar y un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima que se repite a lo largo del tiempo (Menesini y Salmivalli, 2017; Ortega-Ruiz et al., 2016). Una de las definiciones aceptadas desde hace años señala que el *bullying* es un comportamiento que consiste en actos agresivos e intencionales llevados a cabo por una persona o un grupo de personas repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse con facilidad (Olweus, 1993). El daño que se hace en una situación de *bullying* comprende comportamientos físicos, ataques verbales, agresiones de relación social o daños psicológicos, llegando a producirse a través de Internet y las nuevas tecnologías denominándose en este caso *ciberbullying* o ciberacoso (Menesini y Salmivalli, 2017). Aunque este capítulo se va a centrar en el bullying, es evidente que comparte características con el ciberbullying (Benítez-Sillero et al., 2021), ya que ambos son fenómenos dinámicos y complejos que implican factores personales y contextuales,

están relacionados con el ámbito educativo e involucran al agresor o agresores, a la víctima y a los espectadores que pueden reforzar o detener las situaciones de acoso (del Rey et al., 2015).

Los centros educativos son lugares en los que se establecen numerosas relaciones interpersonales entre iguales (Benítez-Sillero et al., 2020). La forma en la que se originan y evolucionan estas relaciones sociales entre iguales es fundamental para que lleguen o no a producirse conductas de acoso escolar entre el alumnado (Martínez-Baena y Faus-Boscá, 2018). Cuando esas relaciones implican vínculos positivos entre las personas, benefician la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y reducen el riesgo de que se produzcan comportamientos de acoso (Day *et al.*, 2014; Zych *et al.*, 2019). Por el contrario, los centros educativos también pueden ser contextos en los que se generen tensiones en las relaciones interpersonales entre el alumnado, pudiendo dar lugar a situaciones de acoso (Aldridge *et al.*, 2018). Por lo tanto, parece necesario que en los centros educativos, como lugares que suponen un contexto de aprendizaje sobre la vida en sociedad, se fomenten estrategias para prevenir actitudes y comportamientos que hagan sentir al alumnado situaciones de aislamiento o acoso (Benítez-Sillero et al., 2021). A pesar de esta necesidad, la realidad refleja que la presencia de *bullying* en los centros educativos es un asunto preocupante, no solo por el número de estudiantes envuelto en ello, sino por las consecuencias dramáticas que implica (Montero-Carretero *et al.*, 2020). De hecho, hay autores que señalan que no existe un sistema de apoyo realmente eficaz para abordar la magnitud de un problema como el *bullying* en el contexto educativo general y, especialmente, en la EF (O'Connor y Graber, 2014).

El contexto de la EF es elegido en este trabajo debido a que la investigación indica que, en diferentes lugares del mundo, las clases de EF son un espacio en el que el *bullying* sucede entre el alumnado (Gråstén y Kokkonen, 2022; Jiménez-Barbero *et al.*, 2020). Hay una diversidad de razones por las que el *bullying* se hace presente en el contexto de la EF (Borowiec *et al.*, 2022), una asignatura escolar que es considerado altamente social, sensorial y físicamente exigente (Healy, 2014). El contenido, la estructura y las metodologías empleadas en EF son diferentes a las de otras asignaturas, sin olvidar que el contacto físico, verbal y no verbal es también más frecuente (Borowiec *et al.*, 2022). Autores como Bascón-Seda y Ramírez-Macías (2020) advierten de que el hecho de que existan espacios abiertos en esta asignatura tiene sus ventajas (p. ej., se facilita una mayor interacción del alumnado beneficiando así su aprendizaje y socialización), pero al mismo tiempo también implica ciertos peligros que deben ser controlados (p. ej., la mayor interacción supone más oportunidades para que comportamientos y acciones de acoso sucedan).

El acoso en EF sucede muchas veces en un entorno de grupos de compañeros (Mierzwinski *et al.*, 2019) y en este caso el apoyo o rechazo de los compañeros al acosador puede hacer que sus comportamientos se mantengan o se inhiban (Borowiec *et al.*, 2022). Sin embargo, los iguales no son los únicos que pueden influir en las conductas de los agresores, siendo los docentes el personal con mayor responsabilidad con respecto a lo que sucede en las clases, teniendo a su vez la capacidad de influir positivamente en las conductas y comportamientos del alumnado. Como se ha mencionado previamente, la EF tiene unas características intrínsecas que la convierten en una asignatura especialmente sensible en relación al bullying, siendo importante el detectar y analizar casos de acoso en esta área para así poder identificar rasgos específicos de este fenómeno que ayuden a los docentes a combatirlo de forma más eficiente (Bascón-Seda y Ramírez-Macías, 2020).

El profesorado de EF tiene un papel clave en la promoción de estrategias proactivas de prevención del *bullying* (Hand, 2016; Jiménez-Barbero *et al.*, 2020; López-Castedo *et al.*, 2018; Méndez *et al.*, 2019). Más allá de emprender acciones de castigo a los acosadores o de llevarlos ante las autoridades educativas de los centros, los docentes deben facilitar los debates en clase sobre el *bullying* y asegurarse de que las reglas y normas de la clase son interiorizadas y respetadas por todos los alumnos (Yoon y Bauman, 2014), contribuyendo así a que las posibles víctimas lleguen a sentirse seguras (Aldridge *et al.*, 2018). Primero hay que prevenir promoviendo actitudes y comportamientos que favorezcan la convencia sana en las relaciones interpersonales (Benítez-Sillero *et al.*, 2020). Después, si la prevención no ha sido efectiva, hay que eliminar cualquier conducta agresiva entre el alumnado, enseñando a dar respuestas más adaptativas y a tener comportamientos más prosociales (Cerezo y Sánchez, 2013).

También es importante el tipo de actividades que se plantean en las clases. Por ejemplo, como indica Koc (2017), las actividades que involucran contacto físico directo y choques (p. ej., deportes de invasión) hacen que exista un mayor nivel de agresión física y verbal entre el alumnado en comparación a cuando se practican actividades sin contacto (p. ej., deportes de cancha dividida), incrementándose también la cantidad de intimidación vivenciada por las víctimas. El trabajo cooperativo también es fundamental para mejorar el clima de la clase, aumentando el sentimiento de pertenencia y mejorando la convivencia (Cross *et al.*, 2012). Este trabajo cooperativo en el contexto de la EF se lleva a cabo a través de los juegos cooperativos (Benítez-Sillero *et al.*, 2021). De igual manera, las reflexiones docentes y el diálogo relacionado con la diversidad, la tolerancia y el respeto, pueden hacer que las posibles víctimas de aislamiento social y acoso se acerquen a sus iguales, fortaleciéndose así los vínculos afectivos y frustrando que los posibles acosadores obtengan refuerzo para ganar

reconocimiento social a través de la intimidación a otros compañeros (Montero-Carretero *et al.*, 2020).

Como se puede apreciar, el rol o estatus que adoptan los docentes de EF a la hora de programar y desarrollar sus clases es un factor clave para poder prevenir el *bullying*, ya sea por su actuación directa frente a las situaciones de acoso, los contenidos curriculares que se propongan o por los discursos sociales promovidos en las clases con el alumnado (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020). Los docentes deben considerar que la combinación de diferentes estrategias metodológicas probablemente sea uno de las ventajas en las intervenciones que se realicen con el alumnado (Benítez-Sillero *et al.*, 2021). En este sentido, Heealy (2014) resume una serie de estrategias didácticas que los docentes de EF deben considerar para generar entornos de aprendizaje alejados del *bullying* hacia alumnado con discapacidad, pero que son igualmente válidas para cualquier alumno que pueda recibir acoso escolar de sus compañeros independientemente de sus características. Estas estrategias a considerar son: conocer a los alumnos, involucrar la participación de los iguales, proponer retos adecuados a las características y capacidades del alumnado, dar instrucciones individualizadas adaptadas a los estudiantes y realizar una evaluación que motive al alumnado a querer aprender (Healy, 2014).

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, los docentes de EF presentan problemas en muchas ocasiones para detectar las situaciones de *bullying* y para intervenir sobre ellas (Bascón-Seda y Ramírez-Macías, 2020; O'Connor y Graber, 2014), lo que parece indicar la necesidad de ofrecer más formación de calidad en este sentido. Precisamente el capítulo que aquí se desarrolla pretende ser una propuesta práctica que contribuya a facilitar la compleja labor docente en términos de prevención, detección y eliminación de conductas de aislamiento y acoso escolar.

Método

Participantes

La detección del alumnado aislado socialmente y la posterior propuesta de intervención docente puede realizarse con estudiantes de Educación Primaria (6-11 años) y Educación Secundaria (12-16 años). No obstante, independientemente de las características específicas del grupo-clase (p.e., cantidad de alumnado de cada sexo, nivel socioeconómico o nivel de habilidad motriz), con el fin de ayudar a concretar mejor la presente propuesta didáctica, se va a tomar como referencia un contexto educativo específico.

En este caso, la sesión de EF que se va a desarrollar a modo de ejemplo (incluida dentro de una Unidad Didáctica de nueve sesiones) va dirigida a una clase de 3º de Educación Primaria, edad correspondiente a 8 - 9 años, con 24 estudiantes (11 niñas y 13 niños). En cuanto a los recursos, se trata de un centro educativo público con material deportivo de bajo coste que suele estar presente en la mayoría de centros (p. ej., balones, aros, conos, combas, etc.) y con un espacio para desarrollar las clases de EF con las dimensiones de un campo de fútbol sala (40m.x20m.). Tomando como referencia la ley educativa vigente en España (Boletín Oficial del Estado, 2020), es decir, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), en este caso, la clase de 3º de Educación Primaria tiene un total de tres sesiones de EF a la semana con una duración de 45 minutos cada una de ellas.

Instrumento de recogida de datos

El docente tiene a su disposición una multitud de herramientas, planteamientos, actividades y estrategias didácticas para detectar y abordar el *bullying* que se puede producir en el ámbito educativo. A modo de ejemplo, una herramienta validada científicamente para el contexto educativo español es el *Perceived Parental Moral Disengagement Induction Questionnaire* (Zych *et al.*, 2020). Se trata de una escala tipo Likert de cinco puntos compuesta de un único factor para detectar los valores que los progenitores transmiten a sus hijos y que contribuyen a conductas que potencian o reducen patrones asociados al *bullying*. Con respecto a los programas escolares anti-bullying, se destaca el enfoque ecológico por niveles de actuación que incluyen: escuela, clase-aula, maestro, padres o tutores legales, compañeros e individuos (Gaffney *et al.*, 2021).

Más allá de analizar minuciosamente los programas de detección y prevención del *bullying*, el presente capítulo se centra en una de las herramientas sociológicas más accesibles de las que el profesorado es conocedor: el sociograma. Esta técnica está basada en la *Teoría de Redes* (McCormick y Cappella, 2015), procedente a su vez de la *Teoría de Grafos* [$G = (V,E)$; donde G es grafo, V es un conjunto de vértices y E es el número de aristas], que estudia las relaciones interpersonales según las propias cualidades intrínsecas y extrínsecas de los participantes (en este caso de los estudiantes). Una de las utilidades más importantes del sociograma puede ser la identificación de posibles casos de *bullying* incluyendo (I) la identificación del alumnado que pueden estar secundando una agresión, (II) las características

psicosociales del alumnado y (III) las características sociales que pueden estar potenciando el *bullying* (Molero-Jurado *et al.*, 2023).

En esencia, tal y como indica Urbina-Hurtado *et al.* (2018), el sociograma consiste en que cada miembro del grupo-clase seleccione de manera privada a uno o varios pares con los que le gustaría estar para realizar determinadas actividades (p. ej. *¿con qué compañero/a de clase te gustaría estar para realizar saltos en la comba?*). Por el contrario, esta técnica puede también servir para identificar casos de alumnos aislados o con indicios de recibir algún tipo de agresión (p. ej. *¿con quién no te gustaría estar cuando hay que realizar juegos de parejas?*). Es decir, puede servir como un primer diagnóstico exploratorio para identificar posibles casos de *bullying* que deberán ser tratados en función de los protocolos que la institución educativa tenga vigentes.

Las posibles preguntas de un sociograma deben estar adaptadas a las necesidades y características particulares del grupo-clase en cuestión, teniendo en cuenta la edad del alumnado y el objetivo final que se busca a la hora de desarrollar el sociograma (p. ej. Para identificar casos de aislamiento y posibles indicios de *bullying* convendría incluir preguntas sobre “no elección” o rechazo). La *Tabla 1* muestra un ejemplo de ciertas preguntas tipo que se pueden plantear. En este sentido, es aconsejable que se escriban las preguntas en una plantilla única para que todos los alumnos tengan el mismo formato. También puede ser de gran utilidad separar a los alumnos en mesas individuales para que tengan más seguridad en que sus respuestas serán confidenciales. Además, antes de las preguntas, conviene redactar un pequeño párrafo con instrucciones y pautas importantes tales como: (I) tienes que ser sincero porque el profesor va a conocer las respuestas sin saber quién las ha contestado o (II) debes escribir nombres de tus compañeros de tu clase, no escribas nombres de otras personas que no formen parte de la clase.

Siguiendo un diseño de investigación pre-post-test, las cuestiones seleccionadas al comienzo de la investigación (pre-test) serán las mismas que se vuelvan a preguntar al alumnado una vez finalizada la intervención (post-test), de forma que se pueda comparar objetivamente los posibles cambios que la intervención tenga en las relaciones interpersonales del alumnado.

Tabla 1. Batería de preguntas para el sociograma.

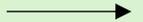
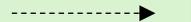
Nombre	Curso	
Fecha	Asignatura	
<i>Preguntas tipo, no se recomienda más de tres preguntas por sociograma*</i>		
ID	Pregunta	Nombre y preferencia
1	¿Con qué compañero o compañera te gustaría sentarte al lado en clase?	1° 2°
2	¿Con qué compañero/a te gustaría quedar para jugar en el fin de semana?	1° 2°
3	¿A qué compañero/a escogerías para que fuese el capitán de tu equipo deportivo (fútbol, baloncesto)?	1° 2°
4	¿Con qué compañero/a te gustaría estar en el equipo para hacer las actividades de EF?	1° 2°
5	¿A qué compañero/a <u>no</u> explicarías tus problemas personales?	1° 2°
6	¿A qué compañero/a <u>no</u> elegirías en tu equipo de actividades para las clases de EF?	1° 2°
7	¿Con qué compañero/a <u>no</u> te gustaría quedar para jugar en el fin de semana?	1° 2°
8	¿Qué compañero/a <u>no</u> te gustaría que se sentase a tu lado en clase?	1° 2°
9	¿Quién crees que te elegiría como amigo o amiga?	1° 2°
10	¿Quién crees que <u>no</u> te elegiría como amigo o amiga?	1° 2°

Fuente: Elaboración propia.

Tras la toma de datos, el profesorado se encargará del diseño del sociograma en función de los nombres que ha obtenido de cada una de las respuestas. Para comenzar, se establecerán los *nodos o vértices* (V) que corresponderán con los nombres del alumnado. A continuación, se establecen los tipos de interrelación entre nodos mediante distintas flechas o segmentos lineales, llamados *aristas* (E), utilizando un determinado código previamente establecido como el que se muestra en la *Tabla 2*. Si bien un sociograma puede trazarse de manera manual en una hoja de papel o en

programas como *Word*®, *Power Point*® o similares; existen softwares específicos que pueden automatizar esta tarea tales como: *Sometics*® (www.sometics.com), *VOSviewer*® (www.vosviewer.com), *BuddyTool*® (www.buddytool.es) o *NVivo*® (www.nvivo.com).

Tabla 2. Posible código para los *nodos* (V) y las *aristas* (E) del sociograma.

Nodo o vértice (V)	Artistas (G)	
Círculo con el nombre del alumno		Relación unidireccional
A este respecto se pueden establecer distintas formas (cuadrado o triángulos) en función del género.		Relación mutua
		Conflicto, rechazo de relación
		Conflicto (rechazo) mutuo
Los nodos centrales indicarán una mayor actividad o popularidad.		Relación académica (trabajos)
		Ausencia de relación

Para hacerlo más visual, es posible usar distintos colores para las aristas y los nodos. Por ejemplo, usar un verde para las relaciones y un rojo para el conflicto (rechazo).

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la propuesta

Con el fin de evitar alargar en exceso la extensión del presente capítulo, aquí no se pretende analizar exhaustivamente los planes de detección, prevención e intervención del *bullying*. Si bien los casos de indicio de cualquier tipo de aislamiento o agresión, así como el propio *bullying*, requieren un desarrollo de acciones relativamente sólidas e inmediatas, estas se deben realizar en consonancia con todos los agentes sociales implicados en el sistema educativo: equipo directivo, profesorado, familias e incluso autoridades competentes como pueden ser los Servicios Sociales (Winterman *et al.*, 2023).

Como ya se ha mencionado en los epígrafes introductorios de este capítulo, la EF es una de las asignaturas más relevantes para comenzar a prevenir o paliar casos de *bullying*, principalmente gracias a su idiosincrasia, implicando la práctica de actividad física en un entorno distinto al aula convencional. Entonces, no es de extrañar que el docente de EF sea uno de los primeros agentes sociales que deberá movilizar pautas y estrategias didácticas para prevenir, detectar o, incluso, intervenir casos de *bullying*. En estos casos, el docente dispone de un gran abanico de posibilidades didácticas y actividades físico-deportivas que puede ser interesante planificarlas en la

programación didáctica antes del comienzo del curso académico o durante el desarrollo del mismo en función de lo que esté observando en el clima de clase con respecto a sus alumnos.

Entonces, llegados a este punto, es importante recordar ciertas pautas didácticas y estrategias prácticas que los docentes deberán tener en cuenta antes, durante y después de la implementación de programas específicos o incluso durante el desarrollo habitual de las unidades didácticas:

- El *bullying* no es un juego de niños/adolescentes. No eludir el problema.
- Los canales de comunicación deben estar presentes en todo momento y deben ser bidireccionales. Escuchar a todos los alumnos, comprender y empatizar (no simpatizar) con sus puntos de vista.
- Ofrecer información precisa sobre el problema o temática a tratar.
- Garantizar a lo largo de la asignatura condiciones de equidad en todos los alumnos independientemente del contenido curricular a desarrollar.
- Poner en conocimiento del resto del equipo docente indicios o casos graves de *bullying*, la cooperación es esencial en estos casos.
- Colaborar con intervenciones interdisciplinarias o propias de la asignatura de EF que tendrán objetivos a corto, medio y largo plazo.

Detectar un caso de *bullying* requiere un diagnóstico mucho más complejo que el análisis de un cuestionario, una simple entrevista informal o los resultados de un sociograma. Sin embargo, estos ejemplos pueden ser suficientes como para movilizar determinadas pautas generales en las clases de EF y así comenzar a prevenir o paliar un caso real hasta que se haya establecido un plan concreto. Atendiendo a las recomendaciones de Hand (2016), el docente de EF puede poner en práctica el siguiente modelo de intervención que consta de tres pasos importantes:

- Paso 1. *Evaluar y analizar el problema*. Técnicas como el ya comentado sociograma o el *buzón secreto* pueden ser de gran utilidad para detectar indicios de cualquier tipo de aislamiento o agresión. El *buzón secreto* es, como su propio nombre indica, un buzón que está siempre ubicado en un lugar seguro del gimnasio en donde el alumno libremente y anónimamente puede "enviar" una carta sobre su experiencia en las clases de EF.
- Paso 2. *Diseñar e implementar actividades proactivas y sociales en la programación*. Los protocolos de *anti-bullying* consisten en planes de acciones coordinadas con todas las áreas. Sin embargo, dada las características específicas de la asignatura de EF, el docente tiene a su

disposición una gran gama de actividades, juegos y rutinas que puede implementar; tal y como se detallará a continuación.

- Paso 3. *Evaluación del proceso y de los resultados parciales*. Este último paso es uno de los más importantes, ya que servirá para diagnosticar si los pasos anteriores han surtido un efecto deseado o si por el contrario es preciso desarrollar modificaciones en algún ámbito o en alguna acción concreta.

Con respecto al paso 2 (*diseñar e implementar actividades proactivas y sociales en la programación*), los juegos cooperativos pueden resultar de especial interés para comenzar a paliar situaciones de aislamiento y posibles acosos (Benitez-Sillero *et al.*, 2021). En este sentido, la *Tabla 3* muestra una sesión tipo de EF para abordar esta problemática mediante una serie de estrategias y recomendaciones basadas en la evidencia científica sobre los juegos cooperativos. La sesión de 45 minutos estaría incluida dentro de una Unidad Didáctica de juegos cooperativos con una duración de tres semanas (nueve sesiones en total). Se ha procurado diseñar la sesión con materiales genéricos que pueden encontrarse en cualquier centro educativo. En este caso, la sesión práctica (véase *Tabla 3*) se vertebra en actividades que emplean bancos suecos para realizar y promocionar entornos cooperativos. No obstante, en caso de que no se disponga de un número suficiente de bancos, este tipo de material puede ser fácilmente sustituible por otros como pueden ser colchonetas o, incluso, papel continuo. Si bien las sesiones están diseñadas para el contexto expuesto anteriormente (24 alumnos de 3º de Educación Primaria); los ejemplos se deben adaptar al contexto real en que se vayan a implementar, teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante. Llegados a este punto, es conveniente añadir que todo tipo de intervención encaminada a abordar y paliar casos de aislamiento debe considerar propuestas con objetivos a corto, medio y largo plazo.

Tabla 3. Sesión tipo con juegos cooperativos empleando bancos suecos.

Curso: 3º E.Primaria Unidad didáctica (sesión): <i>Trabajo en equipo</i> (sesión 3)			
Nombre del juego y duración	Materiales y agrupaciones	Descripción del juego	Estrategias prácticas para el docente
CALENTAMIENTO			
<i>Las estatuas;</i> <i>Tulipán;</i> <i>Stop</i> (5 minutos)	Un peto Grupo-clase	Se trata de un pillado clásico en el que un participante con un peto en la mano tiene que pillar al resto de jugadores. Para evitar ser pillado, los jugadores se pueden convertir en estatuas con las piernas abiertas. Desde ese momento, no podrán moverse de su sitio hasta que un compañero pase entre sus piernas.	Para fomentar la participación de todos los alumnos, se puede dividir la zona de juego total en distintas áreas. En cada área se designará un "responsable" que deberá asegurarse de salvar rápidamente a los compañeros que se han convertido en estatuas. De esta forma le podremos ofrecer un papel relevante a aquellos alumnos que no hayan sido seleccionados en el sociograma.
<i>Cuidando de la casa</i> (5 minutos)	Un peto Bancos suecos Grupo-clase	Un participante tiene que pillar, hay varias <i>casas</i> (bancos suecos) distribuidas por todo el espacio con un <i>bebé</i> dentro (un jugador con peto blanco). Los <i>bebés</i> nunca podrán estar solos, siempre tiene que haber por lo	Con este juego podemos comenzar a introducir algún que otro matriz cooperativo enfatizando la necesidad de estar con los <i>bebés</i> . se deben quedar como mínimo tres jugadores sobre el banco, pero no

menos tres adultos (resto de jugadores) con él subidos en el banco. Sin embargo, no podrán permanecer más de diez segundos en casa (sobre el banco).

PARTE PRINCIPAL

<i>El lago de la lava caliente</i> (10 minutos)	Mínimo dos bancos suecos para cada grupo Equipos mixtos de siete participantes	Ha habido una erupción volcánica en el colegio y la pista polideportiva donde estábamos se ha cubierto de lava. No podemos pisar el suelo. Sin embargo, si estamos subidos a los bancos no pasará nada. El objetivo es llegar a la otra punta de la pista sin pisar el suelo y con ayuda de dos bancos suecos. Si alguien del equipo toca el suelo, comenzará todo el equipo desde el principio.	Una de la característica principal de los juegos cooperativos es la eliminación del componente competitivo. Así, se debe enfatizar la idea de que no importa llegar el primero sino llegar con el mínimo de caídas a la lava. Para potenciar el rol de determinados participantes, podría ser interesante designar (con petos) a algunos alumnos los cuales no pueden especialmente tocar el suelo porque si lo hacen, el equipo deberá apuntarse dos puntos adicionales.
<i>El transporte del banco</i> (10 minutos)	Un banco por cada grupo Tres o cuatro pelotas de plástico por grupo	Una vez conseguido llegar al otro lado de la pista sin haber pisado la lava nos hemos puesto unas botas especiales para poder andar. Ahora tenemos que transportar varias pelotas de plástico al otro lado	Al igual que ocurre en todas estas actividades, el trabajo en equipo es esencial para alcanzar la meta del juego. En este caso, se puede designar a un responsable de cada grupo que será la

Equipos mixtos de cinco participantes usando los bancos. Estas pelotas no pueden tocar el suelo y, durante el transporte, tampoco podrán ser manipuladas con la mano (si bien podrán ser manipuladas con alguna otra parte del cuerpo diferente a las manos y brazos).

<i>Bancos ordenados</i> (10 minutos)	Dos líneas paralelas de bancos suecos. Dos petos Dos grandes grupos mixtos de doce participantes	Cada grupo está encima de sus respectivos bancos. El docente pedirá que se coloquen según distintos criterios de orden como, por ejemplo, estatura, mes de nacimiento, orden alfabético de los nombres, orden alfabético de los apellidos, etc. Los participantes deberán colocarse en el orden correcto cambiándose de lugar sin poder bajarse de los bancos (no se puede pisar el suelo con los pies).	Para potenciar la capacidad de liderazgo de los alumnos más desfavorecidos en el sociograma, se les asignará el rol de <i>capataz</i> . Este podrá bajarse el banco y dará las instrucciones pertinentes para colocar a su equipo según la indicación. Nuevamente, aquí no se tendrá en cuenta el tiempo destinado en hacer el orden sino el mínimo de caídas por grupo.
--------------------------------------	--	--	--

VUELTA A LA CALMA

<i>El nombre del banco</i> (5 minutos)	Dos bancos suecos por grupos Una pelota de plástico por grupo Un aro por cada grupo	Para cada grupo se colocan dos bancos paralelos a una distancia aproximada de cuatro metros. En el centro se coloca un aro grande. Sobre los bancos se coloca cada equipo que deberá pasar una pelota de plástico a un miembro del otro	Aquí se recomienda establecer la norma de que todos los jugadores deberían haber recibido y pasado la pelota como mínimo dos veces. Para potenciar la autoestima de cada participante, junto con el nombre de
--	---	---	---

Grupos de equipo haciendo que bote la persona que deberá
ocho dentro del aro del centro. El recibir la pelota, se dirá
participantes jugador que lanza la pelota una cualidad positiva (y
divididos en deberá decir el nombre del sin repetir) de dicho
dos equipos jugador del otro equipo jugador.
de cuatro que deberá recibir la pelota
subido al banco.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos: evaluación de proceso de enseñanza-aprendizaje

Toda intervención y desarrollo de propuestas en el aula deben incluir momentos de evaluación auténtica y significativa que potencien el aprendizaje adquirido. De esta forma, esta parte deberá ser congruente con la programación didáctica en general (basada en el marco curricular vigente) y en las unidades didácticas en particular. Además de la evaluación del alumnado, se debe tener en cuenta la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo las acciones del docente y el diseño de las propias actividades (Tolgfors *et al.*, 2022).

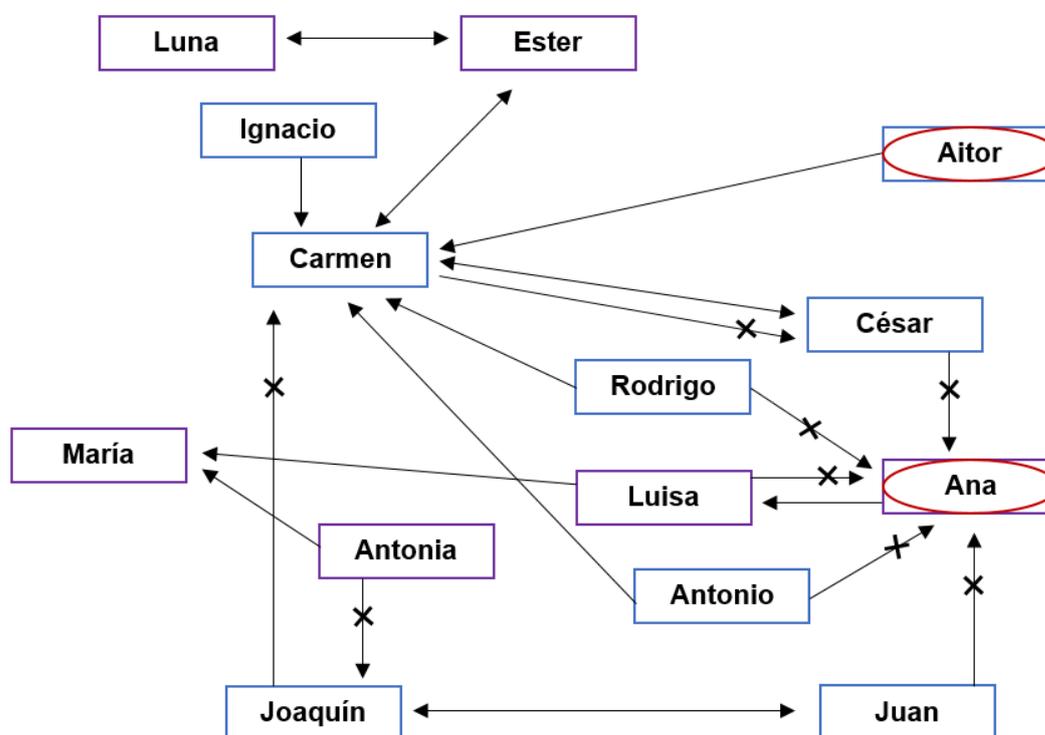
En relación con la evaluación de la intervención, como una primera medida para tratar casos de aislamiento y posible acoso se recomienda realizar un pequeño análisis comparativo de los sociogramas antes (*pre-test*) y después (*post-test*) de la implementación de la unidad didáctica de juegos cooperativos. De esta forma, los alumnos volverán a completar el mismo modelo de preguntas que se les planteó al principio y se podrán apreciar cambios en las relaciones interpersonales del alumnado, con especial interés en las relaciones de los alumnos que no fueron seleccionados o que fueron elegidos de forma negativa (rechazo).

En este epígrafe, se ofrecerán ciertas pautas para comprender el análisis de los sociogramas. La *Figura 1* muestra un ejemplo hipotético del sociograma de la clase de 3º de Educación Primaria introducida anteriormente antes de la intervención. Para facilitar la interpretación del sociograma, se ha puesto el foco en algunos casos particulares. En este ejemplo, se ha preguntado por: *¿qué compañero de clase elegirías para realizar las actividades o juegos de EF?* y *¿qué compañero de clase no elegirías nunca para realizar las actividades o los juegos de EF?*

- Puesto que lo que se pretende es analizar casos de aislamiento y posibles acosos, el foco se debe poner en los alumnos que no tienen ninguna flecha o aquellos que tienen flechas con cruces (conflicto; véase *Tabla 2*).

- A su vez, también es relevante estudiar los casos de selección. El interés se debe poner en los denominados *líderes* o aquellos alumnos que son seleccionados unilateralmente por una gran mayoría.
- Las relaciones bidireccionales de selección se suelen interpretar como relaciones de amistad en la que dos amigos se eligen de manera mutua.

Figura 1. Sociograma (pre-test) de tercero sobre la elección de compañero para realizar actividades juntas en las clases de EF. Se ha puesto el foco en los casos más representativos que se acaban de exponer, por lo que ni estarán los 24 alumnos ni las 48 relaciones. Además, se ha marcado con un círculo rojo los posibles casos de aislamiento involuntario y/o *bullying*.



Nota. Al no haber puesto a todos los alumnos de la clase, no se muestran todas las relaciones de selección o rechazo.

Fuente: Elaboración propia.

En el ejemplo de la *Figura 1* se muestra un alumno, cuyo nombre hipotético es Aitor, como un posible caso de aislamiento ya que nadie lo ha seleccionado (flecha) pero tampoco lo ha rechazado (flecha con cruz). Así pues, la intervención con *juegos cooperativos* (o cualquier otra implementación) deberá tener en cuenta su adecuada inclusión en las dinámicas del grupo. También se observa una alumna, Ana, como un

posible y supuesto caso de *bullying* ya que cinco compañeros la han rechazado (flecha con cruz). Además, se observa que Ana elige a Luisa, pero Luisa rechaza a Ana. En este caso, puede ser interesante integrarla en distintos grupos mixtos de juegos en los que esté solo una persona que la ha rechazado junto con otros compañeros, para así paulatinamente poder intentar cambiar la dinámica de esas relaciones de rechazo.

Por otra parte, la *Figura 1* también muestra relaciones de amistad que incluso pueden ir más allá de la clase. Por ejemplo, tanto Joaquín y Juan como Luna y Ester se han elegido mutuamente. Si bien, las estrategias mencionadas en este capítulo pueden seguir consolidando dicha amistad, también puede resultar de gran relevancia tratar de integrar a los alumnos aislados (p. ej. Aitor) o rechazados (p. ej. Ana) teniendo en cuenta este tipo de relaciones mutuas. Por un lado, se mantiene la amistad de los dos amigos; pero, por otro lado, se integra a otro compañero a través de juegos cooperativos enfatizando el trabajo en equipo. En este ejemplo, también se puede observar al estudiante más popular, Carmen, que ha sido elegida hasta en seis ocasiones. Esta alumna también puede ser de gran ayuda para integrar a los alumnos en riesgo como Aitor y Ana. En tal caso, habría que ir viendo con qué alumnos se pueden establecer equipos de trabajo en las clases de EF para paulatinamente ir potenciando otros equipos más sensibles (aquellos en los que hay un rechazo).

Sin lugar a dudas, para el análisis y la interpretación de un sociograma se tienen que tener en cuenta muchos factores y variables del grupo. Debido a esta complejidad, sobre todo en clases muy numerosas, se recomienda la recogida paralela de otro tipo de información relevante de la clase mediante otros formatos como, por ejemplo, entrevistas informales con los alumnos o recibir información del tutor de la clase.

Discusión

Las situaciones de *bullying* en el seno escolar son una realidad compleja y sensible que no debe ignorarse. Sin embargo, no todas las agresiones ocurridas en la escuela tienen por qué estar tipificadas como *bullying*. Así, tal y como señala Marín y Reidl (2013), el *bullying* es una situación de acoso (ya sea física, verbal o psicológica) que se mantiene en el tiempo con la intención de dañar a la víctima. De hecho, un denominador común de las situaciones de *bullying* es el intento de establecer una relación de control y sumisión entre agresores y víctimas (Volk *et al.*, 2022).

Por lo general existen tres agentes sociales implicados en actos de agresión (Enríquez-Villota y Garzón-Velásquez, 2015): la víctima, el agresor y los testigos.

- Víctima. De acuerdo con los modelos psicosociales que la literatura específica ha analizado, las víctimas suelen presentar dificultades en habilidades sociales y con posibles problemas para expresarse o comunicarse. Si bien se precisarán distintas pautas de diagnóstico y evaluación, el sociograma puede ofrecer información sobre el alumnado que pueda estar marginado o ser rechazado. De esta forma, se puede comenzar a intervenir en el área de EF a través de juegos cooperativos u otras metodologías que el docente considere relevantes para tratar el problema.
- Agresor. Según el modelo psicosocial analizado en conductas de *bullying*, los agresores suelen presentar pautas de dominancia permanente acompañadas de matices de poder. También suelen buscar el reconocimiento social (que suele ser impuesto a través de la fuerza). Los estudiantes suelen tener una fuerza o altura superior a las víctimas y presentan una mejor autoestima, impulsividad y poca capacidad empática. Con respecto al género, es más frecuente que los agresores sean niños, aunque también pueden observarse casos en los que las niñas lideren la agresión. En estos casos, conocer los antecedentes y entornos familiares son bastante útiles para identificar a los presuntos agresores, ya que suelen vivir en entornos familiares problemáticos y desestructurados.
- Testigo / Espectador. A pesar de que este perfil no tenga una acción directa en el acoso, puede llegar a formar parte de la problemática debido a que suelen ser personas pasivas o incluso incitadores que secundan las agresiones en silencio. Así pues, el *bullying* puede producirse de manera directa o indirecta, siendo el papel de los testigos es también muy importante para abordar esta problemática. Por este motivo, tanto las acciones individuales como la propia intervención anti-*bullying* deberán llevarse a cabo con todo el grupo-clase.

Según varias estadísticas sobre la presencia de *bullying* en la escuela, 3° de Educación Primaria (alumnado de 8 - 9 años) es el curso más sensible para observar casos de *bullying* (Fundación ANAR, 2022). Por el lado contrario, en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (4° de ESO) son donde menos se han observado conductas de *bullying*. Tal y como define Navarro-Gómez (2017) el *bullying*, acompañado de otras causas psicosociales, pueden desencadenar en conductas suicidas. De hecho, según el autor, el suicidio representa un 7,77% del total de víctimas menores de 30 años. En una investigación reciente llevada a cabo por Haddad et al. (2021) se ha indicado que la pandemia por COVID-19 ha acentuado la soledad y la

conducta de pautas asociales en detrimento de una salud mental estable, pudiendo establecerse una correlación entre el acoso y el bienestar mental.

En resumen, características como el origen étnico (p. ej. refugiados políticos de Europa del Este), diversidades biológicas (p. ej. discapacidad física) o la desestructuración familiar (p. ej. familia monoparental asentada en un barrio marginal de la ciudad) pueden ser ingredientes fatales que desembocan en casos de *bullying* (Winterman *et al.*, 2023). A todo esto, se le suma las consecuencias afectivas y sociales derivadas de la crisis sanitaria (COVID-19) acaecida en los últimos años (Haddad *et al.*, 2021). Ante todos estos indicios, se recomienda comenzar a diagnosticar la situación del grupo-clase mediante cuestionarios específicos y/o un sociograma. Además, tal y como se ha ido mostrando anteriormente, es especialmente interesante el uso de juegos o actividades en los que la meta sea la colaboración y cooperación de todo el equipo para conseguir el objetivo final. Un claro ejemplo de ello son los juegos cooperativos que se han utilizado en la presente propuesta. Los juegos cooperativos pueden mejorar la tolerancia y el respeto entre el alumnado (Hortigüela-Alcalá *at al.*, 2017) y ser una herramienta eficaz para prevenir conductas agresivas debido a que no promueven la competitividad que suele asociarse a relaciones de poder con las que se generan situaciones de superioridad e inferioridad (Oliveira *et al.*, 2017). Por ello, es importante que este tipo de juegos estén presentes en las clases de EF tanto para combatir situaciones de acoso como para trabajar en la prevención de las mismas. La realidad nos muestra que a pesar de que no se haya detectado ningún caso de aislamiento y/o acoso (Rettew y Pawlowski, 2022), se hace preciso desarrollar programaciones didácticas y proyectos específicos para educar en una política de tolerancia cero sobre el fenómeno del *bullying*, incluyendo pautas para detenerlo o evitarlo. De esta forma, lo correcto no es intervenir en prácticas anti-bullying exclusivamente cuando haya indicios, sino que también es de gran relevancia pedagógica incorporar a las rutinas escolares prácticas de prevención y comunicación para evitar de raíz posibles casos de bullying en los centros educativos.

Conclusiones

Las situaciones de aislamiento en las clases de EF pueden apreciarse a simple vista o, por el contrario, necesitar de una identificación mediante herramientas específicas (p. ej., un sociograma). Cuando un alumno se encuentra aislado de forma involuntaria es preciso que el docente, en colaboración con el resto de agentes sociales que conforman el proceso educativo, promueva intervenciones que ayuden a revertir esa situación. Si por el contrario el docente no actúa, es probable que la situación de

aislamiento pueda llegar a derivar en un diagnóstico peor como es el caso del *bullying* o acoso escolar del que ya son conocidas sus múltiples consecuencias negativas. Precisamente para prevenir estas posibles situaciones de bullying, los docentes de EF tienen una gran responsabilidad que asumir, siendo muy importantes tanto su conciencia de la situación como el comportamiento y las estrategias empleadas en las clases (Sağın *et al.*, 2022), Por ello, en este capítulo se desarrolla una propuesta didáctica que puede ayudar a los docentes de EF que trabajen en la etapa de Educación Primaria (e incluso otras etapas educativas) y se encuentren con alumnado aislado dentro de sus clases.

En conclusión, considerando todo lo anterior, la investigación cumple con los tres objetivos establecidos al comienzo, de forma que la propuesta aquí desarrollada: 1) muestra cómo detectar mediante un sociograma posibles alumnos aislados dentro del grupo-clase y que puedan ser potenciales víctimas de bullying; 2) facilita estrategias didácticas a los docentes de EF que les permitirán prevenir y combatir las posibles situaciones de bullying entre el alumnado; y 3) fomentará en las clases de EF la participación activa e interdependencia positiva entre todos los alumnos que conforman el grupo-clase mediante la práctica de juegos cooperativos.

Referencias bibliográficas

- Aldridge, J. M., McChesney, K., y Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying, and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21(2), 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Bascón-Seda, A., y Ramírez-Macías, G. (2020). Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 109-119. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i43.1404>
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., y Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Benítez-Sillero, J. D., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2020). Prevention and educational intervention on bullying: physical education as an opportunity. *Movimento*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
- Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., y Kantanista, A. (2022). Victims and perpetrators of bullying in Physical Education lessons: the role of peer support, weight status, gender, and age in Polish adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), 15726-15749. <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
- Cerezo, F., y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Eroeg, E., Burns, S., Roberts, C., y Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394-406. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.05.004>
- Day, K., Hamm, J. V., Lambert, K., y Farmer, T. W. (2014). Social integration and students' perceptions of the transition to Middle School. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p10>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Enríquez-Villota, M. F. y Garzón-Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233.
- Fundación ANAR. (28 de abril de 2022). *ANAR trató en 2021 a 4.542 menores de edad por ideación suicida, autolesiones o intento de suicidio*. Consultado el día 28 de febrero de 2023 y extraído de <https://www.anar.org>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gråstén, A., y Kokkonen, M. (2022). Associations between teacher-and student-directed sexual and physical violence in physical education. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), 4372-4392. <https://doi.org/10.1177/0886260520959640>
- Haddad, C., Sacre, H., Bou Malhab, S., Malaeb, D., Saadeh, D., Abou Tayeh, C., y Salameh, P. (2021). A cross-sectional study of COVID-19-related bullying in a sample of Lebanese adults: scale validation, correlates, and mediating effect of fear and anxiety. *BMC Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00643-1>
- Hand, K. E. (2016). Creating a bully-free environment in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(7), 55-57. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1203685>
- Heal, S. (2014). Preventing bullying in inclusive physical education: practical strategies for teachers. *Palaestra*, 28(2), 42-46.

- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Fernández-Rio, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(35), 89-99. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i35.880>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V._J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Koc, Y. (2017). Relationships between the physical education course sportsmanship behaviors with tendency to violence and empathetic ability. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 169-180. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p169>
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J., y Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- Marín, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.
- Martínez-Baena, A., y Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 34, 412-419. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59527>
- McCormick, M., y Cappella, C. (2015), Conceptualizing academic norms in Middle School: a social network perspective. *Journal of Early Adolescence*, 35(4), 441-466. <https://doi.org/10.1177/0272431614535093>
- Méndez, I., Ruíz-Esteban, C., y Ortega, E. (2019). Impact of the physical activity on bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01520>
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Sup.1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mierzwinski, M., Cock, S., y Velija, P. (2019). A position statement on social justice, physical education, and bullying: a figurational sociological perspective. *Quest*, 71(2), 215-226. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1551807>
- Molero-Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Martínez, A., Pino, R. M., y Gázquez-Linares, J. J. (2023). Network analysis of emotional symptoms and their relationship with different types of cybervictimization. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 15(1), 23-32. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2023a3>
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., y Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 87. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>

- O'Connor, J. A., y Graber, K. C. (2014). Sixth-grade Physical Education: an acculturation of bullying and fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 398-408. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.930403>
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W. R. F., Filho, J. J. C., Borges, C. J., De Oliveira, G. L., De Oliveira, T. A. P., Da Silva, V. F., y Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03162>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Rettew, D. C., y Pawlowski, S. (2022). *Bullying: an update*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 31(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.09.001>
- Sağın, A., Uğraş, S., y Güllü, M. (2022). Bullying in Physical Education: awareness of Physical Education Teachers. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 95(1) 40-53. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2022-0010>
- Tolgfors, B., Quennerstedt, M., Backman, E., y Nyberg, G. (2022). Enacting assessment for learning in the induction phase of physical education teaching. *European Physical Education Review*, 28(2), 534-551. <https://doi.org/10.1177/1356336X211056208>
- Urbina-Hurtado, C., López-Leiva, V., y Cárdenas-Villalobos, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles educativos*, 40(160), 83-100.
- Volk, A. A., Dane, A. V., y Al-Jbouri, E. (2022). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? A 10-year review. *Educational Psychology Review*, 1(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09703-3>
- Winterman, K. G., y Burton, B. A. (2023). The intersection of bullying and intimidation in an urban High School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/15554589221148230>
- Yoon, J., y Bauman, S. (2014). Teachers: a critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory into Practice*, 53(4), 308-314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective Factors Against Bullying and Cyberbullying: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Gómez-Ortiz, O., Fernández-Touceda, L., Nasaescu, E., y Llorent, V. J. (2020). Parental Moral Disengagement Induction as a Predictor of Bullying and Cyberbullying: mediation by children's moral disengagement, moral emotions, and validation of a questionnaire. *Child Indicators Research*, 13, 1065-1083. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09670-2>

CAPÍTULO 5



DESCANSOS ACTIVOS: CLAVES ACTUALES PARA COMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD DE MANERA INTERDISCIPLINAR

**LEANDRO ÁLVAREZ-KUROGI, HIGINIO GONZÁLEZ-GARCÍA,
IVÁN RIVILLA ARIAS, JOEL MANUEL PRIETO ANDREU,
MARIO GÓMEZ-MARTÍN**

Descansos activos: claves actuales para complementar una Educación Física de calidad y otras asignaturas

Doctorando Mario Gómez-Martín

Doctorando Internacional en el programa de doctorado en Sociedad del Conocimiento, Educación y Nuevas Tecnologías en UNIR
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4969-6567>

Dr. Leandro Álvarez-Kurogi

Doctor en el Programa Bases psicológicas y actividad-físico deportiva. Acción y desarrollo por la Universidad de La Rioja
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0510-1161>

Dr. Higinio González-García

Maestro Especialista en Educación Física por la Universidad de Murcia
Doctor por la Universidad Miguel Hernández
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-744X>

Dr. Joel-Manuel Prieto-Andreu

Doctor Internacional en Psicología por la Universidad de Murcia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2981-0782>

Dr. Iván Rivilla-Arias

Coordinador de Área en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
Doctor Internacional en Educación Física por la Universidad de Castilla-La Mancha
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1533-8069>

Antecedentes

Actualmente, el sedentarismo constituye una causa relevante para la aparición de la obesidad infantil (Must y Tybor, 2005), mientras la obesidad también se ha convertido en un problema de salud a nivel mundial, considerándose uno de los principales factores de riesgo de muerte y falleciendo, cada año, más de cuatro millones de personas por motivos relacionadas con el sobrepeso o la obesidad (Organización Mundial de la Salud -OMS-, 2022). En población infantil, el sobrepeso y la obesidad se encuentran ubicados en países en desarrollo, donde más del 80% de los adolescentes a nivel mundial no alcanzaron un nivel suficiente de actividad física -AF- (Guthold *et al.*, 2020), aun sabiendo que la misma se ha asociado con la reducción del riesgo cardiovascular (Andersen *et al.*, 2011), mejora de la salud mental (Biddle y Asare, 2011) y desarrollo físico y psicológico en niños (Blanco *et al.*, 2020; Strong *et al.*, 2005), en

definitiva, beneficios para la salud integral del ser humano, es decir, a nivel socioemocional, físico y psicológico (Álvarez-Pitti et al., 2020; Pascoe *et al.*, 2020). En este sentido, se recomiendan 60 minutos al día de AF para los jóvenes (OMS, 2020).

En el contexto escolar, la mayoría de las clases se caracterizan por ser esencialmente sedentarias, conllevando a que los niños adopten la posición sedente durante aproximadamente 7-8 horas diarias (Mantjes *et al.*, 2012). Esta situación se ve agravada por las dificultades inherentes a la implementación de intervenciones de AF en las escuelas, debido a la escasez de tiempo disponible y la competencia con las demandas del currículo académico (Watson *et al.*, 2017), constatada también por estudiantes al informar que querían ser más activos como consecuencia del tiempo que pasaban en clase sentados (Ricci *et al.*, 2022).

Es por ello que, ante la falta de AF en las escuelas, surgen estrategias orientadas a incorporar movimiento en el entorno escolar, independientemente de su nivel de intensidad, incorporándose en las lecciones de las materias curriculares durante el período de tiempo designado para la clase (Institute of Medicine, 2013). Estas estrategias buscan fomentar la AF y/o reducir el tiempo en que niños y adolescentes permanecen sedentarios.

Conceptualización y tipos de descansos activos (DDAA)

Su implementación puede realizarse con dos enfoques distintos (Webster *et al.*, 2015): las clases académicas físicamente activas y los DDAA, los cuales se explican a continuación:

- **Clases académicas físicamente activas** (*Physically active academic lessons*): bajo este enfoque se incluye el movimiento durante las clases académicas, es decir, AF durante las lecciones teóricas de asignaturas, conectando ciertos contenidos académicos con la AF. En este sentido, no existe una duración determinada, pues dependerá, en principio y fundamentalmente, de los contenidos a trabajar, nivel y disposición del alumnado, así como material, espacio y formación docente. Por tanto, dicha AF actúa como una herramienta pedagógica para el aprendizaje de contenidos académicos de otras materias, aparte de los relativos a la Educación Física (EF), permitiendo alcanzar los objetivos de aprendizaje a través de estímulos físicos, visuales y auditivos de forma integrada con el contenido académico (Mullender *et al.*, 2015). Así, cualquier docente podrá integrar la AF en sus clases, bien de forma deliberada, o, por ejemplo, si se carece de tiempo para la aplicación separada de contenidos

de EF y otra/s materia/s. Esta aproximación puede enriquecer la experiencia educativa, ofreciendo beneficios amplios y variados para el desarrollo de los estudiantes, de forma similar a lo hallado en el metaanálisis de Norris et al. (2019) en el que, a partir de 37 sesiones de AF en el aula, incluidas las de contenido, se observaron importantes efectos positivos en el tiempo de clase y los niveles generales de AF.

- **Los DDAA** (*physical activity breaks*): son breves periodos de AF, de 5 a 15 minutos, integrados en el horario escolar entre las materias curriculares, pudiendo mejorar los resultados académicos y la salud de los participantes (Kohl III y Cook, 2013; Martínez-López *et al.*, 2018). Así, los DDAA usan la AF para romper con las extensas jornadas escolares sedentarias (Méndez-Giménez, 2020), situándose como una estrategia valiosa, no solo porque los centros educativos son el lugar adecuado para educar el hábito de AF regular (Langford *et al.*, 2015), sino también para alcanzar los objetivos y competencias educativas, pudiéndose incluir contenido teórico de la EF y/u otra/s materia/s en estos breves periodos de AF. Por último, Robles *et al.* (2023), tras su revisión de alcance, afirman que las intervenciones más efectivas de AF en el aula deben contemplarse entre 2 y 5 veces por semana en sesiones de 4 a 10 minutos, impartidas fundamentalmente por el docente de aula con recurso audiovisual.

La integración de la AF en el contexto educativo no debe verse como una elección entre clases académicas físicamente activas y DDAA, sino como estrategias complementarias que pueden coexistir dentro de un mismo programa educativo, como se observa en algún ejemplo de programa en el apartado 6. La inclusión de movimiento en las clases académicas aprovecha la AF como un recurso pedagógico para enriquecer el aprendizaje de contenidos curriculares, mientras que los DDAA ofrecen pausas breves donde se incluye la AF entre las lecciones teóricas, contribuyendo tanto a la mejora de la salud de los estudiantes como a su rendimiento académico.

La utilización flexible de ambos enfoques permite a los docentes adaptar la AF a las necesidades y momentos específicos del día escolar, maximizando así los beneficios educativos y de bienestar para los estudiantes. Además, ambos enfoques manifiestan beneficios y característica comunes, ya que la intensidad puede ser moderada o vigorosa, son de bajo coste, no requieren material especial y el profesor juega un papel esencial en la promoción de la AF en niños (Kohl III y Cook, 2013). Por

todo ello, las escuelas son un entorno único que permite conseguir que niños y adolescentes cumplan con la recomendación diaria de 60 minutos de AF (OMS, 2020), incidiéndose directa y positivamente en su salud.

Estructura de los DDAA

La estructura de los DDAA varía entre los distintos programas (apartado 6), pero generalmente adopta un marco organizativo común, el cual facilita su implementación y optimiza sus beneficios. De este modo, según Peláez-Flor y Prieto-Ayuso (2021), los programas de DDAA pueden dividirse en tres partes distintivas, cuyo enfoque estructural proporciona un marco organizativo que permite comprender y diseñar adecuadamente estos programas para su aplicación en diversos contextos educativos. La estructura es la siguiente:

1. *Calentamiento*: a través de la ayuda del profesor, los alumnos preparan el organismo para la siguiente parte mediante una relación de ejercicios de intensidad baja a moderada disminuyéndose, además, el riesgo de lesión.
2. *Desarrollo de la AF*: se realizan los ejercicios principales con una intensidad de moderada a alta.
3. *Vuelta a la calma*: son actividades finales de intensidad baja que pretenden recuperar los niveles basales de cada estudiante, reduciéndose de forma progresiva la intensidad del esfuerzo realizado.

Descansos activos y mejora del rendimiento académico y cognitivo

Los periodos de atención de niños y adolescentes en el aula son cada vez más intermitentes (Donnelly y Lambourne, 2011; Donnelly *et al.*, 2009, Norris *et al.*, 2015, Reed *et al.*, 2010). El estilo de vida y la tecnología digital determinan un aprendizaje fraccionado generado por la atención dispersa. Además, la motivación hacia situaciones en las que la atención y la memoria deben ser mantenidas en el tiempo, se reduce (Tomporowski *et al.*, 2011). Los DDAA surgen como una oportunidad, dadas las características del contexto-alumnado, para que el discente interrumpa los momentos más monótonos con pequeñas rutinas de AF incrementándose los niveles de atención, motivación y activación cerebral (Barr-Anderson *et al.*, 2011 y Tomporowski *et al.*, 2011). Por tanto, se sugiere que los episodios de clases físicamente activas pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje y la atención de los estudiantes.

La evidencia acumulada sugiere, además, que la inclusión de movimiento en las diferentes materias, no solo tiene el potencial de mejorar los niveles cuantitativos de AF y AF moderada a vigorosa (AFMV) de los estudiantes durante la jornada escolar (Dunn *et al.*, 2012; Erwin *et al.*, 2011a; 2011b, Liu *et al.*, 2008 y Riley, *et al.*, 2015), sino que también puede tener un impacto positivo en varios aspectos que facilitan el proceso de aprendizaje, como la concentración, la cognición, el tiempo dedicado a las tareas, así como las funciones ejecutivas, como, por ejemplo, relativas a la organización, la atención, la velocidad de procesamiento y el rendimiento académico.

En lo relativo a la atención, se observan mejoras a corto plazo si los DDAA tienen una duración de, al menos, 4 minutos (Ma *et al.* 2015). Además, en la revisión sistemática realizada por Pastor-Vicedo *et al.* (2022), que engloba a estudios educativos sobre los DDAA publicados entre 2010 y 2020, se interpreta que se logran beneficios más significativos a través de DDAA cortos de alta intensidad, no más de 10 minutos, en comparación con una AF moderada y duradera de 30 minutos, además de una tarea con mayor carga cognitiva. De forma similar, Lobach *et al.* (2024) han hallado que la atención ha sido incrementada en DDAA basados en la danza, mientras Rosa-Guillamón y Carrillo-López (2024) concluyen que descansos de 10 minutos contribuyen a su mejora y, si es fuera del aula y de forma activa mediante un juego motor, tiene un beneficio adicional, mientras Ruiz-Ariza *et al.* (2022) también hallaron el mismo incremento.

En consonancia con los estudios anteriores, la atención ha sido mayor y se ha mejorado la velocidad de procesamiento (Schmidt *et al.*, 2016), teniendo en cuenta que compararon grupos que realizaron DDAA, otro que llevó a cabo DDAA con carga cognitiva y, un tercer grupo, que se enfocó exclusivamente en ejercicios cognitivos. En concreto, a partir de estos dos resultados, concluyeron que el componente determinante para una mayor atención y una mejora en la velocidad de procesamiento era el compromiso cognitivo aplicado en los DDAA, en lugar de la carga de AF, lo cual está en sintonía con Contreras Jordán *et al.* (2020) y Mazzoli, Teo *et al.* (2019), quienes sugieren que DDAA diarios con componente cognitivo atractivo pueden contribuir a la mejora de la cognición de los niños.

Por otra parte, Buchele-Harris *et al.* (2018) no solo encontraron mejoras en la atención y en la velocidad de procesamiento, sino también en la concentración, pero a través de DDAA basados en movimientos de coordinación bilateral; además, también se observó que los alumnos que participaron en actividades con carga física, aunque sin componente cognitivo, no mostraron diferencias significativas respecto del grupo

control. Por tanto, y de acuerdo igualmente con Masini *et al.* (2023) y Jiménez-Parra *et al.* (2022), la aplicación de DDAA ha mejorado la cognición del alumnado.

En lo referente a las funciones ejecutivas, son activadas al incrementarse las acciones motrices, generando mejores niveles de memoria, flexibilidad cognitiva e inhibición de impulsos (Buchele-Harris *et al.*, 2018), mientras Egger *et al.* (2019) encontraron que la intervención combinada, es decir, DDAA y cognitivamente atractivos, mostró significativamente mayores mejoras en la flexibilidad cognitiva que el grupo aeróbico; además, los dos procedimientos cognitivamente atractivos (combinado y cognitivamente atractivos) provocaron importantes mejoras en las habilidades matemáticas, en comparación con la condición aeróbica.

Por último, con relación al rendimiento académico propiamente dicho, las calificaciones más altas se asociaron con los niños que realizaban AF a intensidad vigorosa, tras el estudio llevado a cabo por Coe *et al.* (2006) con 214 infantes de entre 10 y 11 años, en el que se evaluaron los efectos de intervenciones de AFMV durante los DDAA. Cabe señalar que los resultados se compararon con el grupo de intensidad moderada y el grupo control, de modo que se sugiere que un episodio de AF a intensidad vigorosa puede conducir a mejoras más pronunciadas en los estudiantes, comparado con una intensidad moderada y la escasa o ninguna AF.

Como conclusión y reflexión, la revisión de Méndez-Giménez (2020) contempla mejoras en prácticamente todos los elementos pormenorizados. Por otro lado, algunos hallazgos sugieren que la carga cognitiva aplicada en los DDAA desempeña un papel crucial en la mejora notable de la atención, velocidad de procesamiento y concentración en los alumnos. En este sentido, no solo destacamos la importancia de la integración de los DDAA en las diferentes asignaturas, sino también su implementación de forma interdisciplinar intraclase, es decir, impartándose cualquier contenido de otra materia mediante la AF, tal y como se explica en el apartado 6 referente a ejemplos de programas de DDAA; lo cual favorece la predisposición del alumnado para poder recibirlo, pudiendo generar mejoras también en los aspectos abordados hasta el momento, además de una mayor motivación y grado de asimilación de contenidos.

Asimismo, estas evidencias también posibilitan la inclusión de los DDAA, por ejemplo, entre sesiones de clase más teóricas -interclase-, no solo intraclase. Por otro lado, de forma específica, el efecto positivo de la AF en la atención del alumnado alcanza su punto máximo justo después de un período de AF moderada, relacionándose este fenómeno con la hipótesis de la "U invertida", que postula que el rendimiento cognitivo mejora de manera significativa cuando se alcanza un nivel

moderado de excitación (Mcmorris y Graydon, 2000), recalcando la idea de incluir DDAA entre ciclos de clases teóricas. Los DDAA suponen, por tanto, un elemento instrumental que favorece y adecúa el entorno para que el alumnado pueda aprender de forma más eficiente y/u oportuna. Si consideramos al docente como un facilitador de contextos, los DDAA son la herramienta para dicha facilitación, suponiendo, sin duda, un cambio en el enfoque de profesor a alumno al centrarnos en el contexto que el discente necesita para incrementar su rendimiento académico. De forma similar también se considera, por ejemplo, en Italia (Dallolio *et al.*, 2023).

Descansos activos y mejora psicológica

Este capítulo se relaciona con el anterior, puesto que la mejora cognitiva y del rendimiento académico se han asociado con cambios positivos en algunos aspectos psicológicos también estudiados en los DDAA, como la concentración (Buchele-Harris *et al.*, 2018; de Greeff, *et al.*, 2016; Mazzoli Koorts *et al.*, 2019; Mullender-Wijnsma *et al.*, 2015) y motivación (Barr-Anderson, *et al.*, 2011; Tomporowski *et al.*, 2011). En este sentido, Ricci *et al.* (2022), tras investigar la viabilidad de los DDAA en educación secundaria desde el punto de vista de los estudiantes, concluyeron que los alumnos destacaron los posibles beneficios para el bienestar psicofísico que surgen de la AF. De modo similar, Longo *et al.* (2022), en un estudio llevado a cabo con 20 docentes de Educación Secundaria de Italia, percibieron que los DDAA mejorarían el bienestar psicofísico tanto de los estudiantes como de los profesores.

Con relación a la concentración, más recientemente, puede destacarse el trabajo de Dallolio *et al.* (2023) relacionado con una Jornada de Sensibilización sobre la eficacia, utilidad y viabilidad de los DDAA en Italia, abierta a profesores, educadores, responsables escolares, pediatras, personal de los Departamentos de Prevención y Salud Pública y Responsables de Políticas Sanitarias, considerándose, entre diversos aspectos más, que se mejora la capacidad de concentración de los alumnos y seguimiento de la lección. Del mismo modo, Contreras Jordán *et al.* (2020) y Ruiz-Ariza *et al.* (2022) detectaron un incremento de la concentración, así como Mazzoli *et al.* (2021), quienes afirman que este aumento también puede producirse si los DDAA son cognitivamente exigentes, es decir, combinan esfuerzo físico y compromiso mental.

Ya desde un punto de vista psico-emocional, se encontró una correlación positiva entre el nivel de atención y la alegría (Lobach *et al.*, 2024) y el alumnado, tras la realización de una breve pausa física, fue capaz de aumentar su grado de implicación hacia la tarea (de Greeff, *et al.*, 2016 y Mullender-Wijnsma *et al.*, 2015), mostrando una

actitud más positiva, generando mejores niveles de concentración, en línea con estudios anteriores, y capacitándole, por tanto, para el aprendizaje venidero.

Por último, Robles *et al.* (2023) efectuaron una revisión de alcance sobre los posibles efectos psicológicos de la AF en el aula en niños de 6 a 12 años, además de describir las características de dichas actividades. Para ello, lo buscaron de forma sistemática en 6 bases de datos, de modo que se contemplaron 16 ensayos, cuya muestra total ascendió a 14. 877 participantes, y hallaron efectos significativos en el bienestar, autoestima, satisfacción con la imagen corporal y motivación para la AF.

Por consiguiente, es necesario ampliar y ahondar en la relación existente entre los DDAA y variables psicológicas, las cuales son inherentes al ser humano pero, sin embargo, se constata una carencia en su conocimiento vinculado a dichos descansos. Asimismo, los autores citados en el párrafo anterior abogan por más estudios sobre parámetros de salud psicológica, como la sintomatología de salud mental. Por otro lado, debido a la interconexión entre elementos psicológicos, cognitivos, de rendimiento, socioemocionales, físicos y fisiológicos, es imprescindible el avance de manera holística o consideración de los aspectos que, por alguna causa, no se hayan investigado en un momento determinado.

Descansos activos y mejora de las capacidades físicas, composición corporal, fisiológica y niveles de actividad física

La influencia de los DDAA en la condición física, composición corporal, capacidades físicas básicas y a nivel fisiológico en estudiantes ha sido objeto de investigación en varios estudios recientes (Aguilar *et al.*, 2020; Masini *et al.*, 2023; Mazzoli, Teo *et al.*, 2019; Ormaza, 2022), de manera que, dichos DDAA, han emergido como una estrategia eficaz para mejorar las capacidades físicas y la composición corporal en diversas poblaciones (Gillen y Gibala, 2014; Owen *et al.*, 2010). En este sentido, Fradkin *et al.* (2010) han mostrado cómo estos breves períodos de AF pueden aumentar la fuerza muscular, la resistencia cardiovascular y la flexibilidad. Además, los DDAA han sido asociados con una mayor adherencia al programa de ejercicio físico, lo que potencia aún más sus beneficios, demostrando ser una estrategia efectiva para mejorar los 3 elementos indicados anteriormente: capacidades físicas, condición física y composición corporal. Por otro lado, cabe señalar que estos descansos también han sido objeto de estudio para reducir el dolor lumbar en estudiantes universitarios (Plandowska *et al.*, 2024), pudiendo suponer una base para el desarrollo de programas preventivos y terapéuticos propios, que se implementarán en instituciones educativas seleccionadas.

En cuanto a la condición física y composición corporal, en concreto, la obesidad, considerada una pandemia del siglo XXI, representando un riesgo significativo para la salud global (Aguilar *et al.*, 2020), en el estudio de estos autores se implementó el programa "Móvete 15" en un colegio de Educación Primaria, demostrándose mejoras significativas en la salud de los estudiantes, incluyendo la reducción del porcentaje de grasa y del índice de masa corporal (IMC), además de un aumento en la condición física, medida a través de pruebas Eurofit. Por otro lado, algunos estudios (Kostek *et al.* 2007; Schuenke *et al.*, 2002) han demostrado que la incorporación de AF durante los períodos de descanso puede aumentar el gasto calórico total, promoviendo así la pérdida de grasa y el mantenimiento de la masa muscular magra. Esta estrategia se ha vuelto especialmente relevante en la gestión del peso y en programas de entrenamiento para la salud metabólica.

En esta misma línea, Ormaza (2022) se centró en un plan de pausas activas virtuales en escolares, evidenciando efectos positivos en el rendimiento físico, reducción de comportamientos sedentarios y mejoras en el índice de masa corporal. Estos resultados sugieren que las pausas activas pueden ser beneficiosas, incluso en entornos virtuales. Por otro lado, Antón (2023) menciona el objetivo de mejorar los hábitos de vida saludables entre los escolares, lo que implica una preocupación por la composición corporal y el control del peso. Aunque no se proporcionan datos específicos sobre cambios en la composición corporal, es plausible suponer que la inclusión de AF regular, como los DDAA, podría tener efectos positivos en la composición corporal de los estudiantes a corto y/o largo plazo, especialmente cuando se combina con una alimentación equilibrada y un descanso adecuado.

A partir de la revisión de Méndez-Giménez (2020), ya abordada en el segundo apartado, también se concluye que integrar movimiento en las clases académicas también mejora los niveles de AF de los estudiantes. En la misma línea, los estudios de Jiménez-Parra *et al.* (2022) y Masini *et al.* (2023) aportan evidencias adicionales sobre los efectos de los DDAA en la mejora física, la aptitud física, además del comportamiento en el aula. Del mismo modo, Jiménez-Parra *et al.* (2022) abordaron la integración de la AF en el aula a través de un programa de DDAA, demostrando que esta estrategia puede intensificar la participación motora y mejorar la interacción social de los estudiantes durante las clases.

En lo relativo al nivel fisiológico, Mazzoli, Teo *et al.* (2019) han concluido, entre otros aspectos, que hubo un cambio positivo significativamente mayor en la proporción de hemoglobina desoxigenada en la corteza prefrontal dorsolateral izquierda de los niños asignados a DDAA cognitivamente atractivos, mientras Yıldırım

et al. (2014) señalaron que, a los 30 meses, los niños eran más favorables a factores de riesgo cardiovascular, como, por ejemplo, presión arterial sistólica más baja.

En cuanto a los niveles de AF, en la revisión sistemática de Masini *et al.* (2020), compuesta por 22 intervenciones, se concluyó que los DDAA tienen efectos positivos en dichos niveles en los niños y en su comportamiento en el aula.

Por último, Lobach *et al.* (2024), en los DDAA basados en la danza en alumnos universitarios, encontraron mejoras también en sus estados de ánimo y la atención. Estos resultados sugieren que estos DDAA no solo tienen un impacto inmediato en el bienestar emocional y cognitivo, sino que también podrían contribuir a una mejora general en la condición física a través de la participación regular en actividades físicas. Además, la incorporación de la danza como forma de descanso activo podría promover el desarrollo de habilidades motoras y coordinación, aspectos importantes de la condición física. Este estudio destaca la importancia de introducir actividades físicas dinámicas y lúdicas para contrarrestar los efectos negativos de largos periodos de sedestación en el aula. Si bien ninguna de estas dos propuestas específicamente evaluó las capacidades físicas básicas, se puede inferir que los DDAA podrían influir en aspectos como la resistencia, la fuerza y la flexibilidad. La AF regular, incluso en cortos periodos, puede contribuir al desarrollo y mantenimiento de estas capacidades, lo que podría traducirse en mejoras en el desempeño físico general de los estudiantes.

Por lo tanto, los DDAA emergen como una estrategia efectiva para aumentar la AF en entornos educativos y mejorar diversos aspectos relacionados también con la salud, además del rendimiento académico tratado en el apartado 2. Aunque se necesita más investigación para comprender completamente su impacto en las capacidades físicas básicas y la composición corporal, la evidencia existente respalda su papel en la mejora de la condición física y el bienestar general de los estudiantes.

En conjunto, estos estudios sugieren la idea de que los DDAA y la integración de AF en entornos educativos pueden tener impactos positivos en la salud, en concreto, en la composición corporal, condición física, a nivel fisiológico, capacidades físicas, niveles de AF e, incluso, rendimiento académico de los estudiantes. La implementación de programas específicos, como Móvete 15 o planes de DDAA, muestran resultados alentadores y se propone la necesidad de considerar enfoques similares en otros contextos educativos. En definitiva, estos hallazgos avalan la importancia de abordar la AF como un componente integral de la educación para promover la salud holística de los estudiantes, de modo que, integrar DDAA en el currículo escolar y universitario, podría ser una medida prometedora para abordar los desafíos actuales relacionados con el sedentarismo y la salud pública.

Percepciones de los docentes y estudiantes sobre los descansos activos

Percepciones de los docentes sobre los descansos activos en el aula

La mayoría de docentes de asignaturas distintas a la Educación Física muestran actitudes favorables al fomento de actividades relacionadas con la salud dentro del aula (McMullen *et al.*, 2014). No obstante, estudios previos han mostrado que la realización de actividades de Educación Física puede causar ciertas reticencias por la falta de conocimiento en docentes no especialistas del área de Educación Física (Cothran *et al.*, 2010; Parks *et al.*, 2007), de forma que, si los profesionales de este ámbito asesoramos al resto de docentes en la realización de DDAA como práctica innovadora, podremos maximizar su disposición a la realización de dichos descansos.

Por un lado, en estudios anteriores se ha demostrado que los docentes están más dispuestos a la realización de DDAA cuando (Cothran *et al.*, 2010; Webster *et al.*, 2013): (a) hay un ambiente de clase que favorece la valoración por la AF; (b) los descansos son fáciles de adoptar; (c) encajan con sus habilidades, filosofías docentes y valores hacia la AF; (d) posible alcance de resultados positivos, como puede ser la mejora de la atención y rendimiento académico, y si los descansos sirven para repasar el contenido de la lección; (e) si es beneficioso para que los docentes sean innovadores en sus prácticas educativas; (f) si los descansos requieren poco material. Por otro lado, en otro trabajo de investigación, Mullins *et al.* (2019) mostraron que el 100% de los profesores percibieron que los estudiantes realmente disfrutaron de los DDAA, el 83% que animar a los estudiantes a ser físicamente activos era muy importante y el 17% importante. Además, ningún docente informó de que los DDAA obstaculizaran el aprendizaje en el aula. Por último, en una investigación se comenta el rol que los profesores de Educación Física debemos adoptar para la puesta en marcha de programas de DDAA (McMullen *et al.*, 2014):

- Enseñar a los docentes del aula DDAA sencillos y que no dificulten el control del aula.
- Capacitar a los docentes para conectar los contenidos de las materias con los de los DDAA.
- Seleccionar DDAA con actividades que partan de los centros de interés de los estudiantes.
- Promover en el profesorado la creación de proyectos innovadores que promulguen la salud y la AF a través de los DDAA (Carson *et al.*, 2014).

- Promover la conexión entre los docentes de aula y los profesores de Educación Física para trabajar en conjunto en la realización de DDAA (Castelli y Beighle, 2007).
- Intentar que los DDAA se ajusten al ideario de los docentes y del centro educativo.

En línea con los roles descritos anteriormente, Reinboth *et al.* (2024) concluyen que, para mejorar las tasas de docentes que utilizan los DDAA de forma regular en la escuela secundaria, los implementadores deben centrarse en fortalecer el conocimiento personal de los docentes y su competencia percibida para su uso.

Percepciones de los estudiantes sobre los descansos activos

Pocos trabajos han investigado la percepción sobre los estudiantes y la realización de DDAA, pero las evidencias muestran que los efectos percibidos son positivos, tanto en el comportamiento en clase (Kibbe *et al.*, 2011; Mavilidi *et al.*, 2021; Norris *et al.*, 2015), como en la experiencia en su conjunto (Mavilidi *et al.*, 2021). De este modo, en una investigación de Mullins *et al.* (2019), el 86% de los niños informaron de que los DDAA fueron muy divertidos, el 88% que les proporcionaron un agradable descanso durante el día escolar, el 94% que fueron muy buenos para su salud, el 71% que los ayudaron a sentirse más preparados para aprender y el 50% se sintió más dispuesto para aprender mejor. En otro trabajo (Howie *et al.*, 2014) se mostró que los estudiantes prefieren la realización de DDAA en lugar de actividades sedentarias de descanso en el aula. En este sentido, en otras investigaciones se ha evidenciado que, para que las intervenciones de DDAA sean exitosas, es necesaria la aprobación de estudiantes y docentes (Hodges *et al.*, 2015; Howie *et al.*, 2014, Martin y Murtagh, 2015a; 2015b).

Por otro lado, en un trabajo de Watson *et al.* (2019) se comentó que los estudiantes estaban más satisfechos con el programa de DDAA cuando se incorporaban actividades de elección, imaginación y en forma de reto, pero la satisfacción fue más baja cuando las actividades eran demasiado difíciles y en aquellos estudiantes a los que no les gustaba realizar DDAA en espacios reducidos. En consecuencia, debemos destacar la importancia de atender a la motivación de los estudiantes en el diseño de cualquier programa de DDAA, de modo que, por ejemplo, Montoya *et al.* (2020), al abordar la influencia de los DDAA en el disfrute de los estudiantes de Educación Infantil, hallaron que dichos descansos aumentan el disfrute del alumnado, sin diferencias significativas, según el sexo. Este hallazgo resalta la importancia de considerar la motivación y la satisfacción en la implementación de

intervenciones relacionadas con la AF. Así, el profesorado debe innovar en el aula para conseguir la adherencia del alumnado a las propuestas de DDAA. Por último, se ha demostrado que el uso de los DDAA mejora el comportamiento de los estudiantes dentro del aula, disminuyendo las conductas disruptivas, por lo que pueden evidenciarse como una herramienta que favorece la labor docente (Kibbe *et al.*, 2011; Norris *et al.*, 2015).

Por lo tanto, hay evidencias suficientes para mostrar que los DDAA son una herramienta metodológica del agrado de los estudiantes y que sus percepciones hacia estos descansos son positivas en términos de disfrute, bienestar y rendimiento académico.

Ejemplos de programas

Como se ha evidenciado en los apartados anteriores, integrar clases académicas físicamente activas y DDAA resulta fundamental para contrarrestar los efectos perjudiciales del sedentarismo y promover un ambiente de aprendizaje más dinámico, eficiente y saludable. En este sentido, estos programas ofrecen oportunidades para que los estudiantes se involucren en actividades físicas y mentales que estimulen su atención, concentración, motivación, cognición, funciones ejecutivas, velocidad de procesamiento, rendimiento académico y bienestar general. Por ello, en la siguiente tabla se presentan diversos ejemplos de programas que utilizan uno u otro enfoque e, incluso, combinan ambos en el contexto educativo, resaltándose sus principales características.

Tabla 1. *Ejemplos de programas de clases físicamente activas, DDAA y sus principales características.*

Programas	Principales características
<i>¡Jump in!</i>	Incorpora esterillas de juego en las lecciones de matemáticas, permitiendo a los alumnos responder preguntas matemáticas a través de movimiento y saltos. De este modo se consigue un aprendizaje interactivo que no resta tiempo al aprendizaje académico (Graham <i>et al.</i> , 2014).
Energizers	Se integran 10 minutos de AF en diversas materias troncales, como Lengua y Literatura, en las que el alumnado realiza movimientos corporales y saltos a través de ejercicios que se activan con estímulos del contenido educativo. Estas iniciativas

	demuestran cómo la AF puede ser efectivamente combinada con el aprendizaje académico para mejorar la experiencia educativa (Mahar <i>et al.</i> , 2006).
<i>¡Take 10!</i>	Se combinan contenidos académicos de materias como Matemáticas, Ciencias Sociales y lectura con AF, estableciéndose una duración de 10 minutos. Un aspecto diferenciador de este programa es la participación de profesionales de la salud y expertos en educación. Debido a la aceptación de este programa, se ha extendido a aulas de otros países, como por ejemplo, China (<i>Happy 10</i>), Brasil (<i>Tire 10</i>), Chile (<i>Take 10-chile</i>).
<i>Move-to-Improve</i>	Ayuda a los maestros de Educación Primaria a mejorar sus clases, integrando la AF en la instrucción académica. Se utiliza el poder del movimiento para motivar y ayudar a establecer hábitos saludables de por vida para los estudiantes de los grados K-5/6, además de incluir ejercicios de control respiratorio. Estas actividades pueden contar hasta 40 minutos semanales para complementar el requisito de EF del estado de Nueva York.
<i>Move for Thought</i>	Ofrece una plataforma gratuita para educadores interesados en combinar la AF con la enseñanza académica. Creada por expertos en educación y kinesiología, facilita la comunicación y el intercambio de ideas y recursos para integrar eficazmente la AF en el aula o el gimnasio. Incluye vídeos, materiales didácticos y la oportunidad de colaborar con otros docentes.
<i>¡Dame 10!</i>	Desarrollado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes desde el Centro nacional de Innovación e Investigación Educativa (CINIIIE), en España. Está formado por 87 actividades físicas que se encuentran ubicadas en cursos de Educación Infantil y Primaria. La duración varía entre 5 y 10 minutos y están diseñadas para ser realizadas en el aula. Además, cada actividad está diseñada para trabajar contenidos curriculares de todas las áreas de conocimiento. Dentro del programa se pueden encontrar dos tipos de actividades: los mini-relax que trabajan la relajación y descenso del nivel de activación de los alumnos y los mini-retos, que suben la activación de los alumnos, compitiendo cada alumno consigo mismo o contra el tiempo, aumentando así, la motivación.
<i>Móvetete 15</i>	Este programa se basa en la relación de AF a una intensidad moderada-vigorosa, durante 15 minutos todos los días de la jornada escolar, para mejorar indicadores de salud en estudiantes de Educación Primaria. La ubicación de estos DDAA se sitúa en el patio, al aire libre y se realiza a través de música que resulte atractiva para el alumnado. En el estudio se mostraron mejoras significativas en la salud de los participantes, como la reducción notable en el porcentaje de grasa corporal y avances en la condición física, evidenciando la eficacia del programa en la mejora de la salud física en el contexto educativo.

Proyectos Escolares saludables	Realizados por centros públicos y privados-concertados de la región de Castilla-La Mancha, España. Se desarrollan en tres fases: una primera de 2 a 3 minutos para repasar el contenido trabajado; la segunda de 3 a 5 minutos para desarrollar la AF y el nuevo contenido; y la tercera de 1 a 2 minutos para la vuelta a la calma, oscilando la totalidad entre 5 y 10 minutos.
Fichas de descansos activos	Alumnos de Educación Primaria y Secundaria tienen que seguir las actividades propuestas en las 68 fichas desarrolladas por los autores. Cada ficha contiene una actividad dividida en tres partes, presentando una duración total del DDAA de 10 minutos. Estas fichas están personalizadas, indicándose el curso, área de conocimiento, contenidos, objetivos de área y generales, competencias básicas y clave, agrupamiento y espacio, variantes, observaciones, grado de intensidad de la AF y grado de exigencia cognitiva.
MOVI-da 10	Desarrollado por la Universidad de Castilla-La Mancha en Cuenca, España. Está dirigido al alumnado de Educación Infantil y consiste en interrupciones breves de AF dentro del aula, con dos variantes: la estandarizada, centrada en ejercicios simples sin contenido curricular, y la enriquecida, que integra contenidos educativos en los ejercicios. Implementado durante el curso escolar, el programa incluye formación para profesores.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Jurado, M.A., Gil Madrona, P., Ortega Dato, J. F., & Rodríguez Blanco, Ó.F. (2020). Mejora de la condición física y la salud en estudiantes tras un programa de descansos activos. *Revista española de salud pública*, 92, e201809068.
- Álvarez-Pitti, J., Casajús Mallén, J. A., Leis Trabazo, R., Lucía, A., López de Lara, D., Moreno Aznar, L. A., & Rodríguez Martínez, G. (2020). Exercise as medicine in chronic diseases during childhood and adolescence. *Anales de Pediatría*, 92(3), e1-173.e8
<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.01.010>
- Andersen, L.B., Riddoch, C., Kriemler, S., & Hills, A. (2011). Physical activity and cardiovascular risk factors in children. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 871-876.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090333>
- Antón Vazquez, P. (2023). *Un deporte alternativo y los descansos activos para fomentar la motivación hacia la actividad física y la adquisición de hábitos de vida saludables* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60082>
- Barr-Anderson, D.J., Au Young, M., Whitt-Glover, M. C., Glenn, B. A., & Yancey, A. K. (2011). Integration of short bouts of physical activity into organizational routine a systematic

- review of the literature. *American Journal of Preventive Medicine*, 40, 76-93. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.09.033>
- Biddle, S.J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895. <https://doi.org/110.1136/bjsports-2011-090185>
- Blanco, M., Veiga, O. L., Sepúlveda, A. R., Izquierdo-Gomez, R., Román, F. J., López, S., & Rojo, M. (2020). Ambiente familiar, actividad física y sedentarismo en preadolescentes con obesidad infantil: estudio ANOBAS de casos-controles. *Atención Primaria*, 52(4), 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.013>
- Buchele-Harris, H., Cortina, K., Templin, T., Colabianchi, N., & Chen, W. (2018). Impact of coordinated-bilateral physical activities on attention and concentration in school-aged children. *BioMed Research International*, 2539748 <https://doi.org/10.1155/2018/2539748>
- Carson, R.L., Castelli, D.M., Beighle, A., & Erwin, H. (2014). School-based physical activity promotion: A conceptual framework for research and practice. *Childhood Obesity*, 10, 100–106. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0134>
- Carson, R.L. (2013). Calling all practitioners: Encourage and support the creation of active schools and school physical activity champions. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 17(5), 342–344. <https://doi.org/10.1177/1559827613492604>
- Castelli, D., & Beighle, A. (2007). Physical education teacher as the school activity director. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78, 25–29. <https://doi.org/110.1080/07303084.2007.10598020>
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(8), 1515-1519. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b>
- Contreras Jordán, O.R., León, M.P., Infantes-Paniagua, A., & Prieto-Ayuso, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(1), 145-160. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77723>
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garn, A.C. (2010). Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1381–1388. <https://doi.org/110.1016/j.tate.2010.04.003>
- Dallolio, L., Gallè, F., Masini, A., Valeriani, F., Ceciliani, A., di Cagno, A., Galeone, D., Pecoraro, P., Valerio, G., Liguori, G., Romano Spica, V., Brandi, G., Baldelli, G., Capelli, G., Coco, D., Corradi, M., Cortis, E., Deiana, P., Di Rosa, E., Ubaldi, F. (2023). Active breaks: a strategy to counteract sedentary behaviors for Health Promoting Schools. A discussion on their implementation in Italy. *ANNALI DI IGIENE. Medicina Preventiva e di Comunita*, 35(2), 202-212. <https://doi.org/10.7416/ai.2022.2532>

- de Greeff, J. W., Hartman, E., Mullender-Wijnsma, M. J., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2016). Long-term effects of physically active academic lessons on physical fitness and executive functions in primary school children. *Health Education Research, 31*, 185-194. <https://doi.org/10.1093/her/cyv102>
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., DuBose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H., Ryan, J. J., Jacobsen, D. J., & Williams, S. L. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive medicine, 49*(4), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Donnelly, J.E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine, 52*(1), S36-S42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Egger, F., Benzing, V., Conzelmann, A., & Schmidt, M. (2019). Boost your brain, while having a break! The effects of long-term cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions and academic achievement. *PLoS ONE, 14*(3), e0212482. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212482>
- Fradkin, A. J., Zazryn, T. R., & Smoliga, J. M. (2010). Effects of warming-up on physical performance: a systematic review with meta-analysis. *Journal of Strength and Conditioning Research, 24*(1), 140-148. DOI: [10.1519/JSC.0b013e3181c643a0](https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181c643a0)
- Gillen, J. B., & Gibala, M. J. (2014). Is high-intensity interval training a time-efficient exercise strategy to improve health and fitness? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 39*(3), 409-412. <https://doi.org/10.1139/apnm-2013-0187>
- Graham, D. J., Lucas-Thompson, R. G., & O'Donnell, M. B. (2014). Jump in! An investigation of school physical activity climate, and a pilot study assessing the acceptability and feasibility of a novel tool to increase activity during learning. *Frontiers in Public Health, 2*, 58. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00058>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child and Adolescent Health, 4*(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hodges, M. G., Hodges-Kulinna, P., & Kloepfel, T. A. (2015). Fitness for life primary: Stakeholders' perceptions. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*, 299-313. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.893287>
- Howie, E. K, Newman-Norlund, R. D., & Pate, R. R. (2014). Smiles count but minutes matter: responses to classroom exercise breaks. *American Journal of Health Behavior, 38*, 681-689. <https://doi.org/10.5993/AJHB.38.5.5>
- Institute of Medicine (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. National Academies Press (US): Washington, DC.

- Jiménez-Parra, J. F., Manzano-Sánchez, D., Camerino, O., Castañer, M., & Valero-Valenzuela, A. (2022). Enhancing physical activity in the classroom with active breaks: A mixed methods study. *Apunts. Educació Física i Esports*, (147), 84-94.
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A., & Harris, S. (2011). Ten years of TAKE 10! integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52, S43-S50. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.025>
- Kohl III, H. W., & Cook, H. D. (Eds.). (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. Washington: National Academies Press.
- Kostek, M. A., Pescatello, L. S., Seip, R. L., Angelopoulos, T. J., Clarkson, P. M., Gordon, P. M., ... & Thompson, P. D. (2007). Subcutaneous fat alterations resulting from an upper-body resistance training program. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(7), 1177-1185. doi: [10.1249/mss.0b0138058a5cb](https://doi.org/10.1249/mss.0b0138058a5cb)
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulidou, T., Murphy, S., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 15(1), 130. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>
- Lobach, Y., Ramos, Ó. R., Ceballos, C. L., Ramos, N. R., Suárez, A. J. G., & Niźnikowski, T. (2024). Descansos activos mediante la danza: una experiencia en alumnos universitarios. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 683-689. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100863>
- Longo, G., Masini, A., Ricci, M., Marini, S., Sansavini, A., Scheier, L.M., Ceciliani, A., & Dallolio, L. (2022). Designing active breaks in secondary school, results from focus group with teachers: the brave study, *European Journal of Public Health*, 32(3), ckac131.448. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac131.448>
- Ma, J. K., Le Mare, L., & Gurd, B. J. (2015). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9-to 11-year olds. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 40, 1-7. <https://doi.org/10.1139/apnm-2014-0309>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(12), 2086. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Masini, A., Coco, D., Russo, G., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (2023). Active breaks in primary school: Teacher awareness. *Formazione & Insegnamento*, 21(1S), 107-113. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_16
- Masini, A., Marini, S., Ceciliani, A., Barone, G., Lanari, M., Gori, D., ... Dallolio, L. (2023). The effects of an active breaks intervention on physical and cognitive performance: results from the I-MOVE study. *Journal of Public Health*, 45(4), 919-929. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad102>
- Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-

- analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 377–384.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>
- Mavilidi, M. F., Mason, C., Leahy, A. A., Kennedy, S. G., Eather, N., Hillman, C. H., ... Lubans, D.R. (2021). Effect of a time-efficient physical activity intervention on senior school students' on-task behaviour and subjective vitality: the 'Burn 2 Learn' cluster Randomised Controlled Trial. *Educational Psychology Review*, 33(1), 299–323.
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09537-x>
- Mazzoli, E., Salmon, J., Teo, W-P., Pesce, C., He J, Ben-Soussan, T.D., & Barnett, L.M. (2021) Breaking up classroom sitting time with cognitively engaging physical activity: Behavioural and brain responses. *PLoS ONE*, 16(7): e0253733.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253733>
- Mazzoli, E., Koorts, H., Salmon, J., Pesce, C., May, T., Teo, W.P., & Barnett, L.M. (2019). Feasibility of breaking up sitting time in mainstream and special schools with a cognitively challenging motor task. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 137–148.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.01.002>
- Mazzoli, E., Teo, W. P., Salmon, J., Pesce, C., He, J., Ben-Soussan, T. D., & Barnett, L. M. (2019). Associations of Class-Time Sitting, Stepping and Sit-to-Stand Transitions with Cognitive Functions and Brain Activity in Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9), 1482. <https://doi.org/10.3390/ijerph16091482>
- McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Chapter 5 physical activity opportunities during the school day: Classroom teachers' perceptions of using activity breaks in the classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511–527.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0062>
- McMorris, T., & Graydon, J. (2000). The effect of incremental exercise on cognitive performance. *International Journal of Sport Psychology*, 31(1), 66–81.
- Mantjes, J.A., Jones, A.P., Corder, K., Jones, N.R., Harrison, F., Griffin, S.J., & van Sluijs, E.M.F (2012). School related factors and 1 year change in physical activity amongst 9–11 year old English schoolchildren. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 153. <http://www.ijbnpa.org/content/9/1/153>
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2015a). An intervention to improve the physical activity levels of children: Design and rationale of the 'Active Classrooms' cluster randomised controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 41, 180-191. 37.
<https://doi.org/10.1016/j.cct.2015.01.019>
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2015b). Preliminary findings of Active Classrooms: An intervention to increase physical activity levels of primary school children during class time. *Teaching and Teacher Education*, 52, 113-127.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.007>
- Martínez-López, E., De la Torre-Cruz, M. J. & Ruiz-Ariza, A. (2018). Active- breaks: Una propuesta innovadora de descansos activos entre clases en Educación Secundaria. En P. Murillo y C. Gallego (Coords.), *Innovación en la práctica educativa*, 13-19. Ediciones Egregius.

- Méndez-Giménez, A. (2020). Resultados académicos, cognitivos y físicos de dos estrategias para integrar movimiento en el aula: clases activas y descansos activos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 63-74. <https://doi.org/10.6018/sportk.412531>
- Montoya, C., Zamorano, D., Gil, P., & Infantes, A. (2020). Disfrute a través de una propuesta de descansos activos en educación infantil. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 9(1), 155-164. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8305>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015a). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year pro- gram evaluation. *Journal of School Health*, 85, 365-371. <https://doi.org/10.1111/josh.12259>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015b). Moderate-to-vigorous physically active academic lessons and academic engagement in children with and without a social disadvantage: a within subject experimental design. *BMC Public Health*, 15(404), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1745-y>
- Must, A., & Tybor, D. J. (2005). Physical activity and sedentary behavior: a review of longitudinal studies of weight and adiposity in youth. *International Journal of Obesity*, 29(2), S84-S96. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803064>
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O., & Stamatakis E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, 72, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2019). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 54(14),826-838. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. In World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Ormaza Cepeda, D. A. (2022). *Efectos de un plan de pausas activas por modalidad virtual para mejorar el rendimiento físico de escolares* [Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato/Facultad de Ciencias de la Salud/Carrera de Fisioterapia].
- Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E., & Dunstan, D. W. (2010). Too much sitting: the population health science of sedentary behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 38(3), 105-113. doi: [10.1097/JES.0b013e3181e373a2](https://doi.org/10.1097/JES.0b013e3181e373a2)
- Pascoe, M., Bailey, A. P., Craike, M., Carter, T., Patten, R., Stepto, N., & Parker, A. (2020). Physical activity and exercise in youth mental health promotion: A scoping review. *BMJ Open Sport and Exercise Medicine*, 6, e000677. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2019-000677>

- Pastor-Vicedo, J. C., Prieto-Ayuso, A., Pérez, S. L., & Martínez-Martínez, J. (2021). Descansos activos y rendimiento cognitivo en el alumnado: una revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, *37*(146), 11-23. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/4\).146.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/4).146.02)
- Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding classroom teachers' perceptions of integrating physical activity: A collective efficacy perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, *21*(3), 316–328. <https://doi.org/10.1080/02568540709594597>
- Peláez-Flor, V., & Prieto-Ayuso, A. (2021). Aprendo Moviéndome: programa de descansos activos para educación primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *10*(2), 107-135. <https://doi.org/10.6018/sportk.440761>
- Plandowska, M., Labecka, M.K., Truszczyńska-Baszak, A., Płaszewski, M., Rajabi, R., Makaruk, B., & Różańska, D. (2024). The Effect of an Active Break Intervention on Nonspecific Low Back Pain and Musculoskeletal Discomfort during Prolonged Sitting among Young People—Protocol for a Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Medicine*, *13*(2), 612. <https://doi.org/10.3390/jcm13020612>
- Reed, J.A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, *7*, 343-351. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.3.343>
- Reinboth, M.S., Schmidt, S., Jonskaas, C., Grønningsæter, H., Karlsen, M.L., Bottolfs, M., & Bratland-Sanda, S. (2024). What Motivates Secondary School Teachers to Continue to Use Classroom-Based Physical Activity? A Self-Determination Theory Approach. *Translational Journal of the ACSM*, *9*(2):e000246. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000246>
- Ricci, M., Masini, A., Longo, G., Sansavini, A., Scheier, L.M., Marini, S., Cecilian, A., & Dallolio, L. (2022). The Brave study: promoting active breaks in secondary school from students' point of view, *European Journal of Public Health*, *32*(3), 131-145, <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac131.454>
- Robles, A., Zapata-Lamana, R., Gutiérrez, M. A., Cigarroa, I., Nazar, G., Salas-Bravo, C., Sánchez-López, M., & Reyes-Molina, D. (2023). Resultados psicológicos de las intervenciones de actividad física en el aula en niños de 6 a 12 años: Una revisión de alcance. *Retos*, *48*, 388–400. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96211>
- Rosa-Guillamón, A., & Carrillo-López, P.-J. (2024). Efecto agudo de descansos físicamente activos sobre la atención en adolescentes. *Estudios Sobre Educación*, *46*, 173-194. <https://doi.org/10.15581/004.46.008>
- Schmidt, M., Benzing, V., & Kamer, M. (2016). Classroom- Based Physical Activity Breaks and Children's Attention: Cognitive Engagement Works! *Frontiers In Psychology*, *7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01474>
- Schuenke, M. D., Mikat, R. P., & McBride, J. M. (2002). Effect of an acute period of resistance exercise on excess post-exercise oxygen consumption: implications for body mass

- management. *European Journal of Applied Physiology*, 86(5), 411-417. <https://doi.org/10.1007/s00421-001-0568-y>
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146(6),732-737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Tompsonski, P.D., Lambourne, K., & Okumura, M.S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: an introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52, S3-S9. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(114), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Webster, C.A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T.L., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691-701. <https://doi.org/10.1111/obr.12285>
- Yıldırım, M., Arundell, L., Cerin, E., Carson, V., Brown, H., Crawford D, Hesketh, K.D., Ridgers, N.D., Te Velde, S.J., Chinapaw, M.J.M, & Salmon, J. (2014). What helps children to move more at school recess and lunchtime? Midintervention results from Transform-US! cluster-randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 271-277. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2013-092466>
- World Health Organization: WHO. (2022, 5 octubre). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

CAPÍTULO 6



JUDO PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA IGUALITARIA... ¡HAJIME!

**LAURA RUIZ-SANCHIS, LAURA TAMARIT-GRANCHA,
CONCEPCIÓN ROS ROS**

Judo para una Educación Física igualitaria ... ¡Hajime!

Dra. Laura Ruiz-Sanchis

Profesora Acreditado Doctor en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0565-3329>

Dr. Ignacio Tamarit-Grancha

Profesor Doctor en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2661-2649>

Dra. Concepción Ros Ros

Profesora Titular en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Maestra de Educación Física en la Comunidad Valenciana
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1805-3349>

Resumen

El deporte, en su forma más básica, tiene un gran poder transformador que facilita la inclusión social, fomenta la participación equilibrada y es útil, para promover la igualdad de género (ONU, 2015). La práctica de actividad físico-deportiva a través de la materia de Educación Física (EF), empodera a las alumnas, e influye positivamente en su estado de salud y psicosocial. Con la participación femenina en el deporte se derriban estereotipos y roles sociales asociados comúnmente a la mujer, y les permite, demostrar su talento, aptitudes y capacidades (Kirk, 2012). En el presente capítulo, se muestra una experiencia para la introducción de los fundamentos del judo escolar, con el objeto de fomentar el Objetivo de Desarrollo Sostenible, número 5, denominado Igualdad de género (ODS 5). Se propuso una Situación de Aprendizaje igualitaria, durante 6 sesiones, progresada y adaptada a las necesidades del ámbito escolar en centros educativos del nordeste de Brasil. Se estructuró el proceso de introducción del judo en la EF escolar, a partir de cuatro fases: diagnóstico del contexto escolar del municipio, diseño y ajuste de la propuesta *e-learning* para docentes y estudiantes de EF, intervención didáctica de cuatro semanas en los tres centros educativos

participantes, y la obtención de datos a través de diversos instrumentos *ad hoc* (rúbrica profesor, coevaluación grupal, autoevaluación y portafolio) que mostraron una adecuada consistencia en la prueba de validez del contenido Delphi, con jueces expertos, en la confiabilidad ($r = .81$), y en la correlación de los instrumentos, con un alfa de Cronbach de .79.

Los datos permiten valorar el grado de adquisición de conocimientos, capacidades y competencias propias del judo en la EF del alumnado de 7º y 8º ($n=91$) de educación elemental en escuelas del municipio de Aracati (Brasil). Los resultados de la intervención muestran mejoras en el aprendizaje de los fundamentos del judo, con una calificación final media de 7.85 ($DT=0.922$), el 11.5% con calificaciones por encima del 9, el 41% de estas calificaciones pertenecen a mujeres. Los diferentes instrumentos indican que los estudiantes hombres, muestran mayor interés por el contenido del judo, sus fundamentos técnico-tácticos y estrategias de combate. Por su parte, las mujeres lo hacen por el reglamento y arbitraje, la aplicación de medidas de seguridad y el respeto a los demás. En conclusión, resulta interesante la introducción del contenido del judo en las aulas de EF, porque facilita una educación más igualitaria.

Introducción

La presente intervención didáctica se diseñó para la introducción del judo en la escuela elemental, bajo la denominación de, *Judo para una Educación Física igualitaria... ¡Hajime!* La situación de aprendizaje combina el deporte de combate con elementos fundamentales para la mejora de una Educación Física de Calidad, en línea con la Agenda 2030, para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en concreto con el número 5, "lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" (ONU, 2015), que busca alcanzar en cada uno de los ámbitos de la vida, la igualdad entre géneros. Es por ello, que existen planes y programas que pretenden reafirmar el papel de la mujer en la reconstrucción del mundo, reduciendo conductas sociales discriminatorias y adoptando una actitud responsable, empática y ecosocialmente sostenible.

Así pues, hemos tomado como referencia internacional, además de la Agenda 2030, las directrices del programa *Fit for life*, de la UNESCO (2021), que recoge un paquete de recursos para que los y las estudiantes desarrollen habilidades físicas, sociales y emocionales que definen ciudadanos/as saludables, resilientes y socialmente responsables. La práctica deportiva ofrece oportunidades de interacción social, que pueden sensibilizar al alumnado de clase sobre los roles asignados al género y transmitir beneficios sociales al grupo (UNESCO, 2004). En este sentido, el judo, como

modalidad adaptada al área de Educación Física (EF), ofrece un contenido diferente, orientado a la inclusión, a la adquisición de valores y al desarrollo físico integral (Villamon, 2013). No en vano, la UNESCO (1997), declaró el Judo como uno de los mejores deportes formativo para niños y jóvenes, ya que permite una Educación Física integral, potenciando, a través de la práctica deportiva, todas sus posibilidades psicomotrices, como son: la ubicación espacial, perspectiva, ambixtrismo, lateralidad, coordinación general y segmentaria, las de carácter social, trabajando desde la inclusión o aspectos de carácter técnico-táctico que influyen en el desarrollo de un acondicionamiento físico general idóneo.

La situación de aprendizaje diseñada para introducir el Judo en las aulas de educación elemental, se llevó a cabo en tres centros educativos de la ciudad de Aracati (Brasil) en los cursos de 7º y 8º aplicando una hibridación que combina varios modelos pedagógicos: la Enseñanza Comprensiva del Deporte, el aprendizaje cooperativo, la autoconstrucción de materiales y la evaluación formativa. Se buscó el objetivo de realizar una intervención apoyada en los alineamientos de la agenda 2030, para conocer el grado de adquisición de conocimientos, capacidades y competencias propias del judo en la EF del alumnado, potenciando la igualdad de género.

Marco teórico

Uno de los grandes desafíos de los ODS es su implementación y desarrollo en la educación. La actual La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), que regula actualmente el sistema educativo español, así como sus los Reales Decretos 95/2022 (Infantil), 157/2022 (Primaria) y 210/2022 (ESO) recogen los grandes retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

Desafíos a los cuales el alumnado deberá hacer frente a lo largo de su vida, y para lo cual necesitará adquirir una serie de aprendizajes. Entre los desafíos que la educación debe afrontar, seleccionamos dos: desarrollar hábitos de vida saludable y promover la igualdad de género, por el cual la LOMLOE muestra un especial interés en el sistema educativo desde el que ofrece múltiples oportunidades para seleccionar las estrategias adecuadas para que ambos géneros alcancen la igualdad a través de las experiencias educativas.

Además, la Igualdad de género se recoge en el ODS 5 de la Agenda 2030. Este ODS se concreta en 9 metas específicas y 1663 medidas, que promueven planes y proyectos para transformar la sociedad y el mundo en que vivimos, en el que

encontramos conductas sociales discriminatorias, dirigidos a adoptar una actitud responsable empática y ecosostenible. Entre las metas encontramos, por ejemplo: acabar con cualquier forma de discriminación por razón de sexo, eliminar la violencia de género, garantizar la igualdad de oportunidades efectiva en los ámbitos políticos, económicos y públicos, o promover la responsabilidad comprometida del hogar y la familia. El objetivo 5, busca alcanzar en cada una de las esferas de la vida, la igualdad entre géneros.

Dentro del proceso educativo se genera la construcción social del género y la asimilación de las normas sociales del grupo, que permiten interiorizar el comportamiento apropiado para formar parte de éste y de una sociedad (Arenas et al., 2022; Serra et al., 2020). Y la asignatura de Educación Física, tiene mucho potencial educativo en cuestiones de igualdad de género, pero aún persisten modelos tradicionales de género, que transmiten prejuicios sobre la participación de las mujeres (Jiménez y González-Palomares, 2023; Pastor-Vicedo *et al.*, 2019).

Así pues, hemos tomado como referencia internacional, para mejorar el proceso educativo desde la Educación Física, respecto a la igualdad (ODS 5), las directrices del programa *Fit for Life* (UNESCO, 2021). Es un programa insignia de la UNESCO, basado en el deporte, que busca apoyar la elaboración de políticas inclusivas e integradas y mejorar el bienestar de los jóvenes. Uno de los puntos importantes es lograr la participación de las mujeres y niñas en el deporte, para lograr un aumento de la confianza en sí mismas, desafiar los estereotipos de género presentes en los deportes de combate olímpicos, los cuales muestran poca presencia entre los contenidos que son impartidos en la Educación Física, debido entre otras causas al escaso conocimiento previo del deporte y los prejuicios del profesorado en función del sexo (Robles, 2008; Ruiz-Sanchis *et al.*, 2011; Ruiz-Sanchis, 2019).

El programa *Fit for Life*, reseña en su pacto de colaboración entre los países las siguientes líneas que consideramos se alinean con nuestra propuesta:

- Involucrar a los y las jóvenes en las escuelas, universidades y comunidades, a través del deporte y la Educación Física basada en valores y diseñada para empoderar, desarrollar habilidades y mejorar la resiliencia.
- Revisar y modificar marcos curriculares nacionales para integrar la educación en valores a través del deporte, desarrollar habilidades sociales e integrar una Educación Física de calidad.
- Capacitar a los educadores para que ofrezcan los recursos de *Fit for Life* en escuelas, universidades y comunidades.

Nuestra propuesta apuesta por la promoción y desarrollo en el deporte y la educación de los ODS, y para implementar en la Educación Física la igualdad de género, consideramos el Judo un deporte adecuado para su desarrollo.

Según Espartero y Gutiérrez (2004), de la práctica físico-deportiva del judo trasciende un gran potencial educativo en el cual intervienen toda una serie de aspectos emocionales, afectivos, espirituales, físicos, mecánicos e intelecto-motores. En su origen el judo tiene marcado unos rasgos de actuación, se desarrolla de manera concreta, mostrando unas pautas de cortesía y armonía social. Cechini (1989) indica que el judo, desde un punto de vista pedagógico, permite a la persona expresarse a través del movimiento y lo considera un medio de desarrollo integral. Pero coincidimos con diversos autores que, para que la educación física sea educativa, el profesorado ha de plantear acciones específicas que promuevan el desarrollo de actitudes positivas relacionadas con la cooperación, la integración o la igualdad (Estrada, 2008; Gutiérrez, 2003; Monjas *et al.*, 2015; Ros, 2007).

La Oficina de las Naciones Unidas sobre el Deporte para el Desarrollo y la Paz (UNOSDP) reconoce la progresiva contribución que el deporte realiza al desarrollo y la paz en su promoción de la tolerancia y el respeto, así como a las contribuciones que hace al empoderamiento de las mujeres y los jóvenes, individuos y comunidades. Del mismo modo a los objetivos de salud, educación e inclusión social. La UNOSDP indica que la participación regular en el deporte ofrece beneficios sociales y de salud, no sólo tiene un impacto directo en la aptitud física, sino que también inculca estilos de vida saludables en la infancia y juventud.

Malchrowicz-Moško *et al.* (2020), consideran que las artes marciales resultan importantes para alcanzar los ODS. En este sentido, la práctica de judo consigue diferentes beneficios desde el punto de vista físico, tales como un aumento del VO₂máx superior al promedio, una mejor composición corporal, una mayor densidad mineral ósea y un mayor contenido mineral óseo (Drid *et al.*, 2021).

En un estudio, Guedes y Misaka (2015) analizaron las motivaciones de participación deportiva de los judokas brasileños, encontrando diferencias de género. De modo que, los niños informaron que otorgan más importancia a la competición y el desarrollo de habilidades, mientras que las niñas dan más importancia a la amistad y el trabajo en equipo. Trew *et al.* (1999), en su estudio, reconocen que las jóvenes son más propensas a tener una baja percepción de la habilidad en clase de EF que los chicos, estas actitudes son atribuidas al hecho de que el sexo femenino se caracteriza por autoperibirse menos competente y habilidoso. Por el contrario, Derry (2002),

señala que mientras los chicos tan solo se interesan en jugar por jugar, las chicas muestran mayor interés en aprender la manera correcta de jugar, lo que implica un mayor desarrollo de habilidades y estrategias de juego. En el ámbito de la EF, las adolescentes dicen identificarse en menor grado que los chicos con respecto a la actividad deportiva (Moreno *et al.*, 2006), sin embargo, aceptan participar en deportes concebidos como masculinos en mayor medida que los chicos lo hacen con los catalogados como femeninos.

Los resultados obtenidos en los diversos estudios hacen necesario que se desarrollen propuestas de intervención educativa mediante los deportes de combate orientados a potenciar el *ODS 5. Igualdad de género* desde las aulas de Educación Física.

Metodología de trabajo

La metodología seleccionada para llevar a cabo la experiencia fue la investigación-acción, pues, constituye un método idóneo para emprender cambios en el ámbito educativo (Hernández *et al.*, 2014), por su flexibilidad y adecuación. La información se recolectó a través de diversos instrumentos de evaluación, utilizados por los docentes y el alumnado participantes al comienzo, durante y en la finalización de la propuesta.

Las herramientas de recolección fueron estandarizadas adaptando su contenido y forma (Demange *et al.*, 2012) permitiendo el aprovechamiento científico de los datos y limitando el sesgo, obteniendo validez a partir de la prueba Delphy (3 jueces expertos), la confiabilidad a través de una prueba de *test retest*, con la que se obtuvo un $r = .81$, y un análisis de las tres escalas contenidas en las rúbricas de profesor, trabajo grupal, portafolio y autoevaluación: Saber (6 ítems), Saber hacer (17 ítems), Ser y Convivir (12 ítems). Se obtuvo un valor final en Alfa de Cronbach de $.79$ [95% IC $.82, .86$], siendo un valor adecuado.

La intervención busca conocer el grado de adquisición de conocimientos, capacidades y competencias propias del judo en la EF del alumnado de 7º y 8º de educación elemental en escuelas del municipio de Aracati (Brasil), valorar las diferencias encontradas por razón de sexo, en las dimensiones del Saber, Saber hacer y Ser con los datos obtenidos en el Torneo final. Asimismo, apreciar las conductas y actitudes que puedan favorecer el desarrollo de valores a través del judo, consiguiendo reducir los estereotipos a través de una perspectiva de género.

Muestra

La muestra, no probabilística y por conveniencia fue de tres centros de educación elemental del área metropolitana de la ciudad de Aracati (Brasil) en los cursos de 7º (34.1%) y 8º (65.9%) (equivalente al 1º y 2º de la ESO en España), con un total de 91 estudiantes ($n = 91$), donde el 45.1 % son mujeres y el 54.9% varones. Con un 16.5% de alumnado que no realiza ninguna actividad física extraescolar (el 68.7% de alumnas), un 57.1 % que practican fútbol, 19.8% fútbol sala y 6.6% voleibol. En cuanto a las horas de práctica semanal de la actividad deportiva, encontramos que el 31.9% de la muestra afirma que practica 2 horas semanales, de las cuales el 72.3% son chicas, mientras que entre los que practican 6 o más horas, el 97.8% son chicos.

Procedimiento

La intervención didáctica se fundamenta en la hibridación de modelos pedagógicos como son la Enseñanza Comprensiva del Deporte (López-Ros, 2016), Aprendizaje Cooperativo (Bund, 2008) y la Autoconstrucción de material (Méndez-Giménez, 2014), junto con la Evaluación formativa (López-Pastor *et al.*, 2019) del proceso, demostrando que una adecuada combinación de modelos posibilita la aplicación contextualizada del judo, teniendo en cuenta en todo momento al estudiante, además de incluir la formación e-learning de profesores sin experiencia previa en la modalidad de judo. El proceso de introducción del judo en la EF escolar se estableció en cuatro fases, con sus respectivas acciones; (1º) el diagnóstico del contexto, (2º) el diseño de la propuesta, (3º) la intervención didáctica y (4º) la evaluación del proceso-producto.

1º FASE

- 1) Adaptar la propuesta a los elementos curriculares propios del sistema educativo de Brasil, y en concreto a Directrices generales y ejes de contenido de la ley educativa (9341/1996).
- 2) Traducir al portugués de los recursos para la formación docente <https://aprenderaluchar.giepafs.net/>, una aplicación creada bajo la estructura del gestor de contenidos *Jomla*, versión 3.2, con lenguaje PHP 5.4, empleando una base de datos *mysql*, alojada en un servidor propio con sistema operativo Linux (Ruiz-Sanchis y Martín, 2015). Se trata de una web para docentes y estudiantes, cuyos contenidos incorporan los conocimientos de los fundamentos básicos del judo, las habilidades motrices básicas para la práctica

del judo, además de actitudes y valores individuales y sociales. Los diferentes apartados de la página web son: Presentación (5 videos), herramientas para docentes (guía didáctica, normas seguridad, evaluaciones, instrumentos), Sesiones didácticas (6 sesiones detalladas), y materiales para alumnado (Ruiz-Sanchis *et al.*, 2016).

2º FASE

- 3) Formar a los docentes en los fundamentos técnico-tácticos básicos del judo realizando una formación de tres horas, a partir de los elementos básicos de una aplicación web sencilla y diseñada para docentes sin conocimientos previos, que progresa en tres niveles de dificultad (Cinturón: Blanco/Blanco-Amarillo/Amarillo). Se avanza desde las acciones motrices genéricas adaptadas al judo, y que Torres (1991) define como los actos motrices que pierden el componente específico propio de la técnica del deporte de lucha, pero aún conservan su potencial educativo, en el caso del judo "Coger/agarrar", hasta llegar a las situaciones de enfrentamiento real en un torneo de equipos de tres contra tres gestionado y arbitrado por los propios estudiantes (tabla 1).
- 4) Simplificar la modalidad con un planteamiento global del judo a partir del conjunto de elementos comunes que lo caracterizan (Avelar y Figueiredo, 2009), de la estructura fundamental de la dinámica de roles (Figueiredo, 2009) y centrando el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir del diseño de tareas motrices basadas en la estructura funcional del deporte (Hernández Moreno, 1998).

Tabla1. Progresión en dificultad en relación con la escala cromática.

BLANCO	ACCIONES MOTRICES GENÉRICAS
	UNIDADES MOTRICES LUCTATORIAS PRIMARIAS
	Coger/agarrar
	UNIDADES MOTRICES LUCTATORIAS SECUNDARIAS

	Tirar, Empujar, Derribar, Inmovilizar, Volcar y Caer.
BLANCO-AMARILLO	ACCIONES MOTRICES CODIFICADAS
	<p>Kumikata</p> <p>Defensa suelo</p> <p>Volteos y desplazamientos suelo</p> <p>Hon-Gesa Gatame</p> <p>Yoko-Shio Gatame</p> <p>Kami-Shio Gatame</p> <p>Desplazamientos pie</p> <p>Ukemis</p> <p>Kosi Guruma</p> <p>O-Soto Gari</p> <p>Defensa pie</p>
AMARILLO	SITUACIONES DE ENFRENTAMIENTO REAL
	<p>Combate por equipos (3x3)</p> <p>Lógica interna</p> <p>Arbitraje y reglamento.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se tendrá en cuenta en todos los niveles las normas de seguridad establecidas.

3º FASE

- 5) Aplicar modelos pedagógicos que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptados al contexto escolar, al contenido del judo, a las capacidades y habilidades del alumnado, y a las necesidades de los docentes. Para todo ello, se eligió La Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD) (López-

Ros, 2016) fundamentado en la enseñanza comprensiva del deporte (*teaching game for understanding:TGFU*) (Bunker y Thorpe, 1982), por su versatilidad y adaptación al ámbito escolar. De esta manera, se aplicará el modelo de enseñanza integrada de la técnica-táctica en la iniciación deportiva adaptada al modelo de judo escolar (López-Ros, 2016), que facilita el aprendizaje de los contenidos en un contexto real de juego, de esta manera y a través del juego, junto con la contextualización de las tareas, se favorece el aprendizaje significativo, y mejora la toma de decisiones (Gil-Arias *et al.*, 2021). El modelo de enseñanza comprensiva del deporte se gestó en 6 fases, que se simplificaron en tres para la presente experiencia: 1) forma jugada (juego modificado), 2) conciencia táctica (reflexión sobre los elementos tácticos) y 3) ejecución técnica reglamentaria (reflexión sobre la mejora en la eficacia motriz). Además, se experimentó con la Autoconstrucción de materiales (AUM), que se presenta como un modelo con un gran potencial pedagógico, porque implica al alumnado en el proceso creativo, de transformación y fabricación de sus propios recursos para la práctica deportiva (Méndez-Giménez, 2014), como es el caso del cinturón de judo, diseñado a partir de cinta de espiga de algodón para persiana, de 30mm en blanco, que facilita pintar en color amarillo.

- 6) Poner en práctica las 6 sesiones, adaptando material, espacio y reglas del centro educativo. El material de autoconstrucción, cinturón de judo, facilita el aprendizaje de acciones motrices específicas, además de la indumentaria, que incluirá un chándal viejo de manga larga. El espacio, es variable y seguro, para que el alumnado haga uso de desplazamientos variados (cuadros pequeños o grandes, círculos) distribución equitativa del material, de espacios, dinámicas de resolución de conflictos (Vilanova y Soler, 2012), y el Reglamento adaptado (tarjetas azules), que se reduce a normas básicas del judo con la sanción de acciones antirreglamentarias, elementos de seguridad (proteger a mi compañero) y eliminación de acciones que complican al árbitro-observador la dirección de los combates.

4º FASE

- 7) Facilitar al profesorado estrategias e instrumentos de evaluación formativa (López-Pastor *et al.*, 2019). El alumnado trabaja desde la primera sesión en agrupamientos heterogéneos por sexo de tres alumnos (representan un peso estándar cada uno: bajo-medio-alto), pues al tratarse de una modalidad poco practicada, el nivel de habilidad de los alumnos es bajo. Durante la evaluación,

la información sobre el rendimiento del alumnado se obtiene, interpreta y utiliza por el profesor, estudiante y sus compañeros para, posteriormente, tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes instrumentos *ad hoc* se disponen a lo largo de la situación de aprendizaje, según el momento de aplicación y sus criterios de calificación. En la experiencia se incorporaron los siguientes instrumentos según criterios de calificación:

- SABER (20%): Rúbrica trabajo grupal y asamblea.
- SABER HACER (50%): Rúbrica profesor, coevaluación intragrupal, autoevaluación y portafolio.
- SER Y CONVIVIR (30%): Rúbrica profesor, coevaluación intragrupal y autoevaluación.

Análisis de datos

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra con los 91 estudiantes. Se analizó la normalidad de las variables mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p \leq .05$), a través del programa estadístico SPSS v.23. Posteriormente, se aplicó la comparación de medias para muestras relacionadas que se llevó a cabo mediante el estadístico no paramétrico de prueba T de Wilcoxon para comparar el rango medio de las dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias, tanto de manera global con cada una de las medias aritméticas de los valores, como con cada una de las escalas de los instrumentos con criterios de *Saber*, *Saber hacer* y *Ser*.

Se obtuvo una media de calificación final de 7.85 ($DT=0.922$) que se distribuyó en: 11.5% Maestro (sobresaliente); dentro de este grupo el 41% son mujeres. El 55% es Experto (notable), un 25% de Capaz (bien), un 6% de Aprendiz (suficiente) y un 0.5 % de Inexperto (suspensos). En este último grupo se encuentran 3 alumnas que por problemas familiares dejaron de acudir a la escuela.

La prueba T de muestras independientes para el sexo del alumnado mostró diferencias significativas en las notas de los instrumentos de evaluación del *Saber hacer* (rúbrica profesor, coevaluación grupal, autoevaluación y portafolio). En el caso de las alumnas, éstas puntuaron más alto en la calificación media del portafolio individual, con una nota de 7.71 ($F=3.324$; $p=.000$), mientras que los varones obtuvieron diferencias a favor en la autoevaluación, con una media de 8.75 ($F= 1.343$; $p=.031$). Además, dentro de la dimensión de "Torneo final", se obtuvieron diferencias significativas entre los ítems en el instrumento de coevaluación, donde los compañeros valoran las aptitudes y capacidades de los demás miembros del grupo en la prueba

final, en relación con: la estrategia de ataque, de defensa y el arbitraje. En la siguiente tabla 2, se aprecian diferencias significativas.

Tabla 2. Comparación de las medias poblacionales de la dimensión *Torneo final con relación al sexo al que pertenecen.*

Dimensión	sexo	n	Media	F	Sig.
Estrategias de ataque	Mujeres	41	5.87	3.493	.000*
	Hombres	50	7.65		
Estrategias de defensa	Mujeres	41	5.09	2.872	.576
	Hombres	50	6.18		
Arbitraje	Mujeres	41	7.42	4.226	.001*
	Hombres	50	5.18		

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Sig.= Significativo; *p ≤ .05.

El análisis de varianza ANOVA reportó diferencias estadísticamente significativas en los ítems de la coevaluación de estrategia de ataque y arbitraje en relación con el sexo. Estos resultados indican que las estudiantes mujeres, son puntuadas por sus compañeros como más competentes en la aplicación del arbitraje en los randoris ($F=4.226$; $p=.001$), mientras que los chicos, para sus compañeros, muestran más competencia en la realización de las estrategias de ataque ($F=3.493$; $p=.000$) tanto técnica, como tácticamente.

La prueba T para muestras independientes para el sexo del alumnado, también mostró diferencias significativas en las calificaciones de los instrumentos de evaluación del *Ser y Convivir* (rúbrica profesor, coevaluación grupal y autoevaluación). Para las alumnas, la nota media de la rúbrica del profesor fue mayor que en el caso de sus compañeros, con un 8.20 ($F=4.897$; $p=.001$). En esta escala se incluyen las variables: interés por el reglamento, aplicación de fundamentos, respeto a compañeros y medidas de seguridad. Por otro lado, los varones obtuvieron diferencias en la coevaluación de los compañeros, con una media de 7.32 ($F=4.563$; $p=.001$), especialmente en las variables referidas a: innova estrategias de combate, explica sus decisiones y ayuda a sus compañeros de grupo a mejorar aspectos técnico-tácticos a

través de demostraciones. Finalmente, dentro de la dimensión de *Torneo final*, se obtuvieron diferencias significativas entre los ítems en el instrumento de Autoevaluación, donde el alumnado valora las actitudes y comportamientos durante la actividad del judo, en relación con el interés por la materia, respeto a lo demás, medidas de seguridad y participación-atención. En la siguiente tabla 3, se aprecian diferencias significativas.

Tabla 3. Comparación de las medias poblacionales de las dimensiones de *Autoevaluación con relación al sexo al que pertenecen.*

Dimensión	sexo	n	Media	F	Sig.
Interés por la materia	Mujeres	41	5.89	5.433	.002*
	Hombres	50	7.33		
Respeto a los demás y a las normas	Mujeres	41	7.29	3.965	.000*
	Hombres	50	6.78		
De medidas de seguridad	Mujeres	41	7.82	3.236	.540
	Hombres	50	7.88		
Participación atención	Mujeres	41	8.11	4.238	.001*
	Hombres	50	7.23		

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Sig.= Significativo; * $p \leq .05$.

El análisis de varianza ANOVA reportó diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del instrumento de *Autoevaluación en relación con el sexo*. Estos resultados indican que las estudiantes hombres encuentran un mayor interés por la materia del judo ($F= 5.433$; $p=.002$) mientras que las mujeres puntúan más alto en las escalas de respeto a los demás, normas ($F=3.965$; $p=.000$), y participación-atención ($F=4.238$; $p=.001$).

Discusión de resultados

El propósito de este trabajo fue mostrar una experiencia cuyo objeto es fomentar el *ODS 5. Igualdad de género*, a través de la introducción de los fundamentos del judo escolar. Para ello, se propuso una situación de aprendizaje progresada y adaptada a las necesidades del ámbito escolar en centros educativos del nordeste de Brasil. El proceso conllevó el diagnóstico del contexto escolar, el diseño y ajuste de la propuesta e-learning para el profesorado y el alumnado de EF, que se tradujo en una intervención didáctica de cuatro semanas en los tres centros educativos participantes y, finalmente, la obtención de datos a través de diversos instrumentos *ad hoc* (rúbrica profesor, coevaluación grupal, autoevaluación y portafolio), de los cuales se extrajeron los resultados presentados.

Respecto a los datos referentes al aprendizaje del alumnado en relación con la dimensión del *Saber*, la experiencia llevada a cabo a través del judo adaptado a la EF, tanto para el alumnado masculino como femenino ha sido positiva. De modo que esta experiencia ha resultado similar a las llevadas a cabo por García y Baena-Extremera (2017), Navarro *et al.* (2017), Cañabete *et al.* (2019) y, por último, Díaz *et al.* (2020) donde el docente debe de enfocar el rol activo de su alumnado en la construcción del aprendizaje y la adquisición de competencias, enfrentándolo con la realidad y procurándole aprendizajes útiles y significativos.

En la dimensión del *Saber hacer*, las alumnas puntuaron más alto en la calificación media del portafolio, este constituye una herramienta para el desarrollo del aprendizaje de forma autónoma, lo que exige al alumnado planificación y organización (Aebli, 1991). Estos resultados coinciden con los del estudio de Palomares-Ruiz *et al.* (2020) donde el alumnado debía elaborar un portafolio y las calificaciones de este fueron más altas para las mujeres que para los hombres.

Por lo que se refiere a la coevaluación de estrategias de ataque y arbitraje, las mujeres son puntuadas, por sus compañeros, como más competentes para el arbitraje, mientras que los chicos, para sus compañeros, muestran más competencia en la realización de las estrategias de ataque tanto técnica, como tácticamente. Estos resultados son similares a los del estudio de Pavón y Moreno (2008), donde se señala que la mayoría de los chicos consideran que se les da bien la práctica deportiva y procuran demostrar que son mejores que otros compañeros, fortaleciéndose rasgos de identidad y percepción relacionando lo masculino con la competitividad, la combatividad, mientras que lo femenino se relaciona con el orden o la pasividad (Alvariñas *et al.*, 2009; Rodríguez-Teijeiro *et al.*, 2005).

Estas diferencias de género, en la implicación en diferentes actividades físico-deportivas, pueden deberse a que las perspectivas para la obtención del éxito son distintas entre sexos y, como señalan Macías y Moya (2002), éstas serán mediadoras de su elección conductual. Estas actitudes son atribuidas al hecho de que el sexo femenino se caracteriza por auto-percibirse menos competente y habilidoso (Moreno *et al.*, 2006).

Para la dimensión *Ser y convivir*, para las chicas la media de la rúbrica del docente fue mayor que la de sus compañeros, en concreto en las variables interés por el reglamento, aplicación de los fundamentos, respeto a compañeros y medidas de seguridad. En este sentido, Etxebeste (2001) señala que al jugar el alumnado manifiesta el placer de convivir con los demás, de comunicarse y de compartir emociones comunes. Todo este proceso de socialización exige que el alumnado aprenda y asimile las pautas y normas establecidas (Lagardera Otero, 1999). Sin embargo, los chicos puntúan más alto en las variables de la coevaluación referidas a: innova estrategias de ataque, explica sus decisiones y ayuda a sus compañeros a mejorar. Estas variables se relacionan con la habilidad, por lo tanto, siguiendo el estudio de Vera-Lacarcel y Jiménez-Franco (2014), el alumnado motivado por la práctica deportiva presenta una alta creencia de habilidad. En esta línea, el estudio de Li *et al.* (2004) señala que el sexo masculino se percibe más habilidoso que el femenino.

En la autoevaluación en relación con el sexo, hemos encontrado una tendencia estadística que indica que el alumnado masculino se autoevalúa con niveles más altos de interés por la materia del judo que el de sus compañeras. Lavega (2006) confirma que a medida que los juegos tradicionales se han ido deportivizando, éstos son practicados mayoritariamente por adultos de sexo masculino. Cuando aparece la competición los jugadores quedan clasificados en ganadores y perdedores, lo que no sucede cuando los juegos, sobre todo los no deportivizados, no tienen un final preestablecido.

Sin embargo, en la autoevaluación, ellas puntúan más alto en las normas y el respeto a los demás y la participación-atención. En referencia al respeto a los demás, nuestros resultados son similares a los de López-Torres *et al.* (2017), donde señalan que la práctica de actividades luctatorias aumenta la responsabilidad, desarrollando un sentido de cuidado para con sus semejantes a nivel social. En esta línea, Rodríguez (2019) señala que las adolescentes tienen mayores coeficientes de aversión al riesgo que los adolescentes hombres, posiblemente este aumento en el aborrecimiento se debe a que la sociedad promueve que las mujeres sean más precavidas.

Conclusiones

El grado de adquisición de conocimientos, capacidades y competencias propias de la modalidad del Judo adaptada a la EF escolar y su puesta en práctica en alumnado de 7º y 8º de educación elemental, ha sido positiva para el conocimiento y comprensión de la modalidad del Judo.

La hibridación del modelo de enseñanza comprensiva, el aprendizaje cooperativo y la autoconstrucción de materiales, plantea un aprendizaje eficiente para la disciplina del Judo escolar, basado en los fundamentos de la táctica, el trabajo en corresponsabilidad grupal y la creatividad en el diseño de recursos para la práctica, que genera estudiantes con un mayor conocimiento y dominio del deporte.

La introducción de contenidos poco seleccionados por los docentes, como es el caso del judo, junto con metodologías innovadoras y activas son una adecuada combinación para disminuir la desigualdad y los estereotipos de género en las aulas de EF. Los resultados obtenidos, al término de la evaluación formativa, son positivos para la introducción y práctica del Judo a partir de la correcta adaptación de los elementos configuradores de la competición escolar, la participación con orientación al logro, la toma de decisiones en las acciones específicas y la resolución de conflictos durante la práctica.

Las chicas puntúan más alto en las actitudes y conductas de respeto, participación y atención, tanto en la evaluación del profesor como en su autoevaluación. En cambio, los chicos muestran mayor puntuación en comportamientos demostrativos, explicativos o estratégicos. Para potenciar estas cualidades sería adecuado incorporar en las asambleas grupales temáticas relativas a los estereotipos de género y corporales, y el tratamiento de la igualdad o la perspectiva de género en las aulas. Finalmente, concluimos que la introducción del Judo adaptado a las aulas de EF es positiva para lograr una educación más igualitaria.

Agradecimientos. *En primer lugar, nos gustaría agradecer a la Faculdade de Tecnologia Intensiva (FATECI) y a la Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ); en segundo lugar, a los centros educativos que han participado en el estudio, y finalmente al profesorado y alumnado que ha participado en el proyecto.*

Referencias bibliográficas

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo* (Vol. 57). Narcea ediciones.

- Alvariñas, M., Fernández, M. A., y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de investigación en educación*, 6(1), 113-122.
- Arenas, D., Vidal-Contí, J. y Muntaner-Mas, A (2022). Estereotipos y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 342-351.
- Avelar, B. y Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4, 44-47.
- Bund, A. (2008). Aprendizaje cooperativo en educación física. *La Peonza*, 3, 3-12.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8
- Cañabete, O., Tesouro, M., Puiggali, J., y Zagalaz, M.L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 47-53. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63038>
- Cechini, J. A. (1989). *El Judo y su razón kinantropológica*. Ed G.H.
- Estrada, J. (2008). *La competició esportiva a les classes d'educació física de l'etapa primària: El seu tractament com a mitjà educatiu*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/4658>
- Demange, É., Henry, É., y Préau, M. (2012). *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire: Un guide méthodologique*. Anrs.
- Derry, J.A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers (research). *Melpomene Journal*, 22, 17-28.
- Díaz, Ó. L., Arijá, A., Santos-Pastor, M., y Martínez, L. F. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 587-594.
- Espartero, J. y Gutiérrez, C. (2004). El Judo y las actividades de lucha en el marco de la Educación Física escolar: Una revisión de las propuestas y modelos de enseñanza. *III Congreso de la asociación Española de Ciencia y Deporte*. Valencia, España. <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0eljudo.pdf>
- Etxebeste, J. (2001). Aisiaren bi euskal kontzeptu: jokoia eta jolasa. *EuskoIkaskuntzaren XV. Kongresua: Donostia-Baiona 2001*, 277-282.
- Drid, P., Franchini, E., Lopes-Silva, J. P., Fukuda, D. H., Wells, A. J., Lakicevic, N., ... y Trivic, T. (2021). Health implications of judo training. *Sustainability*, 13(20), 11403. <https://doi.org/10.3390/su132011403>
- Figueiredo, A. (2009). The Combat Sports in Physical Education Classes – A Basic Perspective. En W.J. Cynarsky, (Ed.). *Martial Arts and Combat Sports – Humanistic Outlook* (pp.145-149). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- García, M., y Baena-Extremuera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Revista Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del*

- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., y Abós, Á. (2021). A hybrid tgf/se volleyball teaching unit for enhancing motivation in physical education: A mixed-method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>
- Guedes, D. P. y Missaka, M. S. (2015). Sport participation motives of young Brazilian judo athletes. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21, 84-91. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000100011>
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Grupo Planeta.
- Hernández Moreno, J.L. (1998). Hacia la construcción de un mapa de la acción de juego estratégico motriz en el deporte. *Revista RED*, 37, 5-12.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Jiménez, S. y González-Palomares, A. (2023). "ODS 5. Igualdad de género" y Educación Física: propuesta de intervención mediante los deportes alternativos. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 49, 595-602.
- Kirk, D. (2012) *Empowering Girls and Women through Physical Education and Sport – Advocacy Brief*. UNESCO.
- Lagardera Otero, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts Educación Física y Deportes*, 56, 99-107. <http://hdl.handle.net/10459.1/65402>
- Lavega, P. (ed.), (2006). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Li, W., Harrison, L. J. y Solmon, M. (2004). College students' implicit theories of ability in sports: Race and gender differences. *Journal of Sport Behavior*, 27, 291-304.
- López-Pastor, V. M., Sonlleve Velasco, M., y Martínez Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>
- López-Ros, V. (2016). El «modelo integrado técnico-táctico» de enseñanza deportiva. Origen, contextualización y características metodológicas. *JRIEPS* [En línea], 38. <https://journals.openedition.org/ejrieps/892>
- López-Torres, V. G., Moreno, L. R., y Carrillo, S. (2017). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior (diseño de una escala, análisis factorial y confiabilidad). *NovaRua*, 8(14), 73-89.

- Macías, V., y Moya, M. (2002). Género y deporte. La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología social*, 17(2), 129-148.
- Malchrowicz-Mosko, E., Zarębski, P., y Kwiatkowski, G. (2020). What triggers us to be involved in martial arts? Relationships between motivations and gender, age and training experience. *Sustainability*, 12(16), 6567.
- Méndez-Giménez, A. (2014). *Self-made materials in physical education contexts: An innovative complement to instruction-al models*. 7th Conference on Kinesiology "Fundamental and Applied Kinesiology – Steps Forward" (240-245). University of Zagreb. Faculty of Kinesiology. Croatia.
- Ministerio de Educação Brasileiro (1996). Lei de directrices y bases de la educación Nacional 9394/1996
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: Relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, (28), 276-284.
- Moreno, J. A., Martínez, C., y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 20-43. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf>
- Navarro, D., Martínez, R., y Pérez, I. J. (2017). El enigma de las 3 efes: Fortaleza, fidelidad y felicidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 73-85. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi419.607>
- ONU (2015). Asamblea general. Septuagésimo período de sesiones Temas 15 y 116 del programa. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., y López-Pina, J. A. (2020). E-igualdad de género y rendimiento académico en entornos virtuales de aprendizaje: un estudio inter-sujetos. *Formación universitaria*, 13(5), 137-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500137>
- Pastor-Vicedo, J. C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en las clases de educación física. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 8(2), 23-31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pavón, A., y Moreno, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- 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*, núm. 76, de 30 marzo 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28 de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.
- Rodríguez Teijeiro, D., Martínez Patiño, M.J. y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109-126.
- Rodríguez, P. (2019). *Cuando niñas y niños compiten: estudio experimental de competitividad por género en Kidzania*. <http://hdl.handle.net/11651/4003>
- Ros, C. (2007). *Pedagogía del deporte*. Ministerio de Asuntos Sociales. Zaragoza
- Ruiz-Sanchis, L., Bastida, A., y Ros, C. (2011). Causas de la no selección de la esgrima en las clases de EF, en los centros educativos de la Comunidad Valenciana. Ponencia en: *VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra: Universidad da Coruña.
- Ruiz-Sanchis, L., Martín, J., y Tamarit-Grancha, I. (2016). Formación e-learning para docentes en deportes de combate olímpico: el boxeo olímpico como experiencia en dos municipios del estado de Ceará (Brasil). *Rev brasileira de educación* 11(3), 70-82.
- Ruiz-Sanchis, L., y Martín, J. (2015), escuelaolímpica. Valencia. ISSN 09-2014-784.DL V-2015-11.
- Ruiz-Sanchis, L. (2019). Creencias y prejuicios del profesorado de Educación Física sobre los deportes de combate. *Revista de Educación*, 17, 221-235
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P., y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179-192.
- Torres, G. (1991). Las unidades motrices básicas luctatorias y su aplicación en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 24, 45-56.
- Trew, K., Scully, D., Kremer, J., y Ogle, S. (1999). Sport, leisure, and perceived self-competence among male and female adolescent. *European Physical Education Review*, 5, 53-73.
- UNESCO. (1997). *Plan de educación para el desarrollo y la integración de América Latina*, (3), 36-46. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146551>
- UNESCO (2004). Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física y el Deporte, 4th, Athens. ED.2004/CONF.212/CLD.3, ED.04/MINEPS IV/3. [Documento de trabajo - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- UNESCO (2021). *Fit for Life: el deporte promueve sociedades inclusivas, pacíficas y resilientes*. SHS/2021/PI/H/5 Rev.2. [Fit for Life: el deporte promueve sociedades inclusivas, pacíficas y resilientes - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Vera-Lacarcel, J.A., y Jiménez, F. (2014). Creencias implícitas de habilidad y abandono de la práctica deportiva en estudiantes adolescentes de educación física. En J.J. Maquillón, y N. Orcajada, *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 243-256). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2719>
- Vilanova, A., y Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: Reflexiones y acciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.
- Villamón, M. (2013). *Introducción al judo*. Editorial Hispano Europea.

Facultad de Ciencias de la Educación UFASTA
Edificio San Vicente de Paul
Gascón 3145 (B7600FNK)
Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.
República Argentina.

