



DIRECTORES:

Dr. Antonio González Molina · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. José Hernández Moreno · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

COMITÉ EDITORIAL:

Editor Jefe: Dr. José Hernández Moreno · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
Secretario: Dr. Juan Pedro Rodríguez Ribas · University of Wales (United Kingdom). EADE-Málaga. España.
Vicesecretario 1º: Dr. Abraham García Fariña · Universidad de La Laguna. España.
Vicesecretaria 2º: Dra. Patricia Pintor Díaz · Universidad de La Laguna. España.
Correctora de estilo: Dra. Miriam Navarro Hernández · Universidad Isabel I de Castilla. España.
Documentalista: Dr. Roberto Stahnger · Universidad de Cuyo. Argentina.
Editores de Sección: Los actuales responsables de áreas.
Desarrollador, diseñador, gestor y coordinador de producción: Jorge Vega · Pixel CD.
Coordinador de finanzas, marketing y ventas: Dr. Guillermo Suárez Lamí. España
Redes Sociales: Dn. Rodrigo Flores Coronado IEF Cesar Coll. Mendoza. Argentina-
Editores invitados: Los responsables de los monográficos.

RESPONSABLES DE ÁREAS:

Praxiología Motriz

Dr. Raúl Martínez de Santos · IVEF de Vitoria. España
Dr. Francisco Jiménez · Universidad de La Laguna. España

Educación Física

Dr. Arturo Díaz Suárez · Universidad de Murcia. España
Dr. Antonio Gómez Rijo · Universidad de La laguna. España

Entrenamiento Deportivo

Dr. Francisco Argudo Iturriaga · Universidad Autónoma de Madrid. España
Dr. Carlos Lago Peñas · Universidad de Vigo. España

Turismo Activo, Ocio y Actividades Físicas en la Naturaleza

Dr. Paulo Alexandre Correia Nunes · Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico De Setúbal (Portugal)
Roberto Reboredo Rodríguez · Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Deportes

Dra. Miriam Quiroga Escudero · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)
Dr. Mario Lloret Riera · INEF de Barcelona (España)

Juegos Motores

Dr. Ulises Castro Núñez · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Vicente Navarro Adelantado · Universidad de La Laguna. España

Expresión Motriz y Artística

Dra. Elena Sierra Palmeiro · Facultad de Deportes. Universidad da Coruña. España
Dra. Marta Bobo Arce · Facultad de Deportes. Universidad da Coruña. España

Introyección Motriz

Dr. Francisco Lagardera Otero · INEF de Lléida. Unniversidad de Lléida. España
Dra. Glòria Rovira Bahillo · EUSES, Salt. Universidad de Girona. España

Contenidos Afines

Dr. Ramón F. Alonso López · Centro Universitário Euroamericano. Universidade Paulista. Brasília. Brasil
Dr. Antonio Ramos Gordillo · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

OTROS:

Indexaciones, Tesis doctorales y reseñas de libros: Dr. Rómulo Díaz Díaz, y Dr. Eduardo Ramos Verde. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.

MIEMBROS:

Ldo. Eloy Altuve Mejía · Universidad de Maracaibo. Venezuela
Dr. Ali Alloumi · Université Sport SFAX. Túnez
Dr. Sandor Balsamo · Centro Universitário Euro americano de Brasília. Brasil
Dra. Geraldine Mary Boylan · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. José P. Borges Hernández. Universidad de La Laguna. España
Dr. Miguel Fernández Cabrera. Universidad de La Laguna. España
Dr. Luc Collard · Université René Descartes. París V. Francia
Dra. Lida Cruz Jerónimo Arango · Universidad de Los Llanos. Colombia
Dr. Bertand During · Paris Descartes. Sorbonne. Francia
Dr. Miguel A. Fachada Coelho. Universidad de Coimbra. Portugal
Dr. Enrico Ferratti · Haute Ecole Pédagogique de Locarno. Ticino-Suisse
Dr. Francisco A. González Romero · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Adolfo Hernández Álvarez · Universidad de La Laguna. España
Ldo. Néstor Hernández. Universidad Nacional de Río Negro. Sede de Viedma. Argentina
Dra. Hélène Joncheray · GEPECS. Université Paris Descartes. Sorbonne. Francia
Dra. Marta Linares Manrique. Universidad de Granada. España
Dr. Julio Martínez Morilla · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Napoleón Murcia · Universidad de Manizales. Caldas. Colombia
Dr. Manuel Navarro Valdivielso · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
Dr. Juan Carlos Padierna Cardona. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín . Colombia
Dra. Bárbara Paz-Sánchez Rodríguez · Facultad de ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". Cuba
Dr. Aldo Pérez Sánchez · Facultad de ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" Cuba
Dra. Margaret Jean Hart Robeston · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Ldo. José David Rufino · Universidad de Tucumán.

Argentina. España

Dr. Jesús V. Ruiz Omeñaca. Universidad de La Rioja. España

Dr. Yves de Saá Guerra · Palestra Drago. Las Palmas de Gran Canaria. ESPAÑA

Dra. Yanira Troya Montañez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dr. Pierre Parlebas · Universidad de la Sorbonne. Paris V. Francia

Dr. Miguel A. Albarrán Reyes · Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico)

Dr. Víctor Alonso Molina Bedoya · Universidad de Antioquía (Colombia)

Dr. José Ignacio Alonso Roque · Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España)

Dr. Ricardo Arencibia Moreno · Universidad Técnica de Manabí (UTM)- Ecuador.

Dra. Iman Bardad-Daïdj. Directrice du LSSAS (Laboratoire des Sciences Sociales Appliquées au Sport) Argel. Argelia

Dra. Margarita María Benjumea Pérez · Universidad de Antioquia. Antioquia. Colombia

Dr. Domingo Blázquez Sánchez · INEF de Barcelona. España

Dr. Pascal Bordes · STAPS de Paris V, René Descartes, Paris. Francia

Dr. Marco Coelho Bortoleto Universidad de Campinas. Brasil

Dr. Dr. Alessandro Bortolotti · Università di Bologna - Italia.

Dr. Alfredo Carralero Velázquez · Universidad de Ciego de Ávila. Cuba

Dr. Julen Castellano Pauli · Universidad del País Vasco. España

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola. Universidad Autónoma de Nuevo León. México

Dra. Marcela Cena. Universidad de Córdoba. Argentina.

Dr. Mikel Chivite Izco · Universidad de Zaragoza. España

Dr. Mário Coelho Teixeira · Universidade de Évora. Portugal.

Dr. Enrique Chávez · Escuela Politécnica del Ejército. Ecuador.

Dr. Marco A. Coelho Bortoleto · Universidad do Campinas. Brasil

Dra. María Jesús Cuellar Moreno · Universidad de La Laguna. Tenerife. España

Dr. José Devis · Universidad de Valencia. España

Dr. Rogelio Delgado Montero · Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". Cuba

Dr. Joseba Etxebeste Otegi · Universidad del País Vasco. España

Dra. Lilian Aparecida Ferreira. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Barú. Sao Paulo. Brasil

Dr. Juan Antón García · Universidad de Granada. España

Dr. Juan M. García Manso · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Dr. Julio Garganta · Universidad de Porto. Portugal

Dr. Raúl H. Gómez · Universidad de La Plata. Argentina

Dr. Fernando J. González · Universidade de Unijui. Unijui. Rio Grande del Sur. Brasil

Dr. Misael González Rodríguez · Universidad de Santi Espíritu. Cuba

Dr. Sergio Ibáñez Godoy · Universidad de Extremadura.

España

Dra. Gladys Elvira Guerrero de Hojas · Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Dra. Gladys Jiménez Alvarado · Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

Dra. Damaris Hernández Gallardo · Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) – Ecuador.

Dra. Saraya Laaouad- Doodoo · Salisbury University. Salisbury. Maryland EE.UU.

Dr. Pere Lavega Burgués · Universidad de Lleida. España

Dr. Daniel Linares Girela · Universidad de Granada. España

Dra. Rosa López de D'Amico · Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela

Dr. Alejandro López Rodríguez · Facultad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". Cuba

Dr. Juan Eligio López García · Universidad de Cienfuegos. Cuba

Dr. João Francisco Magno Ribas. Universidad Federal de Santa María. Brasil.

Dr. Oscar Mato Medina · Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) – México

Dra. Mercè Mateu i Serra · INEFC de la universidad de Barcelona (España)

Dra. Rosario Martín · INEF de Huesca, Universidad de Zaragoza. España

Dr. Rafael Martín Acero · Universidad de A Coruña. España

Dr. Juan J. Molina Martín · Universidad Europea de Madrid. España

Dr. Diego Muñoz Marín. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura. España

Dr. José R. Prado Pérez. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Valle del Mocoties" Mérida Venezuela

Dr. Pedro Reynaga · Universidad de Guadalajara. México.

Dr. Dr. Miguel Rojas Cabrera · Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (UNJFSC) Perú.

Dr. David Rodríguez Ruiz · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Dr. Guillermo Ruiz Llamas · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Dra. Ciria Salazar · Universidad de Colima. Colima. México

Dr. Javier Sampedro Molinuevo · INEF de Madrid. España

Dr. Samuel Sarmiento Montesdeoca · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España. Unai Sáez de Ocáriz

Granja · INEFC de la Universidad de Barcelona. España

Dr. Jorge Saravi. Universidad de La Plata. Argentina

Dr. Jorge Serna Bardavio · Universidad de San Jorge de Zaragoza. España

Dra. Ana Marcia Silva · Universidad Federal de Goiás. Brasil.

Dra. Artemis Soares · Universidade Federal do Amazonas. Brasil

Dra. Àngels Soler Vila · IES de Alella. Barcelona. España

Dr. Fernando Tavares · Universidad de Porto. Portugal

Dra. Haifa Tlili · Université R Descartes. GEPCS-TEC. Paris. Francia

Dr. Ahmed Torki · Université Hassiba Benbuali. Chlef. Argelia

Dra. Verónica Tutte Vallarino · Universidad Católica del Uruguay. Uruguay.

Dra. Clara Urdangarin Liebaert · Universidad del País Vasco. España

Dr. Luis Valenzuela Contreras. Univ. Católica Silva
Henríquez. Chile
Dra. María Angélica · Vergara Tapia. Universidad Mayor de
Santiago. Chile
Dr. Manuel Vizuite Carrizosa · Universidad de Extremadura.
España

Sergio Zepeda-Hernández Universidad Autónoma
Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México

REVISORES EXTERNOS:

Lenin Tlamatini Barajas. Universidad de Colima MÉXICO.
Hipólito Camacho. Univ. Surcolombiana. Neiva. Colombia
Jerónimo Cañas. Universidad de Granada. España
Marta Castañer Balcells. Universidad de Lérida. España
Franklin Castillo-Retamal. Universidad Católica de Maule.
Chile.
Antonio Galera Pérez. Univ. Autónoma de Barcelona
José María García Garduño. Univ. Autónoma de Ciudad de
México
Alberto Gil Galve. INEF de Barcelona. España
Francisco Javier Grijota Pérez. Universidad de Nebrija.
España
Julio Cesar Guedea. Universidad Autónoma de Chihuahua.
México
José Francisco Jiménez Parra. Universidad de Murcia.
España
Thierry Lesage. Université Paris Descartes. Francia
Rodrigo Mallet Duprat. Universidad Estadual de Campinas.
Brasil
Ademir de Marco. Universidade de Campinas. Brasil
David Méndez Alonso, Universidad de Oviedo (España)
Fernanda Menegaldo . Universidade de Campinas. Brasil
Mireya Monroy-Carreño. Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades Plantel Vallejo-UNAM México.
Osmar Moreira de Souza Junior. Universidad Federal de
San Carlos/San Carlos/San Pablo
Alexandre Oboeuf. Univ. Paris Desartes. Francia
Teresa Ontañón Barragán – UEMG. Brasil
Antonio Palomino Martin. Universidad de Las Palmas de
GC. España
Miguel Pic Aguilar Universidad de La Laguna. España
Francisco Pradas de la Fuente. Universidad de Zaragoza.
España
Andrés Felipe Ramírez González. Universidad de San
Buenaventura. Colombia.
Rafael Reyes Romero. Universidad de Las Palmas de GC.
España
Artur Manuel Romão Pereira. Universidad de Coimbra.
Portugal
Alfonso de la Rubia. INEF Madrid. UPM. España
Enric M^a Sebastiani Obrador. Universidad Blanquerna.
Barcelona. España
Ana Márcia Silva. Universidade Federal de Goiás (UFG),
Brasil.
José Ricardo da Silva Ramos. Universidade Federal Rural
Fluminense. Brasil
Renato André Sousa da Silva. Centro Universitário Euro
Americano (UNIEURO), Brasília - Brasil.
Jordi Tico Camí INEF de Lérida. España.
Xavier Torreadella. UAB. Barcelona. España
Alexandra Valencia: Universidad de Valencia IVEF. España

LA COMPETENCIA MOTRIZ. ANÁLISIS ETIMOLÓGICO, SEMÁNTICO, HISTÓRICO Y ALCANCE CONCEPTUAL

MOTOR COMPETENCE. ETYMOLOGICAL, SEMANTIC, HISTORICAL ANALYSIS AND CONCEPTUAL SCOPE

Antonio Gómez Rijo

..... 10

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
ESCOLAR EN IBEROAMERICA: EL CASO DE ARGENTINA

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CURRICULAR CONTENTS OF THE OFFICIAL SCHOOL PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS IN
IBERO AMERICA: THE CASE OF ARGENTINA

Roberto Stahringer ; Roberto Carbajal

..... 23

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR
EN IBEROAMÉRICA: EL CASO DE COLOMBIA

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT BLOCKS OF THE CURRICULUMS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN IBERO
AMERICA: THE CASE OF COLOMBIA

Margarita Benjumea Pérez ; Juan Gabriel Hernández Gómez

..... 37

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN
IBEROAMÉRICA: EL CASO DE CHILE

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT BLOCKS OF THE CURRICULUMS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN IBERO
AMERICA: THE CASE OF CHILE

César Araya Zarricueta

..... 53

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
ESCOLAR: EL CASO DE ESPAÑA

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CURRICULAR CONTENTS OF THE OFFICIAL SCHOOL PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS:
THE CASE OF SPAIN

Rómulo Díaz Díaz ; Ulises Castro Núñez ; José Hernández Moreno

..... 63

LA ACCIÓN MOTRIZ COMO PUNTA DE LANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA LOMLOE:
EL CASO DE ARAGÓN

MOTOR ACTION AS THE SPEARHEAD OF PHYSICAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE LOMLOE:
THE CASE OF ARAGON.

María P. Founaud-Cabeza

..... 75

FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y PROFESIONALES EN DEPORTE: UN ESTUDIO DE CASO. FORMATION DES DIPLÔMÉS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET PROFESSIONNELLES DU SPORT: UNE ÉTUDE DE CAS FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFISSIONAIS DO ESPORTE: UM ESTUDO DE CASO Bertha Aurora Muñoz Rodríguez ; Juan Paulo Marín Castaño ; Juan Carlos Padierna Cardona	94
HABILIDADES PARA LA VIDA: UNA ESTRATEGIA EN DEPORTE. SKILLS FOR LIFE: A STRATEGY IN SPORT. Margarita María Acevedo Olayal ; Elkin Moreno Parrall ; Juan Carlos Padierna Cardonall	108
LOS RASGOS DISTINTIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR PARA LOS ALUMNOS CON OSTEOGÉNESIS IMPERFECTA THE DISTINCTIVE FEATURES OF PHYSICAL ACTIVITY IN THE SCHOOL SETTING FOR STUDENTS WITH OSTEOPENIA Pablo Díez Sierra y Dra. Montserrat Diéguez Pérez	121
EFFECTS OF TRAINING USING AN ELECTRONIC LED LIGHT DEVICE ON THE ANTHROPOMETRIC PROFILE OF OLYMPIC WRESTLING ATHLETES Diana Paola Montealegre Suárez ; María Carolina Cerón Polanco ; Juan José Perdomo Trujillo	131
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: FERIA DE JUEGOS ALTERNATIVOS LEARNING SITUATION: ALTERNATIVE GAMES FAIR Mercedes Nadales Lisbona ; Susana Serapio Cuenca ; Dolores Yuste Lisbona	138

EDITORIAL

¿CONOCEMOS CÓMO ES REALMENTE LA COMPETENCIA MOTRIZ DE NUESTROS ESCOLARES?

Luis Miguel Ruiz Pérez

Sin duda esta es una pregunta importante para todos aquellos los que nos dedicamos a la Educación Física. Es una pregunta que como las cerezas, nunca van solas, siempre llevan enganchadas otras más. Imaginemos por un minuto que existiera un sistema internacional de constatación de la competencia motriz de los escolares al estilo PISA, le podríamos denominar PIECME (Programa Internacional de Evaluación de la Competencia Motriz Escolar. ¿Cómo quedarían nuestros escolares clasificados?, ¿Qué papel otorgamos realmente al desarrollo de la competencia motriz en nuestros currícula? ¿Cómo constatamos la competencia motriz para poder tener una opinión fundamentada de su situación entre el alumnado? ¿Debemos preocuparnos por la competencia motriz que actualmente manifiestan nuestros estudiantes? , en definitiva, ¿Qué entendemos por competencia motriz?.

Han pasado 10 años desde que publiqué en esta misma revista un pequeño artículo para exponer cómo entendía la competencia motriz¹. Y reflexionaba cómo desde que emplee este concepto en 1995,² su utilización por los profesores había ido creciendo vertiginosamente, adoptando significados que nada tenían que ver con el original. El lenguaje pedagógico en general se había vuelto competencial y la propia OCDE la definía como “la capacidad de responder a exigencias, realizando una tarea/actividad con resultados, que incluye dimensiones cognitivas y no cognitivas³.

La noción original que defendía, y sigo defendiendo, de Competencia Motriz se basaba en la que Kevin Connolly y Jerome Seymour Bruner⁴ manifestaban, al definirla como una inteligencia operativa, procedimental, que se manifiesta actuando, llevando a cabo habilidades y solucionando problemas motrices que implican el uso del cuerpo. En la actualidad nos encontramos ante la situación de que esta noción tiene definiciones muy diferentes, tantas como personas que la empleen. En el Cuadro 1, recojo varias de las más empleadas tanto en el ámbito español como anglosajón. Esta situación lo que nos plantea es que no es una noción sólida, ya que si termina siendo polisémica y si no tenemos claro de qué se trata, ¿cómo la vamos a desarrollar y poder afirmar si nuestros escolares son, o no, motrizmente competentes?⁵.

¹ Ruiz, L.M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de Competencia Motriz. *Revista Acción Motriz*, 12, 39-44.

² Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física*. Madrid: Gymnos.

³ OCDE (2019). *Estrategia de Competencias. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.

⁴ Connolly, K. y Bruner, J.S. (1972). *The growth of competence*. London: Academic Press.

⁵ Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física*. Madrid: Gymnos; Pacheco (2011). El desarrollo de la competencia motriz en la educación física escolar: el caso de canarias. *Acción Motriz*, 17: 30-37; Barnett, L. et al. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 46, 1663–1688. DOI 10.1007/s40279-016-0495-z.

Ruiz (1995)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que la persona tiene con su medio y con las demás
Pacheco, (2011).	Es una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas para una determinada situación o contexto.
Barnett et al. 2016	Capacidad de una persona para llevar a cabo diferentes actos motrices, incluyendo las habilidades motrices finas y globales que son necesarias en la vida cotidiana.

Sea como fuere estamos ante una capacidad que necesita ser cultivada y desarrollada para que los escolares se puedan desenvolver de forma eficaz y eficiente en su entorno, sea este el escolar o el de su vida cotidiana. Para algunos especialistas hablar de competencia motriz es hablar de alfabetización motriz ⁶, del dominio de las habilidades motrices fundamentales (HMF) y de la mejora de la función coordinativa de los escolares, y para su desarrollo necesita de una práctica abundante y variada⁷, más allá de que se opte por una pedagogía lineal o no-lineal⁸. De nuevo quiero dirigir la atención del lector a lo ya expuesto en 2014 en esta misma revista. La competencia motriz manifiesta funcionales que están relacionadas con los entornos que los profesores diseñan. Una persona puede ser competente en..., como cuando los escolares dominan las habilidades motrices fundamentales, o puede ser competente para... como cuando la manifiestan en sus juegos y deportes, y estas dos funcionalidades deben ser cultivadas y practicadas en las clases de educación física, porque los escolares más competentes también son los más activos. Hemos alertado en diferentes ocasiones sobre la situación que presentan los escolares que poseen una baja competencia motriz ya que se ven imposibilitados de disfrutar de las oportunidades que las clases de educación física ofrecen.⁹ Los datos de investigación empiezan a ser alarmantes, ya que sugieren que en las últimas décadas se está manifestando la existencia de una tendencia secular negativa en la competencia motriz¹⁰, que nos indica claramente que nuestros actuales escolares son motrizmente menos competentes que generaciones anteriores¹¹.

Si a esto añadimos las numerosas voces que están indicando que mejorar la competencia motriz garantizaría unos

⁶ Ortega-Benavent, N., Menescardi, C., Cárcamo-Oyarzun, J. y Esteban, I. (2024). Do perceived motor competence and physical literacy mediate the association between actual motor competence and physical activity engagement? *Revista de Psicodidáctica*, <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.03.001>

⁷ Barnett, L. et al. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 46, 1663–1688. DOI 10.1007/s40279-016-0495-z

⁸ RUDD, J., RENSHAW, I. SAVELSBERGH, G., CHOW, I.Y., ROBERTS, W., NEWCOMBE, D. Y DAVIDS, K. (2021). *NONLINEAR PEDAGOGY AND THE ATHLETIC SKILLS MODEL: THE IMPORTANCE OF PLAY IN SUPPORTING PHYSICAL LITERACY*. LONDON: ROUTLEDGE.

⁹ Ruiz, L.M. (2020). *Educación Física y Baja Competencia motriz*. Madrid: Morata

¹⁰ Bardid, F., Rudd, J. R., Lenoir, M., Polman, R. y Barnett, L.M. (2015). Cross-cultural comparison of motor competence in children from Australia and Belgium. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2015.00964

¹¹ Haga, M. (2009). Physical fitness in children with high motor competence is different from that in children with low motor competence. *Physical Therapy*, 89(10):1089–1097. <http://dx.doi.org/10.2522/ptj.20090052>

mayores niveles de actividad física en el futuro, una mayor motivación hacia la práctica y un mayor compromiso con un estilo de vida activo¹², nos vemos ante la necesidad de romper el círculo pernicioso que supone la constatación, a nivel global, de que un menor nivel de competencia motriz conlleva un descenso en la práctica de actividad física, y este descenso supone que no aumente el nivel de competencia motriz. La Educación Física se debe enfrentar a este reto ya. Debe dejar de lado los formalismos pedagógicos que hacen que los contenidos (actividades, ejercicios, tareas) sean menos importantes que el que los escolares estén felices, contentos y sin frustraciones. Estamos ante un problema que se manifiesta a nivel internacional, como lo confirma el hecho de que ya existan asociaciones de profesionales e investigadores preocupados por la Competencia Motriz.¹³ Se hace necesario conocer cómo es la competencia motriz de nuestros escolares y qué le influye, para poder adoptar las medidas necesarias que permitan corregir este descenso que viene manifestándose en las últimas décadas.

La evidencia a su favor es abrumadora y no deberíamos mirar para otro lado. Favorecer el desarrollo de la competencia motriz es contribuir a una mejora de la salud de los escolares, de su condición física, a la regulación de su peso corporal y a la adopción de estilos de vida más activos.¹⁴ Terminaré con la misma pregunta con la que comencé: ¿Conocemos cómo es realmente la competencia motriz de nuestros escolares.

¹² Holfelder B. y Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: a systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (15):382–391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.005>

¹³ Lopes, L.; et al. (2021). A Narrative Review of Motor Competence in Children and Adolescents: What We Know and What We Need to Find Out. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), <https://doi.org/10.3390/ijerph18010018>

¹⁴ Barnett, L. et al. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 46, 1663–1688. DOI 10.1007/s40279-016-0495-z

LA COMPETENCIA MOTRIZ. ANÁLISIS ETIMOLÓGICO, SEMÁNTICO, HISTÓRICO Y ALCANCE CONCEPTUAL

MOTOR COMPETENCE. ETYMOLOGICAL, SEMANTIC, HISTORICAL ANALYSIS AND CONCEPTUAL SCOPE

Autor:

Gómez Rijo, A. Universidad de Las Laguna. España. Correo electrónico: agrijo@ull.edu.es

Recibido: 27.02.2024

Aceptado: 20.04.2024

RESUMEN

¿Qué es la competencia motriz y para qué sirve? ¿Es una subcompetencia o subtipo dentro del amplio espectro del concepto competencia? ¿Es la naturaleza de lo motriz lo que la hace valedora de su ineludible presencia en el campo de las conductas motrices en la asignatura de Educación Física? ¿O es ambas cosas? Este artículo trata de dilucidar si este concepto que nos atañe a todos los profesionales de la actividad física y de los deportes tiene algún referente epistemológico que nos permita comprender su naturaleza educativa. A través del análisis etimológico, semántico, histórico y conceptual de las voces competencia y motricidad, se concluye que la competencia motriz es una capacidad que aglutina a la integridad de las dimensiones de la persona, y cuyo objetivo es la resolución de problemas de índole motriz.

Palabras clave: Educación Física, Praxiología motriz, motricidad, conceptos

ABSTRACT

What is motor competence and what is it for? Is it a subcompetence within the broad spectrum of the competency concept? Is it the nature of the motor that makes it worthy of its unavoidable presence in the field of motor behaviors in the subject of Physical Education? Or is it both? This article tries to elucidate whether this concept that concerns all physical activity and sports professionals has some epistemological reference that allows us to understand its educational nature. Through the etymological, semantic, historical and conceptual analysis of the words competence and motor skills, it is concluded that motor competence is a capacity that brings together the integrity of the dimensions of the person, and whose objective is the resolution of motor problems.

Keywords: Physical Education, Motor Praxiology, motor skills, concepts

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es la competencia motriz y para qué sirve? ¿Es una subcompetencia o subtipo dentro del amplio espectro del concepto competencia? ¿Es la naturaleza de lo motriz (en adelante, motricidad) lo que la hace valedora de su ineludible presencia en el campo de las conductas motrices en la asignatura de Educación Física? ¿O es ambas cosas? Este artículo trata de dilucidar si este concepto que nos atañe a todos los profesionales de la actividad física y

de los deportes tiene algún referente etimológico, semántico, teórico o epistemológico que nos permita comprender su naturaleza educativa.

La competencia motriz, en el contexto de la Educación Física, representa una faceta crucial del desarrollo integral del alumnado, influenciando sus conductas motrices, su afectividad y su toma de decisiones en el campo de las prácticas corporales. De igual manera, también afecta al campo de las prácticas no exclusivamente disciplinares como la salud, el bienestar y la capacidad para participar activamente en la sociedad. En las últimas décadas, se ha observado un creciente interés por comprender y mejorar las competencias de los estudiantes, dada su relevancia en la adquisición de habilidades para desenvolverse de manera exitosa en el ámbito profesional. A pesar de este reconocimiento, persisten desafíos significativos en la enseñanza y evaluación de la competencia motriz en el ámbito educativo. Uno de los principales problemas radica en la diversidad de habilidades y niveles de desarrollo motor entre los estudiantes, lo que dificulta la implementación de enfoques pedagógicos inclusivos y pertinentes desde el punto de vista disciplinar. Esta disparidad motriz puede generar brechas en el aprendizaje y afectar la autoestima de los alumnos, especialmente aquellos que se enfrentan a dificultades para alcanzar los estándares establecidos. Además, la falta de recursos y formación especializada en Educación Física contribuye que se discrimine la exclusividad disciplinar, y esto puede limitar la capacidad de los docentes para abordar de manera adecuada las necesidades individuales de los estudiantes en términos de competencia motriz. Esta situación se ve agravada por la presión académica y la priorización de otras áreas curriculares, relegando a menudo la Educación Física y su correspondiente competencia motriz a un segundo plano en el sistema educativo.

Por otro lado, el avance tecnológico y el cambio en los estilos de vida han introducido nuevos desafíos, como el sedentarismo y la disminución de la actividad física entre los jóvenes, lo que puede impactar negativamente en su desarrollo motor y salud a largo plazo. En este contexto, resulta imperativo explorar estrategias innovadoras y basadas en la evidencia científica para promover la competencia motriz y fomentar un estilo de vida activo desde edades tempranas. En este artículo, se abordará la problemática de la competencia motriz en Educación Física, examinando sus fundamentos conceptuales, así como sus implicaciones para el desarrollo integral de los estudiantes. Se destacará la importancia de una Educación Física como pedagogía de las conductas motrices, adaptada a las necesidades individuales, así como su papel clave en la promoción de unos aprendizajes disciplinarios específicos basados en la motricidad y para la mejora de la competencia motriz.

2. ACLARACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA NATURALEZA DE LA COMPETENCIA Y LA MOTRICIDAD

En este apartado vamos a realizar un análisis conceptual de los términos competencia y motricidad, partiendo desde su etimología y su campo semántico. Es importante recordar que los conceptos son especialmente importantes en ciencias, ya que son las unidades más básicas con las que se construye el conocimiento humano. Cuanto más articulado, amplio y organizado es nuestro sistema conceptual, tanto más poderosa es nuestra capacidad para aprehender la realidad que está siendo elaborada. Los conceptos, por decirlo metafóricamente, son los ladrillos con los que edificamos la casa del conocimiento. Por ejemplo, cuando decimos que «sabemos jugar a polis y cacos», previamente, hemos necesitado de un amplio proceso implícito o explícito de adquisición de constructos teórico-conceptuales que nos conduce a identificar el espacio donde se juega, quién ejercerá los roles de policía y de ladrón así como las funciones específicas de cada uno de estos roles (capturar, esquivar, huir, ayudar, engañar, etc.), además de haber integrado todo el sistema regulatorio de normas, acuerdos, reglas y sanciones que se derivan de su puesta en práctica. Y todo ello mediado por un condicionante temporal que supedita nuestra motricidad a los límites restringidos por el tiempo. Esta realidad sociocultural, que es el juego motor del pillapilla, se ha construido a partir de la asimilación e interacción de los conceptos anteriormente citados sobre otros que

previamente se habían incorporado a la arquitectura de pensamiento. Una vez interiorizado este conocimiento declarativo, se puede poner en práctica para ir perfeccionando el conocimiento procedimental, o lo que es lo mismo, la práctica en sí misma del juego en cuestión.

La realidad, por lo tanto, es definida a partir de aparatos conceptuales que interactúan entre sí y que nos permiten etiquetar, de manera convenida social y culturalmente, aspectos de la vida diaria y del contexto que nos rodea. Es la primera forma en que se va construyendo nuestro conocimiento en la infancia, aunque luego se va elaborando a medida que estos conceptos van formando esquemas mentales cada vez más complejos. Ello valdrá para que la persona pueda realizar adquisiciones cada vez más progresivas en referencia a su propia corporeidad, en relación con los demás y en cuanto a la interacción interpersonal en el campo de las actividades físicas y deportivas. De esta manera, va afinando sus capacidades y habilidades motrices en la resolución exitosa de una tarea motriz, en la que se pone en juego todo su conocimiento declarativo y procedimental, en definitiva, toda su competencia motriz. Así pues, y a tenor de todo lo dicho, parece pertinente realizar una primera aproximación conceptual a partir del análisis etimológico y semántico de los conceptos estudiados.

2.1. ANÁLISIS ETIMOLÓGICO Y SEMÁNTICO DE LA VOZ COMPETENCIA

El análisis etimológico de la palabra competencia nos lleva a su origen latino *competentia*, derivada del verbo *competere*, que está compuesto por el prefijo *com-* que significa junto o con, y el verbo *petere*, que significa buscar o dirigirse hacia. Por lo tanto, competencia originalmente implicaba la idea de «buscar o dirigirse hacia algo junto con otros».

Las definiciones que presenta el Diccionario de la lengua española (RAE, 2023) se dividen en dos grandes apartados. Por un lado, derivado del vocablo *competir*:

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival.
5. f. Am. Competición deportiva.

Como sinónimos baraja el diccionario: disputa, contienda, competición, lucha, riña, pugna, pendencia, duelo, rivalidad, debate, competidor, rival y contrario.

Y, por otro lado, derivado del término *competente*:

1. f. incumbencia.
2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

3. F. ÁMBITO LEGAL DE ATRIBUCIONES QUE CORRESPONDEN A UNA ENTIDAD PÚBLICA O A UNA AUTORIDAD JUDICIAL O ADMINISTRATIVA.

El Diccionario propone como sinónimos: incumbencia, obligación, jurisdicción, responsabilidad, dominio, pericia, aptitud, idoneidad, habilidad, facultad, talento, destreza, disposición, suficiencia, atribución, autoridad, poder, jurisdicción, licencia.

En su evolución semántica, la palabra competencia ha adquirido varios significados y matices, pero su núcleo conceptual sigue vinculado a la idea de habilidad, aptitud o capacidad para realizar una tarea, actividad o función específica. En este sentido, la competencia implica la capacidad de una persona para desempeñarse de manera exitosa en determinado ámbito o situación, con un nivel de destreza aceptable que la distingue y la hace apta para competir con otros. En el contexto educativo y profesional, la competencia se refiere a la capacidad demostrada por un individuo para llevar a cabo una tarea o actividad de manera efectiva, aplicando conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes. Esta noción de competencia (importada desde el ámbito profesional y empresarial) implica la idea de que el individuo es capaz de enfrentar desafíos y resolver problemas de manera autónoma, eficiente, exitosa en un contexto personal, educativo o profesional. En resumen, el análisis etimológico de la palabra competencia revela su origen latino y su evolución hacia un concepto economicista que denota habilidad, capacidad y eficacia en la realización de una tarea o actividad específica, tanto en contextos académicos como laborales.

2.2. ANÁLISIS ETIMOLÓGICO Y SEMÁNTICO DE LA VOZ MOTRICIDAD

El Diccionario de la lengua española (RAE, 2023) no distingue la etimología del concepto motricidad. Según esta fuente, motricidad es una vocablo adjetivo base de raíz motriz y sufijo -idad, que le da forma de sustantivación, es decir, que la motricidad designa cualidad de lo motriz.

Las acepciones que presenta el diccionario para la voz motricidad son dos:

1. f. Capacidad del sistema nervioso central de producir la contracción de un músculo.
2. f. Capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento.

Como puede observarse, la característica principal según este documento es el de movimiento o traslación, en el sentido de desplazamiento de un cuerpo que cambia de lugar o de posición. Además, se presenta como una característica biológica, esto es, la acción muscular producida por la contracción-relajación del órgano en cuestión para producir movimiento. Estas dos acepciones no aportan mucho valor conceptual, más allá de considerar la motricidad como una cualidad orgánica o biomecánica de las personas. Sin embargo, parece que la motricidad, al menos cuando vemos a los niños jugando a polis y cacos, no es solo una serie de movimientos articulares del cuerpo humano. Por lo que puede discriminarse en la dinámica del juego motor infantil, aparte de desplazamientos óseos y articulares, se suceden una serie de variables de tipo funcional, como la percepción del riesgo de ser atrapado por un policía, la toma de decisiones que se produce y que hace dudar entre salvar a un compañero ladrón o evitar que me encierren en la cárcel, gestionar el impulso para no tomar decisiones precipitadas, etc. El niño, en este sentido, no es «una máquina que se mueve» es, sobre todo, «una persona que piensa se emociona, se relaciona y actúa».

El diccionario, también, presenta dos acepciones más referidas a términos compuestos:

motricidad fina

1. f. motricidad relativa a los movimientos musculares pequeños y precisos, como p. ej. los que se realizan al escribir o coser.

motricidad gruesa

1. f. motricidad relativa a los movimientos generales del cuerpo entero, como p. ej. los que se realizan al correr o saltar.

Sin embargo, la tónica sigue siendo la misma. El enfoque biomecánico del cuerpo «como máquina que se mueve» sigue estando muy presente. Parece, a todas vista, que estas definiciones generales se nos han quedado exiguas. Si aludimos al campo semántico en el que se reposa la motricidad, nos encontramos con otras voces que tienen alguna vinculación más o menos directa: movimiento, motriz, desplazamiento, cuerpo o corporeidad. Así, por ejemplo, la RAE (2023) acota la palabra movimiento (en sus dos primeras acepciones, que son las que nos interesan dada la afinidad con el concepto de motricidad) como:

1. m. Acción y efecto de mover.

2. m. Estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición.

Entre los sinónimos o conceptos afines que más se acercan al campo semántico que estamos estudiando se encuentran: desplazamiento, flujo, actividad, acción, tempo y tiempo. Como antónimos u opuestos a movimientos podemos citar: inmovilidad, quietud y reposo. Es decir, toda una amalgama en el sistema conceptual que no nos permite salir del contexto de lo más tangible y observable, esto es, la acción de moverse o del comportamiento motor. Pero la motricidad, como ya hemos visto y ahora pasaremos a detallar, supone algo más que moverse. Más aún, en algunos casos la motricidad implica ausencia de movimiento, como por ejemplo, algunas posturas de yoga, alguna técnica de relajación o algún juego de expresión corporal.

3. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS CONCEPTOS COMPETENCIA Y MOTRICIDAD

3.1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DEL CONCEPTO COMPETENCIA

El concepto de competencia tiene raíces profundas en la historia de la humanidad y ha evolucionado a lo largo del tiempo en diversos contextos sociales, económicos, políticos y educativos. Aunque su significado actual está fuertemente influenciado por las teorías económicas y empresariales modernas, su origen histórico se remonta a períodos antiguos. Así, según Mulder (2007), las primeras referencias indirectas a la idea de competencia aparecen en los Diálogos de Platón, concretamente, el referido a Lisis; así como en el código babilónico de Hammurabi.

Platón, aunque no aborda directamente el concepto moderno de competencia en el sentido económico o educativo, sí trata de ciertos aspectos de la competencia, especialmente en lo que respecta al ámbito del conocimiento y la virtud. En este marco, el filósofo griego explora la naturaleza de la amistad y la búsqueda del conocimiento. El texto Lisis se centra en una conversación entre Sócrates, Lisis y Menexeno, donde se discuten temas como la amistad, el autoconocimiento y la sabiduría. Aunque el diálogo no trata explícitamente sobre la

competencia, podemos identificar algunos puntos de conexión: 1) Competencia por el conocimiento y la sabiduría. En el diálogo, Sócrates busca entender qué es la verdadera amistad y cómo se relaciona con el conocimiento. Esta búsqueda puede interpretarse como una competencia intelectual por alcanzar una comprensión más profunda de la realidad y de uno mismo. 2) Competencia en la búsqueda de la virtud. Platón, a través de Sócrates, indaga sobre la relación entre la amistad y la virtud. La competencia por ser virtuoso, por alcanzar la excelencia moral y vivir de acuerdo con los principios éticos, puede considerarse un tema subyacente en el diálogo. 3) Competencia dialéctica. El método dialéctico utilizado por Sócrates en sus conversaciones, incluido en Lisis, implica un intercambio de ideas y argumentos donde los participantes compiten por llegar a la verdad. Esta competencia intelectual es una característica distintiva de los diálogos platónicos y refleja la búsqueda constante de conocimiento y comprensión. En definitiva, aunque Platón no aborda directamente el concepto moderno de competencia, podemos encontrar ciertas similitudes temáticas y conceptuales que sugieren una relación indirecta. El diálogo explora la naturaleza del conocimiento, la virtud y la búsqueda de la verdad, aspectos que pueden relacionarse con la competencia intelectual y moral en la búsqueda del crecimiento personal y la excelencia.

Por otro lado, el Código de Hammurabi, uno de los conjuntos de leyes más antiguos conocidos, promulgado por el rey Hammurabi de Babilonia alrededor del siglo XVIII a. C., si bien no está directamente relacionado con el concepto moderno de competencia en el sentido económico o educativo, sí que podemos explorar algunas conexiones indirectas: 1) Competencia en el ámbito jurídico. El Código de Hammurabi establece una serie de normas y regulaciones para la sociedad babilónica, incluyendo disposiciones sobre el comercio, la propiedad y las relaciones contractuales. Si bien estas leyes no se refieren específicamente a la competencia entre empresas o individuos en el mercado, establecen un marco legal que puede influir en la dinámica competitiva dentro de la sociedad antigua. 2) Competencia por el cumplimiento de la ley. En el contexto del Código de Hammurabi, la competencia puede manifestarse en el cumplimiento de las leyes y normas establecidas por el gobierno. Los individuos y las instituciones compiten por adherirse a las regulaciones legales para evitar sanciones y conflictos legales. 3) Equidad y justicia como formas de competencia social. El Código de Hammurabi también aborda conceptos de equidad y justicia en la sociedad babilónica. La competencia por mantener la paz y el orden social puede estar relacionada con la aplicación imparcial de la ley y la promoción de la igualdad ante la justicia. 4) Competencia en la resolución de disputas. El código incluye disposiciones para la resolución de disputas y conflictos entre individuos. La competencia por resolver estas disputas de manera justa y equitativa puede influir en la reputación y la autoridad de los jueces y líderes locales. En conclusión, aunque el Código de Hammurabi no aborda directamente el concepto moderno de competencia económica o educativa, podemos identificar ciertas conexiones indirectas relacionadas con la competencia en el ámbito jurídico, social y moral. El código establece un marco legal y normativo que influye en las interacciones competitivas dentro de la sociedad babilónica antigua.

Siguiendo con el recorrido histórico del concepto, podemos determinar algunas cuestiones relevantes desde el punto de vista teórico. 1) Orígenes en la Antigua Roma. El término competencia tiene su raíz en la Antigua Roma, específicamente en el derecho romano. En este contexto, la competencia se refería a la competencia de los tribunales para juzgar casos específicos. El concepto estaba relacionado con la jurisdicción y la capacidad de un tribunal para resolver disputas legales. 2) Desarrollo en la Edad Media. Durante este período, el concepto de competencia se amplió para abarcar diversas áreas de la vida social y económica. En el ámbito económico, la competencia se asociaba con el derecho de los artesanos y comerciantes a realizar su oficio o negocio dentro de un determinado territorio o gremio. En este tiempo también se produjo el surgimiento de las ferias comerciales y mercados donde los comerciantes competían por clientes y recursos. 3) Época Moderna y Revolución Industrial. Con la llegada de la Revolución Industrial, el concepto de competencia adquirió una nueva dimensión en el contexto económico. La competencia se convirtió en un principio fundamental en la teoría económica, especialmente con la

obra de Adam Smith y la noción de la mano invisible que regula los mercados a través de la competencia entre empresas. 4) Teorías de la competencia en economía. En el siglo XX, las teorías económicas neoclásicas desarrollaron una comprensión más sistemática de la competencia en el mercado. Figuras como Alfred Marshall y Leon Walras contribuyeron al desarrollo de modelos de competencia perfecta e imperfecta, que analizaban cómo interactúan las empresas y los consumidores en diferentes contextos de mercado. 5) Aplicación en educación y psicología. A partir del siglo XX, el concepto de competencia también se extendió al ámbito educativo y psicológico. La psicología cognitiva y el enfoque conductista exploraron la competencia como una capacidad individual para resolver problemas y desempeñarse en diversas tareas. En la educación, el enfoque por competencias ha ganado relevancia con su inclusión en la mayor parte de los sistemas educativos europeos y algunos americanos, enfatizando la adquisición de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en situaciones reales. En resumen, el origen histórico del concepto de competencia se encuentra en la Antigua Roma y se ha desarrollado a lo largo de los siglos, abarcando áreas como el derecho, la economía, la educación y la psicología. Su evolución refleja cambios en las estructuras sociales, económicas y políticas a lo largo del tiempo.

3.2. APORTACIONES HISTÓRICAS SOBRE EL CONCEPTO MOTRICIDAD

Aunque la palabra motricidad en sí misma es relativamente moderna, el concepto subyacente ha sido fundamental en la comprensión del funcionamiento humano a lo largo de la historia. El estudio de la motricidad ha sido objeto de interés desde la antigüedad, con filósofos, médicos y científicos observando y teorizando sobre los mecanismos que subyacen a las prácticas corporales. Por ejemplo, en la antigua Grecia, figuras como Hipócrates y Galeno realizaron observaciones y descripciones detalladas de la anatomía y fisiología humanas, incluyendo el papel del sistema nervioso en la coordinación motora. Durante la Edad Media y el Renacimiento, el interés por el cuerpo humano y sus capacidades motrices continuó, con estudios anatómicos más detallados y la exploración de la relación entre el cuerpo y la mente. En este periodo es donde surge, según Pazos-Couto y Trigo (2014), el constructo motricidad:

El término Motricidad surge de un corte epistemológico en la Educación Física. En el siglo XVII fue a través de una propuesta de John Locke, de la que surgió la denominada Educación Física, con el propósito de dominar y adiestrar el cuerpo. Locke expresaba el valor de la Educación Física en su trabajo titulado *Some Thoughts Concerning Education*. Para Locke, la Educación Física era un medio de preparar a las personas ante posibles emergencias de salud, que involucraban dificultades y fatiga. Además, este filósofo-educador vislumbraba a la Educación Física como forma de lograr el desarrollo de un cuerpo vigoroso y listo para cualquier acción que lo necesite (p. 377).

Sin embargo, el término específico motricidad no se popularizó hasta tiempos más recientes, coincidiendo con el desarrollo de disciplinas como la fisiología del ejercicio, la fisioterapia y, sobre todo, la psicomotricidad. En el siglo XX, con el avance de la ciencia y la tecnología, el estudio de la motricidad humana se consolidó como una materia interdisciplinaria que abarca aspectos de la fisiología, la biomecánica, la neurociencia, la psicología y, más recientemente, la praxiología o la semiótica. La motricidad pasó a ser entendida desde una perspectiva holística, como la capacidad del ser humano para realizar conductas motrices de manera coordinada y adaptativa, influenciada por factores tanto biológicos como ambientales. En resumen, aunque el término motricidad es relativamente moderno, el estudio de las conductas motrices en el ser humano tiene profundas raíces históricas que se remontan a la antigüedad. A lo largo de la historia, el interés por entender la capacidad de movimiento ha evolucionado, dando lugar a disciplinas especializadas que investigan y aplican los principios de la motricidad en diversos campos, desde la salud hasta el rendimiento deportivo, la rehabilitación y, por supuesto, la educación.

4. ALCANCE CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA Y LA MOTRICIDAD

4.1. SOBRE LA COMPETENCIA

El concepto de competencia es fundamental en el contexto laboral y económico y, más recientemente, en el ámbito educativo y por extensión en las actividades físico-deportivas. En su concepción más general, la competencia se refiere a la capacidad de un individuo para desempeñarse en la resolución de problemas en una determinada área, demostrando habilidades, conocimientos y aptitudes relevantes. En el contexto educativo, la competencia abarca la adquisición y aplicación de conocimientos y destrezas específicas que permiten al estudiante enfrentarse con recursos adecuados a los desafíos académicos y profesionales. En su sentido más neoliberal, la competencia se relaciona con la capacidad de realizar tareas y cumplir objetivos de manera eficiente, contribuyendo al éxito organizacional y al desarrollo profesional del individuo. En general, la competencia implica la capacidad de adaptarse y responder de manera efectiva a diferentes situaciones y contextos, utilizando recursos y estrategias adecuadas para alcanzar los objetivos establecidos. Esto incluye habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. La competencia en este contexto puede ser beneficiosa ya que estimula la innovación, los aprendizajes curriculares y la calidad de los resultados.

Nos parece especialmente interesante, por el análisis detallado que ofrece, la propuesta de López-Gómez (2016) sobre el concepto de competencia (figura 1). A partir de este gráfico, se pueden extraer las principales dimensiones y categorías que configuran la arquitectura conceptual de la competencia. En primer lugar, tenemos la dimensión estructural, referida a ¿Qué es? Esta dimensión nos permite dilucidar la competencia como un conjunto de saberes (conocer, hacer y ser) o de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En segundo lugar, se destaca la dimensión teleológica, referida a ¿Para qué? Esta dimensión nos permite discriminar que la finalidad de la competencia es poner en práctica los saberes anteriores para resolver problemas que demandan una respuesta referida a las exigencias sociales. En tercer lugar, se encuentra la dimensión contextual, referida a ¿Dónde? Con esta dimensión, podemos comprender que la competencia trata de movilizar los aprendizajes adquiridos en diversidad de contextos (formales, no formales, informales, personales, sociales, profesionales, etc.). En último lugar, se encuentra la dimensión instrumental, referida al ¿Cómo? De esta manera, entender la competencia es identificarla como una capacidad para resolver un problema bajo una premisa eficaz y eficiente, de resolución exitosa de las tareas propuestas.

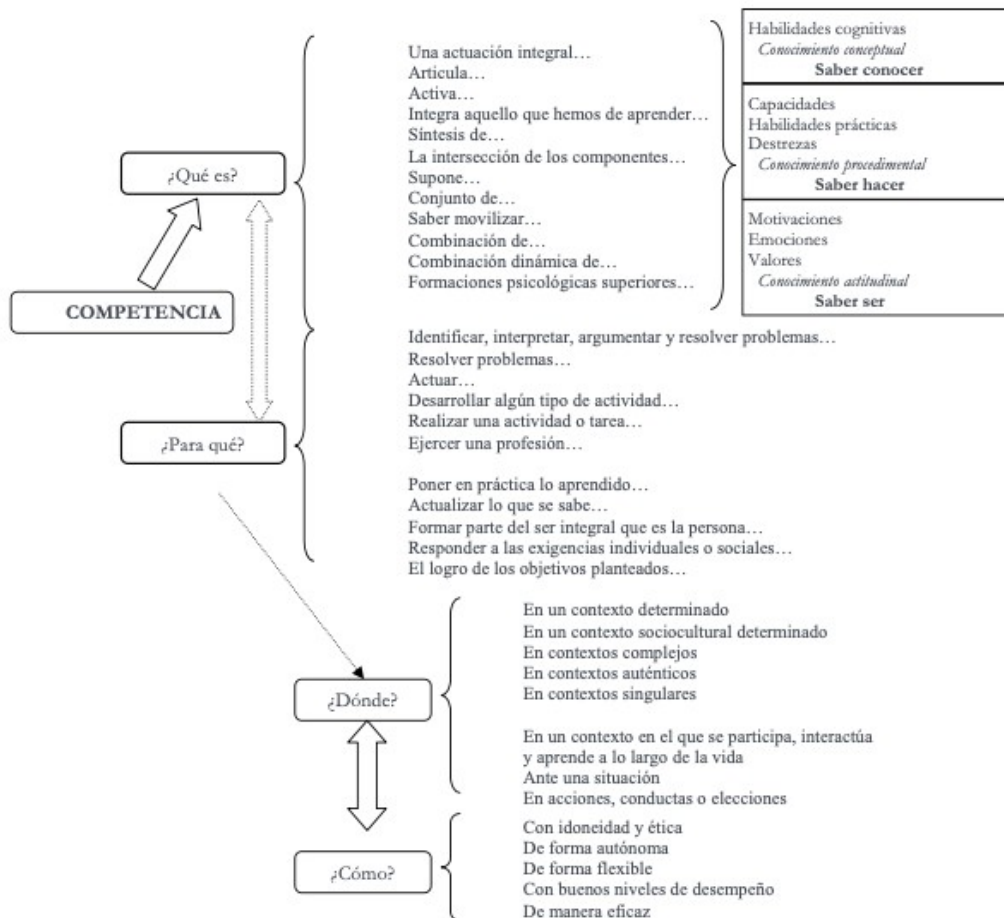


Figura 1. Análisis de contenido de las conceptualizaciones de competencia (López-Gómez, 2016, p. 316).

4.2. SOBRE LA MOTRICIDAD

La fenomenología, como corriente filosófica desarrollada principalmente por Edmund Husserl y posteriormente por otros filósofos como Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty, ha realizado aportaciones significativas en la construcción conceptual de la motricidad. Esta disciplina se centra en el estudio de la experiencia consciente y la percepción directa de la realidad. Aunque a primera vista pueda parecer distante de la motricidad, ambas áreas pueden relacionarse de varias formas. Por ejemplo, para Sérgio (2007, p. 11), «la Motricidad es el cuerpo en movimiento intencional, procurando la trascendencia, la superación, a nivel integralmente humano y no del físico tan sólo». A partir de las influencias de Merleau-Ponty (1994), aparecen como denominadores comunes entre la fenomenología y la motricidad los siguientes aspectos: 1) La experiencia corporal y la conciencia motora. La fenomenología destaca la importancia de la experiencia corporal en la percepción y comprensión del mundo. La

conciencia del cuerpo y la experiencia motora son elementos fundamentales en la fenomenología, ya que influyen en cómo percibimos y nos relacionamos con nuestro entorno. La motricidad, por su parte, se centra en el estudio de los movimientos corporales y su relación con el aprendizaje, la cognición y la experiencia. Ambas áreas convergen en el reconocimiento de la importancia de la corporeidad en la experiencia humana. 2) Corporeidad y movimiento. La fenomenología destaca la importancia de la corporeidad y el movimiento en la constitución de la experiencia humana. La motricidad se ocupa precisamente del estudio de los movimientos corporales y su relación con el desarrollo humano, la salud y el bienestar. Ambas áreas comparten un interés en comprender cómo el cuerpo y el movimiento influyen en la percepción, la cognición y la experiencia subjetiva del individuo. 3) Percepción y acción. La fenomenología resalta la relación íntima entre la percepción y la acción, argumentando que la percepción está siempre orientada hacia la acción y viceversa. Esta idea se relaciona estrechamente con la motricidad, que estudia cómo los movimientos corporales están integrados con la percepción y la acción en la realización de tareas y actividades. Ambas áreas exploran cómo la percepción del entorno y del propio cuerpo influye en la conducta motriz y viceversa. Aunque la fenomenología y la motricidad son campos diferentes, comparten un interés común en la experiencia corporal, la percepción y la acción motriz. Ambas áreas se complementan mutuamente al ofrecer perspectivas enriquecedoras sobre la relación entre el cuerpo, el movimiento y la experiencia humana.

Situado en un paradigma diametralmente opuesto, con un enfoque neurofisiológico y biomecánico, Rigal (2006, p. 15) define la motricidad como el «conjunto de funciones que aseguran los movimientos autogenerados de un organismo». A esto añade que la motricidad es una ciencia que se encarga del estudio de los movimientos humanos, de sus componentes cinéticos y cinemáticos. Además, incluye el estudio de los comportamientos motores significativos, con lo que incorpora la intencionalidad de la acción que se ejecuta. Para este autor, la motricidad es básicamente movimiento y aunque introduce la noción de significación no profundiza demasiado en ella. El movimiento, causado por estímulos orgánicos, y manifestado en vectores físicos con y sin fuerzas que lo producen, es el objeto de estudio de la motricidad. No aparece la noción de trascendencia y la visión holística de la persona parece no cobrar importancia. Para este autor, los elementos básicos de la motricidad se circunscriben al control de las acciones motrices, es decir, la manera en que la organización de los sistemas nervioso, muscular y perceptivo influye en el desarrollo y optimización de las acciones motrices en una situación lúdica escolar.

Desde la práctica psicomotriz, Da Fonseca (1998, p. 286) entiende la motricidad como una perspectiva diacrónica que «parte de la dimensión filogenética, evolución antropológica y el lugar que se ocupa en la naturaleza; trascendiendo la función de los músculos, hacia una complejidad como proceso integrante y elaborado». Su enfoque hacia la motricidad se caracteriza por una comprensión holística del ser humano, que integra aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales en la experiencia motora. Da Fonseca entiende la motricidad como un proceso complejo que involucra la totalidad del individuo y su relación con el entorno. Según este autor, la motricidad no se limita únicamente a la ejecución de movimientos físicos, sino que también implica la expresión y comunicación emocional, la construcción de la identidad y la relación con los demás. El cuerpo es el medio a través del cual el individuo interactúa con el mundo y se desarrolla como persona. En su enfoque, Da Fonseca destaca la importancia de la experiencia corporal en el desarrollo infantil, enfatizando la necesidad de proporcionar a los niños oportunidades para explorar y experimentar con su cuerpo en un entorno seguro y estimulante. Considera que la motricidad es fundamental para el aprendizaje y la integración sensorial, emocional y cognitiva en la infancia. Además, Da Fonseca aborda la motricidad desde una perspectiva terapéutica, utilizando el movimiento y la expresión corporal como herramientas para abordar dificultades emocionales, sociales y de aprendizaje en niños y adultos. Su enfoque terapéutico se basa en la comprensión de la motricidad como un medio de autoconocimiento, comunicación y transformación personal.

Por último, la aportación más original y pertinente la ofrece el punto de vista praxiológico. Su principal exponente, Parlebas (2003), define la motricidad como el «campo y naturaleza de las conductas motrices» (p.341), es decir, el conjunto de prácticas físicas tanto si se dan en situaciones de ludomotricidad (referidas al juego y al ocio) o de ergomotricidad (referidas al mundo laboral). Para este autor francés, la motricidad se caracteriza por una perspectiva sociocultural y sistémica que integra aspectos individuales y colectivos en la comprensión del comportamiento motor humano, a partir de lo que él denomina conductas motrices, la clave de la especificidad disciplinar de la Educación Física. Parlebas entiende la motricidad como un fenómeno complejo que va más allá de la ejecución de movimientos físicos, involucrando también aspectos intencionales, sociales, culturales y semióticos. Para él, la acción motriz está profundamente arraigado en las prácticas sociales y culturales de una sociedad determinada, reflejando y reproduciendo normas, valores y significados compartidos. En su enfoque, Parlebas destaca la importancia del juego y la actividad lúdica como contextos privilegiados para el estudio de la motricidad y el desarrollo humano. Considera que el juego es una forma fundamental de expresión motriz e interpersonal, que permite a los individuos explorar y experimentar con su cuerpo y su entorno en un ambiente físico y social de interacciones y comunicaciones motrices. Además, Parlebas propone un marco conceptual específico, necesario y pertinente para analizar las acciones motrices en contextos lúdicos y deportivos: la praxiología motriz. Esta disciplina científica se basa en la idea de que los juegos motores son sistemas complejos de interacciones entre jugadores, reglas y entorno, que dan lugar a una variedad de comportamientos motores y estrategias. La praxiología motriz también se centra en la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en contextos educativos, terapéuticos y deportivos. Parlebas propone que el análisis de las prácticas motoras, a partir de su lógica interna, deben guiar el diseño de intervenciones pedagógicas y terapéuticas más efectivas, así como el desarrollo de programas de entrenamiento deportivo más adaptados a las necesidades y características de los participantes. En resumen, la praxiología motriz de Parlebas es un enfoque que estudia la motricidad en contextos sociales y culturales específicos, con el objetivo de comprender las interacciones entre los individuos y las reglas, así como con el entorno físico y social. Esta disciplina proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para analizar la motricidad y su papel en la construcción y mantenimiento de las relaciones sociales y culturales.

Como habrá podido observarse, casi todos los autores coinciden en afirmar que la motricidad es algo más que un proceso orgánico, fisiológico o anatómico que implica un desplazamiento de las propias palancas corporales o del cuerpo en general. Supone la toma de conciencia de la propia existencia de esa capacidad de movimiento y, por tanto, asoma la posibilidad de configurar intencionalidades para las acciones que realizamos. Cabría preguntarse, no obstante, si todas las posibilidades motrices entran en el campo de la motricidad lúdica infantil en la escuela. ¿Puede considerarse cualquier movimiento propio de las prácticas físicas, lúdicas y deportivas? ¿Existe, por tanto, una competencia exclusivamente referido a lo motriz? Lo vemos en el siguiente apartado.

5. SOBRE LA COMPETENCIA MOTRIZ

A tenor de lo expuesto, y tendiendo lazos de unión y convergencia entre los dos conceptos anteriores (competencia y motricidad) entendemos por competencia motriz la «capacidad para el desarrollo de la motricidad humana, con adecuación a las dimensiones biológica, afectiva, cognitiva, interactiva y de ejecución práctica, que se manifiesta a través de la conducta motriz, en una situación motriz específica, para la resolución de problemas motores» (Gómez-Rijo et al., 2021, p. 383). En este sentido, la relación entre la competencia y la motricidad es significativa y multifacética, ya que no solo se centra en el desarrollo físico, sino también en el desarrollo integral de los individuos. En el contexto de la Educación Física, la competencia motriz se refiere a la adquisición y aplicación de conductas motrices, conocimientos teóricos y competencias sociales relacionadas con la actividad física y el deporte. Estas conductas motrices no solo se limitan al ámbito físico, sino que también incluyen aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Por un lado, la Educación Física proporciona un espacio para que los estudiantes adquieran y desarrollen

habilidades motrices básicas, como correr, saltar, lanzar y atrapar, así como habilidades deportivas específicas relacionadas con diferentes disciplinas deportivas. Estas habilidades no solo son fundamentales para participar en actividades físicas y deportivas, sino que también contribuyen al desarrollo de la coordinación, el equilibrio, la fuerza y la resistencia física. Por otro lado, la sociomotricidad concibe las conductas motrices como intercambios comunicativos prácticos entre los participantes que interactúan entre sí y el entorno. En este contexto, lo perceptivo, la intencionalidad, la toma de decisiones y la significación adquieren una relevancia fundamental para la mejora de la motricidad. Todas estas conductas motrices hacen de la competencia motriz un espacio para la inteligencia motriz y la toma de decisiones en situaciones ludodeportivas sociomotrices donde la oposición, la cooperación y la combinación de ambas influyen de manera significativa en todo el despliegue de conductas que se tienen que desarrollar en el amplio campo de las actividades físicas, las deportivas, las lúdicas, las expresivas, las introyectivas y las realizadas en el medio natural. En el aspecto social, la competencia motriz fomenta el trabajo en equipo, la cooperación, el liderazgo y el respeto hacia los demás. A través de actividades físicas y deportivas en grupo, los estudiantes aprenden a comunicarse, colaborar y resolver conflictos de manera constructiva, desarrollando habilidades sociales y emocionales que son fundamentales para su éxito en la vida personal y profesional.

6. CONCLUSIÓN

La competencia motriz se refiere a la capacidad de un individuo para poner en juego sus conductas motrices en diferentes contextos y situaciones lúdico-deportivas con el objetivo de resolver un problema de naturaleza motriz. Este concepto abarca una amplia gama de conductas psicomotrices que incluyen tanto habilidades básicas como correr, saltar, lanzar y atrapar, como las capacidades físicas como fuerza, velocidad, resistencia y movilidad articular. Además, incluye un extenso espectro de conductas sociomotrices específicas relacionadas con las diferentes disciplinas deportivas y expresivas. La competencia motriz no se limita únicamente a la ejecución técnica de movimientos físicos, sino que también implica la capacidad de adaptarse y responder de manera efectiva a diferentes demandas y desafíos motrices en una interacción constante consigo mismo y su propia corporalidad, los demás y el medio físico. Esto incluye habilidades como la coordinación, el equilibrio, la agilidad, la velocidad y la precisión, así como la capacidad de tomar decisiones rápidas y estratégicas en situaciones cambiantes y portadoras de incertidumbre. Además, la competencia motriz también incluye aspectos cognitivos y socioemocionales relacionados con la corporeidad, esto es, la confianza en uno mismo, la motivación y la perseverancia para superar desafíos y alcanzar metas relacionadas con las prácticas físico-deportivas. En definitiva, hablamos de un concepto relativamente reciente pero de una gran potencialidad educativa para educar a la persona desde su motricidad bajo un enfoque holístico y diferenciado.

7. REFERENCIAS

- Da Fonseca, V. (1998). Manual de observación psicomotriz: significación psiconeurológica de los factores psicomotores. INDE.
- Gómez-Rijo, A., Fernández-Cabrera, J. M., Hernández-Moreno, J., Sosa-Álvarez, G., & Pacheco-Lara, J. J. (2021). (Re) pensar la competencia motriz. *Retos*, 40, 375-384. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82959>
- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18589>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y

permanente. Revista Europea de Formación Profesional, 40, 5-25. <https://www.cedefop.europa.eu/files/40-es.pdf>

Parlebas, P. (2003). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Pazos-Couto, J., & Trigo, E. (2014). Motricidad Humana y gestión municipal. Estudios Pedagógicos, 40(1), 373-387. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100022>

RAE. (2023). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/>

Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria. INDE.

Sérgio, M. (2007). Algunas miradas sobre el cuerpo. Popayán.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN IBEROAMERICA: EL CASO DE ARGENTINA

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CURRICULAR CONTENTS OF THE OFFICIAL SCHOOL PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS IN IBERO AMERICA: THE CASE OF ARGENTINA

Autores:

Roberto STAHRINGER (Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Correo electrónico: rostahringer@gmail.com.
Roberto CARBAJAL (Universidad Nacional de Río Negro (Argentina) Correo electrónico: rcarbajal@unrn.edu.ar

RECIBIDO: 06.02.2024

ACEPTADO: 18.05.2024

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en concretar un análisis PRAXIOLOGICO de los bloques de contenidos que componen los Diseños Curriculares Oficiales de la Educación Física Escolar de Argentina. La investigación se centra en los niveles educativos básicos y obligatorios, y su fuente de datos son los diseños curriculares oficiales de las provincias seleccionadas para obtenerlos. Consultamos además otros autores expertos en el tema, que proponen bloques de contenidos para el área de Educación Física Escolar (EFE) y han escrito y publicado acerca del tema.

La Praxiología Motriz o Ciencia de la Acción Motriz constituye el marco de referencia teórico y el punto de partida de la propuesta. Entendemos como análisis PRAXIOLÓGICO el estudio de las praxis motrices desde la perspectiva de dicha ciencia y, específicamente, partiendo desde su ESTRUCTURA, CLASIFICACIONES Y LÓGICA INTERNA.

Hemos empleado una metodología de análisis de contenido y búsqueda documental. La muestra está conformada por los veintidós países iberoamericanos y la consulta de aquellos especialistas. Elaboramos un sistema de categorías "ad hoc" para el registro y análisis de los datos

Se realizó también un análisis estadístico básico y una discusión de los datos comparando las propuestas de los currículos oficiales y las de los autores.

Los resultados más significativos obtenidos son los siguientes: tanto a nivel primario como secundario los bloques de contenidos incluyen, en mayor o menor medida, los contenidos de especificidad disciplinar juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal; en el nivel primario los contenidos de mayor presencia son el juego motor, la introyección motriz y la adaptación motriz ambiental mientras que en nivel medio los más relevantes son el deporte, la introyección motriz y la adaptación motriz ambiental; las praxis psicomotrices, de cooperación y de cooperación oposición se plantean en todos los contenidos, las praxis de cooperación – oposición presentan un importante desarrollo en el juego motor y el deporte y las referencias a las praxis de oposición son poco significativas.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Bloques de contenidos, Análisis praxiológico, Especificidad disciplinar.

ABSTRACT

The objective of this work is to carry out a PRAXIOLOGICAL analysis of the content blocks that make up the Official Curriculum Designs of School Physical Education in Argentina and Paraguay. The research focuses on basic and mandatory educational levels, and its data source is twelve expert authors on the subject, who propose content blocks for the area of School Physical Education (EFE).

Motor Praxiology or Science of Motor Action constitutes the theoretical framework and the starting point of the proposal. We understand PRAXIOLOGICAL analysis to be the study of motor praxis from the perspective of said science, specifically from its CLASSIFICATION AND INTERNAL LOGIC.

We have used a methodology of content analysis and documentary search. The sample is made up of twenty-two Ibero-American countries and twelve authors. We have developed a system of "ad hoc" categories for the registration and analysis of data.

A basic statistical analysis and discussion of the data was carried out, comparing the proposals of the official curricula and those of the authors.

The most significant results obtained are the following: at both the primary and secondary levels, the content blocks include, to a greater or lesser extent, the disciplinary specific contents of motor play, sport, motor introjection, environmental motor adaptation and artistic or corporal motor expression; At the primary level, the contents with the greatest presence are motor play, motor introjection and environmental motor adaptation, while at the intermediate level the most relevant are sports, motor introjection and environmental motor adaptation; Psychomotor praxis, cooperation and opposition cooperation are raised in all contents, cooperation-opposition praxis present an important development in motor play and sport and references to opposition praxis are not very significant.

Key Words: School Physical Education; Content blocks, Praxiological analysis, Disciplinary specificity.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de un trabajo de investigación que realiza un análisis práxiológico de los bloques de contenido que componen los Diseños Curriculares Oficiales de Argentina, entendido como el estudio de las clasificaciones y de la lógica interna de las práxis incluidas en dichos bloques.

El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio en el que se incluyen, el presente análisis práxiológico, otro semántico y un tercero epistemológico, orientados hacia la creación de una propuesta pedagógica que pueda servir de referencia para la elaboración de los bloques de contenidos específicos, para un supuesto Diseño Curricular Básico de la EFE en Iberoamérica.

Resulta necesario explicar que para el caso de Argentina tendremos en cuenta dos diseños curriculares oficiales: el de la Provincia de Buenos Aires y el de CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) en la medida en que la suma de la población de ambas representa un 40% del total de la población del país. Este dato resulta útil y relevante a los efectos de la confiabilidad estadística de los resultados. Podrá observarse también la inclusión de los datos de la Provincia de Mendoza.

Asimismo, incluimos, siempre dentro del análisis de Argentina, el caso de la provincia de Río Negro, ubicada al Sur de este país, en plena región patagónica, manteniendo el criterio de presentar datos de contextos socioculturales diversos, y en el intento de enriquecer el análisis.

De los distintos elementos de los currículos analizados, nos ocuparemos exclusivamente, en nuestro trabajo, de los bloques de contenidos específicos del ámbito de la EFE. Estos bloques se encaminan hacia el desarrollo de la Competencia Motriz orientada de manera prioritaria, aunque no exclusiva, en los contenidos procedimentales y entendida como la «capacidad para el desarrollo de la motricidad humana, con adecuación a las dimensiones biológica, afectiva, cognitiva, interactiva y de ejecución práctica, que se manifiesta a través de la conducta motriz, en una situación motriz específica, para la resolución de problemas motores» (Gómez Rijo et al., 2021:383).

Para caracterizar a la Competencia Motriz es necesario asumir que la EFE está ineludiblemente unida a la conducta motriz, que requiere la presencia de una significación práxica como un rasgo esencial, caracterizador y pertinente y que se manifiesta, generalmente, mediante el o los objetivos motores de la praxis, puesta en una situación motriz determinada.

En este primer avance se comparten los datos recogidos a través de un muestreo sistemático que incluye la variable dominios de acción motriz cuyas categorías son: praxis psicomotrices, praxis de cooperación, praxis de oposición y praxis de cooperación-oposición y la variable dimensiones de análisis con las categorías: juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal, denominadas situaciones motrices.

1- ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una de las dificultades con que nos hemos encontrado en la elaboración de este trabajo ha sido la escasa producción de estudios previos acerca de esta temática, que podrían haber sido utilizados como referencia o contraste.

En función de su enfoque conceptual y metodológico, es posible recuperar los aportes de los trabajos sobre los diseños curriculares de la formación docente en educación física realizados en el contexto iberoamericano a partir de la perspectiva praxiológica y de la teoría sociológica del currículum.

El referente central es el trabajo de Hernández Moreno y Ribas (2006) en España, al que se suman entre otros, los trabajos de Stahringer (2008) en Argentina, de Hernández. Moreno, Gómez, Bravo, Velázquez y Altuve (2008) y de H. Moreno, Castro y Stahringer (2008) en Iberoamérica, de Jiménez, Vergara y Hernández Moreno (2013) en Chile y de Da Silva; Da Silva; Magno Ribas, Cohelo Bortoleto y H. Moreno (2018) en Brasil.

EDUCACIÓN FÍSICA Y PRAXIOLOGÍA MOTRIZ EN ARGENTINA

De acuerdo con Saraví (2014), las primeras referencias concretas a la praxiología motriz en Argentina aparecen a partir de la publicación en la revista Stadium, en el año 1992, del artículo de Pierre Parlebas "Didáctica y lógica interna de las actividades físico deportivas" y de la primera visita académica del autor a nuestro país en 1993 para participar en el 1er. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

De allí en adelante, ha crecido de manera sostenida el impacto de los aportes de Parlebas y de la Praxiología Motriz en la Argentina en un proceso que data de cerca de más de 30 años y que incluye la circulación de bibliografía, la presentación de tesis de grado y posgrado y la realización de cursos, ponencias y congresos con la participación entre otros de Pierre Parlebas, José Hernández Moreno, Francisco Lagardera, Pere Lavega, Luc Collard y Vicente Navarro Adelantado.

Parlebas (2001) aborda desde hace más de cuarenta años la relación entre la Educación Física, la Praxiología Motriz y las ciencias clásicas, y lo retoma de manera extensa y precisa en la revista Acción Motriz (Parlebas, 2014).

En dicho texto, después de debatir sobre las diversas alternativas que pueden tomar las relaciones con otras ramas del conocimiento y profundizar sobre la dependencia y sumisión a los enfoques de las ciencias biológicas, humanas y sociales, que han marcado la historia de la educación física y la construcción de los diseños curriculares, pone énfasis en los siguientes puntos:

- Afirmar la identidad de la Praxiología Motriz en función de sus diferencias con las disciplinas que la rodean.
- Rechazar la visión pluridisciplinar ya que implica el abandono del punto de vista específico que permita considerar la pluralidad de los fenómenos corporales bajo un punto de vista unitario.
- Abordar el enfoque inter disciplinar sin abandonar esa identidad, más bien reafirmandola
- Priorizar lo transdisciplinar sobre la base de una iniciación seria en los conocimientos científicos clásicos, para apoyarse en sus aportes, pero rechazando la sumisión disciplinar
- Profundizar el estudio de la acción motriz, que da a la Praxiología Motriz la especificidad que le permite garantizar su estatuto y autonomía científicos.
- Desarrollar programas de formación profesional que se fundamenten en las exigencias científicas y en las posiciones praxiológicas.
- Tener en cuenta que la resistencia al cambio de paradigma proviene fundamentalmente de los especialistas de las actividades físicas y deportivas.

LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ Y LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La discusión curricular activa y dinamiza la vida institucional, transparenta los modos de pensamiento, las ideologías y los conocimientos, e intereses de los actores, su construcción no es ascética, hace explícita la madurez académica de una institución.

Se pone en juego el futuro de los alumnos y como afirma Basil Bernstein, su elaboración y puesta en marcha representa un "compromiso moral".

En Argentina las referencias bibliográficas y conceptos de la Praxiología motriz se han ido incorporando lentamente en los diseños curriculares de educación física de nivel primario y de nivel medio entre los que podemos destacar los casos de las Provincias de Buenos Aires, Mendoza y Río Negro y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A pesar de considerar de manera positiva esta inclusión, coincidimos con Saraví (2017) en que se ha hecho “de manera confusa, fragmentada y dispersa, con escasa rigurosidad teórica y una mezcla de conceptos excesivamente ecléctica”. Esto quizás esté relacionado con que, al menos en nuestro país, los aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos de la ciencia de la acción motriz conviven, sin desearlo, en un campo que Crisorio y Bratch (2003), describen como como un “lugar confuso y fragmentado por una multitud de posturas, objetos y métodos diferentes, incluso contradictorios”.

En este contexto consideramos fundamental desarrollar estudios sobre los diseños curriculares del área de Educación Física. Este planteo se basa en la necesidad de establecer los aportes del conocimiento científico que les otorgan identidad y definición a los documentos curriculares que influyen decisivamente no solamente en las prácticas de enseñanza de la educación física y el deporte, sino en las prácticas docentes en sentido más amplio.

En estas prácticas podemos incluir la participación en diversos roles en la construcción de los diseños curriculares de la enseñanza de la educación física escolar y también en los de la formación de docentes.

Quienes hayan participado de la construcción de un diseño curricular podrán evaluar la relevancia de no enfrentar con ingenuidad, ni solamente desde la discusión teórica el proceso de construcción y/o modificación de los diseños curriculares. Esos procesos requieren, siguiendo a Saraví (2017) una lectura sobre los campos del saber y del poder y las luchas que allí se producen, no sólo en la definición de los enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino también en la visión sobre la sociedad y la cultura.

2- METODOLOGÍA

Como ya expresamos, En la presente investigación hacemos un análisis praxiológico de los bloques de contenidos de los diseños curriculares de la EFE en IBEROAMERICA, desde una perspectiva de especificidad disciplinar con la pretensión de tratar de encontrar su coherencia epistemológica; y también desde el léxico empleado en las normativas bajo las que han sido publicados los documentos oficiales de los 22 países iberoamericanos ya mencionados,

Para su estudio se utiliza una metodología de análisis documental de contenido, mediante técnicas lógico-semánticas (AC temático) en las que combinamos una lista de frecuencias e identificación y clasificación temática y un análisis estadístico básico de frecuencias y porcentajes, a partir de los datos obtenidos.

La primera fase consistió en la búsqueda y análisis de los documentos que nos permitieran tener un conocimiento del estado de la cuestión, así como los diseños curriculares que conformaban la muestra, a partir de la cual hicimos la revisión y la redistribución de los datos que de ellos emanaron que nos permitió transformarlos en textos “amigables” de manera que nos permitieran su tratamiento posterior con los programas informáticos que seleccionamos para utilizar.

Durante la segunda etapa elaboramos un conjunto de categorías que nos permitió clasificar los mencionados bloques de contenido. Utilizamos para esta tarea un criterio amplio y flexible, que nos permitiera la incorporación de la mayor cantidad de BLOQUES DE CONTENIDOS posible, siempre respetando los textos originales.

En nuestro caso particular, el interés por el análisis y discusión acerca de los bloques de contenido específico que sustentan a los Diseños Curriculares de la EFE de Iberoamérica, y su posterior análisis PRAXIOLOGICO, encuentran en el método de análisis documental de contenido un ámbito metodológico muy adecuado y específico para su desarrollo. A continuación, explicamos la aplicación de dicho método de análisis al caso particular de nuestro estudio

Población: Los Diseños Curriculares Oficiales de Educación Física Escolar de Argentina.

Unidad de Muestreo: Los Diseños Curriculares de las Provincias de Buenos Aires, Mendoza, Río Negro y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tal como fuera explicado ut supra. Los mismos fueron analizados siguiendo a Stempel, G. H. (1955), Krippendorff, K. (1990) y Anguera, M. T. (2000).

Las variables: que utilizamos son: DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Las categorías: de los contenidos específicos son aquellas que se incluyen como tales en los documentos oficiales de los Currículos de los países que utilizamos como muestra, vistos desde la Praxiología motriz. Para la variable DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ son: praxis psicomotrices, praxis de cooperación, praxis de oposición y praxis de cooperación-oposición. Y, para la variable DIMENSIONES DE ANÁLISIS: juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal.

Para realizar el análisis estudiamos los bloques de contenidos de las materias de Educación Física haciendo uso de los documentos oficiales publicados por los Gobiernos u Organismos responsables de la Educación Física de cada jurisdicción, vistos desde su especificidad disciplinar y pertinencia, orientada hacia la competencia motriz.

Conforme a dichos criterios agrupamos los contenidos en una distribución de 9 bloques que se corresponden con el mismo número de categorías que expondremos en el apartado correspondiente. Esto nos lleva a que situemos en el mismo grupo a todas aquellas praxis que las publicaciones oficiales dan denominaciones que podemos considerar como comunes o afines: las referidas a (las cualidades físicas, la percepción motriz, sensaciones kinestésicas, las habilidades y destrezas...) con la denominación de praxis de introyección motriz o miomotrices.; a las praxis motrices de adaptación motriz ambiental o en la naturaleza juntas; cosa que también haremos con las de expresión corporal o artísticas expresivas.

De acuerdo con ello resultan nueve categorías exclusivas y mutuamente excluyentes:

DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ

- 1.-Praxis psicomotrices en medio estable: Se incluyen aquí aquellas actividades físicas que se caracterizan por realizarse sin interacción con otros y en un medio físico estable o sin incertidumbre.
- 2.-Praxis motrices de cooperación en un medio estable: El rasgo diferenciador que da carácter a este tipo de praxis motrices es el que se realizan en cooperación o interacción motriz directa con otro u otros.
- 3.-Praxis motrices de oposición en un medio estable: En estas praxis motrices la caracterización se debe a que se realizan en oposición o interacción motriz directo con otro u otros.
- 4.-Praxis motrices de cooperación-oposición en medio estable: En estas praxis motrices la caracterización se debe a que se realizan en cooperación-oposición o con interacción motriz directo con otros.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

- 5.-Praxis adaptación motriz ambiental o medio inestable: El rasgo diferenciador de este tipo de praxis es que se realizan en un medio físico inestable o con incertidumbre, actividades en el medio natural o de adaptación motriz ambiental).

6.-Praxis de expresión corporal o artísticas expresivas: Este tipo de praxis motrices se caracterizan por su estructura rítmica y expresiva a veces de carácter simbólico (danza, baile, mimo...).

7.-Juegos motores: Son aquellas praxis motrices que poseen un carácter lúdico, de resultado incierto y su motricidad posee significación praxica: (El juego motor de las cuatro esquinas, tocar y parar, balón prisionero...).

8.-Deportes: son aquellas praxis motrices que están institucionalizadas y con competición reglada. (Baloncesto, atletismo, lucha libre...).

9.-Praxis de introyección motriz: Se entiende como tales praxis motrices aquellas en las que se da un proceso introyectivo de la persona en su relación consigo mismo y con el exterior. (Yoga, habilidades y destrezas, cualidades físicas...).

3- RESULTADOS

En este apartado se presentan los datos obtenidos al analizar la presencia de situaciones motrices y dominios de acción motriz en los diseños curriculares de las Provincias de Buenos Aires (CABA-BA), Mendoza (MZ), Río Negro, (RN) y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA-BA) como documentos representativos de educación física escolar de la República Argentina.

CUADROS DE REGISTRO DE DATOS

En el siguiente cuadro se registran las situaciones motrices (Deporte, Juego Motor, Expresión Motriz y Corporal, Adaptación Motriz Ambiental e Introyección Motriz. Se consignan también los dominios de la acción motriz observadas en los diseños curriculares. (Prácticas Psicomotrices, de Cooperación, de oposición y de Cooperación – oposición

Registro de Datos															
Primaria	Psicomotriz			Cooperación			Oposición			Cooperación Oposición			Otros		
Provincia	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN
Deporte			x	x		x	x			x	x	x			
Juego motor			x	x		x				x	x	x			
Expresión motriz o corporal			x	x	x	x									
Adaptación motriz ambiental			x	x	x	x						x			
Introyección motriz	x	x	x			x									
Otros															

X= Presencia del contenido

Cuadro 1. Situaciones motrices y dominios de acción motriz nivel Primario. (Fuente elaboración propia)

Registro de Datos															
Secundaria	Psicomotriz			Cooperación			Oposición			Cooperación Oposición			Otros		
Provincia	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN	BA	MZ	RN
Deporte	x		x			x			x	x	x	x	JD		
Juego motor			x		x	x		x		x	x	x			
Expresión motriz o corporal			x	x	x	x									
Adaptación motriz ambiental			x	x	x	x									
Introyección motriz	x	x	x			x									
Otros															

X= Presencia del contenido

Cuadro 2. Situaciones motrices y dominios de acción motriz nivel Secundario (Fuente elaboración propia)

REGISTRO DE FRECUENCIAS

A continuación, se presentan los registros de frecuencias de las situaciones motrices y los dominios de acción motriz en los diseños curriculares de Argentina por nivel y por provincia.

Registro de frecuencias como situación motriz															
Diseño	Argentina					Primaria					Secundaria				
Provincia	BA	MZ	RN	n	%	BA	MZ	RN	total	%	BA	MZ	RN	n	%
Deporte	7	2	7	15	0,28	3	1	3	7	0,27	3	1	4	8	0,30
Juego motor	3	4	6	13	0,25	2	1	3	6	0,23	1	3	3	7	0,26
Expresión motriz o corporal	2	2	4	8	0,15	1	1	2	4	0,15	1	1	2	4	0,15
Adaptación motriz ambiental	2	2	5	9	0,17	1	1	3	5	0,19	1	1	2	4	0,15
Introyección motriz	2	2	4	8	0,15	1	1	2	4	0,15	1	1	2	4	0,15
Otros	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0,00

Cuadro 3. Registro de frecuencias de las situaciones motrices (Fuente elaboración propia)

En el análisis general de encontramos que el deporte y el juego motor son las situaciones motrices predominantes en los diseños de educación física de la República Argentina con porcentajes entre 25 y 28%, mientras que se registra una presencia significativa de praxis de expresión corporal, de adaptación motriz ambiental e introyección motriz en niveles similares, entre 15 y 17%.

Cuando observamos por niveles no existen diferencias significativas en la distribución registrada a nivel general, el deporte y el juego motor presentan un porcentaje levemente mayor en secundaria (30% y 26%) respecto al nivel primario (27% y 23%) en tanto que las praxis de adaptación motriz ambiental registran un porcentaje mayor en primaria (19%) que en secundaria (15%).

Registro de frecuencias como dominio de acción motriz															
Diseño	Argentina					Primaria					Secundaria				
Provincia	BA	MZ	RN	n	%	BA	MZ	RN	n	%	BA	MZ	RN	n	%
Psicomotriz	3	2	10	15	0,28	1	1	5	7	0,27	2	1	5	8	0,30
Cooperación	6	5	10	21	0,40	4	2	5	11	0,42	2	3	5	10	0,37
Oposición	1	1	1	3	0,06	1	0	0	1	0,04	0	1	1	2	0,07
Cooperación Y Oposición	4	4	5	13	0,25	2	2	3	7	0,27	2	2	2	6	0,22
Otros	1	0	0	1	0,02	0	0	0	0	0,00	1	0	0	1	0,04

Cuadro 4. Registro de frecuencia de los dominios de acción motriz (Fuente elaboración propia)

El relevamiento de los dominios de acción motriz muestra que las praxis sociomotrices (71%) son mayoritarias respecto de las psicomotrices (28%). Entre las praxis sociomotrices predominan las de cooperación (40%) seguidas de las praxis de cooperación y oposición (25%), resulta poco significativa la presencia de praxis de oposición (6%). Al igual que en el análisis de las situaciones motrices, no se registran diferencias relevantes entre niveles educativos.

4- BREVE DISCUSIÓN ACERCA DE LOS DATOS OBTENIDOS

DOMINIOS Y DIMENSIONES EN LOS DISEÑOS DE NIVEL PRIMARIO

DEPORTE.

Se incluye al deporte como un contenido relevante en el proceso formativo de los estudiantes. Este contenido aparece utilizando los términos juegos deportivos y deportes. Menciona juegos deportivos individuales y colectivos, de entorno estable e inestable y psicomotrices y sociomotrices, deportes urbanos, de aventura y para todos.

Respecto de los dominios de acción motriz, si bien no en todos los casos se los menciona con la terminología de la Praxiología Motriz, se plantean praxis psicomotrices, de cooperación, y de cooperación y oposición. No se encuentran referencias claras a praxis de oposición.

Esta polisemia, responde a la realidad observada luego del estudio de los diferentes diseños curriculares y se evidencia con meridiana claridad.

JUEGO MOTOR

El juego Motor es también un contenido elegido frecuentemente por los curriculistas. Se diferencia entre juegos individuales y grupales, juego libre, juego simbólico y juegos ancestrales. En esta dimensión se hace referencia explícita a los juegos de cooperación, de oposición y de cooperación y oposición.

EXPRESIÓN CORPORAL MOTRIZ

Esta presenta un desarrollo escaso y se dificulta establecer qué tipo de praxis motrices se incluyen. Consideramos que la omisión o ausencia de estos contenidos resulta un error considerable.

ADAPTACIÓN MOTRIZ AMBIENTAL

Esta dimensión presenta un considerable desarrollo y evidencia un crecimiento notable. Se hace referencia explícita a praxis psicomotrices, de cooperación y de cooperación y oposición como caminatas, paseos en bicicleta, excursiones, juegos diurnos y nocturnos y grandes juegos colectivos.

INTROYECCIÓN MOTRIZ

Presenta un desarrollo exhaustivo en relación con la educación corporal y motriz. Hace referencia a praxis motrices psicomotrices y de cooperación, con un predominio importante de las primeras. En los primeros años se basa en el desarrollo de las habilidades motoras básicas locomotivas y manipulativas y el conocimiento del propio cuerpo. En el segundo y tercer ciclo se centra en el desarrollo de las capacidades físicas, de la mejora de la condición física en función de la promoción de la salud

DOMINIOS Y DIMENSIONES EN EL NIVEL SECUNDARIO

DEPORTE

Se incluye al deporte como un contenido relevante en el proceso formativo de los estudiantes que se desarrolla de manera progresiva y espiralada desde 1° a 5° año. Menciona prácticas deportivas y juegos deportivos diversos en ámbitos urbanos y naturales.

Respecto de los dominios de acción motriz, si bien no en todos los casos se los menciona con la terminología de la Praxiología Motriz, entendemos que plantea praxis psicomotrices, de cooperación, y de cooperación y oposición. No se encuentran referencias claras a las praxis de oposición. Desarrollan exhaustivamente la estrategia motriz en los deportes de cooperación y oposición.

JUEGO MOTOR

El juego Motor no aparece como un contenido relevante en este nivel. Sólo se hace referencia al juego deportivo. Este dato resulta llamativo ya que se observa la ausencia de un contenido de un valor pedagógico incalculable para la formación integral de los adolescentes.

EXPRESIÓN MOTRIZ O CORPORAL

Esta dimensión plantea la participación de los estudiantes en prácticas corporales expresivas psicomotrices y de cooperación como danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares.

ADAPTACIÓN MOTRIZ AMBIENTAL

Esta dimensión presenta un importante desarrollo dado que plantea la participación en prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural. Entre ellas los juegos deportivos adaptados a ambientes naturales, paseos en bicicleta, caminatas, excursiones, prácticas de orientación, y cabuyería.

Respecto de los dominios de acción motriz se evidencia la presencia de praxis psicomotrices, de cooperación y de cooperación y oposición.

INTROYECCIÓN MOTRIZ

Presenta un desarrollo exhaustivo y se promueve la participación en praxis psicomotrices y de cooperación enmarcadas en actividades gimnásticas y de acondicionamiento físico destinadas a mejorar las capacidades condicionales y coordinativas y a conocer adaptaciones fisiológicas agudas y crónicas al ejercicio. Destaca la orientación a la actividad física como elemento de promoción de la salud.

5- CONCLUSIONES

Con relación a los contenidos de especificidad disciplinar y las praxis motrices:

- Tanto a nivel primario como secundario los bloques de contenidos incluyen, en mayor o menor medida, los contenidos de especificidad disciplinar juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal con diferente nivel de relevancia.
- En nivel primario los contenidos de mayor presencia son el juego motor, la introyección motriz y la adaptación motriz ambiental
- En el nivel medio los contenidos más utilizados son el deporte, la introyección motriz y la adaptación motriz ambiental
- Las praxis psicomotrices, de cooperación y de cooperación oposición se plantean en todos los contenidos.
- No hay referencias explícitas a praxis de oposición
- las praxis de cooperación – oposición presentan un desarrollo exhaustivo en los contenidos juego motor y deporte

5- EPILOGO Y PROPUESTA DE FUTURO

El estudio sistemático, organizado y científico de los diseños curriculares se ha convertido en una práctica de un valor sustantivo cuando se aborda la problemática del funcionamiento de los sistemas educativos. Si bien es una herramienta utilizada desde hace relativamente poco tiempo, en nuestro caso no es así.

Hemos descubierto que detrás de lo que se presenta como un documento “frio” y altamente burocrático, observamos que esconde en su interior la vida misma de las Instituciones, en nuestro caso particular, buceamos y hurgamos en ellos, diversas problemáticas que bajo distintos títulos apuntan a definir qué es lo educativo de la Educación Física como disciplina escolar.

Nos guía la práctica el arte de enseñar a enseñar, utilizando la motricidad humana como medio pedagógico casi infalible para la integración del ser humano (alumno) en el proceso.

En ocasiones observamos la simpleza y sencillez con que los datos, paradigmas, modelos, ideologías, pactos y acuerdos quedan al “desnudo”, al leer solamente las primeras páginas de los documentos curriculares. Allí esta casi todo lo que queremos saber de la cultura institucional.

Este ha sido el nervio motor de nuestra propuesta en orden a una Educación Física que colabore para una mejor calidad de vida.

7- REFERENCIAS DE AUTORES Y PAGINAS WEB

Bratch, W y Crisorio, R (2003). *Educación Física y Ciencia*. En Bratch, W y Crisorio, R (comp.) *La educación física en Argentina y Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen. 2003

Damian Da Silva, S., Machado Da Silva, L., Magno Ribas, J. F., Coelho Bortoleto, M. A., & Hernández Moreno, J. (2022). *Análise das grades curriculares dos cursos superiores de Educação Física do Brasil sob a perspectiva da Praxiologia Motriz*. *Acción Motriz*, 20(1), 47–62. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/114>

Hernández Moreno, J., Castro Núñez, U. y Stahringer, R. (2019). *Los diseños curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica*. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. 24, 253 (jun. 2019), 2-21

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2017). *Diseño Curricular Escuela Secundaria de Río Negro*

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2011). *Diseño Curricular Nivel Primario*.

Parlebás, P (2001). *Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, Deporte y Sociedad*. Barcelona: Paidotribo.

Saraví, J (2017). *Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina*. En Achucarro, S; Hernández, N y Di Domizio, D (corp.). *Educación física: Teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica; 3).

Botelho, R., y Neira, M. (2014). *Analysis of textbooks in Brazil and Spain: an introduction to the topic in the area of Physical Education*. *Movimento*, 20(2), 659-685. <https://www.researchgate.net/publication/290060426>

Colle, R. (2011). *Análisis de contenido de las comunicaciones: técnicas de análisis*. *Sociedad latinoamericana de comunicación social*. *Sociedad Latina de Comunicación Social*.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejo Europeo (2002, junio 14). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. En el *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C142. Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea.

Da Silva, S.D., Ribas, J.F.M., Bortoleto, M.A.C., Da Silva, L.M. y Hernández Moreno, J. (2018). *Análise das grades curriculares dos cursos superiores de Educação Física do Brasil sob a perspectiva da Praxiologia motriz*. *Acción motriz*, 20(1), 47-62. <http://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/114>

During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporalles*. Editions du Scarabée.

Fuzii, F., y Souza Neto, S. (2013). *Formação de professores e avaliação: a educação física em destaque*. *Cultura Acadêmica*.

Gallo, L.E. (2013). *Las prácticas corporales en el horizonte de la educación corporal*. En D. R. Hurtado, y N. Murcia (coord.), *Motricidad. Escenarios de debate*. (pp. 123-147). *Kinesis*.

Gómez Rijo, A., Fernández Cabrera, J.M., Hernández Moreno, J., Sosa, G., y Pacheco, J.J. (2021). *(Re)pensar la competencia*

motriz. Retos, 40, 375-384. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82959>

González Romero, F. (2015). *La Competencia motriz en el currículo de Educación Física en la enseñanza obligatoria en Canarias y España [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132833>

González, F.J. (2017). Planteamiento curricular Educação Física Escolar. *Diálogo com a Praxiología motriz*. En J.F.M. Ribas (org.), *Praxiología motriz na América Latina* (pp. 261-290). Unijui.

Hernández Moreno, J., y Rodríguez Ribas, J.P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. INDE Publicaciones.

Hernández Moreno, J., y Rodríguez Ribas, J.P. (2006). Los contenidos exclusivos de la formación de los docentes de Educación Física: el camino hacia la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(6), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4112483>

Hernández Moreno, J., Castro, U., y Stahringer, R. (2019). Los diseños curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(253), 2-21. <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1155>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Lagardera, F., y Lavega, P. (2003) *Introducción a la Praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en Educación Primaria. En F. Lagardera, y P. Lavega (Ed.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Universitat de Lleida.

Lavega, P. (2017). Dominios de acción motriz. Una brújula para el profesor de Educación Física. En J.F.M. Ribas (org.), *Praxiología motriz na América Latina* (pp. 238-260). Unijui.

Méndez, D., Pérez Pueyo, A., Méndez, A., Fernández Ríos, F.J. y Prieto, J. (2017). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos*, 31, 82-87. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.42577>

Neto, A.B. (2010). O estágio de desenvolvimento do campo de estudo em "formação de professores de Educação Física: primeiras aproximações". En D. Terra, y M. Souza Júnior (Ed.), *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas y cotidiano* (pp. 49-74). Hucitec.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo.

Pazos-Couto, J.M., Toro, S., Luhrs, O., e Hidalgo, F. (2021). Eco-motricity: An epistemic turn to re-thinking physical education in Chile. *Journal of Human Sport & Exercise*, 16(1), 97-111. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.09>

Rodríguez Ribas, J.P. (2018). *Spórtica y clasificación del deporte y las actividades físicas*. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 23(246). <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/481>

Ruíz Pérez, L.M. (1995). Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física. Editorial Gymnos.

Sicilia, A., Sáenz-López, P., Manzano, J.L., y Delgado, M.A. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. APUNTS: Educación Física y Deportes, 98, pp. 23-32. <https://raco.pre.csuc.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300066>

Stahring, R. (2008). Análisis de los contenidos disciplinares exclusivos en las carreras de formación de docentes de Educación Física de Argentina a la luz de la Praxiología motriz [Tesis de Doctorado, Universidad de Cuyo]. <https://bibliotecas.uncu.edu.ar/explorador3/Record/OLESID057416>

Trigo, E., y De la Piñera, S. (2000). Manifestaciones de la motricidad. INDE Publicaciones.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA: EL CASO DE COLOMBIA

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT BLOCKS OF THE CURRICULUMS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN IBERO AMERICA: THE CASE OF COLOMBIA

Autores:

Margarita Benjumea Pérez. Universidad de Antioquia. Colombia
Correo electrónico: margarita.benjumea@udea.edu.co
Juan Gabriel Hernández Gómez. Universidad de Antioquia. Colombia.

Recibido:10.02.2024
Aceptado:14.05.2024

RESUMEN:

Este artículo presenta avances de resultados de análisis praxiológico de los Contenidos Curriculares que configuran los Diseños Curriculares Oficiales de Educación Física Escolar (EFE), planteados como directrices para esta área por organismos oficiales responsables de los sistemas educativos en cada uno de los 22 países que configuran Iberoamérica¹. Trabajo que hace parte de un macroproyecto que abarca tres campos de análisis: semántico, praxiológico y epistemológico; cuyo marco de referencia parte de los fundamentos teóricos de la Praxiología Motriz y teorías educativas de la Educación Física y en particular de lo que denominaremos la especificidad disciplinar de los contenidos; ejercicio investigativo amplio desarrollado en red iberoamericana, constituyendo cada país en un caso de estudio. Se presenta acá el caso de Colombia.

Palabras clave: Currículo, Educación Física Escolar, Análisis Praxiológico, especificidad disciplinar

SUMMARY:

This article presents advances of results of praxiological analysis of the Curricular Contents that make up the Official Curricular Designs of School Physical Education (EFE), proposed as guidelines for this area by official organizations responsible for the educational systems in each of the 22 countries that they configure Ibero-America. Work that is part of a macroproject that covers three fields of analysis: semantic, praxiological and epistemological; whose frame of reference is based on the theoretical foundations of Motor Praxiology and in particular from what we will call the disciplinary specificity of the contents; extensive investigative exercise developed in an Ibero-American network, constituting each country in a case study. The Colombia case is presented here.

Keywords: Curriculum, School Physical Education, Praxeology analysis, Disciplinary specificity.

¹ (Iberoamérica. Estados Miembros: 22 Estados de América y Europa, de lengua española y portuguesa: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela)

INTRODUCCIÓN

El abordaje analítico de elementos subyacentes en los diseños curriculares oficiales de diferentes países de Iberoamérica y que como propósito central de este artículo se pone la mirada en el caso Colombia; parte de entender el término Currículo, como aquella estructura general que enmarca y traza la planificación, actuación y evaluación de las dinámicas que componen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando con ello establecer unas directrices que faciliten la integración y coherencia de las decisiones y actividades que se proponen para llevar a cabo dicho proceso en los diferentes niveles del contexto educativo. Asimismo, se comparte la apreciación de Grundy, 1987 (citado en Ministerio de Educación Nacional, 2022.a p.11) de que el currículo se “estructura como praxis social en una relación permanente entre las necesidades, la intervención y la acción, para desarrollar de manera formal el proceso educativo, considerando que, en la interacción y el papel activo de los estudiantes, sucede la construcción social del conocimiento”.

Hablar de currículo según este autor, refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, con que se organiza y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar en los diferentes niveles educativos; buscando, además, “que permee y haga transversal la versatilidad de los saberes disciplinares y las prácticas de enseñanza a partir de fundamentos de orden epistemológico, pedagógico y social, del uso de las diversas condiciones posibilitadas por el contexto, y del reconocimiento del estudiante en sus procesos de desarrollo, su cultura, y sus particularidades” (p.11)

Cada área de conocimiento o de saber, diseña, traza y propone una serie de elementos específicos haciendo referencia a aspectos de orden epistemológico, metodológico y didáctico que han de tenerse en cuenta para el desarrollo particular de el plan de estudios y los contenidos de una determinada materia. Para nuestro caso la construcción del currículo de Educación Física Escolar es un hecho que sigue las lógicas histórico-sociales que han acompañado los procesos de las demás áreas, acopladas en el contexto la sociedad y la comunidad educativa de cada época teniendo en cuenta las circunstancias sociales y políticas del momento, la evolución histórica, los avances científicos y tecnológicos y muy especialmente las tendencias educativas y pedagógicas; conjunto de hechos y situaciones que reclaman una periódica revisión, ajuste y /o modificación de los diseños de estos currículos educativos.

Se hace ineludible para comprender los propósitos que permean estos diseños y la esencia misma que en los currículos subyace en la actualidad, entender las reflexiones que plantea Jacques *Delors* en el texto “La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996)”, el cual se constituye en punto de partida y marco general para la construcción y desarrollo de los currículos educativos contemporáneos en numerosos países, entre ellos los iberoamericanos. Propuesta que presenta los 4 pilares de la educación planteados por Jacques Delors, cuyos fundamentos se configuran en los principales retos para la educación del siglo XXI; y que desde el argumento de los cambios de estilos de vida que vive el mundo contemporáneo y las tensiones que ello provoca, esboza posibles alternativas para abordar desde el contexto educativo rutas de comprensión y atención para las situaciones de la vida contemporánea.

De este modo, el planteo recomienda estos como los pilares de conocimientos básicos que debe tener el ser humano para el progreso personal de un país y del mundo. la tarea consiste en enfocar los procesos educativos a una formación más integral que desarrolle y fomente las capacidades y conocimientos para: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. El informe argumenta que estos saberes desarrollados en el ser humano abren la posibilidad de tener un mundo mejor en el cual reine el respeto, la consideración, la empatía,

la solidaridad, la voluntad, el deseo de superación, la conciencia, entre otros; los cuales permitirían la consolidación de la mejora de la calidad humana. Así; los contenidos generales y de especificidad disciplinar han de permitir un despliegue de elementos que respondan a tres tipos de enfoques:

- a) Contenidos Conceptuales (saber)
- b) Contenidos Procedimentales (Saber Hacer)
- c) Contenidos Actitudinales (Ser)

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Desde esta comprensión epistemológica general de lo que configura un currículo, trazos presentados en párrafos anteriores; se pone la mirada en el Currículo educativo para el área de Educación Física Escolar que en cada país es nombrada y clasificada de manera diferente; solo por mostrar algunos ejemplos, para el caso Colombia es denominada área de Educación Física, Recreación y Deporte desplegado en seis 'ejes generadores de contenidos' explícitos como procesos de formación: Desarrollo motriz, organización del tiempo y del espacio, formación y realización técnica, interacción social, expresión corporal y recreación lúdica. Para España se denomina como Educación Física y se configura en seis áreas o bloques temáticos: vida activa y saludable, organización y gestión de la actividad física, resolución de problemas en situaciones motrices, autorregulación emocional e integración social en situaciones motrices, manifestaciones de la cultura motriz, e interacción eficiente y sostenible; y para el caso Brasil, se denomina Educación Física y se estructura en seis áreas: "brincadeiras" y juegos, gimnasia, deportes, danzas, luchas y, prácticas corporales de aventura.

Sin embargo, de manera global, el contexto educativo que asiste a esta disciplina evoca e invoca una suerte de determinación común de los componentes específicos disciplinares (científicos, técnicos, artísticos, culturales, práxico-motrices...), los cuales se ven condicionados por factores de tipo sociológicos, psicológicos, políticos, pedagógicos y normativos, que en su conjunto orientan su caracterización, su estructura y su especificidad. Elementos que a su vez se enmarcan en los lineamientos generales de las instituciones reguladoras de la educación en cada país, la misión y filosofía de la institución legisladora, las normativas especiales para la convivencia escolar, el plan de estudios, la secuencia de contenidos y todo aquello que acontece a los escolares dentro de la misma institución y les es significativo en su aprendizaje.

Los elementos generales descritos enmarcan los fundamentos comprensivos para el análisis enfocado de manera específica en el análisis de los diseños curriculares oficiales de la Educación Física Escolar (EFE) en los niveles educativos básicos y obligatorios en Iberoamérica. Estudio que se adelanta con la participación de colegas representantes de diferentes universidades de los países que hacen parte de esta muestra y del cual parte este artículo; para lo cual aborda en sus diferentes fases, tres grandes propósitos: en un primer momento el análisis praxiológico, seguido de otro semántico y finalmente el epistemológico en el propósito de elaborar una propuesta pedagógica que pueda servir de referencia en torno a los bloques de contenidos para un 'Diseño curricular básico de la EFE en Iberoamérica'.

Este artículo responde a los alcances analíticos que se han venido desarrollando en el marco de esta investigación; y de los distintos elementos del currículo nos ocuparemos de mostrar exclusivamente, los resultados de la primera etapa o fase obtenidos a partir del análisis praxiológico, realizado a las praxis motrices de los bloques de contenidos específicos del ámbito de la EFE del caso Colombia. Partimos de entender dicho análisis, como el estudio de las clasificaciones y de la lógica interna de las praxis motrices de los distintos elementos del currículo en observación; y

que situados en el marco de referencia de la competencia motriz, leídas desde los planteamientos que hace Parlebas, P. (2001: 195 y 347) se entiende la especificidad disciplinar como “propiedad que manifiesta una característica original y exclusiva, por tanto, diferencial”, y la pertinencia como “propiedad de una posición teórica caracterizada por la adopción de un punto de vista que la distingue de las demás”, es decir, que viene a propósito.

Estos bloques se encaminan hacia el desarrollo de la Competencia Motriz orientada de manera prioritaria, aunque no exclusiva, en los contenidos procedimentales; competencia entendida por Ruíz Pérez, LM (1995: 19) como el “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana”. En las Orientaciones Pedagógicas 2010 del MEN Colombia, refieren la Competencia Motriz como un saber en relación consigo mismo, los otros y el entorno que a su vez comprende el conocimiento y desarrollo del cuerpo, en sus líneas se lee como “la construcción de una corporeidad autónoma que otorga sentido al desarrollo de las habilidades motrices, capacidades físicas y técnicas de movimiento reflejadas en saberes y destrezas útiles para atender el desarrollo individual y las exigencias siempre cambiantes” (p: 28).

En el mismo sentido, González Romero, F (2015: 208), hace referencia a la Competencia Motriz, como “utilización de la motricidad para resolver con éxito y eficacia una situación motriz a través de la interacción de un sistema integrado de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y psicológicas, y que permite afrontar situaciones nuevas o parecidas en otros contextos motores utilizando los recursos y experiencias motrices que dispone el individuo”. Y en una referencia más actual Gómez Rijo et al. (2021:383) la define como “capacidad para el desarrollo de la motricidad humana, con adecuación a las dimensiones biológica, afectiva, cognitiva, interactiva y de ejecución práctica, que se manifiesta a través de la conducta motriz, en una situación motriz específica, para la resolución de problemas motores”

En el marco de este estudio entonces, se parte de entender que la competencia motriz, como todas las competencias, tiene un carácter multifactorial de elementos integrados, en tanto es un conjunto de factores que intervienen y devienen, en la interacción y combinación de capacidades, habilidades o recursos de forma conjunta permitiendo resolver adecuadamente un problema motor planteado en una situación o tarea motriz

Asimismo, En el contexto de este estudio, se parte de la comprensión de Bloques de contenidos, como ese conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, formas culturales y saberes seleccionados alrededor de los cuales, todas las áreas disciplinares, desarrollan las actividades del aula, orientadas hacia lo que debe aprender el alumnado y que el profesorado debe estimular para incorporarlos en la realidad cambiante del estudiante.

Somos conscientes de que la Educación Física Escolar puede y debe atender además otros objetivos educativos que comparte con otras competencias y materias, pero indudablemente son los objetivos motores los que de manera imperativa debe abordar tanto por su pertinencia como por su especificidad y finalidad educativa, en tanto que pedagogía de las conductas motrices entendida ésta como la “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, P. 2001:85), es decir, el comportamiento motor en tanto que portador de significación praxica y orientada hacia el desarrollo de la competencia motriz, que reclama ser acompañada, potenciada y objetivada en y desde unos contenidos de especificidad disciplinar.

MATERIAL Y MÉTODO

Los componentes de este apartado son trazos comunes y tratados de manera similar para el desarrollo del análisis en todos y cada uno de los diferentes casos abordados en este estudio; y que como se ha venido describiendo en párrafos anteriores; este artículo se enfoca en presentare el análisis praxiológico de los bloques de contenidos de los diseños curriculares de la EFE en Iberoamérica, desde una perspectiva de especificidad disciplinar con la pretensión de tratar de encontrar su coherencia epistemológica; y también desde el léxico empleado en las normativas bajo las que han sido publicados los documentos oficiales.

Para su estudio se utiliza una metodología de Análisis Documental de Contenido, mediante técnicas lógico-semánticas (AC temático) en las que se combinaron una lista de frecuencias e identificación y clasificación temática y un análisis estadístico básico de frecuencias y porcentajes, a partir de los datos obtenidos en todos los casos de la muestra.

La primera fase consistió en la búsqueda y análisis de los documentos que permitieran tener un conocimiento del estado de la cuestión, así como los diseños curriculares que conformaban la muestra para cada uno de los países, a partir de la cual se hizo la revisión y la redistribución de los datos que de ellos emanaron, lo cual permitió transformarlos en textos “amigables” de manera que facilitaran su tratamiento posterior con los programas informáticos que seleccionamos para utilizar.

Durante la segunda etapa se elaboró un conjunto de categorías que permitió clasificar los mencionados bloques de contenido; utilizando para esta tarea un criterio amplio y flexible, que permitiera la incorporación de la mayor cantidad posible de estos, siempre respetando los textos originales. Cada caso, a partir de directrices generales, hace un análisis de los contenidos curriculares, desde una perspectiva de especificidad disciplinar y pertinencia, orientada hacia la competencia motriz, desde el análisis documental y su respectivo análisis de contenido, comparación y discusión de su país; buscando encontrar las estructuras y rasgos caracterizadores de los diferentes tipos de praxis motrices incluidos y explícitos en los documentos oficiales analizados.

Población: Los Diseños Curriculares Oficiales de Educación Física Escolar de Colombia.

Unidad de Muestreo: Una muestra de los Contenidos de Diseños Curriculares oficiales de Educación Física Escolar en los distintos niveles educativos de Colombia. Desde las perspectivas de autores como Stempel, G. H. (1955), Krippendorff, K. (1990) y Anguera, M. T. (1999), para el estudio macro que hemos referido y en el cual se enmarca este caso, se ha trabajado con un muestreo sistemático y, con una muestra de todos y cada uno de los países antes referidos.

Variables y Categorías: Se utilizaron 2 variables: Dominios de Acción Motriz y Dimensiones de Análisis, cada una con sus respectivas Categorías dadas a partir de los contenidos específicos y que se incluyen de manera explícita, para este caso, en los documentos oficiales de los currículos de y para Colombia; reiterando que para esta investigación siempre serán leídos a la luz de la Praxiología motriz.

Para la elaboración y determinación del sistema de categorías se ha seguido básicamente a Castañer, M. (En Anguera, 1999:82). Por otro lado, en relación al análisis de contenido y siguiendo a Krippendorff, K. (1990:103) y a Ruiz e Ispizua (1989: 198) las categorías que hemos propuesto se pueden caracterizar como nominales y cumplen las siguientes condiciones: 1) un único criterio de categorización (definido por oposición: lo exclusivo y lo no-exclusivo; 2) exhaustividad (no quedan materias sin clasificar); 3) mutuamente excluyentes (no es posible incluir un

mismo caso en más de una categoría); 4) significatividad (caracterizador del tipo de exclusividad e identificador de la no exclusividad para las materias); 5) claridad y 6) precisión y no excesiva amplitud.

Así:

- Para la variable Dominios de acción motriz, se identifican como categorías: praxis psicomotrices, praxis de cooperación, praxis de oposición y praxis de cooperación-oposición.
- Para la variable Dimensiones de análisis, se identifican como categorías: juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal.

Conforme a dichos criterios, y de manera general y común para el análisis de todos los casos, las categorías resultantes acorde con las dos variables identificadas, agruparon los contenidos en una distribución de nueve (9) bloques que se corresponden con el mismo número de categorías numerados del 01 al 09, elemento que para una mejor visibilización y comprensión se recogen en la Figura # 1. Es de resaltar que se ha buscado construir unas categorías que sean exclusivas y mutuamente excluyentes; esto nos lleva a que situemos en el mismo grupo a todas aquellas praxis que las publicaciones oficiales dan denominaciones que podemos considerar como comunes o afines: las referidas a (las cualidades físicas, la percepción motriz, sensaciones kinestésicas, las habilidades y destrezas...) con la denominación de praxis de introyección motriz o moimotrices.; a las praxis motrices de adaptación motriz ambiental o en la naturaleza juntas; cosa que también haremos con las de expresión corporal o artísticas expresivas.



Figura # 1. Variables y Categorías de análisis

Adaptada de las variables y categorías de análisis propuestas en la Investigación: Análisis praxiológico de los bloques de contenido de los currículos oficiales de la educación física escolar en Iberoamérica.

Fuente: elaboración propia

Unidad de Registro: La constituye cada una de las entidades que posteriormente serán objeto de clasificación en el sistema de categorías. Cada uno de estos ítems constituye una unidad, lo que supone una total validez de la unidad de registro determinada, dado que vienen claramente delimitadas en los documentos que sometemos al análisis.

Validez y fiabilidad: siguiendo a nuevamente a Krippendorff, K (1990: 191-249), no es posible hablar de validez de resultados, dada la novedad de nuestro estudio y la inexistencia de trabajos sobre este tema empleando esta metodología. Por ello serán la validez de naturaleza semántica y de muestreo y la de construcción las que consideraremos. Así:

La validez semántica la encontramos en el ámbito de la Praxiología motriz, pues los contenidos coinciden con las categorías juego motor, deporte, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental. Las categorías troncales vienen claramente determinadas en los decretos ministeriales y en las resoluciones de los planes de estudio de las universidades. La validez de muestra es absoluta puesto que analizamos cada plan de estudio en su totalidad. Por su lado, La validez de construcción se determina por la coherencia con la propuesta de los contenidos considerados en el campo de estudio de la Praxiología motriz, incluyéndose también la validación de agentes externos por la colaboración de expertos praxiologos y profesores universitarios relacionados con los planes de estudio.

En lo que respecta a los posibles errores de omisión (unidades clasificables en dos categorías) se han evitado identificando cada categoría con los distintos ámbitos de las prácticas motrices y, los errores de omisión (posibles ítems sin clasificar) son elementos que no pueden emerger en tanto todas las materias se pueden clasificar en alguna de las categorías.

La fiabilidad por su parte, la logramos por medio de interclasificadores, seleccionando a colaboradores expertos del ámbito de la Praxiología motriz.

TEORÍAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA:

CASO COLOMBIA

Colombia es una República unitaria y descentralizada que como lo establece su última Carta Constitucional de 1991, se divide administrativa y políticamente en 32 departamentos y 1 Distrito Capital (DC). Como resultante de las Directrices Constitucionales de 1991, en 1994 se promulga la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115), bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, instancia encargada de diseñar los lineamientos generales y los indicadores de logros para cada nivel educativo. De este modo, los Artículos 76 y 78 hablan de la autonomía escolar y la regulación del currículo y otorga a las instituciones de educación la libertad de organizar las áreas fundamentales, conocimientos, métodos de enseñanza y actividades formativas, Por otro lado, cada institución educativa tiene la posibilidad de crear un Proyecto Educativo Institucional -PEI- atendiendo a estos lineamientos propuestos desde el MEN.

LOS TRAZOS CURRICULARES OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN COLOMBIA

-un marco de referencia temporal-

Si bien la Educación Física en Colombia lleva varios años en su proceso de constitución y madurez; en este artículo pondremos atención a las directrices curriculares oficiales que han sido trazadas a partir de la ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”, desde el Ministerio de Educación Nacional -MEN-: “Lineamientos curriculares de Educación Física, Recreación y Deportes” (2000), Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte” (2010) y, “Orientaciones curriculares” (2022); y del mismo modo, nos acercaremos a algunas iniciativas regionales que emanaron también de manera oficial en estos periodos de tiempo como directrices en algunos departamentos del país, a modo de ampliación y profundización de las directrices centrales nacionales; como lo muestra la Línea de tiempo recogida en la Figura # 2.

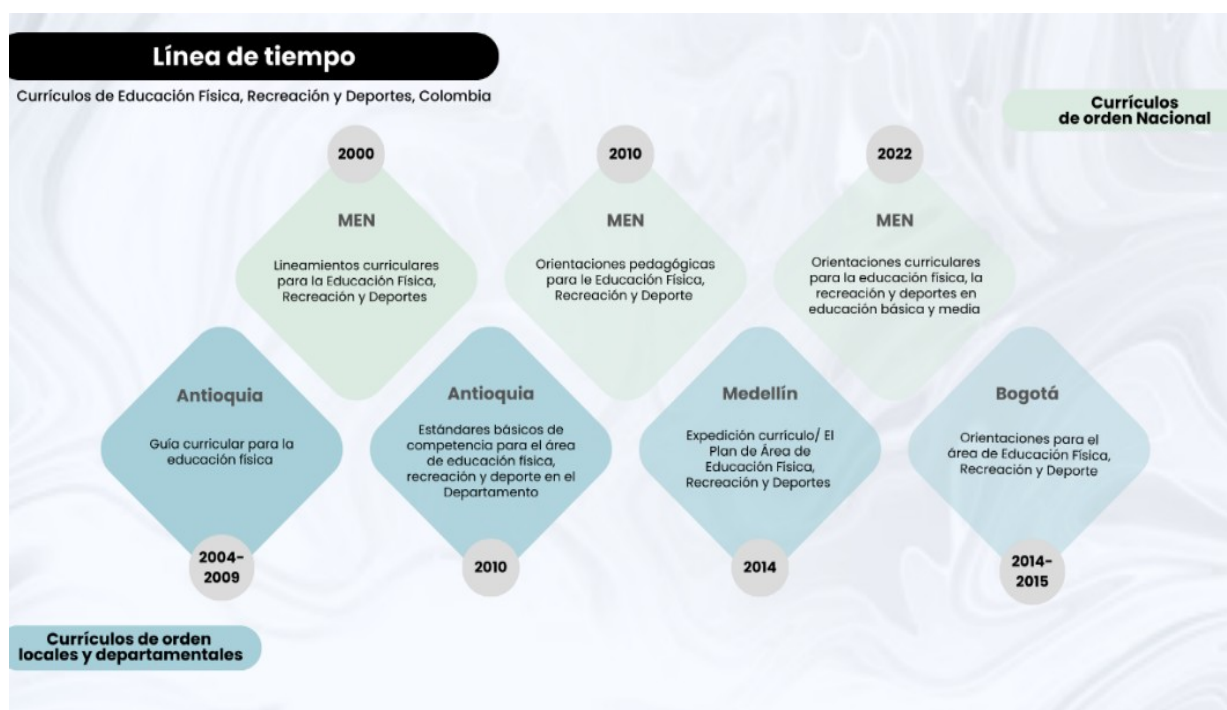


Figura #2. Línea de tiempo de currículos EFRD, Colombia

Fuente: elaboración propia

1• TRAZOS CURRICULARES EMANADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

1.1. LINEAMIENTOS CURRICULARES. -MEN- 2000

Bajo esta panorámica, para el año 2000 el MEN traza una directriz a nivel nacional como punto de partida y de encuentro para las distintas áreas de conocimiento que configuran el currículo escolar, partiendo de las particularidades de conocimiento y especificidades disciplinares de cada una de ellas, desde la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media. Para el caso que nos ocupa, se hace referencia a los “Lineamientos curriculares de Educación Física, Recreación y Deportes” (2000).

Con el análisis semántico realizado a este documento, se logró identificar que los lineamientos no están contruidos a partir de contenidos curriculares, más bien, que todos los elementos y referentes conceptuales que se abordan en este texto son trabajados como “ejes generadores de contenidos”, que para el caso del área se encuentran explícitos como procesos de formación: Desarrollo motriz, organización del tiempo y del espacio, formación y realización técnica, interacción social, expresión corporal y recreación-lúdica, cada uno de ellos con unos componentes y perspectivas de logro específicos y adaptables a los diferentes niveles educativos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) abre la posibilidad e invita a las Instituciones Educativas (IE) a que basados en estos lineamientos elaboren el Plan de Área acogiendo de manera transversal las propuestas aquí planteadas para el desarrollo integral de los estudiantes, igualmente invita a la posibilidad de que partiendo de esta directriz, permee y adapte con autonomía dichos trazos, acorde a las realidades socio-culturales de cada región y contexto particular de las IE, sus posibilidades y limitaciones; y de este modo las instituciones y los maestros hagan visibles los contenidos específicos que la Educación Física ha de tener para cada nivel y puedan llenar de sentido el currículo del área en sus prácticas, sesiones y actividades del día a día. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p.5).

1.1.1. INICIATIVAS REGIONALES EN ESTE PERIODO DE TIEMPO: UNA AMPLIACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN DE LA DIRECTRIZ CENTRAL NACIONAL.

En la década siguiente a este primer momento, y dados los vacíos, falta de claridad y dispersión que generaron estos lineamientos en el ‘que hacer’ de los maestros del área; y acudiendo al llamado que el MEN hiciere a los diferentes departamentos y municipios de Colombia para avanzar en esos trazos acorde a las realidades de sus contextos, algunas universidades del país que sirven programas de formación en educación superior del área, trazaron proyectos investigativos buscando entender y proponer algunas alternativas didácticas, metodológicas y de contenidos para apoyar a los maestros en sus diseños.

Fue así como en el año 2004 en el Departamento de Antioquia, mediante el liderazgo de unos docentes del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, se diseña la “Guía Curricular Para La Educación Física” (2004); que a diferencia de los Lineamientos presentados en el 2000 por el MEN, este trabajo especifica través de unidades didácticas elementos de orden teórico, metodológico y didáctico en torno a los conceptos disciplinares, fines, objetivos, procedimientos, actitudes y valores y sobre todo un amplio abanico de contenidos que a modo de propuesta se despliegan para trabajar en cada nivel, desde el preescolar hasta el grado once; orientando al maestro en su proceso de planeación para el desarrollo de su clase en educación física, recreación y deporte.

Durante el 2009 se llevó a cabo una actualización de estos documentos, que como lo plantean los autores, “... esta Guía es producto de una indagación con niños, niñas y jóvenes escolarizados de los 125 municipios que componen el departamento de Antioquia, quienes a través de sus docentes manifestaron sus intereses y expectativas frente al área” (Uribe & Gaviria, 2009, p.19). Es de resaltar que esta propuesta además de una cartilla presenta una herramienta multimedial en cumplimiento con los parámetros de calidad e incluso, fue objeto de un premio nacional.

1.2 . ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS -MEN-, 2010

En 2010 el Ministerio de Educación Nacional, emite un segundo documento oficial como directriz para todas las áreas a nivel nacional, Orientaciones pedagógicas para la Educación, éste introduce referentes para guiar con

calidad la actividad pedagógica en torno a orientaciones didácticas, fundamentada en competencias específicas y básicas en los diferentes niveles y áreas disciplinares obligatorias para la educación colombiana.

Para nuestro caso, aludimos a las “Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte”; las cuales, según el MEN, “constituyen un referente fundamental para la enseñanza de una disciplina, cuyo objeto de estudio es la disposición del cuerpo humano para adoptar posturas y ejercer movimientos que favorecen su crecimiento y mejoran su condición física” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.7). Este texto recoge aportes de actores y académicos de diferentes universidades del país que ofrecen programas de formación de maestros para el área de la educación física, la recreación y el deporte. Describe de manera detallada las Competencias Específicas de la educación física, recreación y deporte, entre ellas: Competencia Motriz, Competencia Expresiva Corporal, Competencia Axiológica Corporal. De igual manera establece la relación de estas con otras Competencias Básicas como: Competencias Ciudadanas, Comunicativas, Matemáticas y las Científicas Naturales y Sociales.

Asimismo, presenta las Orientaciones Didácticas, para alcanzar un enfoque integrador de la enseñanza, los modos de participación del estudiante y el papel propositivo del maestro en la búsqueda de prácticas significativas que concreten la intención formativa contenida en desarrollo de las competencias; las variables metodológicas de la enseñanza, enfoques, procesos, procedimientos y evaluación. Este texto cierra con unas propuestas y ejemplos de cómo llevar al plan de área de la educación física, recreación y deportes para los grados de 0 a 11, todos estos elementos teórico-prácticos, buscando generar una coherencia vertical y horizontal de lo planteado para el currículo en los contenidos que para ello se propongan.

1.2.1 INICIATIVAS REGIONALES EN ESTE PERIODO DE TIEMPO: UNA AMPLIACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN DE LAS DIRECTRICES CENTRALES NACIONALES.

En 2010 y 2014, el Departamento de Antioquia tiene nuevamente protagonismo con dos proyectos relacionados a la creación de planes curriculares y de área. El primero de ellos, liderado por docentes del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, el cual denominaron “Estándares básicos de competencia para el área de educación física, recreación y deporte en el departamento de Antioquia” (2010). Seguido por una iniciativa local de la capital antioqueña -municipio de Medellín-, donde los maestros se organizan para desarrollar de manera conjunta el Plan de Área para cada una de las asignaturas obligatorias en la educación básica, proyecto denominado “Expedición Currículo” (2014).

- “LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA PARA EL ÁREA DE ERD -DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA”- (2010)

Esta propuesta se presenta a la comunidad como “proceso que pretende brindar luces metodológicas a los y las docentes del área, con el fin de mejorar los procesos de formación de los niños, las niñas y los y las jóvenes del departamento” (Chaverra, et Alt. 2010, p: 23). Por medio de Estándares de Competencias (Conceptuales, Procedimentales, Actitudinales e Integradores) que se desarrollan desde el grado preescolar hasta el grado once, proponen una “estructura de contenidos por bloques fundamentales” (p.38) para el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices, físiomotrices, sociomotrices y el aprendizaje de habilidades motrices básicas y específicas. Del mismo modo, plantea la argumentación y sustentación de estándares de competencias para tener en cuenta en el proceso de planeación y diseño de contenidos del área en educación física, recreación y deporte como dimensiones transversales.

- “EXPEDICIÓN CURRÍCULO” -MEDELLÍN 2014-

A través de este proyecto y como parte de la ruta de mejoramiento de la calidad de la educación de la ciudad de Medellín, un grupo de 55 maestros procedentes de diferentes áreas y establecimientos educativos tanto públicos como privados; quienes, motivados por la propuesta hecha por Secretaría de Educación de este municipio, de desarrollar un ejercicio reflexivo y propositivo para la transformación del currículo escolar de los distintos grados de escolares (desde preescolar hasta básica secundaria y media); ejercicio que realizó en todas las áreas de conocimiento a partir de unas preguntas problematizadoras que permitieran profundizar en problemáticas pertinentes para las áreas, para los contextos educativos y para el aporte a la construcción de sociedad, mejorar e incluso transformar el currículo escolar.

Después de un trabajo reflexivo y académico, esta iniciativa presentó una Malla Curricular propuesta para 4 períodos del año y a partir de tres competencias arrojó un marco de referencia para la transformación del currículo escolar, respondiendo a preguntas esenciales del quehacer educativo (de Medellín, 2014, p.5) a desarrollar en todos los grados escolares: competencia motriz, expresivo corporal, axiológica corporal, además de crear unos indicadores de desempeño (saber conocer, saber hacer, saber ser) y unos ejes de los estándares o lineamientos con sus respectivos objetivos.

En particular el área de Educación Física, Recreación y Deporte traza unos objetivos para cada grado, igualmente explícita la transversalidad de tres competencias que deben ser fortalecidas en la planeación y desarrollo de las acciones: Competencia motriz, expresiva corporal, axiológica corporal. Luego, se plantea una pregunta problematizadora que recoge todo lo anterior, y que a modos de grandes unidades temáticas sugiere una serie de contenidos que a su vez pueden ser ampliados, modificados y/o implementados por el maestro. Acto seguido, se plantean unos indicadores de desempeño basados en tres dimensiones del ser humano, que son: saber conocer, saber hacer y, saber ser, lo que según la propuesta permitiría mantener visible la formación integral de los estudiantes.

- “EL CURRÍCULO PARA LA EXCELENCIA ACADÉMICA Y LA FORMACIÓN INTEGRAL” -BOGOTÁ D.C 2014-

Para el año de 2014, el Distrito Capital (D.C), Bogotá tuvo una apuesta para resignificar los proyectos educativos institucionales a partir de la ampliación de la jornada escolar y de las intensidades académicas dedicadas a la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fomentando estrategias enfocadas en el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, así como en el impulso a los proyectos de vida de los estudiantes y el fortalecimiento de aprendizajes fundamentales (Ministerio de Educación Nacional, 2022, b).

A partir de esta estrategia educativa se crea “El currículo para la excelencia académica y la formación integral” un documento que “ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la práctica pedagógica de quienes lo leen. Se propone orientar las acciones de transformación curricular y pedagógica, siempre desde una mirada crítica y reflexiva” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p.13). Con base en este currículo, cada área del conocimiento generó sus propias orientaciones para la ejecución de las prácticas pedagógicas. En el caso de la educación física, la recreación y el deporte, se tuvo en cuenta los aprendizajes por ciclos y etapas del desarrollo desde la dimensión personal y social, la comunicativa y la corporal (p.41).

1.3 . ORIENTACIONES CURRICULARES -MEN, 2022-

El momento más reciente de la transformación curricular por la que han transitado las áreas de conocimiento obligatorias en la educación formal en Colombia, tiene que ver con las “Orientaciones curriculares” (2022, a.); se presentan como referentes que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa en un campo esencial y obligatorio de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Su objetivo es fortalecer los fundamentos de las disciplinas, tanto mediante la integración con otros documentos como en respuesta a las corrientes educativas contemporáneas y las necesidades de los estudiantes. Estas orientaciones buscan abordar los aspectos pedagógicos, didácticos y de aprendizaje para promover un desarrollo integral, entendido como un proceso sistemático, sostenible, complejo e inclusivo. Además, se enfocan en la formación de los docentes y en asegurar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Ministerio de Educación Nacional, 2022, a.)

En esta perspectiva, las “Orientaciones Curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media” ; presentan una propuesta de diseño curricular de acuerdo con unas competencias específicas (expresivo corporal, motriz, axiológico corporal) y unos núcleos de formación (cuerpo, percepción y motricidad; expresión y comunicación corporal; actividad física y salud; prácticas deportivas y recreativas) que tienen que ver con la trayectoria de desde primero hasta onceavo grado (Ministerio de Educación Nacional, 2022, a.) documento que además presenta unos avances significativos de postulados teóricos actuales en torno al desarrollo conceptual y epistemológico de fundamentos y categorías centrales de la especificidad del área.

La descripción panorámica que a modo de contexto y marco de referencia temporal se mostró en los párrafos anteriores en torno a los trazos curriculares oficiales de la Educación Física Escolar en Colombia, se constituyeron en las fuentes documentales del estudio y elementos centrales para el análisis praxiológico, discusión y hallazgos; aspectos presentados a continuación.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN COLOMBIA

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde las directrices metodológicas trazadas para la investigación y en específico para el análisis praxiológico de bloques de contenidos, se procedió a registrar en una planilla (a modo de matriz) la existencia (1) de la praxis motriz colocándola en el apartado(s) y categoría correspondiente; acorde a lo hallado de los contenidos de EFE de los diseños curriculares, que como se ha reiterado, parte de los documentos oficiales de cada país.

En el contexto de los currículos educativos para el área de la Educación Física, Recreación y Deporte en Colombia, resulta relevante destacar que en los documentos oficiales analizados resuenan de manera más frecuente y con una presencia más notable las teorías y fundamentos de la Psicomotricidad, a diferencia de las referencias provenientes de la Praxiología Motriz. Sin embargo, los fundamentos de la Praxiología “parlebasina”, no desaparecen; sino que se entretajan, y complementan los postulados psicomotrices a través de la Socio-motricidad, que incursiona en nuestros contextos desde finales de los 80’ como corriente o tendencia contemporánea desde las propuestas de Parlebas, y desde allí, entran en nuestros discursos términos como el de acción y conductas motrices y/o Juegos motores compartidos.

Es importante señalar que, aunque algunos términos propios del léxico de la Praxiología motriz no circulan con frecuencia en los currículos del país; no significa que no se desarrollen o no sean parte de tendencias, enfoques y o

teorías tenidas en cuenta; puesto que de hecho sí están presentes con otras nominaciones que refieren indiscutiblemente a conceptos y contenidos implícitos similares, tal es el caso del concepto de acciones motrices de cooperación y oposición; clasificadas y explícitas en los currículos colombianos como prácticas individuales, socio-motrices y psicomotrices, presentes siempre en y desde las prácticas pedagógicas.

Partiendo de estas líneas aclaradoras frente a la presencia de los fundamentos teóricos de la Praxiología Motriz en la especificidad disciplinar de los contenidos curriculares en Colombia; de las variables: Dominios de la Acción Motriz y Dimensiones de Análisis; y, de las categorías emergentes del análisis semántico recogidas en el primer análisis en Iberoamérica, como se expresó en los primeros párrafos y que fueron recogidos en la Figura #1 de este documento; se procedió a realizar un seguimiento a los bloques de contenido de las Orientaciones y Lineamientos oficiales de la EFE en Colombia.

Para analizar la especificidad disciplinar, se buscó identificar contenidos correspondientes a Categorías motrices y Categorías no motrices, encontrando:

- Como Categorías Motrices: prácticas psicomotrices en medio estable, prácticas de expresión corporal o artísticas expresivas, juegos motores, deportes, prácticas de introyección motriz, contenidos comunes.
- En las prácticas catalogadas como No Motrices, pero que son transversales a otras áreas se pudieron identificar aquellas que hacen referencia evidente a la salud y a otras intencionalidades presentadas desde la deontología (el deber ser), la axiología (formación en valores) y que se hacen explícita y transversales en los diseños curriculares, como lo son competencias ciudadanas, valores cívicos, sociales e individuales; además del llamado a fortalecer la identidad cultural de las diferentes regiones, que llegan a constituirse como actividades específicas y competencias para que el docente trabaje en la clase.



Figura #3. Categorías motrices y no motrices en los currículos de EFRD, Colombia
Fuente: elaboración propia

En consonancia con lo anterior y siguiendo con el análisis, se reitera la percepción planteada antes, de que no se encuentra de manera explícita y/o específica dentro de los currículos oficiales colombianos contenidos como: prácticas psicomotrices en medio estable, prácticas motrices de cooperación en un medio estable, prácticas motrices de oposición en un medio estable, prácticas motrices de cooperación-oposición en un medio estable, prácticas motrices en un medio inestable o en la naturaleza; no queriendo decir que no se ubican o realizan en las prácticas pedagógicas escolares, sino que el dialecto y semántica en forma de expresiones que son muy determinadas en la Praxiología motriz, no son utilizadas en este contexto; sin embargo, sus acciones internas y lo que ellas remiten, si están visibles permanentemente desde la socio-motricidad, evidenciando nuevamente una fuerte relación entre la psicomotricidad y las concepciones parlebasianas.

CONSIDERACIONES FINALES

A MODO DE CONCLUSIONES

Hablar de currículos oficiales de la educación física escolar en Colombia, remite de manera específica a tres documentos referentes y puntos de partida en los cuales se puede observar una progresión y complementariedad en su despliegue, lográndose identificar especificidades que caracterizan el énfasis presentado en cada uno de ellos; así, “Lineamientos curriculares del 2000” ponen la lente en los procesos de formación; las “Orientaciones pedagógicas de 2010” se enfocan en competencias específicas y orientaciones didácticas; y el tercer documento “Orientaciones curriculares” emitido en el 2022, pone su acento en las competencias específicas, los núcleos de formación y desarrollos epistemológicos del área. En todos ellos se evidencia que la atención puesta a las intencionalidades del proceso pedagógico selecciona y direcciona las actividades a realizar.

Cabe resaltar que tanto contenidos como estructura en el desarrollo y presentación temporal de estos documentos, no son excluyentes; al contrario, son progresivos y complementarios, reconocen y recogen lo ya construido, pero avanzan en el interés de responder al creciente desarrollo del área, y al reclamo que se le hace tanto en el orden de lo social, de la salud pública, de los retos educativos, políticos y, por ende, de su desarrollo epistemológico como campo de saber.

Reconocemos igualmente, los trabajos que en esta materia han adelantado colectivos de maestros e investigadores, apoyados en gran medida por las entidades educativas oficiales de las localidades en algunas regiones del país, quienes partiendo y reconociendo las directrices temáticas trazadas en los lineamientos, guías u orientaciones de orden nacional; han respondido al llamado del MEN, y han buscado ofrecer alternativas contextualizadas, teniendo en cuenta la multiculturalidad, pluridiversidad y problemáticas particulares de los territorios que habitan. Diseños curriculares y propuestas regionales que se presentan con temáticas creativas, conceptualizaciones, propuestas de contenidos y alternativas didácticas; invitando al maestro a traducir, reconfigurar y relocalizar estas actividades acordes a las realidades específicas que le asiste.

Por último, es importante poner atención y hacer eco al continuo y sonoro llamado que en las últimas décadas se le viene haciendo a la escuela, a sus currículos y de manera especial al área de la Educación Física, Recreación y Deporte en Colombia, para llamar a una ‘juiciosa reflexión de las intencionalidades’ que se buscan y proponen en, con y desde el desarrollo de las praxis motrices en cada contexto; para reconocer en cada uno de los participantes, no solo las potencialidades, dificultades y/o debilidades de orden psicomotriz; sino, toda aquella potencialidad que subyace en la escena pedagógica y en el desarrollo de estas prácticas para favorecer a través de ellas, rutas que aporten a la búsqueda de soluciones de problemáticas individuales y colectivas y, a su vez, potencie procesos de y para el desarrollo humano.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES UTILIZADAS

Anguera, A. M. (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones* (Vol. 2). Edicions Universitat Barcelona.

Chaverra, B. y otros. (2010). *Estándares básicos de competencias para el área de educación física, recreación y deporte formativo en el departamento de Antioquia*. Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

De Educación, L. G. (1994). *Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia*,

De Medellín, A. (2014). *Medellín construye un sueño maestro: Expedición currículo plan de área de Educación Física Recreación y Deportes*. Medellín, Colombia: Secretaría de Educación de Medellín.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio).

Krippendorff, K., & Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2022, a.). *Orientaciones Curriculares*. Tomado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/411706:Orientaciones-Curriculares>

Ministerio de Educación Nacional. (2022, b.). *Jornada Única*. Tomado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/especiales/Jornada-unica/#:~:text=La%20Jornada%20%C3%BAnica%20constituye%20una,de%20experiencias%20pedag%C3%B3gicas%20y%20did%C3%A1cticas>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pérez, L. M. R. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid. Gymnos.

Rijo, A. G., Cabrera, J. M. F., Moreno, J. L. H., Álvarez, G. S., & Lara, J. J. P. (2021). (Re) pensar la competencia motriz. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (40), 375-384.

Romero, F. G. (2015). *La competencia motriz en el currículo de educación física de la enseñanza obligatoria en España y en Canarias* (Tesis Doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria).

Ruiz, O.J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Orientaciones generales: Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral: orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá, D.C.

Stempel III, G. H. (1955). Increasing reliability in content analysis. Journalism Quarterly, 32(4), 449-455.

Uribe, P, I. & Gaviria, C, D. (2009). Guía curricular para la educación física. Antioquia, Colombia.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA: EL CASO DE CHILE

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT BLOCKS OF THE CURRICULUMS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN IBERO AMERICA: THE CASE OF CHILE

Autor:

César Araya Zarricueta. Universidad de Atacama. Depto. Educ. Física – Humanidades.
Correo electrónico: cesar.araya@uda.cl

Recibido: 10.01.2024

Aceptado: 20.05.2024

RESUMEN

El objetivo del trabajo es hacer un análisis praxiológico de los bloques de contenido que componen el Diseño Curricular Oficial de Chile

El trabajo se enfoca en los niveles educativos obligatorios, y su fuente de datos son autores expertos en el tema que han aportado y trabajado en la creación de las Bases curriculares chilenas y que proponen bloques de contenidos para el área de Educación Física Escolar (EFE). La Praxiología motriz se constituye en el marco de referencia teórico de partida para esta investigación. Se entiende como análisis praxiológico, el estudio de las praxis motrices desde la perspectiva de dicha ciencia, específicamente desde su clasificación y lógica interna de las praxis motrices.

Se ha empleado una metodología de análisis de contenido y búsqueda documental. Junto con ello se elaboró un sistema de categorías "ad hoc" para el registro y análisis de los datos

Los resultados más significativos obtenidos son los siguientes: En Chile los contenidos de EFE, establecidos en las bases curriculares implementadas a partir del año 2013, se asocian a dominios de acción motriz y dimensiones de análisis tales como deportes, juego motor, adaptación motriz ambiental, Introyección motriz, Salud y que abarcan todo el sistema de categorías elaborado para este estudio.

Palabras clave: Chile, Educación Física Escolar; Bloques de contenidos, Análisis praxiológico, Especificidad disciplinar.

SUMMARY

The objective of the work is to make a praxiological analysis of the content blocks that make up the Official Curricular Design of Chile

The work focuses on mandatory educational levels, and its data source are expert authors on the subject who have contributed and worked on the creation of the Chilean Curriculum Bases and who propose content blocks for the area of School Physical Education (EFE). Motor Praxiology constitutes the starting theoretical framework for this research. Praxiological analysis is understood as the study of motor praxis from the perspective of said science, specifically from its classification and internal logic of motor praxis.

A methodology of content analysis and documentary search has been used. Along with this, an “ad hoc” category system was developed for the registration and analysis of the data.

The most significant results obtained are the following: In Chile, the EFE contents, established in the curricular bases implemented since 2013, are associated with domains of motor action and dimensions of analysis such as sports, motor play, environmental motor adaptation, Motor introjection, Health and that cover the entire system of categories developed for this study.

Keywords: Chile, School Physical Education; Content blocks, Praxiological analysis, Disciplinary specificity.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo realizar un análisis praxiológico, entendido como el estudio de las clasificaciones y de la lógica interna de las praxis motrices incluidas en los bloques de contenido que componen los Diseños Curriculares Oficiales del Ministerio de Educación Chileno.

En palabras de Christian Esperidión, académico de la Universidad Católica de Chile “El diseño curricular en Chile ha dirigido los lineamientos de la educación. Desde que expertos en el área, como Mario Leyton, introducen el concepto diseño curricular, se ha asimilado desde una visión centralizada, donde la escuela y el profesor no participan en los procesos de diseño. Sin embargo, se busca cambiar esta visión hacia una donde el diseño se centre en la escuela, con un alto rol del profesor, tomando en cuenta distintas opiniones y teorías de expertos nacionales. Esta medida no fue concreta al conceptualizar adecuadamente el diseño curricular, por lo que se propone una vía intermedia, realizando un análisis de los procesos contextuales de este concepto”.

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que se está realizando, en el que se incluyen, un análisis praxiológico, otro semántico y otro epistemológico, orientados hacia la creación de una propuesta pedagógica que pueda servir de referencia para la elaboración de los bloques de contenidos para un Diseño Curricular Básico de la EFE en Iberoamérica.

De los distintos elementos del currículo de EFE, el equipo de investigación se ocupará exclusivamente, de los bloques de contenidos específicos del ámbito de la EFE. Estos bloques se encaminan hacia el desarrollo de la Competencia Motriz (CM) orientada de manera prioritaria, aunque no exclusiva, en los contenidos procedimentales, entendida como la «capacidad para el desarrollo de la motricidad humana, con adecuación a las dimensiones biológica, afectiva, cognitiva, interactiva y de ejecución práctica, que se manifiesta a través de la conducta motriz, en una situación motriz específica, para la resolución de problemas motores» (Gómez Rijo et al., 2021:383).

Para caracterizar a la CM es necesario asumir que la EFE está ineludiblemente unida a la conducta motriz, la cual requiere la presencia de la significación práxica como un rasgo esencial y pertinente, que se manifiesta, generalmente, mediante el o los objetivos motores de la praxis puesta en situación motriz.

Una de las dificultades con que se ha encontrado en la elaboración de este trabajo, ha sido la escasa existencia previa de estudios de este tipo que pudieran ser utilizados como referencia o contraste.

En Chile los autores que han abordado esta materia son Gladys Jiménez Alvarado, María Angélica Vergara Tapia quienes en conjunto con José Hernández Moreno desarrollaron el trabajo “Análisis pedagógico de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Chile a la luz de la Praxiología Motriz”.

Debido a los cambios sociopolíticos del país en la segunda parte del siglo XX —con una dictadura cívico-militar entre 1973 y 1990—, la concepción de currículum con su diseño no varió hasta la década de los 90. El día previo al fin del régimen autoritario, se promulgó una nueva ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), que en el ámbito curricular genera una distinción entre el marco curricular vigente y planes y programas de estudio, donde la institución decide si adopta los instrumentos definidos por el Ministerio de Educación o crea sus propios instrumentos. Además, se crea un organismo público autónomo del Ministerio —el Consejo Superior de Educación—, el cual tiene autoridad final sobre el currículum, donde toda modificación debe ser aprobada por este (Cox, 2011).

Con la introducción de LOCE, se generó un proceso prolongado de cambio curricular entre 1992 y 1998, con la creación de instrumentos curriculares en los niveles macro y micro. La modificación de la estructura curricular introduce elementos de una nueva perspectiva de diseño curricular, donde “hay participación de importantes instancias extra campo educacional, que articulan y representan a los campos políticos y del mundo de la producción” (Cox, 2011), pero sin cambiar la visión de delineamiento de los aprendizajes, ya que el proceso “evidenció una tendencia a aumentar el nivel de especificidad de las orientaciones y prescripciones curriculares” (Espinoza, 2014, p. 2).

En este periodo y en el ámbito de la Educación Física, específicamente 1998, se presentan los planes y programas con una propuesta interesante, asociada a la Praxiología motriz y como referente al doctor José Hernández Moreno, donde se realiza un proceso de socialización dentro del país, que dura aproximadamente cuatro años.

Los cambios en educación de los períodos históricos descritos anteriormente conllevan la primera gran manifestación social por la educación, la llamada Revolución Pingüina del 2006. Este proceso marcó un antes y un después en el sistema educativo, ya que puso la educación como prioridad en la agenda política de ese año, logrando cambios como la derogación de la LOCE y la elaboración de una nueva ley de educación: Ley General de Educación (LGE). Además, se crearon nuevos organismos dentro del mundo educativo, como la Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación y Consejo Nacional de Educación (Espinoza, 2014).

Cabe mencionar que “las protestas [...] no tuvieron como referente objetivos y contenidos del currículo; ni éste ha sido objeto posteriormente de iniciativas político-legales que cuestionen su arquitectura, orientaciones o contenidos fundamentales” (Cox, 2011, p. 8). Sin embargo, el cambio de la agenda política y de importancia de la educación como agente público, como también antecedentes recogidos de estudios realizados por el Ministerio de Educación, y de otros agentes y comisiones, lleva a medidas que gestionan modificaciones al marco curricular de la década de los 90, el Ajuste Curricular 2009 y Reforma Curricular del 2012 (Espinoza, 2014).

Este gran cambio en la perspectiva nacional frente a la educación generó un cambio en cómo entendemos el diseño curricular, entregando una segunda definición de este como un elemento de constante cambio. Esta visión se centra en políticas de progreso curricular, y [...] representa una característica relevante en términos conceptuales, pues se comienza a instalar desde la política pública una visión más dinámica y compleja de los procesos de diseño y desarrollo curricular, en que los cambios al currículo se entienden como procesos cíclicos que se actualizan a la luz de las evidencias de la implementación de la investigación educativa y de las demandas del contexto. (Espinoza, 2014, p. 3)

La perspectiva de diseño curricular mencionada reafirma la descentralización curricular, donde existe un ente autónomo que acepta o rechaza modificaciones curriculares. Además, se cambiaron su denominación y constitución; cambió el nombre a Consejo Nacional de Educación, el cual entrega una nueva representación del ámbito educacional. Asimismo, se configura un elemento base del diseño curricular, que pasa de una estructura de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a la creación de Bases Curriculares definidas por Objetivos de Aprendizajes. Estos cambios están dirigidos a fortalecer un currículo que especifique los aprendizajes a lograr por los estudiantes (Espinoza, 2014).

Entonces, desde el 2009 a la fecha, el diseño curricular se ha caracterizado por ajustes al Marco Curricular y las Bases Curriculares. Estos fueron llevados a cabo simultáneamente, tanto en educación básica como en educación media, formando incógnitas en la generación de planes y programas de estudio (que, a pesar de no ser obligatorios, son de gran ayuda para las instituciones con menos recursos) y la implementación de Objetivos de Aprendizaje en el aula.

En la actualidad existe en Chile una tensión constante de qué es diseño curricular y el rol de la escuela en éste. En la primera problemática existe una ambigüedad en la definición (teórica y práctica) de este concepto, mientras que en la segunda no existe una perspectiva clara, de cuál es el rol de la escuela dentro de este proceso. Ambas incógnitas están relacionadas de un modo directo, ya que, al no solucionar la definición de qué se entiende por diseño curricular, el rol de la escuela queda en duda.

La elaboración de las Bases Curriculares se inspiró en una serie de ideas fuerza, emanadas de la evidencia internacional, los estudios consultados y la experiencia de escuelas efectivas. Estas se detallan a continuación.

1. La necesidad de un lenguaje claro
2. Reducir la extensión para asegurar la profundidad del aprendizaje
3. Una implementación curricular que apoye al docente
4. La necesidad de un currículum moderno y significativo

En los cambios iniciados el año 2013, la novedad de las Bases Curriculares fue la inclusión del término “Salud” al nombre de la asignatura Educación Física, reforma que consideró para 1er año básico a 2do año medio los siguientes énfasis temáticos: a) Importancia del movimiento, b) desarrollo de la condición física, c) cualidades expresivas, d) iniciación deportiva, e) conjunción de acciones para una vida activa, f) seguir las reglas del juego, g) cooperación y trabajo en equipo y h) concepción amplia del liderazgo. Además, los objetivos de aprendizaje de la asignatura fueron organizados en los siguientes ejes. Habilidades motrices, vida activa y saludable, seguridad, juego limpio y liderazgo, responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física. También consideró los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en catorce actitudes a desarrollar, tales como valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud, interés por practicar actividad física de forma regular o demostrar respeto por los demás al participar en actividades físicas y/o deportivas, por nombrar algunas.

La Educación Física y Salud es una asignatura fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que incluye los aprendizajes necesarios para que puedan desenvolverse como personas físicamente activas, responsables, reflexivas y críticas en los múltiples ámbitos de la vida. Su propósito principal consiste en proporcionar oportunidades a todos los alumnos para que adquieran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan mejorar, mediante la actividad física habitual, su calidad de vida y la de los demás.

En otras palabras, la asignatura se orienta a que los hábitos de una vida activa y saludable y la práctica regular de actividad física sean parte central de la vida de los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela. También se propone que ellos incentiven el uso de variados espacios públicos y se conviertan en promotores de una vida activa y saludable en su curso, su familia, su comunidad y su establecimiento. Parte fundamental de estos aprendizajes se refieren a reconocer y manejar medidas de autocuidado y seguridad para practicar actividad física. Con estos propósitos, además de las horas establecidas a la asignatura, los establecimientos pueden aprovechar también las horas de libre disposición para generar momentos y espacios para la práctica regular de actividad física en la escuela.

La asignatura Educación Física y Salud es un excelente medio de socialización: permite incrementar la independencia y la responsabilidad del estudiante, involucrándolo en la preparación, organización y gestión de las actividades, lo cual es una vía privilegiada de experiencias de cooperación y solidaridad.

Por medio del juego y los deportes, los estudiantes podrán aprender a aceptar su cuerpo y reconocer su personalidad, interactuando con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores personales, sociales, morales y de competencia, como la amistad, la responsabilidad, la inclusión, el respeto al otro, la serenidad frente a la victoria o la derrota, la satisfacción por lo realizado personalmente y el gusto por el trabajo en equipo. Se busca que los estudiantes utilicen las habilidades motrices y sociales adquiridas para desarrollarse y adaptarse a los nuevos desafíos de la vida diaria. Se establecen altas expectativas para todos, considerando y reconociendo las diferencias personales que se manifestarán cuando pongan en práctica esas habilidades.

Es necesario que el profesor promueva un ambiente inclusivo, rechace toda forma de prejuicio o discriminación e incentive a todos los estudiantes a lograr los aprendizajes por medio del movimiento, en un ambiente que promueva la práctica regular de la actividad física. Así estimulará la autoestima de los alumnos y su compromiso personal con una vida activa, y ellos aprenderán a descubrir sus potencialidades y limitaciones y tomar decisiones saludables.

Por otra parte, los aprendizajes de la asignatura son un valioso aporte para las metas de otras asignaturas del currículum; por ejemplo: el análisis de las respuestas corporales provocadas por el ejercicio físico en los diferentes sistemas del cuerpo humano; el desarrollo cognitivo por medio de la resolución de problemas, asociado al juego y los deportes; la investigación sobre los beneficios de la práctica regular del ejercicio físico; el análisis de resultados y el desarrollo de valores, entre otros.

Dentro de las definiciones, también consta el uso de conceptos del ámbito de la Praxiología Motriz utilizados en el desarrollo de los contenidos y que ahí son asignados al impulsor de esta ciencia, Doctor Honoris Causa de las Universidades de Lleida España, Campinas Brasil, Caballero de la Legión de Honor Francesa, Sociólogo y Profesor de Educación Física Francés, Pierre Parlebas. Este reconocimiento permitió determinar por ejemplo, que las acciones motrices que ocurren en los deportes se realizan en interacción con los compañeros, los adversarios y considerando la incertidumbre del juego.

MATERIAL Y MÉTODO

En la presente investigación se hace un análisis praxiológico de los bloques de contenidos de los diseños curriculares de la EFE en Chile, desde una perspectiva de especificidad disciplinar, con la pretensión de tratar de encontrar su coherencia epistemológica; y también desde el léxico empleado en las normativas bajo las que han sido publicados los documentos oficiales de 22 países iberoamericanos.

Para su estudio se utiliza una metodología de análisis documental de contenido, mediante técnicas lógico-semánticas (AC temático) en las que se combina una lista de frecuencias e identificación y clasificación temática y un análisis estadístico básico de frecuencias y porcentajes, a partir de los datos obtenidos.

La primera fase consistió en la búsqueda y análisis de los documentos que nos permitieran tener un conocimiento del estado de la cuestión, así como los diseños curriculares que conformaban la muestra, a partir de la cual se hizo la revisión y la redistribución de los datos que de ellos emanaron y que permitió transformarlos en textos “amigables” de manera que se permitiera su tratamiento posterior, con los programas informáticos que se seleccionaron para utilizar.

Durante la segunda etapa se elaboró un conjunto de categorías que permitió clasificar los mencionados bloques de contenido. Para esta tarea se aplicó un criterio amplio y flexible, que permitiera la incorporación de la mayor cantidad de BLOQUES DE CONTENIDOS posible, siempre respetando los textos originales.

En el caso particular, el interés por el análisis y discusión acerca de los bloques de contenido específico que sustentan a los Diseños Curriculares de la EFE de Chile, y su posterior análisis PRAXIOLOGICO, encuentran en el método de análisis documental de contenido un ámbito metodológico muy adecuado y específico para su desarrollo. A continuación, se explica la aplicación de dicho método de análisis al caso particular de este estudio.

Población: Los Diseños Curriculares Oficiales de Educación Física Escolar de Chile

Unidad de Muestreo: Una muestra de los Contenidos de Diseños Curriculares oficiales de Educación Física Escolar en los distintos niveles educativos de Chile.

Las variables: que se utilizaron son: dominios de acción motriz y dimensiones de análisis.

Las categorías: de los contenidos específicos son aquellas que se incluyen como tales en los documentos oficiales de los Currículos de Chile y que se utilizará como muestra, vistos desde la Praxiología motriz. Para la variable DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ son: praxis psicomotrices, praxis de cooperación, praxis de oposición y praxis de cooperación-oposición. Y, para la variable DIMENSIONES DE ANÁLISIS: juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal.

Para realizar el análisis se estudió los bloques de contenidos de las materias de Educación Física haciendo uso de los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación Chileno, vistos desde su especificidad disciplinar y pertinencia, orientada hacia la competencia motriz.

Conforme a dichos criterios se agrupó los contenidos en una distribución de 9 bloques que se corresponden con el mismo número de categorías que se expondrán en el apartado correspondiente. Esto lleva a que se sitúe en el mismo grupo a todas aquellas praxis que las publicaciones oficiales dan denominaciones que se pueden considerar como comunes o afines: las referidas a (las cualidades físicas, la percepción motriz, sensaciones kinestésicas, las habilidades y destrezas...) con la denominación de praxis de introyección motriz o moimotrices.; a las praxis motrices de adaptación motriz ambiental o en la naturaleza juntas; cosa que también se hará con las de expresión corporal o artísticas expresivas.

De acuerdo con ello las categorías resultantes serían las que se exponen a continuación numerados del 01 al 09.

DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ

- 1.-Praxis psicomotrices en medio estable: Se incluyen aquí aquellas actividades físicas que se caracterizan por realizarse sin interacción con otros y en un medio físico estable o sin incertidumbre.
- 2.-Praxis motrices de cooperación en un medio estable: El rasgo diferenciador que da carácter a este tipo de praxis motrices es el que se realizan en cooperación o interacción motriz directa con otro u otros.
- 3.-Praxis motrices de oposición en un medio estable: En estas praxis motrices la caracterización se debe a que se realizan en oposición o interacción motriz directo con otro u otros.
- 4.-Praxis motrices de cooperación-oposición en medio estable: En estas praxis motrices la caracterización se debe a que se realizan en cooperación-oposición o con interacción motriz directo con otros.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

- 5.-Praxis adaptación motriz ambiental o medio inestable: El rasgo diferenciador de este tipo de praxis es que se realizan en un medio físico inestable o con incertidumbre, actividades en el medio natural o de adaptación motriz ambiental).
- 6.-Praxis de expresión corporal o artísticas expresivas: Este tipo de praxis motrices se caracterizan por su estructura rítmica y expresiva a veces de carácter simbólico (danza, baile, mimo...).
- 7.-Juegos motores: Son aquellas praxis motrices que poseen un carácter lúdico, de resultado incierto y su motricidad posee significación praxica: (El juego motor de las cuatro esquinas, tocar y parar, balón prisionero...).
- 8.-Deportes: son aquellas praxis motrices que están institucionalizadas y con competición reglada. (Baloncesto, atletismo, lucha libre...).
- 9.-Praxis de introyección motriz: Se entiende como tales praxis motrices aquellas en las que se da un proceso introyectivo de la persona en su relación consigo mismo y con el exterior. (Yoga, habilidades y destrezas, cualidades físicas...).

Se ha tratado de construir unas categorías que sean exclusivas y mutuamente excluyentes.

Determinación del sistema de categorías: Para su elaboración se ha seguido básicamente a Castañer, M. (En Anguera, 1999:82). Por otro lado, en relación al análisis de contenido y siguiendo a Krippendorff, K. (1990:103) y a Ruiz e Ispizua (1989: 198) las categorías que se han propuesto se pueden caracterizar como nominales y cumplen las siguientes condiciones: 1) un único criterio de categorización (definido por oposición: lo exclusivo y lo no-exclusivo; 2) exhaustividad (no quedan materias sin clasificar); 3) mutuamente excluyentes (no es posible incluir un mismo caso en más de una categoría); 4) significatividad (caracterizador del tipo de exclusividad e identificador de la no exclusividad para las materias); 5) claridad y 6) precisión y no excesiva amplitud.

Unidad de Registro: La constituye cada una de las entidades que posteriormente serán objeto de clasificación en el sistema de categorías. Cada uno de estos ítems constituye una unidad de registro. Esto supone una total validez de la unidad de registro determinada, dado que vienen claramente delimitadas en los documentos que sometemos al análisis.

Validez y fiabilidad: siguiendo a nuevamente a Krippendorff, K (1990: 191-249), no es posible hablar de validez de resultados, dada la novedad de nuestro estudio y la inexistencia de trabajos sobre este tema empleando esta metodología. Por ello serán la validez de naturaleza (semántica y de muestreo) y la de construcción las que consideraremos.

La validez semántica se encontró en el ámbito de la Praxiología motriz, pues los contenidos coinciden con las categorías juego motor, deporte, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental. Las categorías troncales vienen claramente determinadas en los decretos ministeriales y en las resoluciones de los planes de estudio de las universidades. La validez de muestra es absoluta puesto que analizamos cada plan de estudio en su totalidad.

La validez de construcción se determina por la coherencia con la propuesta de los contenidos considerados en el campo de estudio de la Praxiología motriz, incluyéndose también la validación de agentes externos por la colaboración de expertos praxiólogos y profesores universitarios relacionados con los planes de estudio. Los posibles errores de comisión (unidades clasificables en dos categorías) se han evitado identificando cada categoría con los distintos ámbitos de las prácticas motrices y los errores de omisión (posibles ítems sin clasificar), no puede existir porque todas las materias se pueden clasificar en alguna de las categorías

La fiabilidad la logramos por medio de interclasificadores, seleccionando a colaboradores expertos del ámbito de la Praxiología motriz

PLANILLA DE REGISTRO DE LAS CATEGORÍAS DE LOS CONTENIDOS DE EFE DEL DISEÑO CURRICULAR CHILENO PARA EL ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO

PAIS: Chile	Psicomotriz	Cooperación	Oposición	Cooperación-Oposición	OTROS
Deporte	X	X	X	X	
Juego motor	X	X	X	X	
Expresión motriz o corporal	X	X			
Adaptación motriz ambiental	X				
Introyección motriz	X				
OTROS					Salud

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Según el autor Pierre Parlebas, (2001), el concepto CAI determina las acciones motrices que ocurren en los deportes: la interacción con los compañeros (C), la interacción con el adversario (A) y la incertidumbre del juego (I).

Sobre esa base, los deportes se clasifican en: > Deportes individuales, en los que no hay interacción ni comunicación con otros participantes. > Deportes de oposición, que siempre se desarrollan entre dos individuos que se enfrentan entre sí. > Deportes de colaboración, cuya característica principal es la presencia de otros y un comportamiento

permanente de cooperación. > Deportes de oposición/colaboración, que siempre incluyen la oposición y la colaboración entre un número variable de participantes y en los que la estrategia es fundamental para practicarlos.

A partir de esta clasificación y una vez analizados los planes y programas de EFE en las bases curriculares chilenas, se puede observar de manera concreta praxis motrices orientadas a la práctica de Deportes o Juegos psicomotrices en medio estable relacionados a actividades atléticas, acuáticas, (orientado a la natación). Deportes (atletismo) o juegos de colaboración, (pillada en cadena) Deportes o juegos de oposición, (bádminton, tenis de mesa, etc.) Deportes o juegos de colaboración y oposición, (balonmano, futsal, voleibol, basquetbol, airball, quemado, etc.).

Respecto a las praxis de expresión motriz corporal, ya sea de manera psicomotriz y sociomotriz, a partir de unidades de aprendizajes asociadas a las danzas tradicionales, cuentos motores, actividades de acrosport.

Por otra parte, se observa praxis de adaptación motriz ambiental o medio inestable asociadas a la práctica de trekking y de introyección motriz, especialmente utilizados en la parte final de la clase, orientada a la vuelta a la calma y espacio para la retroalimentación. Finalmente y en línea con la denominación que tiene la asignatura desde el año 2013, asociada a la salud, se desarrollan acciones conducentes al autocuidado y responsabilidad personal, algo que los profesores de Educación Física y Salud lo han enfocado hacia la presentación de proyectos educativos de sus establecimientos, siendo indicadores de los Proyectos Educativos Institucionales, generando actividades con la comunidad educativa y el entorno familiar.

Todas estas actividades que cruzan transversalmente las categorías de contenidos establecidas para esta investigación son el reflejo de las orientaciones, que en dichos planes y programas se entregan a quienes deberán llevar a la práctica los objetivos de aprendizaje. Dichos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes, fundamentales para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con todas las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

“El sistema educativo chileno comprende a la Educación Física como la disciplina escolar encargada de la competencia motriz, reducida a una dimensión técnica y mecanicista del cuerpo y el movimiento. Si bien figura como una posibilidad de formación de un ser humano integral, el currículum fragmentado limita una educación holística, significativa y vivencial que la experiencia motriz puede brindar. Una educación que vaya más allá de las disciplinas es trascendental y necesaria para el desarrollo de las potencialidades humanas en su multiplicidad desde las posibilidades auténticas que las manifestaciones de la Motricidad Humana ofrecen. Los proyectos curriculares y didácticos intencionados, reflexivos y colaborativos posibilitan prácticas de aula que permean las disciplinas para una interacción genuina de un ser motriz y corpóreo con su realidad más próxima, aquella realidad compleja, significativa y experiencial que debe trascender desde la estructura escolar y curricular prescrita”, (Rannau, 2020).

Las Bases Curriculares Chilenas constituyen el referente para los establecimientos educacionales que deseen elaborar programas propios. En este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a los diferentes contextos educativos, sociales, económicos, territoriales y religiosos del país. Estas múltiples realidades dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en distintos proyectos educativos. Todos estos proyectos son bienvenidos en la medida en que permitan que los estudiantes alcancen los Objetivos de Aprendizaje. Por ello, dada la escala nacional de las Bases Curriculares, no corresponde que estas especifiquen didácticas que limiten la diversidad de enfoques educacionales.

Los Programas de Estudio proponen una organización de los Objetivos de Aprendizaje de acuerdo con el tiempo disponible en el año escolar. Asimismo, constituyen una orientación acerca de cómo combinar los objetivos y cuánto tiempo destinar a cada uno de ellos. Esta última es una estimación aproximada, de carácter indicativa, que los profesores tienen que adaptar de acuerdo con la realidad de sus estudiantes y de su establecimiento.

Los resultados de esta investigación, asociada a la revisión de los contenidos establecidos en las bases curriculares y especialmente la conexión que tiene con las categorías de contenidos establecidos, en el proceso metodológico desde la perspectiva de la Praxiología motriz, entregan certeza que desde lo operativo se está cumpliendo con praxis motrices estables e inestables, tal como se manifiesta en la clasificación CAI que define Parlebas y que son destacadas en las mismas bases, por los integrantes de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES

Araya, C (2017) *Contribución de la Praxiología motriz a la Educación Física chilena*. En

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10105/ev.10105.pdf. Recuperado el 08 de octubre 2023.

Esperidión, C. (2019) *Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas en*

<file:///C:/Users/SOPORTE/Documents/DISE%C3%91O%20CURRICULAR%20EN%20CHILE%20UC.pdf> Recuperado el 18 octubre 2023.

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. (2004) *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. INDE. Barcelona.

Hernández Moreno, J. (2022) *Análisis semántico de los bloques de contenido de los currículos de la Educación Física*

Escolar en Iberoamérica. En <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/3136> recuperado el 13 de octubre 2023.

Hernández, J. (1999). *¿Taxonomía de las actividades o de las situaciones motrices?* en *Lecturas: Educación Física y*

Deportes. En www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm Recuperado el 18 octubre 2023.

Jiménez, et al (2013) *Análisis pedagógico de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación*

Física en Chile a la luz de la Praxiología Motriz en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1064> recuperado el 18 octubre 2023

Lemus et al. (2014) *Fundamentos Bases Curriculares de Educación Física y Salud* en

www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html. Recuperado el 8 octubre 2023.

Moreno et al. (2012). *Las funciones de la Educación Física Escolar: una mirada centrada en la justicia social y la*

reconstrucción del conocimiento. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 13-26*.

Parlebas, P. (2001), *Juegos Deportes y Sociedad, Léxico de Praxiología Motriz, España*. Editorial Paidotribo.

Rannau, J. (2020) *Educación Física en Chile: Hacia una transdisciplinariedad desde el curriculum y la colaboración*

pedagógica. En <https://www.redalyc.org/journal/1531/153163488010/html/> Recuperado el 8 octubre 2023.

S.A. (1998) *Programas de Estudio de Educación Física del Ministerio de Educación* en

www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html. Recuperado el 8 octubre 2023.

ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL CASO DE ESPAÑA

PRAXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CURRICULAR CONTENTS OF THE OFFICIAL SCHOOL PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS: THE CASE OF SPAIN

Autores:

Rómulo Díaz Díaz ULPGC/ACCAFIDE España Correo electrónico: romulo.diaz@ulpgc.es.; Ulises Castro Núñez. ULPGC/ACCAFIDE España; José Hernández Moreno ACCAFIDE/ULPGC. España.

Recibido: 10.11.2023

Aceptado: 10.06.2024

RESUMEN

El presente trabajo es un análisis praxiológico de los Contenidos del Currículo de la Educación Física Escolar en España utilizando las publicaciones oficiales mediante Reales Decretos hechas por el Ministerio Educación y Formación Profesional en el año 2022 sobre los contenidos mínimos para la Educación Física en Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El marco de referencia teórico partimos de lo que denominaremos la especificidad disciplinar de los contenidos de acuerdo con los fundamentos de la Praxiología motriz y las teorías curriculares y pedagógicas del ámbito de la Educación Física Escolar (EFE); con la finalidad de conocer y caracterizar los distintos tipos de praxis motrices que se contemplan como contenidos de la especificidad disciplinar orientados hacia el desarrollo de la competencia motriz.

Entendemos como análisis praxiológico, el estudio de la estructura de las praxis motrices, desde su lógica interna, y conforme a los rasgos esenciales que las caracterizan.

Empleamos una metodología de análisis de contenido, y búsqueda documental, Y, utilizamos como muestra los casos de la enseñanza Primaria, Infantil, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Las dos variables empleadas ha sido los dominios de acción motriz y las dimensiones de análisis. Y, hemos construido un total de nueve categorías; cuatro para la variables dominios de acción motriz y cinco para la de dimensiones de análisis.

Hemos hecho un análisis estadístico básico y una discusión de los datos comparando a las propuestas de contenidos de los currículos oficiales.

En los resultados obtenidos, con respecto a variable dominios de acción motriz, se observa que las praxis psicomotrices y las de cooperación están presentes en los cuatro niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y bachillerato). Mientras que las praxis de oposición y de cooperación-oposición no están presentes en primaria. Como consecuencia de ello podemos decir que con respecto al tipo de dominios de acción motriz, la diferencia principal la encontramos en la Educación Infantil en la que no están presentes ni la oposición ni la cooperación-oposición.

Con relación a la variable dimensiones de análisis o ámbitos, los resultados obtenidos nos dicen que: 1.-El Juego motor está presente en todos los niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y bachillerato) diseños curriculares de la Educación Física Escolar de España, es decir, en el 100% de ellos. 2.- El Deporte está presente en el 85%, 3.- La expresión motriz o corporal y la adaptación motriz ambiental o actividades en el medio natural en el 50% y 4.- La Introyección motriz en el 28%.

Palabras clave: Educación Física; Currículo; Análisis praxiológico

ABSTRACT:

The present work is a praxiological analysis of the Contents of the School Physical Education Curriculum in Spain using the official publications through Royal Decrees made by the Ministry of Education and Vocational Training in the year 2022 on the minimum contents for Physical Education in Early Childhood, Primary, Compulsory Secondary and Baccalaureate. The theoretical framework of reference is based on what we will call the disciplinary specificity of the contents in accordance with the foundations of motor Praxiology and the curricular and pedagogical theories of the field of School Physical Education (EFE); with the purpose of knowing and characterizing the different types of motor praxis that are considered as contents of disciplinary specificity oriented towards the development of motor competence.

We understand praxiological analysis to be the study of the structure of motor praxis, from its internal logic, and according to the essential features that characterize them.

We use a methodology of content analysis and documentary search, and we use the cases of Primary, Infant, Compulsory Secondary and Baccalaureate education as samples. The two variables used were the domains of motor action and the dimensions of analysis. And, we have built a total of nine categories: four for the motor action domain variables and five for the analysis dimensions.

We have done a basic statistical analysis and a discussion of the data comparing the content proposals of the official curricula.

In the results obtained, with respect to variable domains of motor action, it is observed that psychomotor praxis and cooperation praxis are present at the four educational levels (kindergarten, primary, secondary and high school). While the praxis of opposition and cooperation-opposition are not present in primary school. Because of this we can say that with respect to the type of domains of motor action, the main difference is found in Early Childhood Education in which neither opposition nor cooperation-opposition are present.

In relation to the variable dimensions of analysis or areas, the results obtained tell us that: 1.-Motor play is present at all educational levels (kindergarten, primary, secondary and high school) curricular designs of School Physical Education in Spain, that is, in 100% of them. 2.- Sport is present in 85%, 3.- Motor or body expression and environmental motor adaptation or activities in the natural environment in 50% and 4.- Motor introjection in 28%.

Keywords: Physical education; curriculum; Praxiological analysis

INTRODUCCIÓN

La construcción del currículo de Educación Física Escolar es un hecho abordado por la sociedad y la comunidad educativa de cada época teniendo en cuenta las circunstancias sociales y políticos del momento, la evolución histórica, los avances científicos y tecnológicos y muy especialmente las tendencias educativas y pedagógicas. Este conjunto de hechos y circunstancias nos lleva a que el currículo educativo sea modificado de forma periódica.

El termino currículo viene asociado a lo que debería enseñarse en las Escuelas y Centros Educativos, haciendo referencia a los contenidos de las disciplinas y el plan de estudios de una determinada materia, en nuestro caso la Educación Física. El currículo se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, con que se organiza y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar en los diferentes niveles educativos.

La determinación de los contenidos específicos de tipo (científicos, técnicos, artísticos, culturales, práctico-motrices...), está condicionado por factores de tipo sociológicos, psicológicos, pedagógicos y normativos, que en su conjunto orientan su caracterización, su estructura y su especificidad. Son parte del currículo, analizado en un sentido amplio del concepto, las intenciones educativas, los objetivos académicos, las actividades de aprendizaje, los medios de socialización, la misión y filosofía de la institución legisladora, la convivencia escolar, el plan de estudios, la secuencia de contenidos y todo aquello que acontece a los escolares dentro de la misma institución y les es significativo en su aprendizaje.

De los distintos elementos del currículo nosotros nos ocuparemos exclusivamente en nuestro trabajo de los contenidos específicos del ámbito de la Educación Física Escolar. Los contenidos, son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, formas culturales y saberes seleccionados en torno a los que se desarrollan las actividades del aula, orientadas hacia lo que deben aprender el alumnado y que el profesorado debe estimular para incorporarlos en la realidad cambiante del estudiante. Los mismos pueden ser de tres tipos:

- a) Los contenidos conceptuales (saber)
- b) Se consideran contenidos procedimentales (saber hacer)
- c) Los contenidos actitudinales (ser)

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Nuestro trabajo se concreta en el análisis de los contenidos específicos de la Educación Física Escolar, situados en el marco de referencia de la competencia motriz, de la especificidad disciplinar y la pertinencia; entendida la especificidad tal como lo hace Parlebas, P. (2001: 195 y 347) "Propiedad que manifiesta una característica original y exclusiva y, por tanto, diferencial", construcción hecha a partir de las definiciones léxicas y desde la epistemología. Y, la pertinencia como "Propiedad de una posición teórica caracterizada por la adopción de un punto de vista que la distingue de las demás", es decir, que viene a propósito.

Los últimos diseños curriculares del sistema educativo español están basados en el marco del proyecto europeo (DeSeCo: 2002) de las competencias clave, el cual no considera entre dichas competencias a la Competencia motriz, pero que si queremos hablar de Educación Física Escolar, no es posible hacerlo sin dicha competencia, por lo que en nuestro trabajo necesitamos de manera imprescindible, tomarla como referencia entendiéndola en el sentido en

que lo hace Ruíz Pérez, LM (1995: 19) como el “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana”. Y, de una manera más actualizada como lo hace González Romero, F (2015: 208) cuando la define como “Utilización de la motricidad para resolver con éxito y eficacia una situación motriz a través de la interacción de un sistema integrado de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y psicológicas, y que permite afrontar situaciones nuevas o parecidas en otros contextos motores utilizando los recursos y experiencias motrices que dispone el individuo”, de la que queremos destacar la referencia a contextos motores.

En este trabajo se considera a la competencia motriz el marco de referencia del que debemos partir para tratar de determinar cuáles podrían ser los contenidos específicos de la Educación Física Escolar. Como todas las competencias, la Competencia Motriz tiene un carácter multifactorial de elementos integrados, ya que es un conjunto de factores que intervienen, es la interacción y combinación de capacidades, habilidades o recursos de forma conjunta que permiten resolver adecuadamente un problema motor planteado en una situación o tarea motriz. El concepto de competencia motriz es utilizado en la actualidad por distintos autores y por los documentos oficiales de los currículos de España al referirse a aquella competencia específica de la Educación Física Escolar.

Cuando hablamos de objetivo motor lo hacemos tomado como referencia la definición construida por Hernández Moren, J. y Rodríguez Ribas, JP: (2004:90-91) “Intención de la persona en su motricidad”. Para que haya objetivo motor es imprescindible la intervención de la motricidad (que no siempre implica movimiento, como ocurre en ocasiones con praxis de introyección motriz).

Somos conscientes de que la Educación Física Escolar puede y debe atender además otros objetivos educativos que comparte con otras competencias y materias, pero indudablemente son los objetivos motores los que de manera imperativa debe abordar tanto por su pertinencia como por su especificidad y finalidad educativa, en tanto que pedagogía de las conductas motrices., orientada hacia el desarrollo de la competencia motriz.

Al ser la finalidad prioritaria de la Educación Física Escolar el desarrollo de la competencia motriz, por medio de la conducta motriz, entendida ésta como la “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, P. 2001:85), es decir, el comportamiento motor en tanto que portador de significación práxica. Una situación motriz es la información que los jugadores utilizan, extraídas del contexto praxiomotor decidiendo sobre cómo alcanzar los objetivos motores utilizando las condiciones práxicas del entorno.

La situación motriz se define como “la estructura de datos que se desprende de la realización de una tarea motriz”. Las situaciones motrices sólo pueden ser resueltas mediante la acción motriz, definida por Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004: 85-86) como: la realización de la persona que toma sentido en un contexto a partir de un conjunto organizado de condiciones que definen objetivos motores. Se refiere a la realización de una o varias personas en un lugar y momento concreto, con un objetivo motor también concreto, y que toma sentido en un contexto praxiomotor específico.

En este marco de referencia teórico es en el que situamos nuestro trabajo.

MATERIAL Y MÉTODO

Se hace un análisis de los contenidos curriculares, desde una perspectiva de especificidad disciplinar, con la pretensión de tratar de encontrar los distintos estructuras y rasgos caracterizadores de los distintos tipos de praxis motrices que se incluyen en los documentos de la muestra empleada. Se utiliza una metodología de análisis documental para la recogida de información y un análisis de contenido para su estudio, comparación y discusión.

Población: Los Diseños Curriculares Oficiales de Educación Física Escolar de los ciclos educativos de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato correspondiente al caso de España..

Unidad de Muestreo: Una muestra de los Contenidos de Diseños Curriculares oficiales de Educación Física Escolar en los distintos niveles educativos de España. Siguiendo a Stempel, G. H. (1955), Krippendorff, K. (1990) y Anguera, M. T. (2000). Hemos trabajado con un muestreo sistemático y, con una muestra de todos y cada uno de los países antes referidos.

Las variables: que utilizamos son: DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ y DIMENSIONES DE ANÁLISIS o ÁMBITOS

Las categorías: de los contenidos específicos son aquellas que se incluyen como tales en los documentos oficiales de los Currículos de los países que utilizamos como muestra, vistos desde la Praxiología motriz. Para la variable DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ son: praxis psicomotrices, praxis de cooperación, praxis de oposición y praxis de cooperación-oposición. Y, para la variable DIMENSIONES DE ANÁLISIS O ÁMBITOS: juego motor, deporte, introyección motriz, adaptación motriz ambiental y expresión motriz artística o corporal.

Para realizar el análisis estudiaremos las denominaciones o terminologías de la materia o asignatura de Educación Física, así como los bloques de contenidos que se reflejan en los documentos oficiales publicados por los Gobiernos u Organismos responsables de la Educación Física, vistos desde su especificidad disciplinar y pertinencia, orientada hacia la competencia motriz.

Conforme a dichos criterios agrupamos los contenidos en una distribución de 9 bloques que se corresponden con el mismo número de categorías que exponemos en el apartado correspondiente. Esto nos lleva a que situemos en el mismo grupo a todas aquellas praxis que las publicaciones oficiales dan denominaciones que podemos considerar como comunes o afines: las referidas a (las cualidades físicas, la percepción motriz, sensaciones kinestésicas, las habilidades y destrezas...) con la denominación de praxis de introyección motriz o moimotrices.; a las praxis motrices de adaptación motriz ambiental o en la naturaleza juntas; cosa que también haremos con las de expresión corporal o artísticas expresivas.

NOTA IMPORTANTE:

De acuerdo con ello las categorías resultantes serían las que exponemos a continuación numerados del 01 al 09.

DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ

1.-Praxis psicomotrices en medio estable: Se incluyen aquí aquellas actividades físicas que se caracterizan por realizarse sin interacción con otros y en un medio físico estable o sin incertidumbre.

2.-Praxis motrices de cooperación en un medio estable: El rasgo diferenciador que da carácter a este tipo de praxis motrices es el que se realizan en cooperación o interacción motriz directa con otro u otros.

3.-Praxis motrices de oposición en un medio estable: En estas praxis motrices la caracterización se debe a que se realizan en oposición o interacción motriz directo con otro u otros.

4.-Praxis motrices de cooperación-oposición en medio estable: En estas praxis motrices la caracterización se debe a que se realizan en cooperación-oposición o con interacción motriz directo con otros.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS O ÁMBITOS

5.-Praxis adaptación motriz ambiental o medio inestable: El rasgo diferenciador de este tipo de praxis es que se realizan en un medio físico inestable o con incertidumbre, actividades en el medio natural o de adaptación motriz ambiental).

6.-Praxis de expresión corporal o artísticas expresivas: Este tipo de praxis motrices se caracterizan por su estructura rítmica y expresiva a veces de carácter simbólico (danza, baile, mimo...).

7.-Juegos motores: Son aquellas praxis motrices que poseen un carácter lúdico, de resultado incierto y su motricidad posee significación práxica: (El juego motor de las cuatro esquinas, tocar y parar, balón prisionero...).

8.-Deportes: son aquellas praxis motrices que están institucionalizadas y con competición reglada. (Baloncesto, atletismo, lucha libre...).

9.-Praxis de introyección motriz: Se entiende como tales praxis motrices aquellas en las que se da un proceso introyectivo de la persona en su relación consigo mismo y con el exterior. (yoga, habilidades y destrezas, cualidades físicas...).

Hemos tratado de construir unas categorías que sean exclusivas y mutuamente excluyentes.

Determinación del sistema de categorías: Para su elaboración hemos seguido básicamente a Castañer, M. (En Anguera, 1999:82). Por otro lado, en relación al análisis de contenido y siguiendo a Krippendorff, K. (1990:103) y a Ruiz e Ispizua (1989: 198) las categorías que hemos propuesto se pueden caracterizar como nominales y cumplen las siguientes condiciones: 1) un único criterio de categorización (definido por oposición: lo exclusivo y lo no-exclusivo; 2) exhaustividad (no quedan materias sin clasificar); 3) mutuamente excluyentes (no es posible incluir un mismo caso en más de una categoría); 4) significatividad (caracterizador del tipo de exclusividad e identificador de la no exclusividad para las materias); 5) claridad y 6) precisión y no excesiva amplitud.

Unidad de Registro: La constituye cada una de las entidades que posteriormente serán objeto de clasificación en el sistema de categorías. Cada uno de estos ítems constituye una unidad de registro. Esto supone una total validez de la unidad de registro determinada, dado que vienen claramente delimitadas en los documentos que sometemos al análisis.

Validez y fiabilidad: siguiendo a nuevamente a Krippendorff, K (1990: 191-249), no es posible hablar de validez de resultados, dada la novedad de nuestro estudio y la

inexistencia de trabajos sobre este tema empleando esta metodología. Por ello serán la validez de naturaleza (semántica y de muestreo) y la de construcción las que consideraremos.

La validez semántica la encontramos en el ámbito de la Praxiología motriz, pues los contenidos coinciden con las categorías juego motor, deporte, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental. Las categorías troncales vienen claramente determinadas en los decretos ministeriales y en las resoluciones de los planes de estudio de las universidades. La validez de muestra es absoluta puesto que analizamos cada plan de estudio en su totalidad.

La validez de construcción se determina por la coherencia con la propuesta de los contenidos considerados en el campo de estudio de la Praxiología motriz, incluyéndose también la validación de agentes externos por la colaboración de expertos praxiólogos y profesores universitarios relacionados con los planes de estudio. Los posibles errores de comisión (unidades clasificables en dos categorías) se han evitado identificando cada categoría con los distintos ámbitos de las prácticas motrices y los errores de omisión (posibles ítems sin clasificar), no puede existir porque todas las materias se pueden clasificar en alguna de las categorías

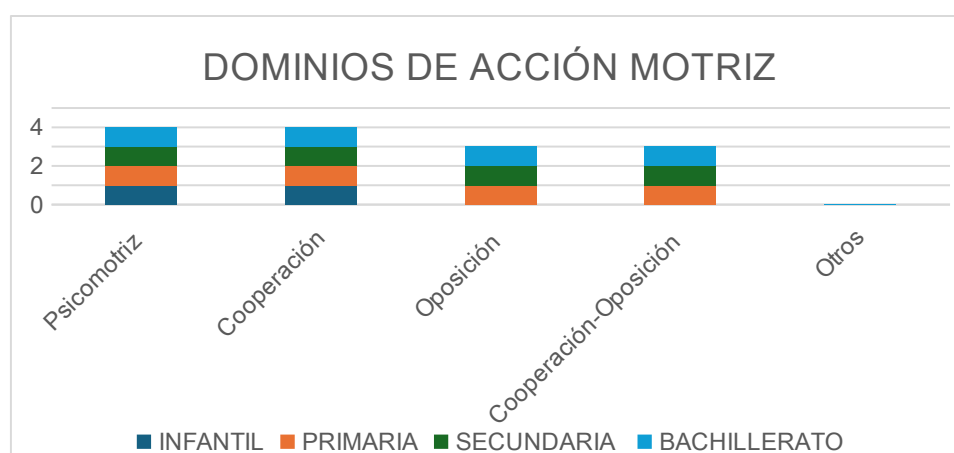
La fiabilidad la logramos por medio de interclasificadores, seleccionando a colaboradores expertos del ámbito de la Praxiología motriz

DATOS DEL ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO:

Variable Dominios de Acción Motriz

ESPAÑA:2022	Psicomotriz	Cooperación	Oposición	Cooperación-Oposición	OTROS
Infantil	1	1	-	-	
Primaria	1	1	1	1	
Secundaria	1	1	1	1	
Bachillerato	1	1	1	1	
OTROS					

Para hacer el registro se parte del documento o documentos oficiales de cada país, y se va colocando la EXISTENCIA (1) del DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ correspondientes.



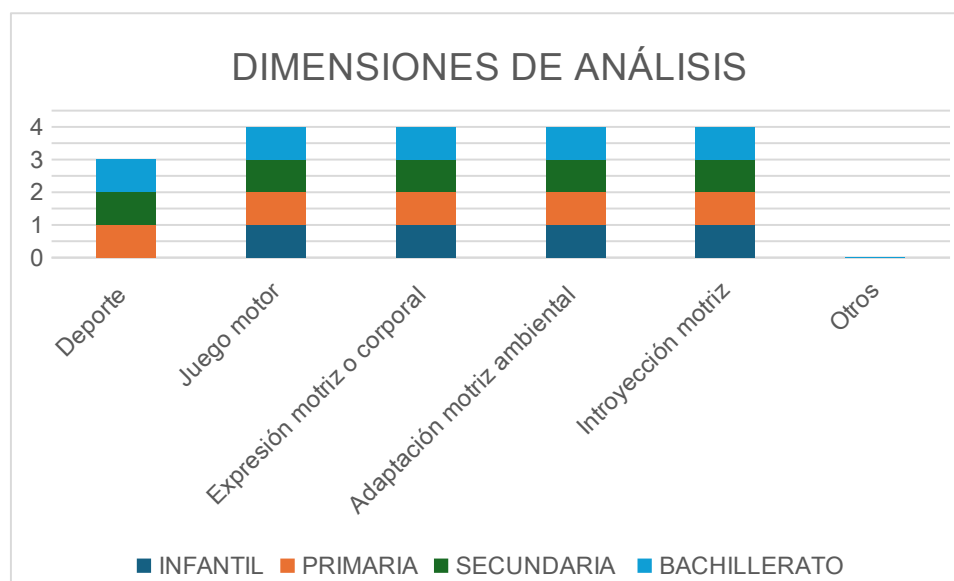
Gráfica 1. Presencia de los dominios de acción motriz en los currículos de los cuatro niveles educativos de la Educación Física Escolar (EFE) en España

DATOS DEL ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO:

Variable: Dimensiones de Análisis o Ámbitos

ESPAÑA:2022	Deportes	Juego motor	Expresión motriz corporal o	Adaptación motriz ambiental	Introyección motriz	OTROS
Educación Infantil	-	1	1	1	1	
Educación Primaria	1	1	1	1	1	
Educación Secundaria obligatoria	1	1	1	1	1	
Bachillerato	1	1	1	1	1	
OTROS						

Para hacer el registro se parte del documento o documentos oficiales de cada país, y se va colocando la EXISTENCIA (1) de la DIMENSIÓN correspondientes.



Gráfica 2. Presencia de las dimensiones de análisis, en los currículos de los cuatro niveles educativas de la Educación Física Escolar (EFE) en España

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Con el Proceso de Bolonia se inicia un cambio en el ámbito de la educación de los países pertenecientes a la Unión Europea, entre ellos España, que incide de una manera muy significativa en el paradigma de referencia, que pasa a ser el competencial, como en su estructura organizativa.

Con respecto a la Educación Básica y Obligatoria la estructura de los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, toman como referencia las denominadas competencias, las cuales en el transcurso del tiempo van cambiando su denominación como claves, básicas, transversales...

Ni las normativas europeas ni las españolas han incluido entre dichas competencias a la Educación Física como tal competencia, pese a que ya Ruiz Pérez, L.M.(1995) ya hablaba de la competencia motriz como un elemento necesario para poder comprender el aprendizaje motor.

En el caso particular de España nos encontramos con que en las dos últimas décadas distintos autores han publicado trabajos científicos y pedagógicos sobre la competencia en el ámbito de la Educación Física. Así Larraz, A. (2008) expone lo que él denomina valores y dominios de acción motriz para la programación de la Educación Física, a partir del Diseño del currículo de dicha materia para Aragón. Posteriormente Contreras, O (2011) hace una publicación sobre las competencias básicas desde la Educación Física, con un enfoque transversal. González Romero, F. (2015) lee su tesis doctoral en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria sobre la competencia motriz en el currículo de Educación Física en la enseñanza obligatoria en Canarias y España, con un enfoque de especificidad. Pérez Pueyo (2015) expone su perspectiva al respecto empleando para ello la denominación de competencia corporal, haciéndolo con un enfoque prioritariamente transversal. Y, Gómez Rija, A et Al. (2021) hablan de la competencia motriz caracterizada como una competencia específica.

Lo anteriormente expuesto nos muestra que hasta el momento estamos en una discusión tanto de carácter epistemológico como pedagógico relacionado con la competencia en el ámbito de la Educación Física que requiere que sigamos investigando y estudiándola para tratar de llegar a un consenso que permita tanto a la comunidad científica como educativa tener referencias claras sobre el tema y su aplicación al ámbito de la Educación Física Escolar.

Nuestro trabajo pretende mostrar cómo se caracteriza a la competencia motriz vista desde la especificidad en los Diseños Currículos de la Educación Física Escolar en España.. Los primeros datos aproximativos que hemos obtenido nos pueden iniciar en la comprensión di dicha especificidad disciplinar de la competencia motriz.

En los resultados obtenidos, con respecto a variable dominios de acción motriz, se observa que las praxis psicomotrices y las de cooperación están presentes en los cuatro niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y bachillerato). Mientras que las praxis de oposición y de cooperación-oposición no están presentes en primaria. Como consecuencia de ello podemos decir que con respecto al tipo de dominios de acción motriz, la diferencia principal la encontramos en la Educación Infantil en la que no están presentes ni la oposición ni la cooperación-oposición.

Con relación a la variable dimensiones de análisis o ámbitos, los resultados obtenidos nos dicen que: 1.-El Juego motor está presente en todos los niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y bachillerato) diseños curriculares de la Educación Física Escolar de España, es decir, en el 100% de ellos. 2.- El Deporte está presente en el 85%, 3.- La expresión motriz o corporal y la adaptación motriz ambiental o actividades en el medio natural en el 50% y 4.- La Introyección motriz en el 28%.

CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de los datos obtenidos del trabajo realizado podemos comprobar que en la educación infantil se excluye el deporte y los tipos de praxis incluidas son todas de tipo psicomotor.

Para la Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato se incluyen los mismos ámbitos de acción motriz y las mismas dimensiones de análisis

No encontramos ninguna referencia a las posibles secuencias a partir de la complejidad estructural de las praxis.

Las consideraciones más significativas que podemos deducir del análisis de los datos obtenidos a partir de las dos variables empleados en nuestro estudio: dominios de acción motriz y dimensiones de análisis o ámbitos, las cuales nos pueden orientar hacia cuales podrían ser los ámbitos de las praxis motrices a incluir en los distintos niveles educativos de la Educación Física Escolar y la secuencia de la complejidad estructural de las mismas, en una primera aproximación, provisional.

FUENTES DOCUMENTALES

ANGUERA ARGILAGA, M. T. Et. Alt. (1999) *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona. Universidad de Barcelona. España

ANGUERA ARGILAGA, M. T. Et. Alt. (2000) *Observación de conducta interactiva en contextos naturales, aplicaciones*. Barcelona. Universidad de Barcelona. España.

ANGUERA ARGILAGA, M. T. Et. Alt. (2000) *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz, aplicaciones*. Barcelona. Universidad de Barcelona. España.

CONTRERAS & AL. (2011) *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona. INDE

GIPED (2000) *¿Taxonomía de las actividades a de las situaciones motrices?* APUNTS de Educación Física. 60:97-105.

Gómez Rijo, A., Fernández Cabrera, J.M.; Hernández Moreno, J; Sosa Álvarez, G.; Pacheco Lara; J.J. (Re) pensar la competencia motriz. 2021, Retos, 40, 375-384

GONZÁLEZ, F.J. (2017) *Planteamiento curricular Educação Física Escolar. Diálogo com a Praxiología motriz*. En *Praxiología motriz na América Latina* (pág. 261-290). Ijuí. Unijui

GONZÁLEZ ROMERO, F (2015) *La Competencia motriz en el currículo de Educación Física en la enseñanza obligatoria en Canarias y España. (Tesis Doctoral)* Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

HERNÁNDEZ MORENO, J. Y RODRÍGUEZ RIBAS, JP (2004) *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona. INDE

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

LAVEGA, P. (2017) *Dominios de acción motriz. Una brújula para el profesor de Educación Física*. En *Praxiología motriz na América Latina* (pág. 238-260) Ijuí. Unijui

LARRAZ, A. (2008, febrero). Valores y dominios de acción motriz en la programación de Educación Física para Educación Primaria. Trabajo presentado en el XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza. Disponible en:

<http://efypaf.unizar.es/rec/PONENCIAALFREDOLARRAZpraxiologia.pdf>

MATEU, M. Y BORTOLETO, M. A. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação, Ponta Grossa*, 11 (1), 129-142. Recuperado de:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>.

MÉNDEZ, D., FERNÁNDEZ-RÍO, J., MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A., & PRIETO, J.A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, 28, 15-20.

MÉNDEZ, D., PÉREZ PUEYO, A., MÉNDEZ, A., FERNÁNDEZ RÍO, F.J. PRIETO, J. (2017) Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos*, 31, 82-87

ORTIZ, M. Y TORRES, J. (2009) El currículo de Educación Física en la educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27.1 ' 2009, pp. 97-130

PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

PÉREZ-PUEYO, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

PÉREZ PUEYO, A. et al. (2016) ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *REEFD*, 415, 51-71.

PÉREZ PUEYO, A., VICENTE PEDRAZ, M., & HORTEGÜELA ALCALÁ, D.(2018). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? *Analyses de das posturas contrapuestas*. *Retos*, (35), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60646>

RUIZ OLABUÉNAGA, JOSÉ E ISPIZUA, MARÍA ANTONIA. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.

RUÍZ PÉREZ, L. M (1995) *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física*. Madrid. Gymnos.

SICILIA, A., SAÉNZ-LÓPEZ, P., MANZANO, JI., DELGADO, MA (2009) El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *APUNTS de Educación Física y Deportes*. 98: 23-32.

LEYES, DECRETOS Y ÓRDENES

CONSEJO EUROPEO (2006), Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L294 de 30 de diciembre (2006). Parlamento europeo y el Consejo de la Unión Europea.

COMISIÓN EUROPEA (2007): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

COMISIÓN EUROPEA/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020 Referencia: BOE-A-2020-17264

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE Núm. 28 Miércoles 2 de febrero de 2022

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE. Núm. 52 Miércoles 2 de marzo de 2022

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE Núm. 76 Miércoles 30 de marzo de 2022

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE Núm. 82 Miércoles 6 de abril de 2022

LA ACCIÓN MOTRIZ COMO PUNTA DE LANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA LOMLOE: EL CASO DE ARAGÓN

MOTOR ACTION AS THE SPEARHEAD OF PHYSICAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE LOMLOE: THE CASE OF ARAGON.

Autora:

María P. Founaud-Cabeza. Universidad de Zaragoza. España. Correo electrónico: mariafou@unizar.es

Recibido: 31.01.2024

Aceptado: 24.05.2024

RESUMEN

La publicación de los actuales textos normativos en materia educativa han aportado cambios sustanciales en las diferentes materias, y en especial en educación física. El desarrollo curricular de la Ley para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha supuesto una pérdida de identidad de la educación física. Sin embargo, existen desarrollos autonómicos de la citada Ley donde se ha tratado de situar a la acción motriz como el eje vertebrador, devolviéndole su pertinencia y especificidad. El objetivo de este artículo es mostrar cómo la educación física puede ser abordada como la pedagogía de las conductas motrices enmarcándola en la LOMLOE a través del análisis currículo aragonés.

Palabras clave: educación física, acción motriz, LOMLOE, saber básico, principio de acción.

ABSTRACT

The publication of the current regulatory texts in the field of education has brought about substantial changes in the different subjects, especially in physical education. The curricular development of the Law for the Improvement of the Organic Law on Education (LOMLOE) has meant a loss of identity for physical education. However, there are regional developments of the aforementioned Law in which an attempt has been made to place motor action as the backbone, restoring its relevance and specificity. The aim of this article is to show how physical education can be approached as the pedagogy of motor behaviour within the framework of the LOMLOE through the analysis of the Aragonese curriculum.

Key words: physical education, motor action, LOMLOE, basic knowledge, principle of action.

INTRODUCCIÓN

La educación y la Educación Física está viviendo una época de cambios profundos. La aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en 2020 supuso el inicio de una nueva orientación en los currículos oficiales de las materias de todo el sistema educativo. Articular los aprendizajes basándose en competencias clave y desarrollar una arquitectura curricular en torno a ellas es uno de los grandes cambios introducidos en los textos oficiales recogidos en los Reales Decretos, tanto en Educación Secundaria Obligatoria como Bachillerato (MEFP, 2022a, 2022b), etapas sobre las que se hace referencia en el presente artículo.

El concepto de competencia no es nuevo pues ya fue introducido en el extinto Real Decreto 1631/2006 de enseñanza mínimas de educación secundaria de la Ley Orgánica de Educación en 2006. Se definía entonces, en el propio texto oficial, la competencia básica como:

[...] permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (p. 3).

Sin embargo, la aparición de este concepto no estaba relacionado con el resto de elementos curriculares, por lo que su desarrollo fue desigual. Posteriormente, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, (MECD, 2015) se parte de la idea de competencia basada en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Las definen de la siguiente manera: "Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos". (p. 4). De nuevo el concepto de competencia no queda articulado con el resto de elementos curriculares, por lo que su aplicación fue nuevamente desigual.

El actual Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo, y el Real Decreto 243/2022, del 5 de abril por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y de Bachillerato respectivamente (MEFP, 2022a, 2022b) vuelven a incluir las competencias clave y se incluye un nuevo término, el de competencias específicas, que se conceptualizan de la forma siguiente:

Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. 6).

Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación (p. 6).

Como se observa, la noción de competencia ha ido evolucionando a lo largo de los diferentes textos normativos educativos, pasando de aprendizajes, a capacidades hasta la actualidad, donde se comprende como desempeños. Esto pone de manifiesto que es un concepto dinámico, en evolución y difícil de definir (Beltrán-Pellicer and Alsina, 2022).

Las competencias clave se concretan a través de sus descriptores operativos, de forma que facilitan su comprensión y aplicación. También, desde cada materia, se definen las competencias específicas. Dichas competencias específicas están relacionados con los descriptores operativos mencionados anteriormente. La adquisición de las competencias específicas de cada materia suponen la realización de desempeños de las competencias clave detallados en sus descriptores relacionados (Figura 1).

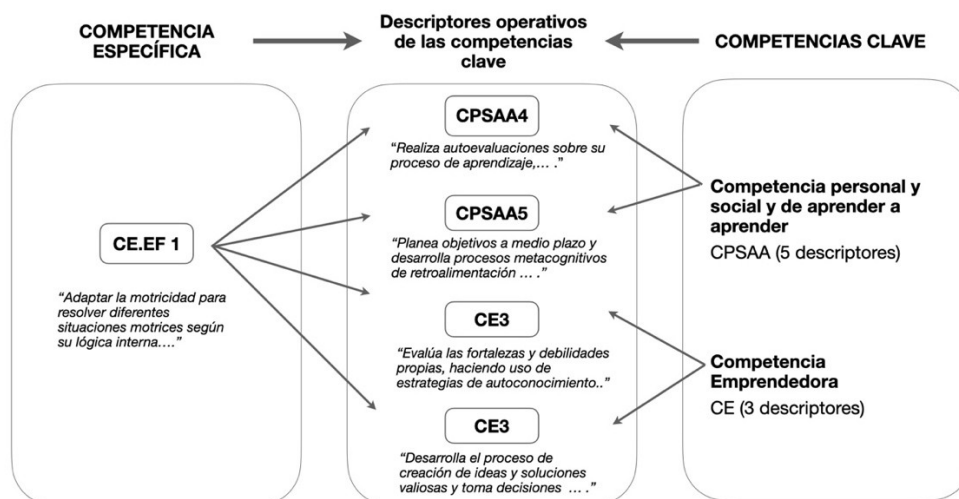


Figura 1. Relación que se establece entre la competencia específica 1 en educación física con sus descriptores operativos de las competencias clave con las que se relaciona.

En concreto en Educación Física se definen cinco competencias específicas (MEFP, 2022a, 2022b) que suponen la primera pérdida de identidad de la Educación Física (tabla 1). Sobre este aspecto, se pueden encontrar evidencias de épocas pasadas donde ya se produjo este crisis de identidad de la educación física (Larraz, 2014; Parlebas, 2017). En los actuales Reales Decretos se presenta una educación física desmigajada al tratar de vincularle desempeños que no le son pertinentes. Por ejemplo: la sostenibilidad, el cuidado del entorno o la autorregulación emocional deberían ser aspectos transversales en el sistema educativo, y no competencias específicas y propias en educación física. Definir estas competencias específicas de la educación física, convertir estos desempeños en propios de la educación física cuando no lo son, supone alejarse de su especificidad. No podemos entender como específicas competencias donde no contemplan la acción motriz como eje vertebrador y que nos alejan de una verdadera educación física (Parlebas, 2009). La acción motriz es la punta de lanza de la educación física (Parlebas, 2009) y solo situándonos en esta perspectiva podremos dar cabida al resto de aprendizajes.

Los aprendizajes en educación física van más allá del movimiento, de una voltereta o un paso de vallas pues se busca intervenir sobre el alumnado para conseguir la adquisición de los desempeños esperados sobre la acción motriz (Lavega-Burgués, 2018). Quedarnos solo con la noción de movimiento vinculado a la educación física es una posición que debería estar superada. La educación física debe poner el foco, centrar su atención, en la persona que se mueve, de forma que la conducta motriz sea su identidad (Parlebas, 1996).

Tabla 1.

Competencias específicas de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria incluidas en el Real Decreto 217/2022(MEFP, 2022a)

Competencias específicas Educación Física

1.Adoptar un estilo de vida activo y saludable, seleccionando e incorporando intencionalmente actividades físicas y deportivas en las rutinas diarias a partir de un análisis crítico de los modelos corporales y del rechazo de las prácticas que carezcan de base científica, para hacer un uso saludable y autónomo del tiempo libre y así mejorar la calidad de vida.

2.Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones con dificultad variable, para resolver situaciones de carácter motor vinculadas con las distintas actividades físicas funcionales, deportivas, expresivas y recreativas, y. para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.

3.Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

4. Practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrecen el cuerpo y el movimiento y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales.

5. Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.

La educación física es definida como un proceso de intervención sobre las conductas motrices del alumnado (Parlebas, 2001). Es decir, situar al alumnado en el centro de la acción motriz y comprender los sucesos y vivencias desde esta especificidad. Partiendo desde el centro, desde núcleo central de la acción motriz, se puede llegar a desarrollar y comprender las competencias específicas. Los desempeños que esperamos que el alumnado despliegue en las sesiones de educación física pasan por la acción motriz, donde el desarrollo de la conducta motriz es lo que da el verdadero sentido a la educación física. Sin embargo, los Reales Decretos desarrollados al amparo de la nueva LOMLOE se alejan de este propósito.

Los posteriores desarrollos autonómicos han dado lugar a numerosas interpretaciones de los Reales Decretos, donde destacan los de Aragón y País Vasco (DGA, 2022a, 2022b; GPV, 2023). En ambos territorios dan un giro a la ingeniería curricular en esta materia para situar a la acción motriz, a la persona que se mueve, al alumno o alumna que aprende, en el centro del proceso. Es importante el carácter pedagógico del desarrollo normativo de Aragón, ya que incluye las orientaciones y ejemplificaciones para el uso de los diferentes elementos curriculares de los que se compone, así como las orientaciones didácticas. Estos aspectos, aun no siendo prescriptivos, ayudan al docente a la comprensión del mismo y sitúan a la acción motriz como eje vertebrador de la educación física. A continuación se analiza de forma más exhaustiva el desarrollo autonómico de Aragón.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Tal y como hemos argumentado anteriormente, las competencias específicas en educación física quedan definidas en los Reales Decretos (MEFP, 2022a, 2022b), y se definen como las destrezas que el alumnado debe adquirir en educación física. En el desarrollo curricular de Aragón se observa cómo se han reordenado las competencias específicas, situando en primer lugar la que tiene relación directa con la acción motriz. El resto de competencias quedan subordinadas a la competencia específica 1. El resto de competencias específicas quedan numeradas tal y como se indica en la Tabla 2. Pero este cambio de orden no responde a una cuestión de gusto de los autores, sino que al ubicar como competencia específica 1 (CE.EF1) la referida a la acción motriz, le otorga la importancia de ser la primera y fundamental.

Tabla 2.

Nomenclatura y orden de las competencias específicas en Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria de la comunidad autónoma de Aragón según la Orden 1172/2022. (DGA, 2022a).

Competencias específicas en Educación Física

CE.EF.1 Adaptar la motricidad para resolver diferentes situaciones motrices según su lógica interna (las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución) para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.

CE.EF.2. Practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrece la acción motriz y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales.

CE.EF.3. Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios conectados con el contexto social próximo en los que se participa.

CE.EF.4. Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.

CE.EF.5. Adoptar un estilo de vida activo y saludable mediante la práctica física, seleccionando e incorporando intencionalmente actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, partiendo de la aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, para tomar decisiones encaminadas hacia la salud integral (física, mental y social), y hacer un uso saludable y autónomo del tiempo libre, mejorando su calidad de vida.

En cada una de las competencias específicas encontramos además de la definición una explicación de la misma. En dicha explicación de la competencia específica 1 se concreta que todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se diseñen tendrán que contener esta competencia específica, ya que se considera fundamental. Se asegura de esta forma que la acción motriz esté presente en todos los diseños de unidades didácticas. Se trata pues de situar a la acción motriz en el centro, al desarrollo de la conducta motriz del alumnado como elemento central en las

sesiones de educación física. Esta forma de diseñar el proceso de intervención provoca que el trabajo sobre el resto de competencias específicas deben de surgir desde la acción motriz como eje central de las situaciones de aprendizaje para complementarlas.

La competencia específica 1 centra su atención en promover aprendizajes surgidos desde la vivencia motriz del alumnado en las diferentes situaciones motrices propuestas. La lógica interna de estas situaciones motrices, o lo que es lo mismo, los rasgos pertinentes de dichas situaciones motrices, hacen posible la comprensión de dicha vivencia en función de las relaciones que se establezcan entre el participante y las características de su entorno, tanto social como físico.

La competencia específica 2 se centra en la cultura motriz, el fenómeno social y tratamiento del género. En definitiva, la acción motriz vista desde su fuerte vinculación cultural y que se funde con la sociología, antropología o historia del deporte más clásica, para mostrar el sentido profundo de los juegos y deportes como espejos de la sociedad (Etxebeste et al., 2015). Se trata de ir más allá de los juegos y las danzas tradicionales, para mostrar al alumnado la identificación cultural de las prácticas motrices, tanto tradicionales como actuales. La acción motriz es un reflejo de la sociedad, y como tal es necesario presentar al alumnado esta vinculación.

La competencia específica 3 trata de desarrollar destrezas relacionadas con la autorregulación emocional, el respeto y la actitud crítica ante determinados comportamientos. La abundante evidencia científica sobre el desarrollo emocional del alumnado en las situaciones motrices y sobre la gestión de los conflictos motores, hace que no podamos entender esta competencia si no es desde la acción motriz. En la afectividad se encuentra la clave de la conducta motriz, donde la estructura cognitiva y la acción motriz están modeladas por la afectividad (Parlebas, 2001). "Al desencadenarse este proceso de adaptación, se producen vivencias emocionales de diferente signo, puesto que jugar es actuar y la acción va siempre asociada a una emoción, y a la inversa, toda emoción suscita siempre una acción." (Alonso et al., 2018). Por ello los desempeños vinculados a esta competencia 3 deberán ser trabajados a través de la acción motriz, desde la vivencia práctica, y de esta manera es donde los podremos comprender e intervenir. Existe numerosa bibliografía que vincula determinadas prácticas motrices, clasificadas por dominios de acción, y la vivencia emocional que se produce en los participantes (Alcaraz-Muñoz et al., 2023; Duran et al., 2014; Founaud and Santolaya, 2018; Gea-García et al., 2017; Niubò-Solé et al., 2022; Sáez de Ocáriz et al., 2014). También existen sólidas evidencias acerca de la resolución de conflictos en educación física y su tratamiento, muy en relación con esta competencia específica (Rillo-Albert et al., 2021; Sáez de Ocáriz et al., 2013, 2014, 2017; Sáez de Ocáriz y Lavega-Burgués, 2013).

La competencia específica 4 relaciona a la acción motriz con la responsabilidad ecológica y social. Para ello no solo ha de centrarse en vincular las situaciones motrices en el medio natural, sino que es preciso actuar con dicho sentido en cualquier situación motriz.

La competencia específica 5 se centra en el mantenimiento de un estilo de vida activo y saludable tomando conciencia de las tres dimensiones de la salud: física, psíquica y social. Por otra parte esta competencia se encuentra en una estrecha relación a la dimensión de la persona más biológica y fisiológica posible. Pero es necesario comprenderla de nuevo bajo el prisma de la acción motriz, pues solo así podrá cobrar sentido en el proceso de aprendizaje. Es indudable la necesidad de adoptar un estilo de vida activo que perdure en el tiempo. Existen estudios donde se vincula la práctica de actividad física presente con la futura (Goodman et al., 2013; Telama et al., 2014). Nadie pone en duda que la propia práctica producirá mejoras en la salud del alumnado, entendiendo salud en sus tres dimensiones tal y como he mencionado anteriormente. Por lo que las mejoras en la salud del alumnado

así como la adopción de un estilo de vida activo tendrá que abordarse dentro de un contexto de acción lógico para el alumnado, y no de una forma descontextualizada y basada en el movimiento puro, en la mera “quema de calorías”.

Decía Delaunay que la educación física o es cognitiva o no es educación física (Delaunay, 2001). Se ha tratado de que las competencias específicas asignadas a educación física en los Reales Decretos, que en la mayoría de los casos ni le son propias ni pertinentes, puedan situar a la acción motriz como punta de lanza para el desarrollo y la comprensión de las mismas. La abundante bibliografía que nos encontramos apoya esta posición y sobre ella se construye el currículo de Aragón.

De cada una de las competencias específicas se desprenden los criterios de evaluación asociados. Se observa como de nuevo los criterios de evaluación de la competencia específica 1 se han organizado en seis, utilizando como base la clasificación por dominios de acción motriz de Larraz para su trabajo en el ámbito educativo (Larraz, 2008) cuyo origen es la clasificación de Parlebas (2001). Se ha asignado un criterio de evaluación a cada dominio de acción motriz (Tabla 3), o lo que es lo mismo, a las prácticas motrices con rasgos comunes en su lógica interna. El profesorado puede elegir de forma sencilla qué criterios elegir en función de la unidad didáctica a desarrollar. Esta manera de comprender que las prácticas que se llevan a cabo en las sesiones de educación física van más allá de un sumatorio de técnicas yuxtapuestas vinculadas a los diferentes deportes (Parlebas, 2003), ya fue abordada por autores como Larraz, (2008, 2009) o López Pastor, (2017), quienes apuestan de forma definitiva por una educación física más transferible y coherente.

Tabla 3.

Criterios de evaluación relacionados con la CE.EF1 por dominios de acción motriz.

Domino de acción motriz	Criterio de evaluación 1º y 2º ESO	Criterio de evaluación 3º y 4º ESO
Acciones motrices individuales	1.1. Aplicar los principios operacionales básicos en las situaciones motrices individuales, para resolver las situaciones propias de la especialidad.	1.1. Resolver situaciones motrices de carácter individual, aplicando los principios operacionales específicos de la especialidad, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.
Acciones motrices de oposición	1.2. Resolver situaciones motrices de oposición, aplicando los principios operacionales básicos del juego, para encadenar acciones tácticas sencillas propias de la lógica interna de dichas situaciones.	1.2. Resolver situaciones motrices de oposición, aplicando los principios operacionales del juego, para encadenar acciones tácticas más complejas propias de la lógica interna de dichas situaciones, evidenciando un mayor control en la codificación y descodificación de las conductas motrices propias y del rival.
Acciones motrices de cooperación	1.3. Resolver situaciones motrices de cooperación, utilizando los recursos adecuados para solucionar los retos o problemas motores propios de la lógica interna de dichas situaciones.	1.3. Resolver situaciones motrices de cooperación, utilizando los recursos adecuados para solucionar los retos o problemas motores propios de la lógica interna de dichas situaciones, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.

Acciones motrices de colaboración-oposición	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales tácticos propios de estas situaciones motrices, para desarrollar conductas ofensivas y defensivas de mayor complejidad.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	1.5. Descodificar la incertidumbre generada por un entorno físico inestable para resolver las situaciones motrices que se lleven a cabo en dichos espacios de acción, aprovechando las posibilidades del centro escolar y del entorno próximo, aplicando normas de seguridad, individuales y colectivas.	1.5. Resolver situaciones motrices que se desarrollan en un medio físico con incertidumbre mostrando habilidades para la adaptación, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera autónoma procesos de percepción, decisión y acción en contextos reales, como el centro escolar o el entorno próximo, o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenido, aplicando normas de seguridad.
Acciones motrices con intenciones artístico-expresivas	1.6. Expresar y comunicar a través del desarrollo de la motricidad simbólica mediante la representación de composiciones de expresión corporal individuales o colectivas, con y sin base musical, creando de forma guiada su propio proyecto expresivo.	1.6. Crear y representar composiciones individuales o colectivas, mediante el desarrollo de una motricidad simbólica a través de la expresión y la comunicación, con o sin base musical, de manera coordinada y estética y ayudando a difundir y compartir dichas prácticas entre compañeros y compañeras u otras personas de la comunidad.

SABERES BÁSICOS

Los saberes básicos se definen como “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (MEFP, 2022a). Es decir, para poder articular el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin del desarrollo de desempeños, nos servimos de los saberes básicos de las materias. En nuestra materia se distinguen 6 bloques, ordenados de la A a la F. En los Reales Decretos para trabajar sobre una competencia puedes usar saberes básicos de cualquier bloque, y es el docente el que debe elegirlos. Pero en Aragón, situando de nuevo a la acción motriz como eje vertebrador de la educación física, se propone que cada competencia esté relacionada con un bloque de saberes básicos. De esta forma, los docentes saben que para trabajar sobre la competencia específica 1 lo pueden hacer valiéndose de saberes básicos del bloque A; si lo hacen sobre la competencia específica 2 podrán usar los saberes básicos del bloque B; si trabajan sobre la sobre la competencia específica 3 los harán con el bloque de saberes básicos C; la competencia específica 4 se trabajará con el bloque de saberes básicos D y por último, la competencia específica 5 se vincula con saberes básicos de los bloques E y F.

Los saberes básicos del bloque A relacionados con la acción motriz se han estructurado de forma lógica atendiendo a los dominios de acción motriz (Tabla 4 y Tabla 5). Para poder extraer los contenidos, destrezas y actitudes que le son propias a la educación física, debemos de nuevo ahondar en su pertinencia. Los dominios de acción motriz son grandes familias de prácticas que comparten elementos de su lógica interna, es decir, la presencia o ausencia de compañero, adversario y/o incertidumbre del medio. Poder agrupar prácticas bajo un mismo dominio de acción

motriz implica que los participantes están desplegando un repertorio de acciones semejantes, ya que para resolverlas deberán aplicar saberes comunes en función de su lógica interna. Esos saberes comunes son lo que se conocen como principios de acción, que siempre serán operacionales (Parlebas, 2001) y se definen como “relación que se establece entre los elementos que participan en la organización de la acción motriz, realizada con un fin preciso de uno o más sujetos, que se manifiesta mediante operaciones cuyos efectos pueden ser observados” (Parlebas, 2001, p.362).

Si el alumno/a constituye el centro y su conducta motriz es el núcleo de la acción motriz, la forma en la que organiza su acción y los principios que aplique serán la guía del proceso de su aprendizaje. Este punto de vista supone comprender que el alumnado tiene que ser capaz de hacerse una imagen mental que le permita descubrir los principios que debe aplicar (Parlebas, 2001). La transformación de estos procesos cognitivos en conductas motrices, es decir, pasar de lo cognitivo a lo práctico deberá ser parte fundamental del proceso de intervención del docente de educación física. Son conceptos abstractos por lo que el docente se servirá de reglas de acción para acercárselos al alumnado, es decir, mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto, o lo que es lo mismo, verbalizándolas, tanto el docente como el alumnado, “si ocurre esto, hago esto; y si no esto otro”. (Figura 2).

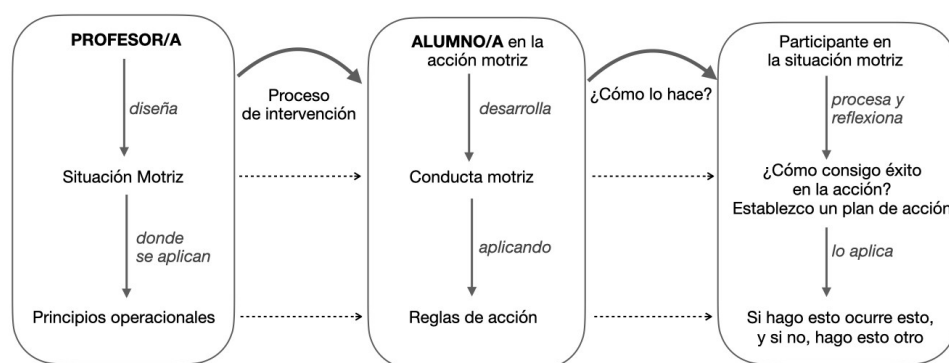


Figura 2. Agentes y funciones de la educación física

Los saberes básicos del bloque A están organizados siguiendo la lógica interna de cada dominio de acción, y en relativa graduación bianual, lo que implica que los saberes básicos están divididos por un lado en 1º y 2º ESO (Tabla 4) y por otro en 3º y 4º ESO (Tabla 5). Los saberes básicos de 1º de bachillerato siguen la misma estructura. Es necesario puntualizar que los saberes básicos relativos al dominio de acciones motrices individuales, están muy vinculados a un estereotipo motor basado en la incesante búsqueda de una técnica depurada que permita la necesaria eficacia del mismo. Al no existir incertidumbre de ningún tipo, ni social ni física, el aprendizaje cognitivo queda supeditado a la necesaria reflexión sobre uno mismo y la precisa adaptación a un medio estable. Esto no implica que no se sea necesario activar dicho conocimiento cognitivo, sino que este proceso reflexivo se centrará en uno mismo en la relación a ese entorno estable. La soledad del participante frente al reto motor será una de las características esenciales siendo necesario adaptarse a cada tipo de práctica. Esto ocurre con menos contundencia en los dominios sociomotores donde la existencia de incertidumbre social, presencia de compañero y/o adversario, permite la aplicación de principios de acción que deberán adaptarse a las reglas de juego, sus características espacio-temporales y un entorno social cambiante en cada situación. El participante ya no está en soledad, sino que ahora debe relacionarse con el resto de participantes para resolver dicha situación motriz.

Tabla 4.

Saberes Básicos del bloque A en la Orden 1172 para los cursos de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria en Aragón (DGA, 2022a)

Dominio de acción motriz	Saberes Básicos 1º y 2º ESO
Acciones motrices individuales	• Uso consciente de la motricidad en función de las características de la actividad. • Uso y transformación de la energía. • Crear y mantener la velocidad de las acciones. • Alineación de fuerzas, alineación de segmentos o elementos en función de las características de la actividad. • Desarrollo de la práctica motriz en el contexto y parámetros espaciales concretos.
Acciones motrices de oposición	• Equilibrio-desequilibrio espacial en el espacio propio y del adversario/a, acción-reacción. • Elección del momento adecuado para actuar. • Descodificación de las conductas motrices del oponente en cuanto a disposición. • Velocidad de las acciones y orientación. • Uso de la fuerza del oponente. • Encadenamiento de acciones.
Acciones motrices de cooperación	• Identificar un objetivo común. • Pautas grupales para la resolución de la situación motriz. • Establecer proyectos de acción colectivos. • Sucesión de acciones colectivas regulando el esfuerzo, • Colaboración y sincronización de las acciones ajustando la motricidad a los demás para la consecución de ese objetivo compartido.
Acciones motrices de colaboración-oposición	• Toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a. • Control significativo individual del móvil. • Conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. • Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos. • Cambio de rol identificando y desarrollando la acción motriz a desarrollar.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	• Desarrollo de una motricidad variada con el fin de adaptarse a los diferentes entornos. • Descodificación de la incertidumbre del medio para desarrollar planes de acción. • Observar el entorno, comparar (por ejemplo, con un mapa), decidir (en función de mis posibilidades y el entorno) y elaborar su propio plan de acción. • Realización de un proyecto de acción en el medio natural (orientación, senderismo, cicloturismo, ...). • Normas de seguridad asociadas a las diferentes prácticas.
Acciones motrices con intenciones artístico	• Uso de la motricidad simbólica. • Explorar, expresar y comunicar. • Valorar la singularidad motriz, descubrir una motricidad introyectiva. • Desinhibirse ante las prácticas motrices de expresión.

expresivas	• Desarrollo de la expresión corporal a partir de estímulos externos (emociones, música, ideas, ...). • Procesos de comunicación: codificación de mensajes a través de la motricidad simbólica. • Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo. • Proyectos de acción: el proceso creativo, producción colectiva o individual de expresión corporal, danza o dramatización.
------------	--

Tabla 5.

Saberes Básicos del bloque A en la Orden 1172 para los cursos de 3º y 4º de educación secundaria obligatoria en Aragón (DGA, 2022a)

Dominio de acción motriz	Saberes Básicos 3º y 4º ESO
Acciones motrices individuales	• Ritmo y aceleración, coordinación de fuerzas y encadenamiento de acciones. • Autoevaluar su acción y búsqueda de adaptaciones motrices para resolver eficientemente situaciones individuales de cierta complejidad.
Acciones motrices de oposición	• Búsqueda de la acción óptima en función de la acción y ubicación del rival o el móvil. • acción/reacción y anticipación a las acciones del oponente mediante la descodificación de la conducta motriz. • Alternancia táctica, equilibrio/desequilibrio en el espacio propio y ajeno. • Desarrollar un proyecto táctico en función de las acciones del rival durante la práctica.
Acciones motrices de cooperación	• Coordinación de las acciones motrices para la resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas. • Variedad de respuestas originales para la solución a un reto propuesto a un problema que surja de la propia acción motriz, juego o reto. • Autocontrol del proceso y autoevaluación del proceso y el resultado.
Acciones motrices de colaboración-oposición	• Tomas de decisión y acción basadas en la identificación de espacios peligrosos en ataque y defensa. • Algoritmo de ataque y algoritmo de defensa. Elaboración y desarrollo de acciones tácticas colectivas complejas, ofensivas y defensivas durante la práctica.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	• Descodificación de la incertidumbre del medio para elaborar planes de acción en el centro escolar y el entorno próximo. • Observar la incertidumbre del entorno, valorar el riesgo de las acciones y decidir su acción motriz en el entorno con mayor nivel de incertidumbre. • Gestionar y regular la energía para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia. • Realización de un proyecto de acción en el medio natural (orientación, senderismo, cicloturismo,...). • Normas de seguridad asociadas a las diferentes prácticas.
Acciones motrices con intenciones	• Uso de la motricidad simbólica. • Explorar, expresar y comunicar.

artístico	• Creatividad motriz e improvisación.
expresivas	• Usos comunicativos de la motricidad: técnicas específicas de expresión corporal.
	• Proyectos de acción: el proceso creativo guiado, producción colectiva o individual, organización de espectáculos y eventos artístico-expresivos.

Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en base a los saberes básicos del bloque A, o lo que es lo mismo, en base a los principios de acción de los diferentes dominios de acción motriz posibilita la transferencia de los aprendizajes no solo entre prácticas de un mismo dominio, sino entre prácticas de diferente dominios, y por qué no, hacia la vida real del alumnado (Parlebas, 2001) (Figura 3). Esta noción de transferencia y las amplias posibilidades que tienen los principios de acción, hacen que cobre importancia la idea de itinerario de prácticas a lo largo de la etapa (DGA, 2022a). Diseñar situaciones de aprendizaje y/o unidades didácticas de forma independiente sin tener en cuenta esta transferencia, reduciría la educación física al aprendizaje de técnicas deportivas diferentes e independientes.

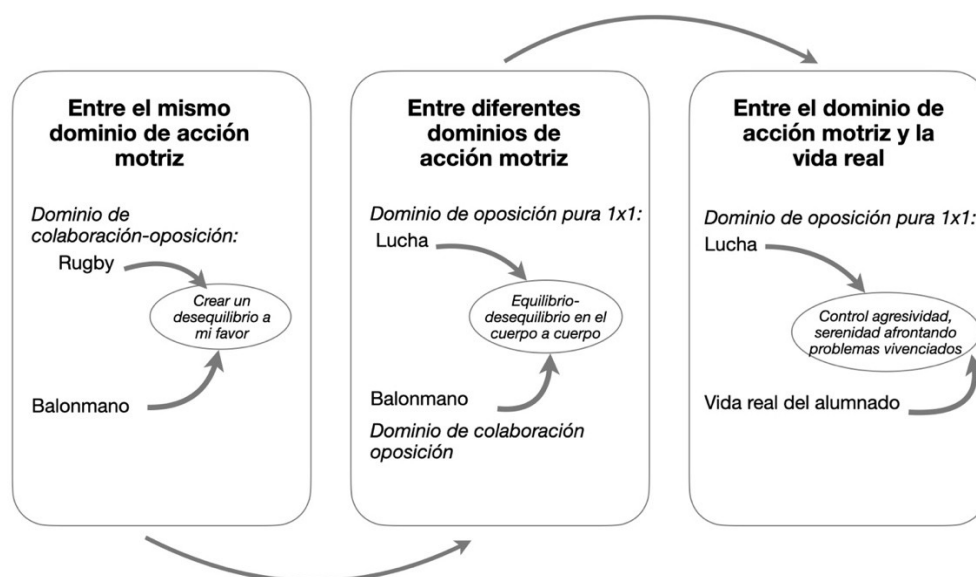


Figura 3. Ejemplo de transferencia de aprendizajes en los tres niveles (Parlebas, 2001).

El resto de bloques de saberes básicos hacen referencia a aspectos relacionados con la acción motriz pero no centrados en su pertinencia (Tabla 6).

Tabla 6.

Resumen de los bloques de saberes básicos (DGA, 2022a, 2022b).

Bloque A	Bloque B	Bloque C	Bloque D	Bloque E	Bloque F
Resolución de problemas en SM*	Manifestaciones de la cultura motriz	Autorregulación emocional e interacción social en SM*	Interacción eficiente y sostenible con el entorno	Organización y gestión de la vida activa.	Vida activa y saludable
Principios operacionales de los dominios de acción motriz: • Individuales • Oposición pura • Cooperativos • Colaboración-oposición • Medio Natural • Artístico - expresivos	Conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea. El deporte como manifestación cultural desde una perspectiva integradora. Los recursos digitales como medio para poder acceder a información.	Regular la respuesta emocional del alumnado. Desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas. La resolución de conflictos de manera dialógica.	Sostenibilidad desde: - la motricidad, -su conservación desde una visión sostenible y - su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno.	La higiene y salud postural. Establecimiento de rutinas de calentamiento, la prevención de lesiones y los primeros auxilios.	Planificación, el control y la evaluación de las cualidades físicas relacionadas con la salud a través de proyectos individuales o colectivos. Construcción identidad activa a través de identificación de comportamientos saludables.

*SM: Situación Motriz

INGENIERÍA CURRICULAR

Después de comprender qué son las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, es necesario saber cómo se articulan estos elementos para el diseño de las situaciones de aprendizaje, unidades didácticas y tareas. Para ello, la relación entre los diferentes elementos curriculares se expresa en la Tabla 7 donde se observa como al trabajar sobre una competencia específica, arrastramos criterios de evaluación de la misma, y el bloque de saberes básicos asociados a dicha competencia.

Tabla 7.

Relación de los elementos curriculares en Educación Secundaria Obligatoria (DGA, 2022a)

Competencia específica	CE.EF.1	CE.EF.2	CE.EF.3	CE.EF.4	CE.EF.5
Número de criterios de evaluación	6	3	3	1	5 en 1º y 2º ESO 4 en 3º y 4º ESO
Bloque de Saberes Básicos	A- Resolución de problemas en SM.	B - Manifestaciones de la cultura motriz.	C- Autorregulación emocional e interacción social en SM.	D -Interacción eficiente y sostenible con el entorno.	E- Organización y gestión de la AF y F-Vida activa y saludable

Como ya se ha profundizado en los anteriores apartados, la acción motriz se sitúa como el centro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que la Educación Física se define como la pedagogía de las conductas motrices de nuestro alumnado (Parlebas, 2001). Sin embargo existen otras competencias específicas, con sus criterios de evaluación y sus bloques de saberes básicos asociados a los que atender y que coadyuvan al aprendizaje. Son aspectos que deben partir desde la acción motriz y que debemos tener en cuenta. Las competencias específicas 2, 3, 4, y 5 ponen el foco en aspectos no pertinentes de la acción motriz pero sí muy relacionados, por lo que deben ser tenidos en cuenta durante la vivencia de la acción motriz para abordar dichos aprendizajes. Por ejemplo, la competencia específica 3 relativa a la autorregulación emocional, no debería trabajarse de forma aislada con tareas ajenas a lo motor, sino que desde la puesta en práctica de las diferentes situaciones motrices deberemos comprender la vivencia emocional del alumnado y podremos intervenir en caso de producirse una conducta desajustada a nivel emocional o cuando se enfrente a problemas motores de diferente índole. Estos problemas pueden tener una vinculación directa con la vida real del alumnado, y gracias a la vivencia previa real basada en la acción motriz, pueden haber adquirido mecanismos para gestionar mejor situaciones de su vida real. Para trabajarlo en nuestras sesiones y llegar a adquirir esta competencia, podremos usar saberes básicos del bloque C, relacionados con la competencia específica 3, como por ejemplo: conductas prosociales o las sensaciones, indicios y manifestaciones del estrés en situaciones motrices colectivas entre otros.

De forma más concreta se presenta el ejemplo de una unidad didáctica de Rugby-Tag en 1º ESO, centrada en el dominio de acción motriz de colaboración-oposición (Tabla 8). El trabajo se centra sobre la competencia específica 1 y se evalúa usando el criterio 1.4. Se trabaja basándose en los saberes básicos del bloque A que le corresponden redactados como principios operacionales. Además también se trabaja sobre la competencia específica 2, vinculado a la cultura motriz, debido al vínculo que tiene este deporte con los países de habla inglesa, por lo que puede servir de análisis sobre la cultura de un país y las prácticas deportivas, su impacto social y el fenómeno de masas que esto produce. Y por último esta variante del rugby limita el contacto, lo que produce que el juego se caracterice por la rapidez tanto en las acciones ofensivas como defensivas, y pudiendo aparecer acciones antideportivas que produzcan comportamientos o conflictos desajustados. Por ello la relación con los desempeños de la competencia específica 3 queda más que patente.

Tabla 8.

Relaciones curriculares en una unidad didáctica de Rugby Tag en 1º ESO.

CE.EF	Criterios evaluación	Saberes Básicos	Vínculos
1	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.	Acciones motrices de colaboración-oposición. Principios operacionales básicos: 1. toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a, 2. control significativo individual del móvil y conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. 3. Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos	Colaboración-oposición de baja complejidad en el reglamento.
2	2.1. Gestionar su participación, individual o colectiva, en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas vinculadas tanto con la cultura propia como con otras, teniendo en cuenta su lógica interna, favoreciendo su conservación y valorando sus orígenes, evolución e influencia en las sociedades contemporáneas.	7 Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. 8 Influencia del deporte en la cultura actual: el deporte como fenómeno de masas. Impacto social, aspectos positivos y negativos.	Marcado vínculo cultural: países de habla inglesa, primer deporte en otros países. El rugby en España.
3	3.1. Practicar una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las actitudes antideportivas, evitando la competitividad desmedida y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.	1. Habilidades sociales: conductas prosociales en situaciones motrices colectivas. 2. Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices	Deporte con contacto limitado, juego rápido y posibilidad alta de conductas antideportivas.

CONCLUSIONES

La introducción de las competencias específicas en los desarrollo curriculares ha tenido un gran impacto, pues situarnos en un aprendizaje basado en la adquisición de desempeños, con un sentido lógico para el alumnado y cargados de significado supone avanzar de forma positiva en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo el desarrollo normativo de la Educación Física en los Reales Decretos ha supuesto una pérdida de especificidad de dichos aprendizajes. La acción motriz nos aporta el eje central sobre el que desarrollar los aprendizajes para lograr la adquisición de los desempeños propuestos. El desarrollo curricular de Aragón ha situado en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al alumnado, y con él, a su conducta motriz. Esto ha supuesto centrar el proceso de aprendizaje en la persona que se mueve y no en el movimiento defendiendo la identidad propia de la educación física. Se promueven de esta manera aprendizajes cognitivos sobre la acción, muy valiosos y transferibles a la vida real del alumnado.

REFERENCIAS

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso-Roque, J. y Yuste-Lucas, J. (2023). *How do Girls and Boys Feel Emotions? Gender Differences in Physical Education in Primary School. Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 100, 25–33. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0016>
- Alonso, J., Lagardera, F., Lavega-Burgués, P. y Etxebeste, J. (2018). *Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. Acción Motriz*, 21, 67–76.
- Beltrán-Pellicer, P. y Alsina, Á. (2022). *La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 3(2), 31–58. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>
- Delaunay, M. (2001). *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina. Congreso Aragonés de Educación Física*, 1–23.
- DGA. (2022a). *Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón*, 27832–29022.
- DGA. (2022b). *Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón*, 29048–30389.
- Duran, C., Lavega-Burgués, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). *Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. Apunts Educación Física y Deportes*, 117(3o trimestre), 23–32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Etxebeste, J., Urdangarin, C. y Lagardera, F. (2015). *El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad. Acción Motriz*, 15, 15–24.
- Founaud, M. y Santolaya, M. (2018). *Las emociones en los duelos deportivos: análisis en el ámbito educativo. Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 34, 56–67.

Gea-García, G., Alonso, J., Rodríguez-Ribas, J. y Caballero, M. (2017). *¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269–283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>

Goodman, D., Park, H., Stefanick, M., Leblanc, E., Bea, J., Qi, L., Kapphahn, K., Lamonte, M., Manini, T., Desai, M. y Anton-Culver, H. (2013). *Relation between self-recalled childhood physical activity and adult physical activity: the women's health initiative*. *Open Journal of Epidemiology*, 3(4), 224–231. <https://doi.org/10.4236/ojepi.2013.34033>

GPV. (2023). *Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. *Boletín Oficial País Vasco*.

Larraz, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. *Seminario Internacional de Praxeología Motriz*.

Larraz, A. (2009). *¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria?* *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 29, 45–63.

Larraz, A. (2014). *La cara y la cruz del currículo LOMCE de E.F. para Primaria*. <http://www.educacionfisicaescolar.es/una-de-cal-y-otra-de-arena-sobre-el-curriculo-lomce-de-e-f-para-primaria/>

Lavega-Burgués, P. (2018). *Educación conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna*. *Acción Motriz*, 20(Enero-Junio), 73–88.

López Pastor, V. M. (2017). *¿Qué significa programar por "Dominios de acción motriz" y qué ventajas tiene para el profesorado de educación física?* *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 44(December 2016), 5–10. <http://emasf.webcindario.com>

MECD. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*.

MEFP. (2022a). *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*, 41571–41789. <https://www.boe.es>

MEFP. (2022b). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato*. *Boletín Oficial Del Estado*, 1–325.

Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P. y Sáenz-López Buñuel, P. (2022). *Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género*. *Apunts Educación Física y Deportes*, 148, 26–33. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)

Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna*. In *Cuadernos Técnicos del Deporte* (Vol. 25). Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad*. *Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.

Parlebas, P. (2009). *La acción motriz: punta de lanza de la Educación Física*. *Revista de Educación Física: Renovar La Teoría y Práctica*, 113, 5–12.

Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física* (R. Martínez-Santos (ed.)). Junta de Andalucía.

Parlebas, P. (2003). *Un nuevo paradigma en Educación Física. Los dominios de acción motriz*. Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP, 27–42.

Rillo-Albert, A., Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Costes, A., Muñoz-Arroyave, V. y Sáez de Ocáriz, U. (2021). The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>

Sáez de Ocáriz, U. y Lavega-Burgués, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. *Aplicación del índice de conflictividad. Cultura y Educación*, 25(4), 549–560.

Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Costes, A. y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71–90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>

Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. y March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 16(1), 163–176.

Sáez de Ocáriz, U., Serna Bardavio, J., Lavega-Burgués, P., Costes Rodríguez, A. y March Llanes, J. (2017). Coeducación y experiencias positivas. Aportaciones a la convivencia desde la expresión motriz cooperativa. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 23(3), 1053. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72419>

Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. y Raitakari, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955–962. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000181>

FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y PROFESIONALES EN DEPORTE: UN ESTUDIO DE CASO.

FORMATION DES DIPLÔMÉS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET PROFESSIONNELLES DU SPORT: UNE ÉTUDE DE CAS

FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFISSIONAIS DO ESPORTE: UM ESTUDO DE CASO

Autores:

Bertha Aurora Muñoz Rodríguez; Juan Paulo Marín Castaño; Juan Carlos Padierna Cardona

Correo electrónico: jcpadierna@elpoli.edu.co

Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Antioquia, Medellín, (Colombia)

Recibido: 26.01.2024

Aceptado: 20.04.2024

RESUMEN

Este proyecto hace continuidad a dos caminos, uno el proyecto que configura los saberes de formación de licenciados en educación física, recreación, deporte, actividad física y gestión deportiva en Colombia; dos, el proyecto sobre criterios de formación en educación física en la región caribe. Se espera atender la problemática sobre la cantidad de titulaciones relacionadas en el campo de saber, la debilidad en la reglamentación de profesiones que se derivan y el reconocimiento del mercado laboral. La investigación sigue una lógica de estudio de caso intrínseco. Para ello, emplea la revisión documental y los grupos focales de discusión. A la vez, contribuye a favorecer procesos de autoevaluación de los programas de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte con miras a mantener la condición de pregrados de alta calidad.

Palabras clave: Licenciados en Educación Física, Profesionales en deporte, Mercado laboral.

RÉSUMÉ

Ce projet poursuit deux voies, d'une part le projet qui configure les connaissances de formation des diplômés en éducation physique, récréation, sport, activité physique et gestion du sport en Colombie ; d'autre part, le projet sur les critères de formation en éducation physique dans la région des Caraïbes. Il est prévu d'aborder le problème du nombre de diplômes liés dans le domaine de la connaissance, la faiblesse dans la réglementation des professions qui se présentent et la reconnaissance du marché du travail. La recherche suit une logique intrinsèque d'étude de cas. Pour ce faire, elle utilise l'analyse documentaire et les discussions de groupe. En même temps, elle contribue à promouvoir les processus d'auto-évaluation des programmes de la Faculté d'éducation physique, de loisirs et de sports en vue de maintenir le statut des étudiants de premier cycle de haute qualité.

Mots-clés: Diplômés en éducation physique, professionnels du sport, marché du travail.

RESUMO

Este projeto dá continuidade a dois caminhos, um, o projeto que configura os conhecimentos de formação dos licenciados em educação física, recreação, desporto, atividade física e gestão desportiva na Colômbia; dois, o projeto sobre critérios de formação em educação física na região das Caraíbas. Espera-se abordar o problema do número de licenciaturas afins no domínio do conhecimento, a fragilidade na regulamentação das profissões que surgem e o reconhecimento do mercado de trabalho. A investigação segue uma lógica intrínseca de estudo de caso. Para o efeito, recorre à análise documental e a discussões em grupos de discussão. Ao mesmo tempo, contribui para promover processos de autoavaliação dos programas da Faculdade de Educação Física, Recreação e Desporto com vista à manutenção do estatuto de licenciados de qualidade.

Palavras-chave: Licenciados em Educação Física, Profissionais do desporto, Mercado de trabalho

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación pretende contribuir con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) planteados por la UNESCO en el 2015, específicamente este ejercicio investigativo apunta al objetivo número 4, Educación de calidad, ya que se instaura en el contexto de la formación de Licenciados y profesionales en el campo de la educación física, la recreación y el deporte, quienes a su vez (los licenciados y profesionales en formación) van a tener la responsabilidad de guiar y orientar a otras personas por medio de acciones educativas, deportivas, recreativas, y comunitarias en diversos contextos y con diferentes grupos poblacionales (niños y niñas, jóvenes, adultos, personas mayores, personas con discapacidad, entre otros) lo que los convierte en actores fundamentales para generar transformaciones y reducir entre otros aspectos, y siguiendo con los ODS, la desigualdad y por ende la pobreza por medio de su quehacer profesional.

La formación de profesionales en los campos de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en Colombia tiene sus orígenes en el año de 1936, con la creación del Instituto Nacional de Educación Física, según el decreto 1528 de junio 25 de 1936, adscrito a la Dirección Nacional de Educación Física del Ministerio de Educación Nacional. En este, se expidieron los primeros títulos en los que se diferenciaba este tipo de formación en Colombia: Profesores de Educación Física y aquellos que hacían cursos rápidos con el fin de obtener el grado de Institutores de Educación Física, Entrenadores deportivos y atléticos, Masajistas y encargados de plazas de deportes y juegos infantiles, artículo 3 del decreto, citado por (Gómez y Parra, 1986).

Ello, sin desconocer, que en el texto guía para la formación de maestros en Colombia en las Escuelas Normales, La Educación Física, estaba considerada, al lado de la educación moral y la intelectual; en el manual denominado: Elementos de Pedagogía Moderna. Según Rúa y Pinillos (2014), fue elaborado por los hermanos Restrepo, de nacionalidad colombiana y fue adoptado por el gobierno de la época en su cuarta edición en el año de 1911.

A manera de contexto conviene mencionar, que, en el mismo año de la creación de este Instituto de Formación en Colombia, se creó el Comité Olímpico Colombiano y se asistió de manera oficial por primera vez a unos juegos olímpicos, celebrados en dicha ocasión en Berlín, Alemania.

Como es de esperarse, la formación de profesionales en Colombia ha estado relacionada con las características del contexto social y comunitario, tanto a nivel local, como global. Por tanto, aspectos de tipo económico, cultural y político, son determinantes para atender a los aspectos misionales de las Instituciones formadoras de profesionales, como son denominados en la actualidad.

Por ello, desde el punto de vista del campo administrativo, la historicidad, muestra transformaciones en la denominación de estos centros de formación en el sector que los ampara, así como en los niveles de formación y el tipo de titulación exigido para el desempeño profesional (Pinillos, 2013).

De igual forma, desde el campo conceptual, se han generado grandes debates académicos en torno a la fundamentación teórica y las denominaciones de estos campos de saber, sus objetos de estudio, las necesidades sociales que deben atender, así como los fundamentos teóricos y metodológicos en que se apoyan sus investigaciones. Por supuesto, el campo aplicado, muestra también, una gran diversificación de sus prácticas de intervención social (Pinillos, 2011).

Este tipo de situaciones exige entonces, la necesidad de acuerdos relacionados con el campo conceptual, el del desempeño laboral y de tipo administrativo. Ejemplos al respecto, se pueden conocer en Brasil, con la reglamentación de la intervención del profesional de la Educación Física, liderada por la organización de profesionales denominada Consejo Nacional de Educación Física (CONFEF, 2002) y el acuerdo realizado en España, para la unificación de la titulación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, liderada por la Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (2007). Se resalta en Colombia casos, como la caracterización del mercado laboral en el sector del deporte, la recreación y la actividad física para la Ciudad de Medellín (López, Escobar, Gaviria, Gutiérrez y Torres, 2013) y el proyecto de ley por medio del cual se reglamenta la actividad del entrenador (a) deportivo, liderado por los directivos de ARCOFADER (Cámara de Representantes, 2019).

Con la creación de la Asociación Red de Facultades de Educación Física, Deportes y Recreación ARCOFADER, desde el año 2010, además del proyecto en mención, se ha mostrado interés en la caracterización de los programas de formación de licenciados, profesionales, tecnólogos y técnicos del sector en razón a la diversidad de oferta de programas y diversidad de titulaciones, convocando a la autorregulación de los procesos de formación de los denominados campos de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física (Ministerio de Cultura, Coldeportes, 2009), así como la visibilización en el sector laboral de los aportes que estas prácticas tienen en el desarrollo humano y social.

Una primera concreción de esta caracterización fue elaborada con base al registro de los programas en el SNIES (González, 2014). Entre los resultados se identificaron 96 programas, discriminados de la siguiente manera: 37 programas de licenciatura con 12 nominaciones diferentes; 22 programas de profesionales del deporte, cultura física y afines con 18 nominaciones diferentes; 22 programas de formación tecnológica con 16 diferentes denominaciones y 15 programas de formación técnica con 7 denominaciones diferentes.

Esta variedad de titulaciones y nominaciones de los programas devela una realidad compleja del sector, refleja la ausencia de acuerdos para definir la formación, el perfil del egresado y los ambientes de desempeño laboral, en razón a que todos los graduados de los programas, indistintamente de la titulación, compiten generalmente por los mismos espacios laborales.

En la actualidad, con la resolución 18583 Ministerio de Educación Nacional (2017), se redujo las nominaciones de los programas de licenciaturas a cinco (5) titulaciones, como un intento de regular y unificar algunos elementos académicos en los programas de formación de licenciados; estableciendo esas titulaciones como condición necesaria para ingresar al magisterio del estado. Dos años después de expedida la norma, el panorama parece no haber cambiado en la cantidad y diversidad de programas, en especial en las universidades de carácter privado, ni tampoco en el contexto laboral en donde no se reconocen los perfiles de formación y la disputa por el mercado laboral conlleva a la ocupación laboral en forma indistinta.

En consecuencia, se hace necesario diferenciar las líneas de acción que demandan cada uno de los niveles de formación (licenciados y profesionales); lo cual conduce a la siguiente pregunta que orienta la investigación: ¿Cuáles son los criterios que orientan los diversos niveles de formación de los Licenciados en Educación Física y Profesionales en Deporte de los programas en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid? Y como preguntas específicas: ¿Cuáles son las características diferenciadoras y las similitudes de los planes de formación de los programas Profesional en Deporte y Licenciatura en Educación Física? ¿Cuáles son las orientaciones epistemológicas de estos campos, como ámbitos de conocimiento científico? y ¿Cuáles son las características del mercado laboral?

Es así como objetivo general, se pretende definir criterios para la formación de licenciados y profesionales en Educación física, Recreación y Deporte en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, teniendo como referencia la configuración de sus campos conceptuales y el mercado laboral. Mientras que desde los objetivos específicos se busca: reconocer las características (diferencias y similitudes) que tienen los planes de formación de los licenciados y los profesionales en Educación física, Recreación y Deporte en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid; develar aspectos relacionados con los campos conceptuales de la Educación física, Recreación y Deporte en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y caracterizar el mercado laboral de los licenciados y profesionales en Educación física, Recreación y Deporte en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid; y proponer estrategias de innovación para fomento y desarrollo de los licenciados y profesionales a la luz de los actuales programas, su enfoque pedagógico de formación, las posibilidades de nuevos pregrados, entre otras acciones propias del devenir de la formación profesional en Colombia.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la Investigación se emplea el enfoque cualitativo de investigación (Galeano, 2018). Dicho enfoque tendrá dos momentos particulares que orientarán el ejercicio investigativo; el primer momento, busca reconocer las características de los planes de formación de los licenciados y los profesionales en Educación física, Recreación y Deporte y develar las orientaciones epistemológicas de estos campos como ámbitos de conocimiento científico a partir de la estrategia metodológica de investigación documental (Galeano, 2018). El segundo momento, busca caracterizar el mercado laboral de los licenciados y profesionales en educación física, recreación y deporte a partir de la interacción con los actores que hacen parte de las dinámicas de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, para esto, se utilizará la estrategia metodológica de grupos de discusión (Galeano, 2018).

Ha empleado como unidad de análisis los criterios para la formación de profesionales y licenciados en el campo de la educación física, la recreación y el deporte en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Se tendrán en cuenta los programas de formación de licenciados y profesionales en Educación Física, Recreación y Deporte que cuenten con Registro calificado en el SNIES en el año 2019 de la Facultad de educación física, recreación y deporte del PCJIC, específicamente a los documentos que se tenga acceso público y a los que se permita tener acceso por parte de los miembros de las comunidades educativa. Mientras que la unidad de trabajo se constituye en dos líneas, primero, los planes de formación y los campos conceptuales que orientan los procesos formativos en Educación Física y profesional en deporte; segundo, los actores de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid que están inmersos en los procesos formativos (estudiantes, egresados y docentes) y los sujetos del sector productivo en el campo de la educación física, la recreación y el deporte en Medellín.

Por lo anterior, se diseñaron como instrumentos de recolección de información, dos plantillas que se han diseñado de acuerdo con los elementos teóricos y metodológicos que apoyan la investigación y que buscan dar respuesta a los objetivos planteados. Para el objetivo específico 1: Matriz de comparación y análisis componentes de planes de formación de programas de educación física, recreación y deporte; para el objetivo específico 2: Matriz de comparación de campos conceptuales y disciplinares de programas de formación en educación física, recreación y deporte y para el objetivo específico 3: Grupos de discusión con actores de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte y sujetos del sector productivo. Por lo anterior, el análisis de la información se hará a partir de la segmentación-reducción en categorías usando como estrategias de apoyo la sistematización de la información en hojas de cálculo en Excel y el programa Atlas-ti.

RESULTADOS

Se comparte que los procesos expuestos a continuación hacen parte de la mirada global y general, son un primer paso desarrollado por el equipo investigador. Es así como punto de partida, se ha realizado un ejercicio de fortalecimiento de comprensión para los investigadores desde las categorías conceptuales de Formación de profesionales en Educación Física y en Deporte y sobre las características del mercado laboral para ambos tipos de profesionales. En esta ruta se comparte la inferencia y el autor principal seleccionado para el proceso desarrollado.

Desde la formación de profesionales, se asume que el mundo de hoy requiere maestros con una gran capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y, por supuesto, también del modo de enseñar. Dado que la ciencia y los valores humanos han perdido la rigidez y la homogeneidad que tuvieron en otras épocas, se requiere flexibilidad para interpretar las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan. La relatividad de dichas verdades y la necesidad de que los estudiantes de hoy aprendan a respetar las diversas culturas y a juzgar e interpretar la complejidad del mundo moderno, hace que los maestros sean formados y tratados como profesionales, con la inteligencia suficiente para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad (Álvarez, 2005).

Y para la comprensión de una lectura del mercado laboral en el contexto de profesionales de pregrado universitario, se asumió que: La Formación de profesionales, no tendría sentido, si su campo conceptual, no encuentra aplicaciones concretas, en la sociedad. Es decir, si no ofreciera oportunidades para el desempeño laboral, en un contexto determinado. Ello exige, el reconocimiento de los componentes que caracterizan el mercado laboral, en este caso, de las prácticas relacionadas con el Deporte, la Educación Física, la Recreación, y la Actividad Física. En la investigación este, es entendido como “el entorno en el que se interrelacionan las ofertas de trabajo y las demandas de empleo. Por tanto, constituye el ámbito en que se define y desarrolla lo relacionado con las ocupaciones: empresas, personas que buscan empleo, contratos instituciones, etc.” (Santomé, 2004; 1). Es decir que está constituido básicamente por dos grandes temáticas: la oferta del mercado laboral y la demanda del mercado laboral.

Es desde estas claridades teóricas que el equipo investigador ha diseñado para el proceso de revisión documental, las siguientes plantillas y matrices:

Figura 1. Matriz de análisis para identificación de similitudes en los programas

Investigación: Criterios para la formación de licenciados y profesional en educación física, recreación, deporte												
Objetivo específico 1 Reconocer las características diferenciadoras y similitudes que tienen los planes de formación de licenciados y profesionales en Educación física, Recreación, Deporte												
Institución	Denominación del programa de formación	MODELO PEDAGÓGICO : tipo de ser humano que se pretende formar (misión...), tipo de sociedad que se pretende formar (principios...)	CONCEPCIÓN CURRICULAR (modelo didáctico... enseñanza)	COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS DEL PROGRAMA: propósitos de formación	ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	METODOLOGÍA	Estructura organizativa general del plan de estudios : componentes, áreas, ciclos.. Campos de formación	cursos o materias : asignaturas	EVALUACIÓN	RECURSOS

Fuente: Elaboración propia (2023).

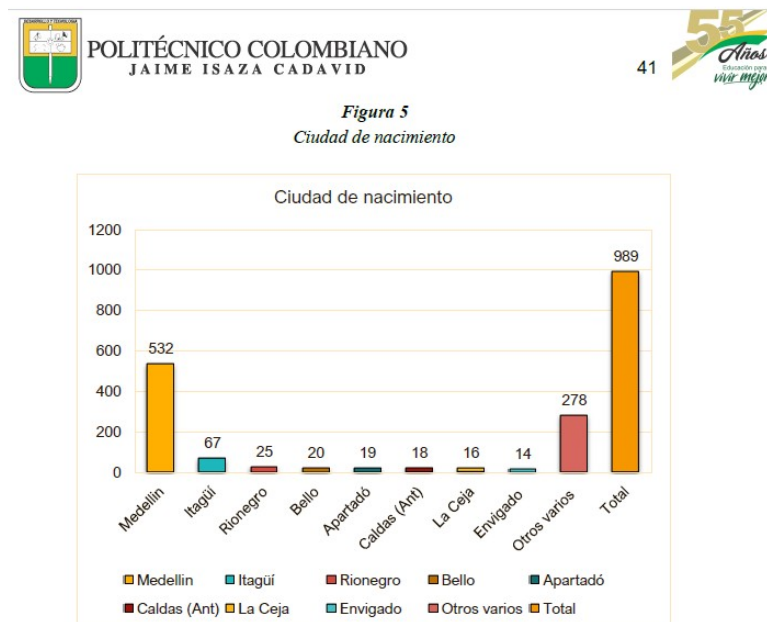
Por otra parte, para el proceso de los grupos de discusión, diseñó el siguiente guion:

Tabla 1. Guion de preguntas para el grupo de discusión con empleadores y egresados

GUION DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN CON EMPLEADORES Y EGRESADOS
¿Cómo consideran que se encuentra el mercado laboral (en el contexto local, departamental, nacional e internacional) de los licenciados y profesionales en Educación física, Recreación y Deporte?
¿Trabaja actualmente en el campo profesional relacionado con la Educación física, la Recreación o el Deporte?
¿Cuál es su proyección profesional desde su proceso de formación académica?
¿En cuáles de los siguientes campos de actuación le gustaría desempeñarse y por qué?:
• Educación. • Actividad física para la salud. • Lúdica y Recreación. • Entrenamiento deportivo. • Centros de acondicionamiento físico. • Administración deportiva. • Nuevas tendencias en actividad física y deporte. • Acciones sociales o comunitarias. • E-Sports.

Por otra parte, desde un proceso adicional de revisión documental a procesos administrativos con que la Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (IUPCJIC) acompaña esta comunidad de egresados, se encontraron dos acciones, una desde la unidad de egresados de la institución con un estudio del año (2020) y otra desde la dirección del pregrado profesional en deporte, con otro estudio en desarrollo del año (2023), donde se han generado cuestionarios vía Google para adelantar la lectura ante el mercado laboral de los egresados. Se comparten ambas miradas, a modo global para efectos de esta comunicación y debido a ello, se infiere:

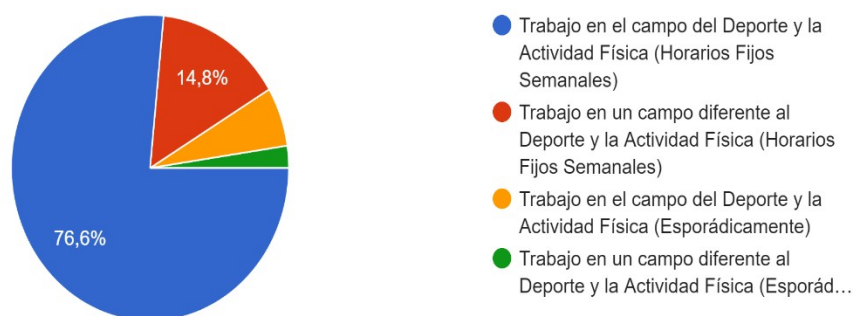
Figura 2. Identificación de ciudades de nacimiento de los egresados de la IUPCJIC



Fuente: Cuestionario de la dirección de egresados de la IUPCJIC (2020).

En el cuestionario empleado por la dirección de egresados de la IUPCJIC en el año 2020, se encontró que, de los 989 participantes en responder dicha invitación, se haya que el municipio con mayor número de egresados pertenece a la ciudad de Medellín (532). Luego la ciudad de Itagüí (67), Rionegro (25) y Bello (20). Esta acción devela que en Antioquia hay presencia de municipios del área metropolitana donde las personas eligen la IUPCJIC para proyectar su formación tecnológica, profesional y posgradual. Es pertinente compartir, que dicha acción esta estructurada desde un consentimiento informado, dimensiones de datos sociodemográficos, trayectoria académica de los graduados, calidad percibida ante la formación recibida, características de las empresas empleadoras de todos ellos y percepción de los empleadores ante la calidad de los profesionales que han recibido de la IUPCJIC. Esta mirada global e institucional permite al equipo investigador, hacer propuestas de innovación y alcance del cuestionario, para que, de cuenta de las necesidades y expectativas, tanto institucionales como del Ministerio de Educación, ante la trazabilidad y comunicación y acompañamiento a las comunidades de egresados desde las diversas facultades.

Figura 3. Identificación del mercado laboral en el pregrado profesional en deporte



Fuente: Cuestionario de la dirección del pregrado profesional en deporte (2023).

En el cuestionario empleado por la dirección del pregrado profesional en deporte, le han respondido a la fecha, 128 egresados, se comparte que está estructurado con la siguiente solicitud y dimensiones: Consentimiento informado, Información sociodemográfica, Estado en el mercado laboral, Condiciones laborales, Desempeño en otros escenarios laborales diferentes al campo específico, Continuidad de estudios posgraduales terminados y de interés, reflexiones finales. Mientras que el pregrado en Licenciatura en Educación Física, a la fecha como acción específica, aún no conoce una lectura específica del mercado laboral de sus egresados, situación que si es desarrollada por la unidad de posgrados de la IUPCJIC.

Luego de estas pesquisas, se han revisado las diferencias y similitudes de los pregrados en sus planteamientos estratégicos y tomando como referencia, la declaración realizada desde los proyectos educativos de cada uno de los programas (P.E.P.) que fueron aprobados por el Consejo de Facultad en el año 2020, de ellos, se pueden mencionar los siguientes elementos:

Históricamente los dos programas de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deportes han ido evolucionando simultáneamente, ya que Profesional en Deporte da sus primeros pasos en 1979 con la Tecnología en Recreación y Tecnología en Deportes, iniciando labores académicas en 1980. En 1995 se crea el programa profesional, el cual se mantiene vigente y acreditado en alta calidad desde 2019 hasta 2025 y con registro calificado desde el año 2019 y con vigencia de 5 años.

El pregrado de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes por su parte empieza en 1981 con la Tecnología en Educación Física, Recreación y Deportes y da el cambio a programa profesional en 1996. De igual manera, en 2019 el programa obtiene el registro calificado (con vigencia de 7 años) y el mismo año es acreditado en alta calidad (con vigencia 6 años).

Lo anterior, permite plantear que ambos pregrados cuentan con registro calificado y están acreditados en alta calidad desde el año 2019 ante el Sistema Nacional de información de educación superior (SNIES) en Colombia y además, fueron ratificados y aprobados por el Consejo de Facultad en 2020, desde sus inicios han sido claras las disposiciones formativas, ya que el programa de profesional en deporte ha centrado su interés de formación en el campo del deporte, principalmente en el entrenamiento deportivo, por su parte, la Licenciatura en Educación Física ha buscado la formación de maestros, es decir, se enfoca en el contexto educativo - escolar.

En cuanto a los elementos constitutivos de los programas, declarados en sus P.E.P., se puede identificar que ambos programas presentan siete elementos centrales, los cuales abordan la presentación, estructura curricular, la investigación, articulación con el sector externo, con graduados, autoevaluación y referencias bibliográficas.

Desde la presentación de los pregrados, se infiere que el pregrado profesional en deporte no declara su modelo pedagógico, ni la filosofía del programa, integralidad del currículo y su pertinencia, mientras que la Licenciatura no manifiesta las estrategias de relación con el sector externo. Desde allí, lo referido al modelo pedagógico, profesional en deporte no revela una ruta epistemológica para definir su modelo pedagógico de formación; lo que si se evidencia es un modelo de administración para el programa, específicamente con la misión y la visión. Mientras que el pregrado de Licenciatura expone una articulación con el modelo pedagógico institucional, el cual se orienta a un modelo desarrollista desde las pedagogías activas.

En la concepción o estructura curricular, Profesional en Deporte expone las estrategias para el análisis del currículo, sin embargo, hay ausencia de una declaración en el que se evidencie el enfoque curricular, ya que este, se orienta principalmente en el desarrollo de las actividades; por su parte, se pone de manifiesto en Educación Física, que es una fortaleza los componentes curriculares que soportan el programa.

En los objetivos de cada uno de los programas, se ratifica que profesional en deporte se centra en el campo del deporte y la Licenciatura en Educación Física en el ámbito educativo. Se sugiere que para el diseño de los objetivos se tengan en cuenta: reto, variable, medio, contexto.

En investigación, evidencian elementos particulares en cada uno de los programas, en profesional en deporte el área de investigación pretende el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias correspondientes a los procesos de entrenamiento deportivo, evidenciando un interés por el saber teórico y práctico de los componentes no solo del deporte, sino también por los aportes de la actividad física al bienestar humano. Mientras que, en educación física, la investigación tiene su núcleo de interés en el fortalecimiento de la investigación formativa e investigación aplicada en el campo pedagógico y en el saber específico de la disciplina, con la generación de problemas y reflexiones desde la investigación en el aula, es decir, hay una tendencia por explorar lo que sucede en los contextos y en las dinámicas educativas. Como elemento articulador, puede decirse que cada programa cuenta con un grupo de investigación que lo soporta; GESTAS (Grupo de investigación en Administración deportiva) se vincula directamente con Profesional en Deporte; COMAEFI (Comunidad de aprendizaje en Educación Física) se conecta directamente con el programa de Licenciatura.

Del mismo modo, cada grupo de investigación tiene afiliados unos semilleros de investigación, el primero (GESTAS) cuenta con los siguientes: EJERFISIO (fisiología del ejercicio), SIAFYS (actividad física y salud), GESTAS (mismo nombre del grupo de investigación) y el semillero en Masoterapia. El segundo grupo (COMAEFI) tiene vinculados los semilleros de Motricidad, Lúdica y Saber, COMAEFI (mismo nombre del grupo de investigación), SINDIS (en Discapacidad), Deporte formativo y NEUROFIDE (neurociencias). Asimismo como elemento relevante en este apartado, se encuentran las líneas de investigación, en las cuales el programa de Profesional en Deporte tiene como línea matriz de investigación las ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte, líneas potenciales en deporte, actividad física y salud y como nudos problemáticos se centran en Entrenamiento deportivo, Biomecánica, Elaboración y validación de pruebas de laboratorio y de Campo, Iniciación deportiva, Masaje y Psicología y neurociencia. Por su parte, la línea matriz de la licenciatura en Educación física está enfocada en educación y las líneas potenciales en pedagogía y didáctica y en educación física y lúdica, y algunos de los nudos problemáticos se concentran de manera general en el proceso de formación de profesionales del campo de la educación física.

Desde la articulación con el sector externo, ambos programas cuentan con convenios marcos de cooperación interinstitucional que permiten que los estudiantes realicen prácticas formativas y prácticas profesionales en organizaciones de ámbito público y privado.

Para la articulación con graduados, la facultad cuenta con un programa de bienestar que hace acciones recreativas, formativas y de extensión con toda la comunidad de egresados, es importante allí vincular las acciones investigativas con estos grupos poblacionales identificados.

Desde los procesos de autoevaluación, ambos programas cuentan con comités de acompañamiento para levantar las evidencias bajo las cuales se da cuenta del cumplimiento de los planes de mejoramiento continuo con que fueron ambos programas acreditados en alta calidad y así, responder a las necesidades y expectativas del Ministerio de Educación, la propia institución y sus actores.

Y finalmente las referencias bibliográficas declaradas, dan cuenta de parcelas de conocimiento que podrían ser ampliadas, en tanto procesos de bilingüismo, trabajo en redes de conocimiento y procesos de extensión, aporten sus recorridos teóricos a la cualificación de los documentos institucionales como lo es el PEP.

Es así como se expone un paneo general para efectos de esta publicación y acción de divulgación de conocimiento. A la vez, se expondrá en próximas publicaciones el alcance de los grupos de discusión con la comunidad de egresados de ambos programas. Todo ello, con la pretensión de una mirada detallada que permita aportaciones a la mejora de los diseños curriculares, su actualización, su construcción conjunta y se dé congruencia a las miradas y sinergias desde los procesos misionales de docencia, investigación y extensión en ellos.

DISCUSION

La formación de profesionales se ha constituido históricamente en un campo interdisciplinario de investigación, en Brasil, por ejemplo, se han realizado investigaciones desde el punto de vista de históricos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, económicos y políticos... sobre aspectos especializados como por ejemplo la descripción e implantación de un escalafón curricular para la formación de determinado perfil profesional de captación inmediata por el sector económico y, simultáneamente, puede involucrar cuestiones muy amplias, como por ejemplo las relaciones entre educación y trabajo, políticas y currículos y otros tópicos afines (Medalhia, 1999). Es así como desde la IUPCJIC se pretende generar una línea de investigación que atienda la comprensión de los mercados, las profesiones, las organizaciones, los actores, entre otras partes que dinamizan la vida institucional y laboral de los profesionales que desde esta institución se entregan a la sociedad colombiana.

Se trata entonces generar apertura y diálogo entre los pregrados de la IUPCJIC en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, como premisa fundamental entre los roles administrativos, de docencia, de investigación y la comunidad en general, para construir con acuerdos de tipo administrativo, pedagógico y disciplinar, que apliquen no solo para la formación de maestros, sino de profesionales en general en el campo de conocimiento abordado. Esta novedad abre oportunidades para pensar en pregrados como profesional en actividad física, profesional en recreación y profesional en administración deportiva.

Por otra parte, desde la lectura del mercado laboral para profesionales y licenciados, se hace necesario tener presente que: para analizar el empleo en un lugar determinado, según (López et al., 2013) existen tres variables claves: la Población Total (PT), la Población en Edad de Trabajar (PET) y la Población Económicamente Activa (PEA). De estas tres variables se desprenden todos los casos particulares que se pueden dar en términos de empleo. Luego

de conocer los valores para la PET y la PEA se procede hallando los principales indicadores para el análisis del empleo: tasa de desempleo, tasa de ocupación, tasa global de participación, inactividad y los indicadores de subempleo.

El estudio de mercado permite recoger información ofrecida por egresados, estudiantes en formación, empleadores y miembros de la comunidad en general, para retroalimentar los procesos de formación que se realizan en la actualidad, pensar en nuevas ofertas de formación y contribuir a la necesaria reglamentación de las profesiones relacionadas con la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física. Elementos que a la lectura de la revisión documental se encuentran con falencias de actores o de temáticas de indagación en los documentos revisados, por lo cual, el equipo investigador avanza en la construcción de instrumentos complementarios que amplíen la mirada y contribuyan a la obtención de información relevante para la renovación de registros calificados en los programas y de renovación de acreditaciones de alta calidad en los mismos.

Finalmente es importante mencionar que, en la formación y el desarrollo profesional de los profesores, hace parte la actividad científica de la Didáctica de la Educación Física, donde se incluyen la formación inicial de los docentes, el inicio a la socialización y el desarrollo profesionales (Romero, 2007). Por lo cual, como actividad científica, se puede ampliar al deporte, a la Recreación y a la Actividad Física, todo desde una línea fuerte en formación didáctica que se presenta en el pregrado de Licenciatura en Educación Física y Profesional en Deporte, ante lo cual, la IEPCJIC ofrece a sus egresados la posibilidad de cualificar su formación posgradual en la Maestría en Didácticas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

CONCLUSIONES

Se comparte que a través del estudio teórico de la investigación en desarrollo, realizado como punto de partida y de construcción de instrumentos para los procesos empíricos y de revisión de documentos institucionales, se ha logrado diseñar las matrices de análisis a las similitudes y diferencias para los pregrados seleccionados como objeto de estudio; también, se ha diseñado el guion inicial para el grupo de discusión con diversos actores como estudiantes próximos a egresar, egresados, empleadores y profesores – directivos de los programas; a la vez, se ha identificado el uso de un cuestionario vía Google para los egresados del pregrado Profesional en Deporte desarrollado por el Director de programa, situación que le permite una lectura clara, pertinente y constante del mercado laboral de sus egresados, información que a la vez, nutre sus acciones estratégicas para la renovación de alta calidad del programa ante estancias del Ministerio de Educación en Colombia. De este último proceso, se ratifica que los egresados en su mayoría del citado pregrado se encuentran laborando en horarios fijos semanales en deporte y luego le siguen los profesionales que laboran en horarios fijos semanales en actividad física, dejando en menor medida ambas perspectivas laborales (Deporte y Actividad Física) en horarios esporádicos a la semana.

Haciendo un giro en el estudio hacia las diferencias y similitudes iniciales, se encuentra que la formación de profesionales en la Facultad objeto de estudio, se ha dado en dos líneas, la primera orientada en la configuración de profesionales del campo del deporte, con competencias para liderar procesos relacionados con el entrenamiento deportivo, la gestión y la administración deportiva y con la capacidad de orientar programas desde la actividad física. La segunda, ha enfocado su energía en la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos, investigativos y disciplinares para el área de educación física en instituciones educativas. Esta perspectiva histórica hoy permite pensar en amplitud de posibilidades de formación profesional, pues las orientaciones y políticas estatales de Colombia así lo declaran, por lo que la IUPCJIC debe adentrarse y asumir su forma de respuesta a las lecturas de contexto, donde las necesidades y expectativas por los actuales y futuros profesionales y licenciados, así

lo ameritan para responder con calidad y pertinencia a las transformaciones de la profesión, el mercado laboral y las posibilidades de crecimiento y desarrollo profesional con que se les debe acompañar.

Como rutas propositivas e innovadoras para la dirección de ambos programas profesionales hasta la fecha de los procesos de revisión documental y de análisis a las similitudes y diferencias entre los dos pregrados objeto de estudio, se encuentran: realizar la identificación de la aplicación de los fundamentos epistemológicos (declarados o proponiéndolos) en las áreas y asignaturas en cada programa para una renovación curricular de la oferta académica de formación; repensar el alcance de los PEP a la luz de las orientaciones y normativas vigentes promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional; Sugerir un modelo de PEP que dé cuenta de las necesidades internas en cuestiones del sistema de gestión de calidad y de ocuparse de las expectativas externas orientadas por normativas vigentes del Ministerio de Educación, para que ambos pregrados den cuenta de una unidad administrativa y de gestión educativa con calidad en la Educación Superior; identificar en el diseño de las asignaturas los procesos atomistas para la generación de rutas de flexibilidad curricular entre ambos pregrados; ajustar y ampliar el alcance de la lectura del mercado laboral de los egresados con el cuestionario de indagación empleado por el pregrado profesional en deporte, para ser aplicado de manera conjunta en ambos pregrados; proponer nuevos pregrados profesionales en tanto posibilidades de la actual normativa de la Educación Superior en Colombia, donde se atiendan las áreas de recreación, actividad física y administración deportiva, donde se puedan generar procesos híbridos y conjuntos en la base y se perfilen las especificidades del campo disciplinar que se ha expuesto.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). *Libro blanco título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Recuperado de <http://medicinaycienciasdelasalud.uah.es/facultad/documentos/libroblanco-ccafyde.pdf>

Cámara de Representantes de Colombia. (2019). *Texto rehecho al proyecto ley número 166 de 2016 Senado, 104 De 2015 Cámara. Por medio de la cual se reglamenta la actividad del entrenador (a) deportivo (a) y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: <http://svrpubindc.imprenta.gov.co/senado/view/gestion/gacetaPublica.xhtml>

Conselho Federal De Educação Física – CONFEF – (2002). *Resolução CONFEF nº 046/2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional*. Recuperado de: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado*. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Dirección pregrado Profesional en deporte. (2023). *Documento interno de trabajo y de diagnóstico del mercado laboral de egresados*. Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Fontana, M.F. (2003). *Formación y orientación laboral*. Barcelona: Akal Recuperado el 21 de marzo de 2012. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?id=RCRm_8WBVGEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.

Gómez, A. y Parra, L. (1986). *Historia de la Educación Física en Colombia como profesión 1936-1986*. Bogotá: Publicaciones Universidad Central.

González, E. (2014). *II Encuentro Nacional de Currículo*. ARCOFADER.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Editorial Taurus.

Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. (2020). *Estudio de impacto de los graduados. Documento tipo informe de investigación ubicado en la política institucional de graduados*.
<https://www.politecnicojic.edu.co/31-vice-rectoria-de-extension/graduados/149-politica-de-graduados>

López, M.; Escobar, J.; Gaviria, N.; Gutiérrez y Torres, E. (2013). *Caracterización del mercado laboral en el sector del deporte, la recreación y la actividad física para la Ciudad de Medellín* Recuperado de:
<https://www.efdeportes.com/efd185/mercado-laboral-en-el-sector-del-deporte.htm>

Medalhia, M. (1999). *Investigaciones en el campo de la formación de la formación profesional*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/HP/Documents/CHUCHO/Unicordoba/Investigacion,%20Innovacion%20y%20Creacion%20Artistica%20y%20Cultural/Pr%20Formacion%20Udades/Inv%20Formacion%20de%20profesionales.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Resolución, 1962 de 2006. Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos del nivel de formación profesional en Deporte o en Recreación*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-98661_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto Numero 2450. «Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación»* Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/HP/Documents/CHUCHO/Unicordoba/Investigacion,%20Innovacion%20y%20Creacion%20Artistica%20y%20Cultural/Pr%20Formacion%20Udades/EDUCACION%20TECNICA%20Y%20TECNOLOGICA%20EN%20COLOMBIA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. Recuperado de
https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf

Ministerio de Cultura, Coldeportes, (2009). *Plan Decenal del Deporte, la Recreación, la Educación Física y la Actividad Física, para el Desarrollo Humano, La Convivencia y La Paz*. Recuperado de <https://coldeportes.gov.co/index.php?idcategoria=57928>

Ochoa, M.; Álvarez, A. y Pizano, L. (2005). *Tres miradas a la formación docente*. Recuperado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>

Pinillos, J. y Ortiz, J. (2008). La Historia de los Conceptos, una posibilidad para indagar por la Constitución del Campo de la Educación Física en Colombia. Popayán. Primer Congreso Nacional en Epistemología de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Motricidad Humana. Popayán (Cauca). Universidad del Cauca.

Pinillos, J. (2013). La formación de profesionales en los campos de la Educación Física, el Deporte, la Recreación y la Actividad Física en Colombia. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2013/Compilacion-memorias-digitales-expomotricidad2013.pdf>

Pinillos, J. (2011) La Constitución del campo de la Educación Física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. Recorde. Volumen 4 (2). <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/714>

Romero, c. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42105/24066>

Romero, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado. Educación física: perspectivas y líneas de investigación en el campo del currículum y la formación del profesorado. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf>

Rúa, J. y Pinillos, J. (2014). La Educación Física y el Deporte en Colombia: un diálogo entre la Religión y la Pedagogía en los inicios del siglo XX. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1200>

Santomé, N. (2004). Información y orientación para la inserción laboral. El mercado de trabajo. Madrid, España: Ideas Propias.

HABILIDADES PARA LA VIDA: UNA ESTRATEGIA EN DEPORTE

SKILLS FOR LIFE: A STRATEGY IN SPORT

Autores:

Margarita María Acevedo Olaya; Elkin Moreno Parra; Juan Carlos Padierna Cardona

Correo electrónico: jcpadierna@elpoli.edu.co

Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Antioquia, Medellín, (Colombia)

Recibido: 23.01.2024

Aceptado: 22.04.2024

RESUMEN

Esta investigación se enfoca en las habilidades para la vida como estrategia de apoyo en la formación deportiva de deportistas escolares. Se planteó comprender si la formación en habilidades para la vida contribuye en la mejora de relaciones, interacciones y control de emociones, generando logros personales, sociales y deportivos. Metodológicamente se expone el estudio de revisión de literatura narrativa para determinar las claridades del término habilidades para la vida que fuesen posibles de ser implementadas en un programa de formación permanente en fútbol sala formativo y en contexto escolar. Se han empleado 29 fuentes, de tipo artículos de divulgación científica y libros, hallados en bases de datos libres e institucionales (Google académico, Dialnet, Redalyc, E-books y Scielo). Se resalta de la revisión teórica la identificación de la propuesta de la organización mundial de la salud para el desarrollo de habilidades para la vida, su alcance a través de 10 dimensiones que impactan lo personal, lo familiar y lo social en lo deportivo, entre otras, a la vez, las acciones necesarias para que una estrategia pedagógica cumpla con la intención crítico reflexiva y experiencial que plantea esta investigación.

Palabras clave: Habilidades para la vida, Formación permanente, Fútbol sala formativo.

ABSTRACT

This ongoing research focuses on life skills as a support strategy in the sports training of school athletes. The aim was to understand whether training in life skills contributes to the improvement of relationships, interactions and control of emotions, generating personal, social and sporting achievements. Methodologically, the narrative literature review study is presented to determine the clarity of the term life skills, which were possible to be implemented in a permanent training program in formative futsal and in a school context. 29 sources have been used, such as popular scientific articles and books, found in free and institutional databases (Google academic, Dialnet, Redalyc, E-books and Scielo). The theoretical review highlights the identification of the proposal of the World Health Organization for the development of life skills, its scope through 10 dimensions that impact the personal, family and social aspects of sports, among others. At the same time, the actions necessary for a pedagogical strategy to comply with the critical reflective and experiential intention raised by this research.

Keywords: Skills for life, Permanent education, Training futsal.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación centra su mirada hacia las Habilidades para la vida – (HpV), propuestas por la Organización Panamericana de la Salud - OPS (2001) y su relación con la formación, motivación y acompañamiento (Padierna, 2021a y 2021b; Padierna et al., 2023) a través de estrategias didácticas (Padierna, 2019 y 2023) en el fútbol sala formativo con jóvenes de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur del municipio de Bello – Antioquia en Colombia.

Se espera comprender si la formación en (HpV) contribuye en la mejora de relaciones, interacciones y control de emociones, donde la práctica del deporte como medio, contribuye en logros personales, sociales y deportivos.

Por lo anterior, se necesitan generar espacios de formación, motivación y acompañamiento que potencien sus habilidades para la vida y así, puedan relacionarse en sana convivencia y paz con todos los actores presentes en estos sectores vulnerables y tomar decisiones con mayor cantidad de recursos prácticos, cognitivos y socioafectivos que se estimularán en el plan de formación, motivación y acompañamiento en (HpV), situación propuesta como un programa de (HpV) que aún no es visible en dicho contexto en la citada institución, el cual a la vez, es una estrategia de acompañamiento a directivos, entrenadores y padres de familia, al evidenciar un alto número de desviaciones socioafectivas en sus deportistas, reflejadas en comportamientos y actitudes que ameritan reorientación para pertenecer y estar en sana convivencia mientras se práctica el deporte en la institución o fuera de ella.

Es así como desde la formación, motivación y acompañamiento a los jóvenes que practican el fútbol sala formativo en la IE Antonio Roldán Betancur, se pretende fomentar la noción de un espacio de encuentro, desde el concepto de puertas abiertas a la comunidad, con lo cual se pretende aportar a los procesos de cambio y construcción de tejido social, enfocado en potencializar, acompañar y direccionar habilidades y destrezas desde lo comportamental o emocional, mejorando las habilidades para la vida en éstos jóvenes y propiciando mejores seres humanos, deportistas. Para ello, se realizó un proceso de revisión de literatura enfocado a la identificación de la noción de (HpV) y de estrategia didáctica para diseño de las acciones de formación, motivación y acompañamiento a los citados actores.

Las causas y el motivo de la presente investigación están fundamentadas en las prácticas deportivas que realizan los jóvenes, donde se tiene una gran exigencia en la condición física, una reducción de la grasa corporal y una mayor participación posterior en deportes o actividad física durante la edad adulta en comparación con los que no participan en deportes (Acosta et al., 2015). Además, cuando los jóvenes participan en actividades estructuradas organizadas como el deporte, reportan niveles más altos de motivación, el deporte también proporciona un contexto para que los adolescentes desarrollen sus identidades y exploren sus emociones (Lipowski et al., 2016). Otros resultados positivos asociados con la participación deportiva incluyen una menor probabilidad de participar en conductas sexuales de riesgo (Vajda & Reguli, 2018), protección contra el consumo frecuente de cigarrillo y sustancia psicoactivas (Mäkelä et al., 2017), mejor rendimiento académico y mejores posibilidades laborales (Bradley & Conway, 2016). La participación en deportes también predijo una alta autoestima (Lerner et al., 2016), protección contra el comportamiento suicida (Leung et al., 2017), y bajo riesgo de depresión (Kerr et al., 2019).

Es por lo anterior, que se necesita generar espacios de formación, que potencien sus habilidades para la vida y así, puedan relacionarse en sana convivencia y paz con todos los actores presentes en estos sectores vulnerables y tomar decisiones con mayor cantidad de recursos prácticos, cognitivos y socioafectivos que se estimularán en el plan de formación en (HpV).

Este proceso de formación se realizará a través del uso de estrategias didácticas. Estas son consideradas como “aquella acción intencionada con finalidades educativas, pensada, actuada, reflexionada, evaluada y dirigida desde una enseñanza o aprendizaje centrados en el sujeto que aprende” (Padierna, 2023, p. 161). Por lo que el proceso de formación en (HpV) contará con el uso de las citadas estrategias.

Es así como surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones y transformaciones en habilidades para la vida, empleadas como proceso de formación, motivación y acompañamiento en la práctica del fútbol sala formativo, que participan en juegos Intercolegiados en las categorías prejuvenil (13 y 14 años) y juvenil (15,16,17 años) en el año 2024, pertenecientes a la institución educativa Antonio Roldan Betancur, del municipio de Bello – Antioquia?

Y como sub preguntas, ¿Cómo impactan el desempeño personal, social y deportivo, las acciones educativas sobre habilidades para la vida en un grupo de jóvenes que practican el fútbol sala formativo? ¿Cuáles podrían ser las estrategias pedagógicas y didácticas para la educación en habilidades para la vida con jóvenes que practican el fútbol sala formativo? ¿Cuáles teorías aportan en la comprensión de la noción de habilidades para la vida en el fútbol sala formativo?

Por lo tanto, los objetivos a tener presente son:

Desde una mirada general, comprender las percepciones y transformaciones en habilidades para la vida derivadas de la práctica del fútbol sala formativo en estudiantes de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur, del municipio de Bello – Antioquia, que participan en juegos Intercolegiados categorías prejuvenil (13 y 14 años) y juvenil (15, 16, 17 años) en el año 2024.

Desde una mirada específica, reconocer teorías relacionadas con la noción de habilidades para la vida a través de una revisión de literatura, que puedan ser implementadas en procesos de entrenamiento en el fútbol sala formativo. Identificar percepciones y transformaciones en habilidades para la vida en el fútbol sala formativo en un grupo de jóvenes a través de un estudio de caso único. Y proponer una ruta de innovación, crítica y reflexiva para la integración de acciones educativas en habilidades para la vida en el fútbol sala formativo a través de estrategias didácticas experienciales para entrenadores.

METODOLOGÍA

Desde Vera (1968) se invita a que, al realizar una búsqueda ordenada de textos, obras y datos, es importante conocer fundamentos teóricos del estudio y se contribuya en el investigador, a lograr un aprendizaje con autonomía intelectual. En esta vía, es importante la técnica de las fichas porque facilitan la sistematización bibliográfica, la ordenación de las ideas y el trabajo de síntesis luego de las lecturas realizadas.

Con Sabino (1996) la indagación bibliográfica beneficia al investigador porque accede a una amplia gama de fenómenos ya expuestos en fuentes secundarias y que están ampliamente dispersos en temporalidad y espacio, dando importancia a la calidad del material secundario que es consultado, extrayendo fichas textuales, de contenido o mixtas, ordenándose por su contenido, cotejando sus nexos o lejanías, realizando síntesis parciales o comparaciones, para extraer las conclusiones correspondientes a cada fase del estudio y esclareciendo el problema que previamente se había planteado al inicio de la investigación. Es de resaltar que “cualquier búsqueda de datos secundarios que se haga con sistematicidad y con orden, fija categorías claras para las fuentes de datos y utiliza todas las informaciones disponibles y no solamente una parte de ellas” (Sabino, 1996, p. 100).

Esta invitación ubica el estudio presentado en una mirada exploratoria, dado que busca conocer posibilidades de actuación en procesos de formación, motivación y acompañamiento en el deporte a través de la temática de (HpV) en el fútbol sala formativo, y a través de una estrategia didáctica que permita contribuciones a los entrenadores en el desarrollo de sus planes de entrenamiento, con acciones experienciales que pretenden aportar en habilidades sociales, personales y familiares, generando un ambiente y clima del equipo para que enfrente la competencia con grandes componentes éticos, sociales, humanos, ciudadanos, entre otros, para beneficio de la comunidad que será objeto de estudio.

Es así como para el proceso realizado, se partió por reconocer las palabras clave del estudio, a saber: Habilidades para la vida y fútbol sala formativo. De este primer momento, se encontraron 18, 05 y 06 fuentes respectivamente, las cuales fueron 100% incluidas en el estudio teórico, el cual es el primer estudio, que hace parte del proceso de trabajo final de grado en modalidad de investigación para posgrado expuesto en los lineamientos para la Maestría en Didácticas de la Educación Física del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Para la búsqueda de estas fuentes, se empleó el rastreador Google Académico y las bases de datos Dialnet y Scielo, cumpliendo con orientaciones en uso de bases de datos institucionales del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y uso de bases de datos libres, para estudios de posgrado. Toda la información recopilada se ingresó en una ficha de revisión con puntos centrales como palabra clave, referencia bibliográfica, resumen, citas directas, citas indirectas y reflexión del analista. Posteriormente se elaboraron constructos teóricos para ser incluidos en los informes finales de divulgación científica del proceso realizado.

RESULTADOS

Ante los rastreos para la palabra clave de (HpV), se comparte la compilación realizada, la fuente principal y la inferencia con la cual se guiará el estudio empírico y se elaborarán estrategias de formación, motivación y acompañamiento en deporte formativo, específicamente en el fútbol sala en jóvenes deportistas pertenecientes a una institución educativa en el Municipio de Bello (Antioquia - Colombia), a saber:

En relación con la compilación realizada a la palabra clave de Habilidades para la vida se encontró:

Tabla 1. Rastreo palabra clave – Habilidades para la vida (HpV).

AUTOR Y AÑO	CITA SELECCIONADA
Organización Panamericana de la salud (2001)	Las HpV se fundamentan en tres grandes grupos: 1. Habilidades sociales e interpersonales. 2. Habilidades cognitivas. 3. Habilidades para enfrentar emociones
Pérez de la Barrera (2012)	Plantea la construcción y conocimiento de las HpV en relación con la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados (p. 159)
Trujillo et al. (2012)	Las HpV permiten escenarios de interlocución en saberes que edifican una cultura, beneficia a los jóvenes con un enfoque social, personal y laboral en la utilización de estrategias y herramientas que contribuyen a afianzar sus competencias. (p. 03).
Morales et al. (2013)	Las HpV se enmarcan desde la salud mental, aportando a un entorno saludable desde lo social y psicológico, contribuyendo a un enfoque positivo de la juventud, partiendo de la realización de programas de intervención de la población desde habilidades cognitivas y sociales (p. 111).
Mérelo (2013)	La formación en HpV permite fomentar el empoderamiento personal y comunitario como vía para afrontar factores de riesgo que condicionan la salud y el bienestar. (p.1)
Díaz et al. (2013)	Enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria, permite a las personas

	transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades. Les “proponen” a los sujetos saber qué hacer y cómo hacerlo, esto les facilita comportarse en forma saludable. (p.4)
Piedra Chacón (2014)	Reconoce la propuesta de la Organización Mundial de la salud OMS (1993) y la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2001), planteando un Módulo práctico, donde se abordan las HpV desde diez retos, para mejorar la salud psicosocial en poblaciones en situación de violencia de género. (p. 63)
Acosta (2015)	Las HpV son una serie de destrezas psicosociales que favorecen a las personas en los roles que desempeñan, promoviendo aptitudes y actitudes fundamentales para relacionarse en los ámbitos personal, educativo, laboral y social, con el objetivo de promover el bienestar físico, mental y social de quienes las desarrollan (p. 03).
Moncada et al. (2016)	Las HpV se enmarcan en las conductas establecidas por motivos y ambientes donde intervienen los sujetos, generando control y equilibrio entre las actitudes y valores que propicien estilos de vida saludable a partir de la práctica y aprendizaje. (p. 04)
Salazar et al. (2016)	Las HpV promueven aprendizajes (cognitivos, sociales, interpersonales y motores), ello permite que los usuarios visibilicen situaciones problemáticas y el tipo de aprendizajes que deben usar para continuar participando en el juego o deporte. (p. 19).
Castro (2016)	Desde su intervención en comunidades semi - rurales con jóvenes en situación de vulnerabilidad y plantea que las HpV, ayudan a disminuir estos riesgos y protege a los estudiantes de dicho flagelo, la intervención se enfocó en medir el uso de drogas, capacitar una red de apoyo conformada por diferentes miembros de la comunidad educativa y fomentar el uso de las HpV (p. 4)
Moreira y Murillo (2016)	Las HpV son un conjunto de habilidades y destrezas que se van desarrollando a lo largo de la vida, por ende, su fortalecimiento durante la niñez es de gran importancia para desarrollarlas adecuadamente. (p. 12).
Arboix (2016)	Presenta 10 habilidades para la vida planteadas por la OMS y abordadas en la revista Consumer; son adaptadas a una estrategia para la promoción de la salud.
Giráldez y Sue (2017)	Las HpV son abordadas desde diferentes visiones aportando al debate de docentes, personal de salud, gobernantes, personal en general, ampliando el panorama y los posibles marcos pensados como habilidades para el empleo, transversales, blandas de forma personal, consideradas habilidades comunes y otras específicas.
Portillo (2017)	Presenta las HpV enfocado en los jóvenes para fortalecer los derechos sexuales y reproductivos, desde una mirada de autoconocimiento e interacción con el entorno social, contribuyen al manejo de emociones brindando pautas asertivas e identificación del liderazgo, son una estrategia para mejorar la calidad de vida, previenen acciones que inciten a la violencia y discriminación, ellas son destrezas psicosociales que permiten la toma de decisiones según las exigencias y desafíos que se presentan. (p. 09)
Díaz-Alzate y Mejía-Zapata (2018)	Plantea una mirada crítica al modelo tradicional del desarrollo de HpV, donde la escuela debe ir más allá de los procesos de enseñanza de contenidos, conceptos y actitudes en tiempos y espacios preestablecidos. (p. 714)
Díaz-Alzate y Mejía-Zapata (2018)	abordan el enfoque planteado por Organización Panamericana de la Salud (OPS), encaminado a la prevención de sustancias psicoactivas, en el marco de reflexión y análisis de las instituciones educativas que prioricen el desarrollo de experiencias que aporten a los jóvenes a una vida sana (p. 717)
Gordón-Morales et al. (2019)	Concluyen que las HpV, priorizan el diálogo, la horizontalidad, la participación y el crecimiento mutuo de las personas, los procesos comunicativos dejan de ser depositarios y se valoran las experiencias personales para la apropiación de conocimientos construidos desde las vivencias personales. (p.6).

Fuente: Elaboración propia.

Del proceso realizado, se asume la noción de HpV desde la OMS (1999) citada por Arboix (2016) al afirmar que las habilidades para la vida diaria son las siguientes: autoconocimiento, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la tensión y el estrés, comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico. (p. 01).

Es de resaltar que las HpV permiten que los individuos puedan desarrollar su potencial a nivel personal, social y laboral en diferentes contextos, generando respuesta adecuadas ante los retos de la vida cotidiana, permitiendo el empoderamiento de la persona, asumiendo el control adecuado de sus acciones en entornos de convivencia e interacción personal y social. Ellas, generan un engranaje teórico y práctico para asumir y enfrentar situaciones cotidianas y situaciones difíciles que se le presentan a los individuos, especialmente en la infancia y en la adolescencia. Forja repercusiones positivas en ambientes de la vida escolar, familiar, laboral, sentimental, deportivo, personal, entre otros.

Las HpV se enseñan niños, jóvenes a través de programas pedagógicos de alfabetización, orientación, en centros de educación formal o informal que busquen mejorar las condiciones de vida de los jóvenes, partiendo desde la identificación, fortalecimiento, incorporación y práctica de las HpV, en diferentes entornos. Se permite la posibilidad de enseñar el concepto de HpV desde múltiples enfoques, especialmente desde la actividad física y el deporte como el fútbol sala formativo en entornos complejos por múltiples factores sociales y culturales que limitan las oportunidades de desarrollo integral.

El proceso de enseñanza se puede realizar a través de un diseño de trabajo articulado entre instituciones, padres de familia, entrenadores y jóvenes que combine la parte técnica y táctica del fútbol sala por medio de un material de guías que permitan a los jóvenes desde un enfoque transversal e integral (visual, auditivo y kinestésico) incorporar en su vida las HpV, desde las dimensión personal, social y laboral.

En relación con la palabra clave de deporte formativo, se comparte también, las fuentes consultadas, la fuente principal donde se plantea para los investigadores, tener presente las orientaciones de Ochoa-Gutiérrez y Aldas-Arcos (2022) al destacar la actividad física como algo más que solo beneficios físicos, enfatizando su rol en el desarrollo integral de niños y jóvenes a través de finalidades deportivas y la inferencia a tener presente en el estudio.

Desde las fuentes consultadas se resalta:

Tabla 2. Rastreo palabra clave – Deporte formativo (DF).

AUTOR Y AÑO	CITA SELECCIONADA
Valenciano (2016)	Profundiza en la influencia del deporte en la formación de niños y jóvenes, al presentarlo como una herramienta educativa que cumple un papel crucial en la sociedad.
Caro y Cantillo (2020)	Resaltan la importancia del deporte formativo en el ámbito educativo. Enfatiza su relevancia a lo largo del ciclo escolar, subrayando cómo la atención sostenida de los estudiantes en esta etapa es esencial para la construcción de bases de conocimiento sólidas.
Leandro (2020)	Destaca la actividad física como algo más que solo beneficios físicos, enfatizando su rol en el desarrollo integral de niños y jóvenes. Presenta el deporte como una "herramienta de formación", destacando su valor más allá de la diversión.
Olaya (2021)	Se adentra en la exploración del "deporte formativo" en escuelas de formación deportiva, analizando cómo esta formación influye en los valores percibidos por niños y jóvenes, con ajustes en la enseñanza para futuros docentes.
Ibáñez et al. (2022)	Se enfocan en el deporte formativo, especialmente en las competiciones de fútbol federado en las categorías de formación en la provincia de Sevilla, comprendiendo los valores socio-educativos presentes en estas competiciones desde la autonomía, la responsabilidad, la prosocialidad, la satisfacción y la diversión son afectadas por la participación en el deporte federado.

Fuente: Elaboración propia.

En tanto la fuentes principal es orientada por Leandro (2020) cuando fomenta que al aplicar el enfoque del desarrollo integral en la educación deportiva, se invita a tener presente la incorporación de juegos estructurados en la educación física, la participación en deportes extracurriculares, la integración en equipos deportivos escolares y la creación de espacios al aire libre para la actividad física, todo ello contribuye a los procesos de aprendizaje y se fomentan habilidades como las relaciones interpersonales, el manejo emocional, la comunicación, la toma de decisiones y el desarrollo de la autoestima.

Por lo tanto, el deporte formativo está dirigido a la infancia y juventud, donde la competición, aunque presente según el tipo de proceso deportivo desarrollado, es puesta en un segundo plano, lo cual permite dar fuerza, interés y foco a objetivos de largo plazo como futuros deportistas, mientras que lo verdaderamente importante en esta etapa de desarrollo de los estudiantes – deportistas, esta puesto en objetivos inmediatos, los cuales son la formación de aspectos motores, técnicos, emocionales, personales, familiares y sociales. Es así como estos planteamientos finales, son a la vez y coinciden con dimensiones o factores de las HpV que se han asumido para la enseñanza y que fungen como apoyo al proceso deportivo que desarrollan los jóvenes deportistas – estudiantes en el contexto en que se hará la intervención empírica del estudio investigativo que adelantan los investigadores.

DISCUSION

La revisión de literatura ha permitido identificar las nociones teóricas para comprensión de las palabras clave como habilidades para la vida y deporte formativo. Ellas son un paso en la construcción de conocimiento contextualizado que ha pretendido abordar la investigación, dado que luego de estas claridades conceptuales y procedimentales, se procederá a elaborar una propuesta de intervención a la luz de las HpV a través de estrategias didácticas en cada una de sus dimensiones, donde el deporte formativo en fútbol sala que viven los sujetos que serán objeto de estudio, permitirá la identificación de las percepciones que ellos (deportistas/estudiantes y sus entrenadores) tengan de una formación, motivación y acompañamiento en lógica de formación integral para estos jóvenes y a la luz, de las realidades contextuales que ellos habitan en su territorio.

Es importante para el equipo investigador, resaltar los aportes de la OMS en términos de su orientación para la enseñanza de las habilidades para la vida como eje de formación transversal a desarrollar por instituciones u organizaciones que pretendan impactar de manera integral a sus individuos, en este caso, es una posibilidad de implementar en el deporte formativo por entrenadores comprometido con estas orientaciones internacionales que dotan de sentido las prácticas deportivas, van más allá del sudor y el récord, abordando lo humano, lo relacional, lo personal, lo social.

Las (HpV) expuestas por la OMS (1999) y citadas por Arboix (2016) brindan al equipo investigador, una ruta de comprensión temática, con la cual, se pueden complementar los procesos de entrenamiento a que serán expuestos los jóvenes de la institución educativa que será objeto de estudio para las vivencias empíricas en esta teorización, la cual, se pretende realizar desde el apoyo de estrategias didácticas expuestas por Padierna (2023) donde se desarrollará un proceso metódico desde el título de la (HpV), el objetivo a perseguir para la comunidad de estudiantes deportistas, entrenadores y posiblemente impactar también a los padres de familia de éstos jóvenes, las acciones reflexivas, teóricas y experienciales, los recursos que serán empleados y las fuentes bibliográficas que apoyan la propuesta.

En esta vía de encontrar una postura crítica, reflexiva e innovadora en la formación de las generaciones futuras a través del deporte formativo, se resaltan aportes de Bisquerra (2003) dado que su artículo "Educación emocional y competencias básicas para la vida", realiza un estudio sobre la educación emocional. Se centró en el desarrollo de competencias emocionales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Además, González-Cutre (2017) en su artículo "Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación," se enfoca en aplicar la teoría de la autodeterminación para desarrollar estrategias didácticas y motivacionales en el contexto de las clases de educación física. Finalmente, Padierna et al. (2023) realizaron la investigación "Dirección de la formación permanente en ciencias del deporte: pistas de fomento en organizaciones deportivas." Metodológicamente realizaron estudios de caso para reconocer y fomentar el crecimiento de grupos. Esto fue realizado con análisis de literatura, uso de cuestionarios, procesos de intervención, observación de dinámicas del grupo, entrevista a grupo focal de padres de familia y medición con cuestionario de preguntas abiertas ante el proceso desarrollado. Situaciones de investigación que son relacionadas con las acciones de acompañamiento que se pretende hacer a la población objeto que se ha expuesto, en particular, sumar ideas, temas, estrategias, modalidades y dimensiones de formación, motivación y acompañamiento en el deporte que impactarán en gran medida los diseños curriculares de este tipo de programas y que hoy más que nunca, reclaman un espacio en los planes de entrenamiento deportivo para ser coherentes y contribuir con el principio universal de que el deporte es un medio de educación para las generaciones futuras.

A la fecha de evolución del proceso investigativo, por ser un estudio teórico y de alcance exploratorio y narrativo, el equipo investigador considera que aún no presenta limitaciones en su ejercicio académico, dado el alcance y posibilidades que ha tenido su exploración inicial en las bases de datos libres e institucionales. Es de resaltar que las estrategias de la ficha de revisión, la precisión de las palabras clave y la identificación del contexto en que se realizará el proceso empírico ha permitido a los investigadores, tener claridades conceptuales y procedimentales para proponer rutas de acompañamiento integral desde las (HpV) en el deporte formativo del fútbol sala a través de estrategias didácticas que reclaman un espacio en los actuales planes de entrenamiento deportivo formativo a que se ven expuestas las generaciones futuras en diversos contextos.

Se espera con los hallazgos y avances que ha presentado la investigación, se configure una ruta de formación, motivación y acompañamiento en (HpV) a los deportistas-estudiantes, entrenadores y padres de familia en la institución educativa que será objeto de estudio empírico en los procesos formativos que desarrollan los estudiantes del posgrado en Didácticas de la Educación Física de la Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

CONCLUSIONES

Se comparte que ante el primer estudio teórico de la investigación en desarrollo, que se ha logrado identificar las nociones teóricas y dimensiones en las cuales debe versar una formación en habilidades para la vida en el deporte formativo, en un deporte en particular como lo es el fútbol sala formativo y que se realizará a través de estrategias didácticas que impactan desde la formación, motivación y acompañamiento a los actores directamente involucrados (entrenadores, deportistas-estudiantes y padres de familia) en aspectos que dinamizan la socialización desde lo personal, lo social y lo familiar.

Se ha creado una ficha de análisis y revisión de literatura como estrategia de formación y de apoyo en la investigación que adelantan los autores, con factores como referencia, palabra clave, base de datos consultada, tipo de fuente, citas directas, citas indirectas y reflexión del analista. Esta mirada de compilación de la información a la vez ha permitido identificar los pasos requeridos para diseño de una estrategia didáctica de intervención en procesos de formación, motivación y acompañamiento en el deporte que parte de las (HpV) en el contexto de una institución educativa.

Las estrategias didácticas para la intervención, formación, motivación y acompañamiento en el deporte impactan áreas personales, familiares y sociales, en particular, las relaciones que se habitan en la práctica del deporte formativo del fútbol sala en una institución educativa en el Municipio de Bello en Antioquia que será objeto de estudio en la presente investigación. Estas estrategias didácticas son pensadas desde el título en relación directa con una de las dimensiones de las (HpV), el objetivo, los recursos, el desarrollo y la evaluación de lo vivido, esto desde una mirada experiencial y con miras a los pasos de aprendizaje requeridos para la formación desarrollada. Por lo tanto, el equipo investigador, expondrá el diseño de estrategias en clave de metodología experiencial con la cual, realizará los procesos de intervención.

Finalmente, se espera que en este enfoque de formación en habilidades para la vida a través del deporte formativo y usando estrategias didácticas experienciales como apoyo y complemento a los procesos deportivos, se fortalezca la preparación de los jóvenes deportistas en aspectos como la salud, el bienestar individual, las competencias socioemocionales, las comunidades estudiantiles y el rendimiento académico. Para ello, se develan como líneas futuras, continuar con un estudio de caso único, de alcance no experimental descriptivo, usando como apoyo

grupos focales de entrenadores, deportistas y padres de familia en tanto fuentes para la identificación de percepciones ante los procesos de formación, motivación y acompañamiento en el deporte realizado por los investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Cortes, IC., Forero Casas, J.C., Hernández Naranjo, C.M. y Lizcano Reyes, R.N. (2015). *Fortaleciendo habilidades para la vida*. Sena, 3. <https://www.studocu.com/co/document/servicio-nacional-de-aprendizaje/habilidades-para-la-vida/guia03-habilidades-guia-3/35524396>

Arboix, M. (2016). *Las 10 habilidades para la vida*. Eroski Consumer. Setiembre 16 de 2016. <https://www.consumer.es/salud/las-10-habilidades-para-la-vida.html>

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bradley, J., & Conway, K. (2016). *The impact of sport participation on academic achievement and employment outcomes*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 1-24.

https://www.researchgate.net/publication/316672662_Sport_Participation_and_Academic_Achievement_A_Longitudinal_Study

Caro, E. & Cantillo, M. (2020). *El deporte formativo: una estrategia pedagógica para fortalecer los problemas de atención sostenida*. Repositorio Universidad De La Costa Facultad De Ciencias Humanas y Sociales Licenciatura En Educación Básica Primaria. Trabajo de grado pregrado. (p. 31). <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6302>

Castro, M. E. (2016). *Habilidades para la vida en una comunidad de Jóvenes escolares de un plantel semirural en Malinalco Estado de México*. *Adicción y Ciencia*, 4(1), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6738856>

Díaz-Alzate, M.V. & Mejía-Zapata, S.I. (2018). *La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 709-718. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16205>

Díaz Posada, L.E., Rosero Burban, R.F., Melo Sierra, M.P. & Aponte López, D. (2013). *Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856283003.pdf>

Giráldez Hayes, A., & Sue Prince, E. (2017). *Habilidades para la vida: Aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. Ediciones: SM España.

González-Cutre, D. (2017). *Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación*. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62.

<https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/3268>

Gordón-Morales, J., Guerra-Guerra, P., & Narváez-Salazar, S. (2019). *Proceso de implementación de un programa de habilidades para la vida en adolescentes trabajadores*. *Artículo de Investigación. Revista Killkana Sociales*. Vol. 3, No. 2,

pp. 37-44, mayo-agosto, 2019. p-ISSN 2528-8008 / e-ISSN 2588-087X. Universidad Católica de Cuenca.

<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i2.461>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7156087> <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/4061>

Ibáñez Alcayne, M., Camacho Lazarraga, P., & Martín Barrero, A. (2022). El fútbol como recurso educativo en el deporte formativo de la provincia de Sevilla. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 43.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058606>

Kerr, M., Hattie, J., & Marsh, H. (2019). The impact of sport participation on depression: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 41(2), 215-232.

<https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-023-02264-8>

Leandro Gómez, R. A. (2020). Políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia Un análisis desde la consolidación sectorial. Repositorio institucional Universidad Nacional Tesis de maestría. (Dissertation, Bogotá-Derecho, Ciencias Políticas y Sociales-Maestría en Políticas Públicas). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76068>

Lerner, J., Lerner, R., Bowers, E., & Geldhof, G. (2016). The role of sports participation in the development of self-esteem: A review of the literature. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2411-2426.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25602141/>

Leung, S., Wong, M., & Yip, P. (2017). The association between sport participation and suicidal ideation and behavior among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adolescent Health*, 62(1), 98-105.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9318440/>

Lipowski, A., Szczygieł, A., & Grzywacz, J. (2016). The impact of sports participation on the motivation of young people. *Journal of Sports Science & Medicine*, 15(2), 266-272. <https://core.ac.uk/download/pdf/75897978.pdf>

Mäkelä, M., Räsänen, P., Haukkala, I., & Lintonen, T. (2017). Substance use among young people: The role of sport participation. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 12(1), 2.

https://www.unodc.org/pdf/youthnet/handbook_sport_english.pdf

Melero Ibáñez, J. C. (2013). Habilidades para la vida: una estrategia para promover la salud y el bienestar infantil y adolescente. *Global education magazine*, (3), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7354218>

Moncada Pérez, S.M., Dos Ramos, L., Echenique, A. & Moncada Rodríguez, C.E. (2016). Funciones ejecutivas y habilidades para la vida en drogodependientes. *MedULA*, 25(2), 72-84. https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA499863291&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=07983166&p=IFME&sw=w&casa_token=wS y9x1UkgCgAAAAA:cAOzkrG7E_G9C9qzIro6LTJBOin-nfW7XMY7QsLlSL3QOVD_Rr8-l3MEIQp62d-uXOy-GM3KRA

Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt

Moreno Pinzón, I A. (2019). Didáctica de la educación física para la educación básica. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(3), 56-65. Recuperado a partir de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9151>

Moreira, A. y Murillo, P. (2016). *Habilidades para la vida como estrategia de promoción de la salud en niños y niñas en riesgo social: programa educativo de enfermería*. Rev. Enfermeira Actual de Costa Rica, 30, 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i30.22114>

Ochoa-Gutiérrez, C.M., & Aldas-Arcos, H. G. (2022). *La Educación Física como herramienta para la formación integral en estudiantes del Subnivel General Básica*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(2), 326–350. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1947>

Olaya, J. (2021). *El deporte formativo en las escuelas de formación deportiva: una mirada a los valores percibidos por niños y jóvenes*. Repositorio Universidad Uniminuto. Trabajo de grado pregrado. 1-117 https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14243/1/T.EFIS_OlayaLoaizaFrankSebasti%C3%A1n_2021.pdf

Organización Panamericana de la Salud - OPS (2001). *Habilidades para la vida*. Washington, D.C., Estados Unidos. p. 120. <https://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>

Padierna Cardona, J.C. (2019). *Posibilidades pedagógicas en la iniciación deportiva*. En *Procesos de iniciación y formación deportiva. Posibilidades de acción, fomento y desarrollo del deporte educativo, recreativo y competitivo desde agentes educativos*. Editorial: Kinesis.

Padierna Cardona, J.C. (2021a). *Formación, motivación y acompañamiento en el deporte*. Planificación estratégica. Editorial: Kinesis.

Padierna Cardona, J.C. (2021b). *Formación, motivación y acompañamiento en el deporte*. Saberes interdisciplinarios. Editorial: Kinesis.

Padierna Cardona, J.C. (2023). *Perspectivas pedagógicas y perspectivas didácticas en talleres desde la metodología experiencial y el uso de estrategias*. En *Formación, motivación y acompañamiento en el deporte*. Talleres. Editorial: Kinesis. (p.p. 15 – 54).

Padierna Cardona, J.C., Cardona Mejía, L.M. y Díaz Suárez, A. (2023). *Formación, motivación y acompañamiento en el deporte*. Talleres. Editorial: Kinesis.

Padierna Cardona, J. C., Arenas Granada, J. A., Gómez Sánchez, M. A., & Orozco González, A. (2023). *Formación permanente en ciencias del deporte: pistas de fomento en organizaciones deportivas*. Revista Digital: ARCOFADER, 2(1), 146–165. Recuperado a partir de <http://revista.arcofader.org/index.php/inicio/article/view/30>

Padierna Cardona, J.C. & González Palacio, E.V. (2013). *La metodología experiencial en la Educación Superior*. Itinerario Educativo, 27(62), 151-168. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/view/1496>

Pérez de la Barrera, C. (2012). *Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos*. Revista Adicciones, vol. 24, núm. 2, pp. 153-160. <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122912008.pdf>

Piedra Chacón, P. (2014). *Módulo práctico de habilidades para la vida aplicadas al tema de violencia, en un grupo de mujeres del programa socioeducativo de la fundación RAHAB*. Revista Humanitas, 11(11), 61-76. <http://74.208.91.144/uccr/index.php/humanitas/article/download/100/91>

Portillo-Torres, M.C. (2017). *Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo*. Revista Educación, vol. 41, núm. 2, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357008>.

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

Posso-Pacheco, R. J. (2018). *Propuesta de estrategias metodológicas activas aplicadas a la Educación física (Master's thesis)*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7439>

Sabino, C. (1996). *Como hacer una tesis y elaborar toda clase de trabajos escritos*. Editorial Panapo.

Salazar, C. M., Juárez Lozano, R., Andrade Sánchez, A.I., Peña Vargas, C.S., Ceballos, A.C., & Hernández Murúa, J.A. (2016). *Percepción del beneficio de los deportes y actividades recreativas en habilidades para la vida en niños y adolescentes de Ciudad Juárez, México*. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 2(3), 356-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656329>

Trujillo Guerrero, D.M., Sevilla Peñuela, T.M. & Lozano Tascón, C.M. (2012). *Los departamentos de comunicación escolar como espacios que desarrollan y potencian habilidades para la vida: el caso del colegio Lacordaire de Cali-Colombia*. Revista Historia de la Educación Colombiana, 15(15), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4467626>

Vajda, S., & Reguli, M. (2018). *The relationship between sport participation and sexual risk behaviors in adolescents: A systematic review and meta-analysis*. Journal of Adolescent Health, 62(4), 331-341. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20618623/>

Valenciano Oller, M. (2016). *Deporte y educación: notas sobre el concepto de deporte formativo y su relación con la competición*. Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 62, p. 58-73. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119147/Art.%204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vera, E. (1968). *Metodología de la investigación científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Trill. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24908w/S2/metodologia_investigacion_cientifica_lecturas.pdfas

LOS RASGOS DISTINTIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR PARA LOS ALUMNOS CON OSTEOGÉNESIS IMPERFECTA

THE DISTINCTIVE FEATURES OF PHYSICAL ACTIVITY IN THE SCHOOL SETTING FOR STUDENTS WITH OSTEOPENIA IMPERFECTA

Autores:

Pablo Díez Sierra y Dra. Montserrat Diéguez Pérez. Universidad europea de Madrid, España.
Correo electrónico Pablodiezsierra10@gmail.com

Recibido:07.02.2024
Aceptado:20.05.2024

RESUMEN

En la actualidad la información disponible con relación a la repercusión de la actividad física en niños con osteogénesis imperfecta (OI) en entornos educativos como la educación física, es limitada. El objetivo de esta revisión sistemática narrativa fue identificar las peculiaridades de la actividad física en el ámbito escolar en estudiantes con OI. Esta revisión sistemática narrativa siguió un proceso de selección de estudios basado en criterios de inclusión predefinidos, evaluó la calidad de los estudios incluidos y resumió los resultados relevantes de manera descriptiva. Se realizaron búsquedas exhaustivas en múltiples fuentes para identificar la literatura pertinente. Los resultados señalan que la gravedad de esta enfermedad es la que determina la estrategia docente a seguir con relación a las características de la actividad física. Se requiere para ello la formación del profesorado para aplicar tratamientos individualizados en estos alumnos.

Palabras clave: osteogénesis imperfecta, educación, niños, actividad física, calidad de vida.

ABSTRACT

"Currently, the available information regarding the impact of physical activity on children with Osteogenesis Imperfecta (OI) in educational settings such as physical education is limited. The objective of this systematic narrative review was to identify the peculiarities of physical activity in the school environment among students with OI. This systematic narrative review followed a study selection process based on predefined inclusion criteria, assessed the quality of the included studies, and summarized relevant results descriptively. Comprehensive searches were conducted across multiple sources to identify pertinent literature. The results indicate that the severity of this condition determines the teaching strategy to be adopted concerning the characteristics of physical activity. This necessitates the training of teachers to provide individualized treatments for these students."

Keywords: osteogenesis imperfecta, education, children, physical activity, quality of life.

1. INTRODUCCIÓN

La Osteogénesis Imperfecta (OI) es una enfermedad genética que afecta la calidad y cantidad del colágeno, lo que induce a la formación de estructuras óseas frágiles y susceptibles a fracturas en aquellos niños que la padecen (Provenzano y cols, 2022). Estas lesiones son causadas por una disminución de la resistencia del hueso debido a un descenso en la calidad y cantidad de la matriz y arquitectura ósea. La mutación de los genes que codifican el colágeno tipo 1 provocan la formación alterada de este, y afectando con ello a la construcción del tejido óseo (Nijhuis y cols., 2022).

Según la Asociación Española de Pediatría (2020) la padecen aproximadamente 1 de cada 15000 a 20000 niños en todo el mundo. La gravedad de la enfermedad varía ampliamente, abarcando formas leves que pasan desapercibidas hasta variantes más graves que pueden llegar a provocar la muerte en la infancia. Según los pacientes con OI pueden experimentar fracturas frecuentes, deformidades óseas, dolor crónico y discapacidad física entre otras alteraciones (Labanca y cols., 2023).

La actividad física en el ámbito escolar puede tener un gran impacto en la calidad de vida del alumnado con OI. Además de mejorar la salud y el bienestar, el ejercicio favorece la inclusión y la participación en actividades sociales y deportivas. Es una herramienta efectiva para fomentar la inclusión de personas con discapacidad en entornos educativos (Azzarito & Solmon., 2006).

Justificamos esta investigación como mejora de la calidad de vida de los alumnos con OI al proporcionar información sobre una enfermedad rara que presenta unas peculiaridades que determinan la actividad física de estos niños. Una mayor información al respecto mejoraría la calidad de enseñanza y ayudaría a la formación de profesorado, el cual debe adaptar y estructurar las actividades físicas para esta población. Así mismo, prevenir fracturas óseas durante el ejercicio mejoraría la salud física y mental, así como el bienestar de dicha población, sin olvidar el beneficio para el desarrollo de su vida cotidiana. Abordar la actividad física en el ámbito escolar en el alumnado con OI juega un papel crucial en su desarrollo social, emocional y psicológico. Por ello los profesionales de este ámbito deben estar bien informados y equipados para satisfacer estas necesidades.

Los objetivos de esta revisión han sido (1) identificar las características específicas y limitaciones que los alumnos con OI enfrentan en relación con la actividad física en el ámbito escolar, (2) analizar las adaptaciones y modificaciones necesarias en las sesiones de educación física para garantizar la seguridad y participación activa de los alumnos con OI, (3) identificar las herramientas y recursos educativos existentes para integrar de manera efectiva a los niños con OI en el ámbito escolar y (4) proponer ciertas recomendaciones basadas en la evidencia científica para mejorar la participación e inclusión de dicho alumnado.

2. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

2.1 Metodología

El trabajo de revisión sistemática narrativa se desarrolló siguiendo una metodología descriptiva que insta al planteamiento de preguntas que guían el proceso de búsqueda y análisis de la información recabada.

2.1.1. Definición de preguntas

Para definir ambas preguntas se empleó la formulación PICO (Patient, Intervention, Comparison, Outcome) de tal

forma que la pregunta clínica formulada fue: ¿En escolares con OI la ausencia de actividad física afecta a su calidad de vida? Y la pregunta de investigación: ¿En los niños y adolescentes con OI la ausencia de ejercicio afecta a su bienestar?

2.1.2 Diseño del estudio

El protocolo de esta revisión bibliográfica fue diseñado acorde a las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalysis). Para abordar los objetivos de la investigación, se utilizó un enfoque mixto combinando elementos cuantitativos y cualitativos. Así, se pudo obtener una percepción completa sobre el tema a tratar. El primer enfoque utilizado consistió en la recopilación de datos objetivos y medibles sobre la salud ósea, la función motora y la calidad de vida de los participantes. El segundo punto de vista fue cualitativo y representa las experiencias y percepciones de los alumnos con OI.

2.1.3 Proceso de búsqueda

Para abordar los diferentes objetivos de esta revisión se definió la estrategia de búsqueda de la literatura, la cual consistió en la identificación inicial de los términos MeSH (Medical Heading Subjects) y los Descriptores en Ciencias de la Salud con los operadores booleanos. Posteriormente se elaboró una única ecuación: "osteogenesis imperfecta" OR "brittle bone disease" OR "osteogenesis") AND ("physical activity" OR "exercise" OR "sedentary behavior" OR "inactivity") AND ("quality of life" OR "well-being" OR "health-related quality of life" OR "HRQoL" AND ("students" OR "adolescents" OR "child") AND "education". La revisión de la literatura se realizó a través de las bases de datos Web of Science, Pubmed, Medline, Scopus, Cochrane, Sage Premier, Biblioteca Virtual en Salud, Psycinfo, Sportdiscus y Teacher Reference Center tal y como se refleja en la tabla 1:

Ecuación de búsqueda	Base de datos	Nº total de artículos	Nº artículos seleccionados
("osteogenesis imperfecta" OR "brittle bone disease" OR "osteogenesis") AND ("physical activity" OR "exercise" OR "sedentary behavior" OR "inactivity") AND ("quality of life" OR "well-being" OR "health-related quality of life" OR "HRQoL" AND ("students" OR "adolescents" OR "child") AND "education")	Web of Science	18	5
	Pubmed	1	1
	Scopus	4	0
	Medline	23	1
	Cochrane	8	0
	Biblioteca Virtual en Salud	0	0
	Psycinfo	1	1
	Sportdiscus	2	1
	Teacher Reference Center	3	0

Tabla 1. Ecuación de búsqueda y número de artículos hallados en cada base de datos entre los años 1979-2023.

2.1.4. Criterios de inclusión y exclusión

Se definieron los siguientes criterios de selección para la elección de la bibliografía hallada. Atendiendo al diseño, únicamente se seleccionaron artículos basados en estudios de ensayos clínicos, de casos y controles, cohortes, estudios experimentales, observacionales, revisiones sistemáticas, y metaanálisis. Se excluyeron editoriales, comunicaciones, libros, comentarios y literatura gris. En ningún caso se establecieron límites temporales en la búsqueda bibliográfica y sólo se seleccionaron artículos escritos en idiomas distintos al inglés y español. Los tipos de intervención incluidos en la selección se referían al estudio de la capacidad física y respiratoria, la rehabilitación, terapia medicamentosa y evaluación del dolor. No se seleccionaron estudios temáticos fuera del ámbito de la medicina o educación. Se incluyeron a todos los niños y adolescentes en el rango de edad de 2 a 18 años de ambos sexos, siendo la población adulta excluida.

2.1.5 Evaluación de la calidad

El total de artículos seleccionados fueron evaluados de acuerdo con los siguientes criterios de calidad: claridad en la presentación del problema que se pretendía resolver y de la solución propuesta, concordancia con las preguntas propuestas para este trabajo, calidad en el diseño metodológico y en el análisis de datos, y el uso de referentes confiables como guía para la comparación de resultados. Se realizaron análisis de comparación y correlación para identificar las posibles relaciones significativas entre las variables que se encuentran en los diferentes estudios, como la salud ósea, el movimiento físico y la participación en las diferentes actividades físicas que se realizan en un aula ordinaria.

2.2 Resultados

2.2.1. Resultados de la búsqueda

El proceso de selección de los estudios que cumplieron con los objetivos de esta investigación se representa en el diagrama de flujo PRISMA (Figura 1). Tras la lectura del título y resumen se eliminaron 30 estudios, de los cuales 8 fueron excluidos por no cumplir el rango de edad. Veinte artículos no trataban la OI y se rechazaron otros 2 artículos con formato de libro. Tras la lectura completa de los artículos seleccionados, 7 fueron rechazados por no centrarse en los objetivos planteados. En la fase final de la revisión tan sólo 9 artículos cumplieron con todos los criterios de elegibilidad descritos anteriormente.

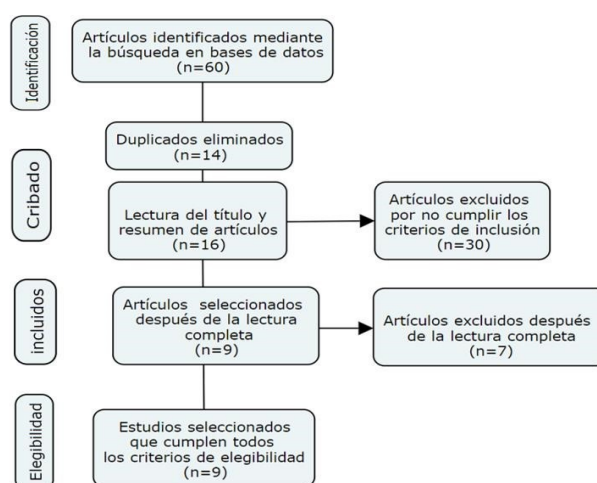


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección final de los artículos.

2.2.2. Características generales de los artículos seleccionados

En la Tabla 2 se resume la información más relevante de la bibliografía analizada:

Título	Revista	Autor Año País	Base de datos	Dominio
Medical treatment of osteogenesis imperfecta	Drug development research	Ploktin, & Glorieux, (2000) Canadá	Web of Scieencie	Evaluación y tratamiento
Physical training in children with osteogenesis imperfecta	Journal of pediatrics	Van Brussel y cols. (2008) Países bajos	Web of sciencie	Programa de entrenamiento y estudio de variables
Exploring pain interference and self-perceived health statusin children with osteogenesis imperfecta-a crosssectional study	BMC Musculoskeletal disorders	Provenzano y cols. (2022) Suecia	Web of Scieencie	Tratamiento con medicamentos y dolor
Clinical-functional features of individuals with Osteogenesis Imperfecta and Ehlers-Danlos syndromes: A scoping review of assessment tools and ICF model	Musculoskeletal science and practice	Labanca y cols. (2023) Italia	Web of Scieencie	Rehabilitación, tratamiento, evaluación y herramientas clínicas.
Approach to the Child with Fractures	Journal of clinical endocrinology & metabolism	Boyce & Gafni (2011) EE. UU	Web of sciencie	Diagnóstico, patologías tratamiento y evaluación.
Consensus statement on physical rehabilitation in children and adolescents with osteogenesis imperfecta.	Orphanet journal of rare diseases	Müller y cols (2018) Francia	Medline	Tratamiento y rehabilitación.
The day-to-day experiences of	Journal of	Castro y cols.		El dolor, la fatiga y

caring for children with osteogenesis imperfecta: A qualitative descriptive study.	Clinical Nursing	(2020) Canadá	Psycinfo	socialización
Brittle Bone Disease' and Physical Education. An experience of simulation and imagination toward inclusion.	Cultura, Ciencia y Deporte	Martos y cols. (2016) España	Sportdiscus	Afectaciones, tratamientos e inclusión
Fractures in Osteogenesis Imperfecta: Pathogenesis, Treatment, Rehabilitation and Prevention	MPDI	Nijhuis y cols. (2022) Países bajos	Pubmed	Patogenia, tratamiento, rehabilitación y prevención

Tabla 2. Características generales de los artículos analizados.

2.2.3. Extracción de datos

Se llevó a cabo una exhaustiva lectura de la información recabada con la finalidad de recapitular y comparar la información pertinente al tema expuesto. El rango cronológico de los artículos seccionados estaba comprendido entre los años 2000-2022. La mayoría de las investigaciones se llevaron a cabo en Europa, destacando los Países Bajos. Fuera del continente europeo son relevantes los estudios realizados en América del Norte y sobre todo Canadá. En la literatura, predominan, aquellos estudios que se centran en el tratamiento de la OI en niños más que adolescentes. El rango de edad estudiado fue de 2-18 años. No se tuvo en cuenta el sexo y ni el tamaño muestral.

Un amplio abanico de artículos se centró en la evaluación, rehabilitación y prevención de las fracturas, de vital importancia para poder conseguir el bienestar y la participación de dichos niños con OI en las actividades propuestas en centro escolar. Por último, se han tratado temas como el dolor, la propiocepción, farmacología e inclusión del alumnado. Las investigaciones se centraron en los rasgos distintivos que tiene la actividad física en los niños con dicha enfermedad. Se describieron cuatro tipos de OI basados en la gravedad y el patrón de herencia, concentrándose en el tipo I, por ser esta la forma más leve, aunque las diferentes actividades deben adaptarse a las capacidades del niño (Sillence et al., 1979).

Las variables de estudio investigadas fueron las fracturas, el dolor, la calidad de vida, la densidad ósea y los medicamentos como bisfosfonatos y pamidronato. Las características de los estudios eran transversales y casos control.

Todos los autores están de acuerdo en que la actividad física es beneficiosa para los niños con OI, puesto que mejora tanto su salud como sus relaciones sociales. Además, defienden la precaución y el conocimiento sobre dicha enfermedad es fundamental para poder realizar una educación integral con el resto del alumnado. Por otro lado, coinciden en que en casos graves de OI no es posible la realización de ejercicio físico.

2.2.4 Factores de riesgo

Para realizar una actividad física segura con los alumnos con OI en el ámbito escolar se deben conocer los factores de riesgo que se pueden presentar en los diferentes contextos para así poder prevenir las posibles fracturas óseas, entre ellos destacan: La edad, puesto que la tasa de fracturas alcanza su punto máximo entre los 11 y 15 años, justo en la etapa escolar (Boyce & Gafni.,2011). El tipo de actividad física también ha de tenerse en cuenta puesto que una mala planificación o individualización del entrenamiento puede tener serias consecuencias, entre ellas fracturas óseas por estrés, fruto de una actividad excesiva (Mueller et al., 2018). Otro factor son las condiciones médicas de cada alumnado según el tipo de OI que presente (Nijhuis et al.,2022). Por ello es necesario saber las capacidades y las limitaciones del alumno antes de realizar cualquier tipo de actividad física y tener en cuenta la patología que presentan en cada caso. Además de estos factores de riesgo, existen otros asociados que pueden contribuir a que los niños con OI sean más propensos a tener fracturas óseas, entre ellos el estado de la calzada por el que se desplazan, el clima de la zona en la que habitan y barreras estructurales en los espacios comunes. Con el conocimiento tanto de la enfermedad como de las características inherentes de cada alumno se pueden prevenir complicaciones y realizar de una manera más segura la actividad física tanto en el ámbito escolar como en los diferentes contextos de la vida diaria del niño.

2.2.5 Terapias como mejora de la calidad de vida

La fisioterapia y la terapia ocupacional desempeñan un papel fundamental en la mejora de la calidad de vida de los niños con OI (Mueller y cols., 2018). A través de un enfoque individualizado, estas terapias incorporan ejercicios de fortalecimiento, estiramiento y movilidad. Estos tratamientos deben centrarse en el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para su independencia en la vida diaria.

Las terapias farmacológicas como los bisfosfonatos y el pamidronato son opciones medicamentosas que incrementan la densidad ósea y disminuyen el riesgo de fracturas en estos niños (Van Brussel y cols., 2008). No obstante, en situaciones más severas los fármacos son insuficientes pudiendo ser necesaria una intervención quirúrgica para corregir deformidades óseas o aliviar el dolor (Nijhuis y cols., 2022).

En el contexto educativo destacaron métodos como la pedagogía encarnada, la imaginación y la simulación (Martos y cols., 2016). Este enfoque puede ser especialmente valioso para fomentar la inclusión de personas con OI, permitiendo a los demás estudiantes comprender y empatizar con sus experiencias.

2.3. Discusión

2.3.1. Principales hallazgos de la literatura

Los principales hallazgos indican como de forma sistemática los niños que padecen OI pueden beneficiarse de la actividad física y la participación en deportes adaptados, siempre y cuando se lleven a cabo las medidas de seguridad adecuadas y se adapten las actividades físicas a las necesidades individuales de cada niño.

Asignar un programa de entrenamiento supervisado e individualizado a estos niños puede mejorar la capacidad aeróbica, la fuerza muscular y reducir los niveles de estrés subjetivo (Van Brussel et al.,2008). Además, de ser una vía de mejora respecto a su estado físico, ya que la participación en dichas actividades deportivas no suele realizarse en la mayoría de esta población, debido a la reducida capacidad de ejercicio y su mayor riesgo de fracturas, que suele ser producido por el miedo y la sobreprotección que reciben. Estos niños y adolescentes pueden participar de

manera segura y efectiva en un programa de entrenamiento supervisado e individualizado, y precisa un seguimiento estrecho del cumplimiento de su tratamiento.

Por otro lado, destacamos como la hipótesis planteada está en línea con la literatura actual, puesto que se confirma el beneficio de la actividad física para estos escolares con OI, siempre y cuando se tomen medidas de seguridad adecuadas y se adapten a sus necesidades individuales.

Los autores coinciden respecto a la importancia de la actividad física como mejora de su estado físico y su participación en actividades deportivas regulares puede no ser viable excepcionalmente. Sin embargo, se necesita más investigación respecto a las barreras percibidas por los niños con OI para participar en la actividad física en los diferentes contextos de su vida cotidiana y cómo se pueden superar dichas barreras (Van Brussel y cols., 2008). Por lo que se confirma la necesidad de mejorar su accesibilidad e inclusión en el ámbito escolar y general. Es clave las adaptaciones individualizadas para asegurar su participación en dichas actividades (Castro y cols., 2020). Para asegurar una educación equitativa para todo el alumnado se insiste en la relevancia de la investigación.

2.3.2. Fortalezas y limitaciones del estudio

Respecto a las fortalezas hay que destacar la amplitud de base de datos y fuentes consultadas, lo que proporciona una visión comprensiva del tema. La metodología utilizada en esta revisión sistemática ha sido rigurosa con criterios claros de inclusión y exclusión, y un proceso de análisis y síntesis bien definido, garantizando la calidad y rigor del estudio.

Por otro lado, como limitaciones mencionamos el hecho de que las enfermedades raras afectan por definición a poblaciones pequeñas, por lo que el tamaño de la muestra de los estudios es consistentemente limitado y los casos suelen ser heterogéneos. Por la misma razón, hay literatura limitada. Los estudios no hacen una investigación exhaustiva sobre la salud mental, la calidad de las relaciones sociales y la satisfacción con la vida en general. Por lo tanto, se necesita recopilar más información sobre el tema para poder realizar una evaluación entre actividad física y la calidad de vida en las personas con OI y para identificar los factores que influyen en esta.

2.3.3. Implicaciones clínicas/de investigación y direcciones futuras

Clínicamente, la actividad física puede ser una herramienta importante para mejorar la calidad de vida, aunque es importante tomar precauciones y seguir las recomendaciones de los profesionales de la salud para evitar lesiones y fracturas. Además, puede tener beneficios para la salud ósea, muscular y cardiovascular en las personas con OI. Se necesitan un número mayor de investigaciones para evaluar la efectividad y seguridad de la actividad física que se realiza con estos niños. Aprender a identificar las diversas barreras y adaptaciones que faciliten la participación de los niños con OI en las diferentes actividades es un punto clave que se debe saber en sus diferentes. En general, se requiere más investigación interdisciplinar para abordar otras perspectivas, incluyendo la medicina, la educación física, la psicología y la sociología como mejora de la atención tanto médica como social y poder garantizar que estos niños tengan acceso a los recursos y servicios necesarios para mejorar su calidad de vida y la adaptación al entorno que les rodea. Algunas líneas de investigación futuras serían: La evaluación efectividad y seguridad de diferentes tipos de actividad física en los niños con OI en el ámbito escolar, incluyendo ejercicios gimnásticos, en cama elástica, de resistencia, fuerza, entre otros. La identificación de las barreras y facilitadores para aumentar la participación en estas actividades en diferentes contextos. Por último, la investigación sobre los posibles factores psicológicos y sociales que influyen en la calidad de vida de los niños con OI, incluyendo el apoyo social, la

autoestima y la resiliencia. Hay que destacar que la literatura que aporta información relevante al respecto, pero no es reciente, lo que indica la falta de interés por el tema, quizá sea debido a la baja prevalencia de la OI.

3. CONSIDERACIONES FINALES

1. El alumnado con OI demuestran ciertas características específicas y limitaciones, las cuales les impiden o dificultan la realización de actividades físicas como pueden ser las fracturas de huesos, el dolor, la respiración, etc., pero se ha demostrado que, en ciertos casos, dependiendo del tipo de OI y la gravedad de esta, se puede realizar entrenamientos supervisados y adaptados a estos niños, siempre y cuando se conozcan las limitaciones y habilidades del individuo con el que se va a trabajar.
2. Para la llevar a cabo estos ejercicios en los centros educativos deben conocerse los diferentes tratamientos que existen para integrar a esta población en el entorno escolar, puesto que existen diversas metodologías o estrategias para conseguirlo.
3. De cara a la actividad física se deben contar con ciertas herramientas y recursos educativos, como pueden ser las diferentes estrategias que utilizan los docentes para llevar a cabo las actividades o los materiales que se utilizan para poder adaptar dicho deporte.
4. Por último, después de recaudar toda la información se recomienda que los niños con OI realicen actividades físicas de forma supervisada y adaptada individualmente, a los centros escolares que fomenten la formación del profesorado sobre esta enfermedad rara y como poder impartir una educación equitativa a todos sus discentes, y que se escuche a los profesionales del área de la salud, puesto que los tratamientos con medicamentos, cirugía u otras estrategias son las más adecuadas para mejorar la calidad de vida de esta población, pero para ello se deberá conocer las necesidades específicas del paciente.

4. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores del presente artículo declaran que no han recibido financiamiento, honorarios, salarios o cualquier tipo de beneficio de organizaciones o entidades que podrían ganar o perder financieramente a partir de la publicación de este trabajo. Ninguno de los autores mantiene relaciones comerciales, consultorías, relaciones de propiedad, ni ninguna conexión financiera con organizaciones relacionadas con la osteogénesis imperfecta o empresas que ofrezcan programas de actividad física en el ámbito escolar. Confirman que la investigación se llevó a cabo con la máxima objetividad y rigurosidad científica, sin que ningún conflicto de interés influenciara en los resultados presentados.

5. REFERENCIAS

Asociación Española de Pediatría (2020) Osteogénesis imperfecta vol.; 2:349- 359
https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/30_osteogenesis_imp.pdf

Boyce, A. M., & Gafni, R. I. (2011). Approach to the child with fractures. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 96(7), 1943-1952. <https://doi.org/10.1210/jc.2010-2546>

Castro, A., Marinello, J., Chougui, K., Morand, M., Bilodeau, C., & Tsimicalis, A. (2020). The Day-to-day Experiences of caring for children with osteogenesis imperfecta: a Qualitative Descriptive study. *Journal of Clinical Nursing*, 29(15-16),

29993011. <https://doi.org/10.1111/jocn.15310>

Labanca, L. y cols (2023). *Clinical-functional features of individuals with osteogenesis imperfecta and Ehlers-Danlos syndromes: A scoping review of assessment tools and ICF model. Musculoskeletal science and practice*, 64, 102742. <https://doi.org/10.1016/j.msksp.2023.102742>

Martos-García, D., Pereira-García, S., Anaya, M. F. E. I., & Monzó, B. E. (2016). 'Brittle Bone Disease' and Physical Education. An experience of simulation and imagination toward inclusion. *Cultura, Ciencia y Deporte*. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i33.767>

Mueller, B. et al (2018). *Consensus Statement on Physical Rehabilitation in Children and Adolescents with Osteogenesis imperfecta. Orphanet Journal of Rare Diseases*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s13023-018-0905-4>

Nijhuis, W., Verhoef, M., Van Bergen, C. J. A., Weinans, H., & Sakkers, R. J. B. (2022). *Fractures in osteogenesis imperfecta: Pathogenesis, treatment, rehabilitation and prevention. Children (Basel)*, 9(2), 268. <https://doi.org/10.3390/children9020268>

Page, M.J.; McKenzie, J.E.; Bossuyt, P.M.; Boutron, I.; Hoffmann, T.C.; Mulrow, C.D.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J.M.; Akl, E.A.; Brennan, S.E.; et al. *Declaración PRISMA*

2020: *Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Rev.*

Española Cardiol. 2021, 74, 790–799.DOI: 10.1016/j.recesp.2021.06.016

Plotkin, H. and Glorieux, F.H. (2000), *Medical treatment of osteogenesis imperfecta. Drug Dev. Res.*, 49: 141-145. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2299(200003)49:3<141::AID-DDR4>3.0.CO;2-F)

[2299\(200003\)49:3<141::AID-DDR4>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2299(200003)49:3<141::AID-DDR4>3.0.CO;2-F)

Provenzano, A.H. et al. (2022). *Exploring pain interference and self-perceived health status in children with osteogenesis imperfecta - a cross-sectional study. BMC Musculoskelet Disord* 23, 876 <https://doi.org/10.1186/s12891-022-05825-5>

Van Brussel y cols (2008). *Physical training in children with osteogenesis imperfecta. The Journal of Pediatrics*, 152(1), 111-116,

<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.06.029>

EFFECTOS DEL ENTRENAMIENTO MEDIANTE UN DISPOSITIVO ELECTRÓNICO DE LUCES LED EN EL PERFIL ANTROPOMÉTRICO DE DEPORTISTAS DE LUCHA OLÍMPICA

EFFECTS OF TRAINING USING AN ELECTRONIC LED LIGHT DEVICE ON THE ANTHROPOMETRIC PROFILE OF OLYMPIC WRESTLING ATHLETES

Autores:

Diana Paola Montealegre Suárez – Dirección postal completa de la institución – 410001 Institución: Fundación Universitaria María Cano. Dirección de correo electrónico: dianapaolamontealegresuarez@fumc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9780-2584>

María Carolina Cerón Polanco – Dirección postal completa de la institución – 410001 Institución: Fundación Universitaria María Cano. Dirección de correo electrónico: mariacarolinaceronpolanco@fumc.edu.co.

Juan José Perdomo Trujillo – Dirección postal completa de la institución – 410001 Institución: Fundación Universitaria María Cano. Dirección de correo electrónico: juanjoseperdomotrujillo@fumc.edu.co.

Lorena Andrea Pérez Hernández – Dirección postal completa de la institución – 410001 Institución: Fundación Escuela Tecnológica de Neiva, Jesús Oviedo Pérez. Dirección de correo electrónico: direccion.ocupacional@fet.edu.co.

Recibido: 07.02.2024

Aceptado: 20.05.2024

RESUMEN

Objetivo: determinar los efectos del entrenamiento mediante un Dispositivo Electrónico de Luces LED en el perfil antropométrico de los deportistas de Lucha olímpica del departamento del Huila. Metodología: Estudio cuantitativo, con diseño cuasi-experimental. La población y muestra corresponde a 20 deportistas de la liga de Lucha del departamento del Huila, los cuales fueron asignados de forma aleatoria en dos grupos de 10 deportistas, quedando así un grupo control:10 (entrenamiento HIIT) y un grupo experimentales de: 10 (entrenamiento Luces LED). Los entrenamientos se realizaron 5 veces por semana durante 3 meses para un total de 60 sesiones. Resultados: El entrenamiento intermitente de alta intensidad HIIT y el entrenamiento mediante luces Led, mejoran las variables del perfil antropométrico en deportistas de alto rendimiento de la liga de lucha del departamento del Huila-Colombia.

Palabras clave: Entrenamiento, Deportista, Perfil antropométrico, Lucha olímpica.

ABSTRACT

Objective: determine the effects of training using an Electronic LED Light Device on the anthropometric profile of Olympic Wrestling athletes from the department of Huila. Methodology: Quantitative study, with quasi-experimental design. The population and sample correspond to 20 athletes from the Wrestling League of the

department of Huila, who were randomly assigned into two groups of 10 athletes, thus leaving a control group: 10 (HIIT training) and an experimental group of: 10 (LED Lights training). The trainings were performed 5 times a week for 3 months for a total of 60 sessions. Results: High-intensity intermittent HIIT training and training using Led lights improve the variables of the anthropometric profile in high-performance athletes from the wrestling league of the department of Huila-Colombia.

Keywords: Training, Athlete, Anthropometric profile, Olympic wrestling.

INTRODUCCIÓN

La Lucha es un deporte de combate el cual contempla diversas categorías por pesos que trata de igualar la capacidad física entre contrincantes, con el fin de mejorar el rendimiento que depende principalmente de las destrezas técnicas y tácticas que cada luchador (García Molinos, 2021).

Por su parte, la cineantropometría permite la cuantificación de los componentes químicos y/o estructurales del cuerpo humano (Carvajal Veitia, 2021) y es considerada como parte del conjunto de variables biológicas que se encuentran asociadas al rendimiento deportivo por ser uno de los factores que influye en el éxito deportivo y su medición se hace mediante la cineantropometría (Montealegre Suárez & Vidarte Claros, 2019).

Sin embargo, cada deporte se caracteriza por presentar un patrón cineantropométrico específico muy bien definido; el cual debe estar articulado con las habilidades físicas del deportista, puesto que son variables que trabajan de manera mancomunada para la obtención de mejores resultados a nivel deportivo (Montealegre Suárez, Caicedo Delgado, Camargo Valderrama, Cerón Polanco, & Coy Mora, 2021).

En ese sentido, es importante identificar, valorar y comparar, los valores antropométricos y de composición corporal en los deportistas, con el fin de poder diseñar adecuados planes de entrenamiento que permitan la potencialización de estas variables con el fin de favorecer el éxito deportivo (Montealegre Suárez, Lerma Castaño, Perdomo Trujillo, Rojas Calderón, & Torres Méndez, 2019).

Actualmente, a nivel deportivo se ha venido implementando el uso de nuevas tecnologías en los procesos de entrenamiento con el fin de potencializar el rendimiento de los deportistas. Es así como el entrenamiento con Luces LED juega un papel importante en la potencialización no solo de la condición física del deportista, sino en la adquisición del perfil antropométrico propio de cada deporte.

Basados en lo anterior, el objetivo general del proyecto es determinar los efectos del entrenamiento mediante un Dispositivo Electrónico de Luces LED en el perfil antropométrico de los deportistas de Lucha olímpica del departamento del Huila.

METODOLOGÍA

Sujetos

Estudio cuantitativo, con diseño cuasi-experimental. La población y muestra corresponde a 20 deportistas de la liga de Lucha del departamento del Huila, los cuales fueron asignados de forma aleatoria en dos grupos de 10 deportistas, quedando así un grupo control:10 y un grupo experimentales de: 10.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron a deportistas de alto rendimiento de la liga de Lucha del departamento del Huila y quienes firmaron y aceptaron las condiciones del consentimiento informado. Se excluyeron a deportistas con lesiones recientes que impidiera el desarrollo de las sesiones de entrenamiento y aquellos deportistas que no cumplieron con el protocolo de intervención (programa de entrenamiento) y/o las sesiones de valoración.

Consideraciones Éticas

La investigación fue desarrollada teniendo en cuenta la resolución 008430 y la Declaración de Helsinki. Así mismo, fue aprobada por el comité de ética de una universidad en Colombia. De manera inicial se realizó un acercamiento con cada uno de los participantes de la investigación donde se les dio a conocer el propósito, los beneficios y riesgos de esta. Seguidamente se procedió al diligenciamiento del consentimiento informado, que se usó como soporte para verificar el deseo de formar parte del proceso de investigación.

INSTRUMENTOS

Perfil antropométrico

Para la medición de esta variable, se siguió el protocolo propuesto por la ISAK, donde se midieron variables como peso mediante el uso de la báscula marca OMROM y la talla mediante estadiómetro. Para la estimación de la masa grasa se llevó a cabo la medición de pliegues mediante el uso de adipometro manual de marca SLIM GUIDE. Los perímetros fueron medidos con cinta métrica y los diámetros con antropómetro. Se utilizaron los cálculos propuestos por De Rose y Guimaraes, con el modelo (masa grasa, MG; masa ósea, MO; masa muscular, MM y masa residual, MR). A su vez, se determinó el somatotipo de estos deportistas, atendiendo al modelo propuesto por Heath y Carter (1967), calculando el somatotipo para cada deportista.

PROCEDIMIENTOS

Grupo 1. Control (Ejercicio)

El grupo control realizó un entrenamiento Interválico de Alta Intensidad (HIIT), donde se realizaron ejercicios (mediante circuitos de 6 estaciones) en cortos periodos de tiempo con alta intensidad, seguidos de periodos de descanso entre las series de ejercicios realizados. Cada circuito estuvo conformado por ejercicios funcionales como burpees, loop jump, box jump, jog around the block, squat, jump squats, abdominal plank, abdominales en sus diferentes variantes, subir y bajar el cajón, jump jack, skipping, etc.

Grupo 2. Experimental (Entrenamiento con luces LED)

Al grupo experimental se les aplicó un entrenamiento con el prototipo de luces LED, en el cual se procedió a ingresar los datos en el sitio web utilizando un smart phone. Allí se seleccionó el color aleatorio para cada ejercicio y definidos el número de secuencias para 1 dispositivo empieza el entrenamiento.

Posteriormente el dispositivo esclavo se ilumina de color azul para luego ser desactivado por la mano del usuario (figura 1: 5-6), y el tiempo registrado es enviado al sitio web. Este procedimiento se repite, pero ahora la luz es de color amarillo (figura 1: 7-9). Al terminar las 10 secuencias, se pueden visualizar los 10 tiempos registrados en el sitio web, para almacenarlos y posteriormente visualizarlos en Excel (figura 2: 10-12)

Las sesiones de tanto del grupo control como del grupo experimental tuvo la siguiente distribución:

Tabla 1. Distribución de los entrenamientos

Magnitud de la carga	Grupo control	Grupo experimental
Frecuencia	5 veces por semana durante 3 meses (60 sesiones)	
Intensidad	70 – 90%	60 – 80 %
Duración	Calentamiento: 10 minutos Fase central: 30 minutos Vuelta a la calma: 10 minutos	
Método de entrenamiento	Intermitente de alta intensidad (Circuitos)	Entrenamiento con luces LED

Con el fin de establecer los cambios tras la aplicación de las sesiones de entrenamiento, se procedió a realizar la evaluación final de las variables evaluadas de manera inicial.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron ingresados a una matriz en Microsoft Excel y luego fueron exportados al programa estadístico (SPSS) versión 24, donde se generaron frecuencias de todas las variables para cada uno de los grupos.

Se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, con el fin de identificar si las variables presentaban una distribución normal. Para la comparación de las variables paramétricas cuantitativas entre los dos grupos se utilizó el test T de Student y en el caso de comparación de variables no paramétricas se utilizó la prueba de Wilcoxon con un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$.

RESULTADOS

Tabla 2. Cambios en el perfil antropométrico de los deportistas tras 60 sesiones de intervención

Variables	Grupo Control		P	Grupo Experimental		P
	Pretest (n:10)	Posttest (n:10)		Pretest (n:10)	Posttest (n:10)	
Peso	75+/-2,1	77+/-3,6	.01	75+/-8,3	73+/-2,9	.00
Talla	1,74+/-0,36	1,74+/-0,36	.08	1,76+/-0,28	1,76+/-0,28	.06
Masa Grasa	17,9+/-5,8	16,7+/-5,2	.03	17,6+/-4,1	15,2+/-3,9	.03
Masa Ósea	23,5+/-2,8	23,7+/-1,9	.07	23,8+/-1,3	23,5+/-1,7	.06
Masa Muscular	35,8+/-3,7	36,4+/-2,9	.02	34,4+/-4,2	35,9+/-3,3	.00
Endomorfia	4,2+/-0,3	4,4+/-1,1	.04	4,2+/-2,7	4,1+/-0,9	.05
Mesomorfia	3,5+/-1,6	3,3+/-0,4	0.3	3,7+/-0,8	3,6+/-1,0	0.2
Ectomorfia	1,8+/-0,5	1,9+/-0,9	0.7	1,7+/-1,3	1,8+/-0,5	0.3

La Tabla 2 muestra una relación estadísticamente significativa en los valores del perfil antropométrico del grupo control y experimental, donde se incluyen variables como la masa grasa, la masa muscular, la endomorfia y la mesomorfia, las cuales obtuvieron valores iguales o inferiores a $p=0.05$. Así mismo, el grupo experimental obtuvo cambios positivos en la variable ectomorfia ($p=0.03$), sin embargo, el grupo control aun cuando presentó mejoras en esta misma variable los datos no fueron estadísticamente significativos (ver figura 1 y 2).

Figura 1. Cambios en el somatotipo del Grupo Control

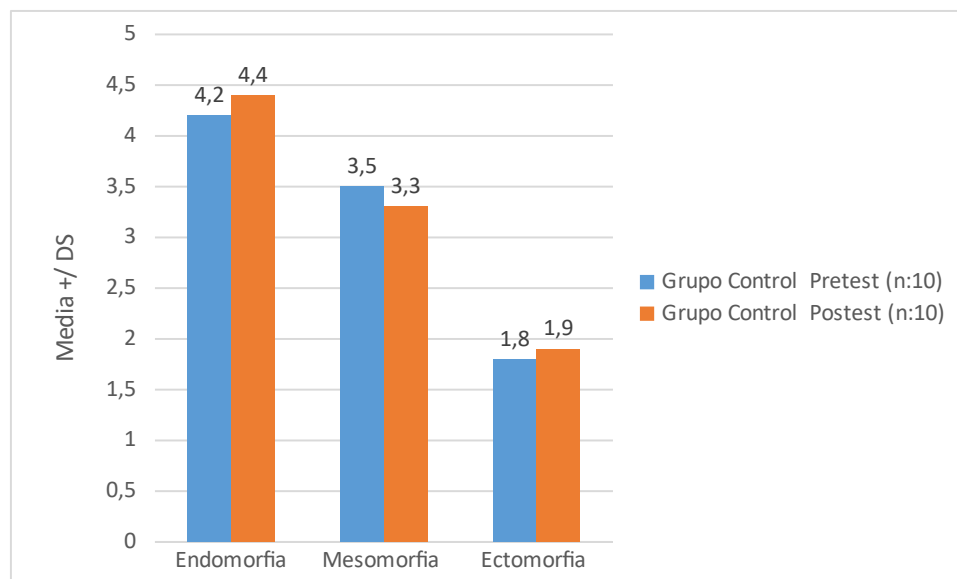
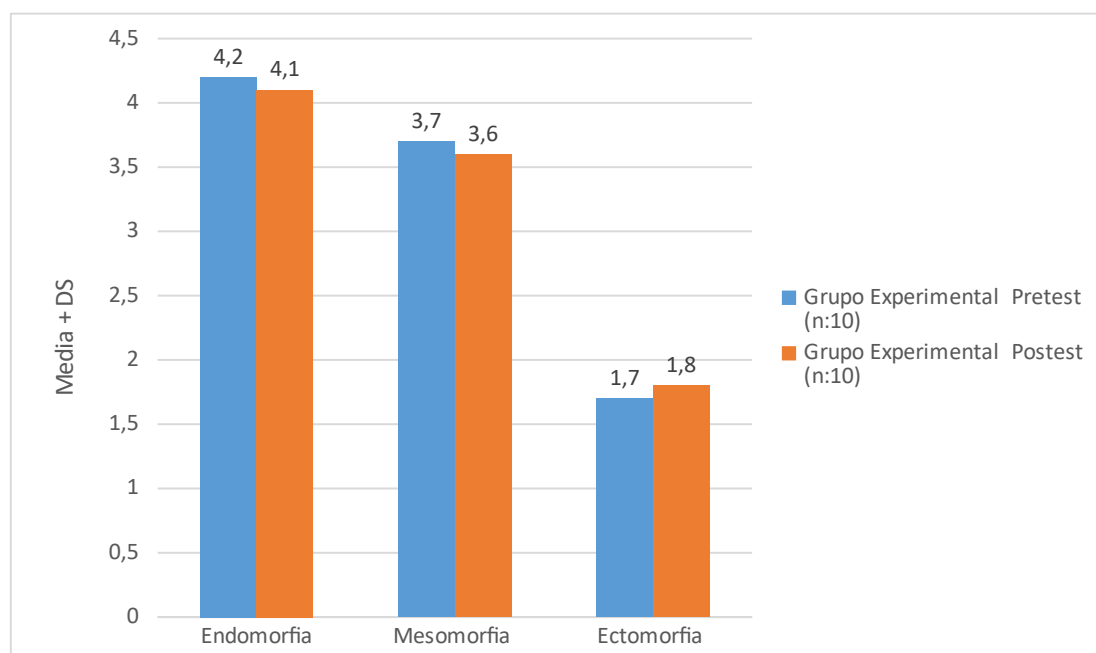


Figura 2. Cambios en el somatotipo del Grupo Experimental



DISCUSIÓN

Actualmente no se cuenta con investigaciones relacionadas con la presente investigación, o donde se haya implementado como método de entrenamiento el uso de tecnología como las luces LED en deportistas de lucha.

Sin embargo, un estudio realizado por Vidarte, et al (2017) evidenció que con relación al perfil antropométrico, los deportistas presentan un índice de masa corporal catalogado en normopeso. Así mismo, los autores encontraron que los deportistas de las tres categorías poseen un mayor porcentaje de masa muscular.

Una investigación realizada por Bonilla y Peralta (2023), encontraron que el somatotipo en los deportistas de lucha olímpica tiene una tendencia a endo-mesomorfo, dato que se asemeja a lo encontrado en la presente investigación, puesto que el predominio del grupo control y experimental antes y después de la aplicación de los programas de entrenamiento corresponde al endo-mesomorfismo.

Sin embargo, estos datos difieren de lo encontrado por Betancourt, et al (2009), donde encontraron un predominio mesomórfico en los deportes de judo, lucha libre y grecorromana, donde mostró deportistas con una mayor cantidad de peso corporal para la estatura.

Así mismo, una investigación realizada por Chirino, et al (2021), revelan que el somatotipo de los deportistas evaluados en las dos mediciones realizadas se obtuvo una clasificación de ecto-mesomórfico debido al predominio de la masa muscular de los deportistas.

CONCLUSIONES

El entrenamiento intermitente de alta intensidad HIIT y el entrenamiento mediante luces Led, mejoran las variables del perfil antropométrico en deportistas de alto rendimiento de la liga de lucha del departamento del Huila-Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

Carvajal Veitia, W. (2021). *Pasado, presente y futuro de la evaluación de la composición corporal en deportistas cubanos. Anales de antropología*, 55(2), 237-247. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-62212021000200237&script=sci_arttext

Chirino Ramadán, J. G., Aguilar Rodríguez, E. M., & Izquierdo Aguilar, M. A. (2021). *Evaluación morfofuncional en luchadores para la individualización del entrenamiento. Olimpia*, 18(4). Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/429/4292570003/html/>

García Molinos, M. (2021). *Implementación de un programa didáctico de lucha olímpica en escolares de primaria. Revista Española de Educación Física y Deportes -REEFD(432)*, 19-32. Obtenido de <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/963/779>

Montealegre Suárez, D. P., & Vidarte Claros, J. A. (2019). *Perfil antropométrico, somatotipo y condición física de niños patinadores de Neiva. Acción Motriz(22)*, 43-50. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920315>

- Montealegre Suárez, D. P., & Vidarte Claros, J. A. (2019). *Perfil antropométrico, somatotipo y condición física de niños patinadores de Neiva*. Acción Motriz(22), 43-49. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920315>
- Montealegre Suárez, D. P., Caicedo Delgado, V., Camargo Valderrama, M. A., Cerón Polanco, M. C., & Coy Mora, Á. T. (2021). *Perfil antropométrico y somatotipo de deportistas de futsal en función de la posición en el terreno de juego*. Acción Motriz(26), 136-144. Obtenido de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/171/167>
- Montealegre Suárez, D. P., Lerma Castaño, P. R., Perdomo Trujillo, J. J., Rojas Calderón, M. P., & Torres Méndez, M. F. (2019). *Perfil antropométrico y somatotipo en niños futbolistas según posición en terreno de juego*. Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 23(4), 283-291. Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2174-51452019000400009&script=sci_arttext
- Vidarte Claros, J. A., & Montealegre Suárez, D. P. (2017). *Perfil antropométrico, somatotipo y composición corporal de los deportistas de la liga de lucha: Neiva-Huila*. Revista de Entrenamiento Deportivo, 31(2), 11-17. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297077>

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: FERIA DE JUEGOS ALTERNATIVOS

LEARNING SITUATION: ALTERNATIVE GAMES FAIR

Autoras:

Mercedes Nadales Lisbona. Universidad de Granada. Correo electrónico: mercedesnadales95@gmail.com.
Susana Serapio Cuenca. Universidad de Granada. Correo electrónico: susannaserapio@gmail.com.
Dolores Yuste Lisbona, Universidad de Granada. Correo electrónico: dolores.yl@gmail.com

Recibido:17.04.2024

Aceptado:10.06.2024

RESUMEN

Actualmente los deportes tienen cabida en el área de Educación Física con el tratamiento pedagógico adecuado. El auge de los deportes alternativos está generando una nueva corriente deportiva, que contribuyen a que la población tenga mayor calidad de vida y salud. El Pinfuvote y Spiribol son juegos alternativos que fomentan los hábitos saludables, siendo una alternativa para ocupar el tiempo de ocio de forma activa.

Palabras clave: juegos alternativos, calidad de vida, salud, tiempo de ocio activa.

ABSTRACT

Sports currently have a place in the area of Physical Education with the appropriate pedagogical treatment. The rise of alternative sports is generating a new sporting trend, which contributes to the population having a better quality of life and health. Pinfuvote and Spiribol are alternative games that promote healthy habits, being an alternative to occupy leisure time in an active way.

Keywords: alternative games, quality of life, health, active leisure time.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La presente Unidad Didáctica del área de Educación Física, se centra en la puesta en práctica de los aprendizajes obtenidos a lo largo de mi etapa educativa.

La Unidad Didáctica está enfocada a 4.º curso de Primaria de 24 alumnos en la que se trabajan los juegos y deportes alternativos.

El área de Educación Física es imprescindible en la formación integral del alumnado, fomentando el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.

Actualmente vivimos en una sociedad cada vez más sedentaria, por lo que uno de los motivos de este trabajo es promover un estilo de vida activo. A través de los juegos y deportes alternativos, podemos favorecer la motivación del alumnado en la realización de la actividad física.

Según la (OMS, 2016), vivimos en una sociedad cada vez más sedentaria y con un aumento de los niveles de obesidad infantil. Por ello, es esencial que los estudiantes adquieran hábitos de vida activos desde una edad temprana, y sean conscientes de la importancia de la actividad física y la salud.

Esta unidad didáctica se centra en el trabajo de las habilidades motrices a través de los juegos y deportes alternativos, en la que incluye aspectos como la cooperación, trabajo en equipo, toma de decisiones y la autoconfianza. Está orientada a la consecución de los retos del siglo XXI, afrontar un estilo de vida activo y saludable, resolución de conflictos, valoración de la diversidad, entre otros.

Los juegos y deportes alternativos muestran una forma atractiva de fomentar la actividad física entre el alumnado.

El (Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Primaria, 2022) promueve la importancia de la Educación Física para contribuir a la mejora de la calidad de vida, la salud y la formación integral de los individuos. De tal forma, que el diseño de una Unidad Didáctica basada en juegos y deportes alternativos se considera una propuesta necesaria.

Actualmente, el (Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Primaria, 2022) destaca la importancia del Diseño Universal de Aprendizaje, por tanto, en el desarrollo de las sesiones veremos reflejado la inclusión y adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

Los deportes y juegos alternativos se consideran un instrumento didáctico esencial para los docentes de Educación Física, ya que facilita la participación del alumnado en el aula. (Hortigüela et al., 2017)

Los juegos alternativos que vamos a trabajar a lo largo de la Unidad Didáctica son el Spiribol y el Pinfuvote. El Spiribol lo pueden practicar entre 1 y 4 jugadores, con adversario o sin adversario. El campo es una circunferencia y en el centro se coloca un mástil con una cuerda y la pelota.

Cada jugador tiene que enrollar la pelota en el sentido que hayan elegido, golpeando con una pala, el partido se gana por número de rondas, normalmente se juegan 4 rondas.

El Pinfuvote combina el ping-pong, el fútbol, voleibol y tenis. El juego se realiza en un campo dividido por una red, el objetivo es llevar la pelota al campo contrario y que toque dos veces consecutivas el suelo del campo contrario.

Cada equipo puede dar como máximo tres golpes y tres botes para devolver el balón al equipo contrario.

En el campo del Pinfuvote habrá una zona de saque, una zona trasera y zona delantera. Está permitido golpear el balón con cualquier parte del cuerpo.

DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL

Planificación de una feria de juegos alternativos trabajados en clase (Spiribol y Pinfuvote) enfocado a segundo ciclo, 4º de primaria, los alumnos tendrán asignados diferentes roles (Coordinadores, controladores y anotadores) se realizará en las instalaciones del centro educativo, utilizando recursos tecnológicos mediante aplicaciones para el control de equipos y resultados. La clase se organizará en grupos de 4, en los que cada uno tendrá que organizar y preparar un juego en el que se trabaje uno de los deportes vistos en clase. Se llevará a cabo el día 28 de junio, pudiendo participar la comunidad educativa.

CONTEXTUALIZACIÓN

- Grupo de clase: Grupo de 24 alumnos. ACNEAE: alumno con hipoacusia y Síndrome de Down.
- Contexto: Ubicado en Vélez-Málaga (Málaga), se usarán las instalaciones del centro (pabellón y pista en patio). Nivel socioeconómico medio y nivel cultural medio-bajo.
- Centro: Centro de 2 líneas, recogiendo las LGAP del proyecto educativo: igualdad entre hombres y mujeres y uso de las TIC, que usarán en la recogida de resultados. (D.328/2010)

CONCRECIÓN CURRICULAR

Tabla 1.

Concreción curricular

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Descriptoros operativos	Objetivos
2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas...	2.2 2.3	EFI.2. B.1. EFI.2. C.1. EFI.2. C.2 EFI.2. C.4.	CCL5, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 CPSAA5, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3	A, B, C, K, M.
3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz...	3.2.b	EFI.2.D.2 EFI.2. D.3. EFI.2. A.2		

ORIENTACIONES COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

2. Los juegos y deportes alternativos del Spiribol y el Pinfuvote requiere que, durante las sesiones, el alumnado sea capaz de aplicar la coordinación óculo-manual y óculo-pédica, tomar decisiones durante la práctica del juego para llevar a cabo sus propias estrategias
3. La adquisición de esta competencia se trabajará en todas las sesiones, ya que uno de los objetivos de las diferentes sesiones será la inclusión educativa, teniendo en cuenta el diseño universal de aprendizaje, el respeto entre los alumnos, fomentar el juego limpio, la confianza en sí mismos, entre otros.

METODOLOGÍA

El (RD 157/2022, 2022), requiere que las propuestas metodológicas se basen en metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo. Se fomentará el desarrollo de la autonomía, el trabajo individual y cooperativo. Las estrategias estarán enfocadas a la iniciativa personal, la participación, los juegos grupales y la colaboración.

Usaremos modelos metodológicos consolidados, como el aprendizaje cooperativo, en la que un grupo de alumnos tendrán que unirse para conseguir un objetivo común. De esta forma favoreceremos la autoeficacia e inteligencia emocional. (Pérez Pueyo et al., 2021) La educación deportiva, en la que trabajaremos los deportes y juegos alternativos, implicando al alumnado en la asignación de diferentes roles, pudiendo así, vivenciar la práctica físico deportiva desde diferentes puntos de vista. (Javier Fernández-Rio & Antonio Méndez-Giménez, 2016) (Pérez Pueyo et al., 2021)

Se llevará a cabo el estilo cognoscitivo, en el que se facilita el aprendizaje significativo a través de la experimentación motriz y la indagación. Lo utilizaremos para el aprendizaje de la iniciación de los deportes alternativos propuestos en la Unidad Didáctica, a través del descubrimiento guiado y la resolución de problemas, en el que los alumnos tendrán que resolver una situación, y al final de clase se hará una reflexión. (Edgar David Sánchez-Encalada, 2020)

En las sesiones se practicará estos estilos, por ejemplo, en la manera de golpear con la pala, desplazamientos y diferentes necesidades para resolver la situación del juego. Siguiendo la aportación de (Edgar David Sánchez-Encalada, 2020) utilizaremos los siguientes estilos:

1. Descubrimiento guiado realizando preguntas en las que se produzca una progresión en la enseñanza de los gestos técnicos. En la reflexión se harán preguntas como: ¿de qué forma os ha resultado más fácil golpear con la pala? ¿con qué parte del cuerpo os ha resultado más fácil jugar al Pinfuvote?
2. La resolución de problemas en la que se planteará preguntas que tendrá varias respuestas correctas para la enseñanza de la táctica.

Según (Sáenz-López, 2011) las actividades se pueden realizar de forma global, en este caso, usaremos la estrategia global pura, global polarizando la atención y modificando la situación real de juego.

En las sesiones de familiarización de los juegos y deportes utilizarán la indagación o búsqueda, en la que el alumnado tendrá un papel activo y nos permitirá individualizar la enseñanza. La asignación de tareas la utilizaremos en aquellas sesiones en las que tendrán que golpear o lanzar el balón de una manera determinada.

Estrategias docentes

- Rutinas: realizaremos siempre la misma rutina, una vez que el alumnado llega a la pista de Educación Física, realizaremos una asamblea, en la que comentaremos los saberes de la clase anterior, una explicación lo que trabajaremos en la sesión. Posteriormente, realizarán el calentamiento, tendrán adquiridos calentamientos diferentes para que ellos puedan realizarlo de manera autónoma. Después de cada juego, volverán siempre al punto de encuentro. Finalmente, en la vuelta a la calma realizaremos un juego motivador para finalizar y una reflexión.
- Estrategias para la tarea: de forma general, los juegos y actividades evolucionarán desde lo más simple a lo más complejo.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En Educación Física, trabajaremos la diversidad desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), considerándose un concepto clave para la inclusión de todo el alumnado, y tengan la igualdad de oportunidades de participar en la práctica de las actividades de cada sesión.

En 4º de Primaria, hay un alumno con hipoacusia, síndrome de down y alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, por tanto, utilizaremos diferentes recursos y materiales didácticos para adquirir la enseñanza de los diferentes juegos y deportes alternativos que trabajaremos en esta Unidad Didáctica.

Transmitir al alumnado la importancia de algunos de los objetivos que plasma el (RD 157/2022, 2022), como comprender y respetar las diferencias entre las personas o la igualdad de derechos y oportunidades, al igual que la importancia de la educación física para el desarrollo social y personal, es clave para que comprendan que una atención personalizada y la integración del alumnado es esencial para el buen funcionamiento del área de Educación Física.

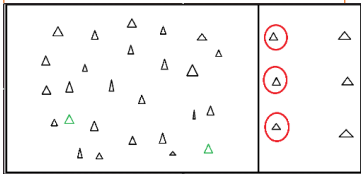
Las adaptaciones para hacer frente a una mejora de la participación y atención a la diversidad, la veremos desde la organización del material, realización del calentamiento y dentro de la parte principal de la sesión.

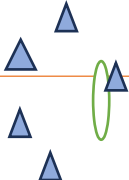
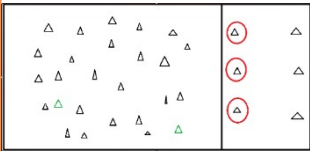
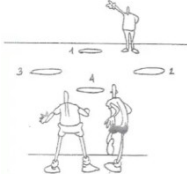
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

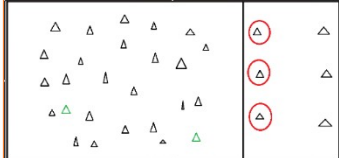
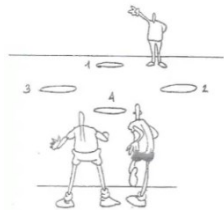
Objetivos:

1. Practicar la coordinación óculo-manual.
2. Desarrollar la percepción espacial.
3. Fomentar la autonomía en el juego.
4. Comprender las reglas básicas de ambos deportes.
5. Adquirir habilidades individuales y en equipo.
6. Fomentar el aprendizaje cooperativo y la importancia del Fair Play.

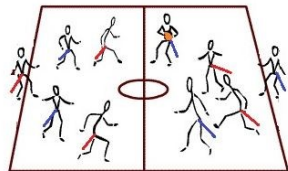
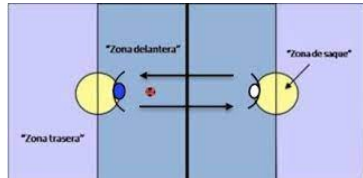
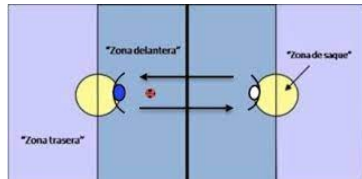
Sesión 1. Familiarización Spiribol		
Fecha	Curso	N.º sesión
6/10/2023	4º de Primaria	1
Actividades		
Parte inicial o activación 10'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Explicación breve del deporte alternativo que vamos a practicar, el Spiribol. Calentamiento en grupos de trabajo con aro como	Los alumnos se organizan en pequeños grupos, un alumno será el capitán y otro compañero el ayudante. Girarán un aro, el tiempo que dure el giro del aro es la duración del ejercicio del	

cronómetro. Realizarán de forma dinámica, movilidad de tobillo, cadera etc.	calentamiento.	
Juego de activación: etiquetado "virus loco" En gran grupo, realizaremos un corro para elegir a 2 etiquetadores mediante el cono flip, lo giraremos dos veces.	2 etiquetadores tendrán el "virus" si pillan a uno de los compañeros tendrán que ir a una zona delimitada llamada "hospital" donde encontrarán a 3 compañeros que serán médicos, para salvarse, los médicos lanzarán una pelota de goma espuma al compañero contagiado, Una vez salvado, cambiarán el rol, los contagiados serán médicos y los médicos podrán ir a la pista de juego.	
Parte Principal 25-30'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Familiarización individual y por parejas con palas.	Los alumnos se organizarán por parejas, irán caminando por toda la pista, con una pala y una pelota pequeña, el docente intervendrá para guiar sobre qué tipo de toque tienen que hacer. Practicarán al derecho, del revés y contra la pared.	
"¡Que no caiga!"	En grupos de 4, habrá una fila de "rey o reina" y otra de "luchadores" El objetivo es que la pelota no caiga, al equipo que se le caiga tres veces, pierde. Si ganan los luchadores pasarán a ser rey o reina y si pierden los reyes o reinas pasaran a ser luchadores. Con una pelota, tendrán que pasarla de forma aleatoria sin que se caiga, para practicar con el uso de las palas diferentes toques y el uso de toma de decisiones.	
Vuelta a la calma 5'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Estiramientos y reflexión final.	En un corro alrededor del punto de encuentro, realizaremos estiramientos y una reflexión sobre la mejor forma de golpear con la pala, o diferentes estrategias que hayan usado durante la sesión.	

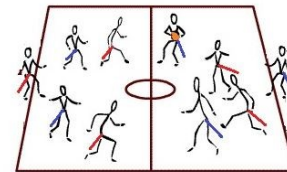
Sesión 2. Spiribol por parejas		
Fecha	Curso	N.º sesión
8/10/2023	4º de Primaria	2
Actividades		
Parte inicial o activación 10'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Explicación de las reglas básicas del Spiribol. Calentamiento en grupos de trabajo con aro como cronómetro o cono flip.	Los alumnos se organizan en pequeños grupos, un alumno será el capitán y otro compañero el ayudante. Girarán un aro, el tiempo que dure el giro del aro es la duración del ejercicio del calentamiento.	
Juego de activación: etiquetado "virus loco" En gran grupo, realizaremos un corro para elegir a 3 etiquetadores mediante el cono flip.	3 etiquetadores tendrán el "virus" los alumnos pillados tendrán que ir a una zona del "hospital" donde encontrarán a 4 compañeros médicos. Misma dinámica del juego en la sesión 1. Variante: aumentamos la complejidad, mayor número de etiquetadores.	
Parte Principal 25-30'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Spiribol 1x1	Los alumnos se agruparán por parejas, y practicarán el golpeo en situación real de juego, cada uno tendrá que intentar enrollar la cuerda para un lado determinado, previamente decidido por el alumno. Cada cierto tiempo, el docente parará el juego y rotarán en el sentido de las agujas del reloj para jugar contra otro compañero.	
Vuelta a la calma 5'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Reto grupal y reflexión	Colocaremos un aro a una determinada distancia, un miembro de cada pareja tendrá que meter la pelota en el aro golpeándola con la pala.	

Sesión 3. Spiribol colaboración-oposición		
Fecha	Curso	N.º sesión
10/10/2023	4º de Primaria	3
Actividades		
Parte inicial o activación 10'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Calentamiento en grupos de trabajo con aro como cronómetro o cono flip.	Los alumnos se organizan en pequeños grupos, un alumno será el capitán y otro compañero el ayudante.	
Juego de activación: etiquetado "virus loco" En gran grupo, elegimos 4 etiquetadores mediante el cono flip.	4 etiquetadores tendrán el "virus" tendrán que ir a una zona delimitada llamada "hospital" donde encontrarán a 5 compañeros que serán médicos.	
Parte Principal 25-30'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Se recordará las reglas básicas del juego. Spiribol 2x2	Se realizará un pequeño torneo en el que jugarán un 2x2. Cada cierto tiempo, se parará el juego y los ganadores jugarán contra otros ganadores y los perdedores tendrán que jugar con otros que hayan perdido, si ganan podrán subir de nivel.	
Vuelta a la calma 5'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Reto grupal y reflexión	Volveremos a colocar el aro a una determinada distancia, esta vez, lanzaran la pelota los compañeros que no lo hicieron en la sesión anterior.	

Sesión 4. Familiarización Pinfuvote

Fecha	Curso	N.º sesión
13/10/2023	4º de Primaria	4
Actividades		
Parte inicial o activación 10'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Calentamiento en gran grupo.	Desde la línea de la pista, se realizará el calentamiento dinámico, un alumno será el entrenador y otro el ayudante, que llevarán esta parte de la sesión. Cada día lo hará diferentes compañeros.	
Juego de los 10 pases	El grupo se dividirá en 4 equipos, de 6 alumnos, organizados en dos campos, tendrán que realizar 10 pases seguidos sin que el otro grupo intercepte el balón. Obtendrán 1 punto cada vez que lo consiguen.	
Parte Principal 25-30'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Explicación del deporte que veremos en las próximas sesiones. Pinfuvote 1+1 Variantes: puede golpear con cualquier parte del tren superior.	Los alumnos se colocarán en un lado de la pista, que estará dividida por una red, dentro de un espacio delimitado, los alumnos practicarán el deporte de forma cooperativa, tendrán que realizar 15 pases.	
Pinfuvote 1x1	Organizados de la misma manera que en la actividad anterior, pero estableciendo puntos, si el balón sale fuera o bota dos veces en el mismo campo, se consigue un punto. Cada cierto tiempo, rotarán de lugar para jugar con otros compañeros.	
Vuelta a la calma 5'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Estiramientos y reflexión	Se realiza estiramientos y se reflexionará de manera grupal sobre las diferentes experiencias en el juego.	

Sesión 5. Pinfuvote 2x2 y 3x3		
Fecha	Curso	N.º sesión
15/10/2023	4º de Primaria	5
Actividades		
Parte inicial o activación 10'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Calentamiento en gran grupo	Misma organización que en la sesión anterior.	
Juego de 10 pases Variantes: todo el grupo tiene que tocar el balón	El grupo se dividirá en 4 equipos, de 6 alumnos, organizados en dos campos, tendrán que realizar 10 pases seguidos sin que el otro grupo intercepte el balón.	
Parte Principal 25-30'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Explicación de las reglas básicas del Pinfuvote. Pinfuvote 2x2 Variante: solo se puede golpear con el tren inferior.	Los alumnos se organizan por parejas, que deberán coordinarse durante el juego para jugar un 2x2. Tendrán que conseguir que el balón salga fuera del campo o bote dos veces en el mismo para conseguir punto. Se explicará la zona de ataque y de defensa.	
Pinfuvote 3x3 Variante: se puede golpear con las manos y los pies.	En el mismo espacio del campo, jugaran un 3x3, con las mismas reglas, se colocarán ocupando la parte defensiva y de ataque utilizando la estrategia que consideren más oportuna. Rotarán cada cierto tiempo.	
Vuelta a la calma 5'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Estiramientos y reflexión	Se hará reflexión sobre de qué forma les ha resultado más fácil (óculo-manual u óculo-pédica) la coordinación con su compañero y la importancia del fair play.	

Sesión 6. Pinfuvote situación real de juego		
Fecha	Curso	N.º sesión
17/10/2023	4º de Primaria	6
Actividades		
Parte inicial o activación 10'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Calentamiento en gran grupo	Misma organización que en la sesión anterior.	
Juego de los 12 pases Variantes: todo el grupo tiene que tocar el balón, aumento del número de pases y no se puede repetir pase con la misma persona.	El grupo se dividirá en 2 equipos, de 12 alumnos, organizados en 1 campo, tendrán que realizar 10 pases seguidos sin que el otro grupo intercepte el balón.	
Parte Principal 25-30'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Pinfuvote 4x4 Variantes: se puede golpear con cualquier parte del cuerpo. Pueden elegir la rotación o cambiar jugador para el saque.	Distribuidos en 3 campos, jugarán un 4x4 para llegar a la progresión del juego final en situación real de 6 jugadores. Deben distribuirse en las zonas defensivas y de ataque.	
Mini torneo de Pinfuvote	Organizados en situación real de juego, 6x6, se colocarán 3 en la zona defensiva y 3 en la zona de ataque, dispondremos de 2 campos, y se jugará una semifinal y la final.	
Vuelta a la calma 5'		
Actividad	Organización	Representación gráfica
Reflexión y estiramientos	Reflexión sobre los juegos y deportes alternativos que hemos visto, valores deportivos y experiencias.	

Sesión 7 y 8. ¡Cuenta regresiva al espectáculo! Nos preparáramos para la feria de juegos alternativos.	Preparación Feria de juegos alternativos Activación: Calentamiento dinámico en grupos, juego de persecución con balón. Estructuración: Alumnos organizados en 6 grupos de 4 alumnos cada uno. Cada grupo tendrá asignado uno de los deportes (Spiribol y Pinfuvote) tendrán que preparar un juego de dicho deporte para llevarlo en práctica en la feria de los juegos. Además, cada grupo se le asignará el tipo de acción que deberán trabajar (cooperación, oposición y oposición colaboración) Cada alumno tendrá un rol específico (2 controladores y ayudantes, 2 coordinadores y 2 anotadores) ningún rol es más importante que otro, deben trabajar en grupo. Tendrán toda la sesión para la preparación del juego, pueden ser juegos inventados que trabajen ese juego alternativo o a través de ideas que hayan visto durante las clases de EF. En la siguiente sesión, practicaremos la tarea, cada grupo mostrará las actividades elegidas y montaremos la organización de la feria. Vuelta a la calma: reflexión y aportación de ideas de los demás compañeros, mostrando ayuda mutua.
Tarea competencial. ¡Nos vamos a la feria de juegos alternativos!	Activación: Preparación por estaciones de la feria del juego, cada alumno con su rol específico. Organización de materiales, seguridad y espacios. Abrimos la feria y damos la bienvenida a la comunidad educativa participativa. Estructuración: Cada grupo recibirá un grupo de alumnos del curso de 2º ciclo, en el que podrán unirse maestros/as. Los coordinadores explicarán las reglas básicas y la normativa del juego preparado. Los ayudantes y controladores se ocuparán de organizar al grupo, la seguridad, normativa y controlar el ritmo de juego. Por último, los anotadores, que se encargarán de registrar los resultados de cada juego (app scoreboard). Vuelta a la calma: Finalizamos la feria de los juegos alternativos, cada grupo completa una rúbrica de autoevaluación.

EVALUACIÓN

La evaluación que se va a llevar a cabo será formativa, en la que evaluaremos el progreso del alumnado.

Permite al alumnado alcanzar un alto grado de autonomía, llegando a la posibilidad de la calificación dialogada y auto calificación mediante los instrumentos de evaluación de autoevaluación (Anexo I) y coevaluación (Anexo II).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOE-A-2022-3296 Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Fernández-Río, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física*. Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464040>

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). *Implantación de las competencias: Percepciones de directivos y docentes de educación física*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 17(66), 261–281. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>

OMS. (2016). *Obesidad y sobrepeso*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

Pérez Pueyo, A., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física : qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones, 2021. <http://hdl.handle.net/10612/13251>

Sáenz-López Buñuel, P. (2011). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro*. Wanceulen. Sevilla.

Sánchez-Encalada, E. D., Ávila-Mediavilla, C. M., García-Herrera, D. G., & Bravo-Navarro, W. H. (2020). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física en época de pandemia*. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, 5(11), 455-467. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i11.1936>

ANEXOS

Tabla 2.

Anexo I. Autoevaluación.

Reflexiona.	10 puntos	8 puntos	6 puntos	4 puntos	Puntos totales
Juegos y deportes alternativos: - Realizo los juegos respetando las normas. - He conseguido los objetivos del juego. - Pienso antes de jugar. No juego por jugar.	Cumpro 3	Cumpro 2	Cumpro 1	No cumpro ninguna	
Toma de decisiones: - Pienso antes de tomar decisiones. - Intento tomar buenas decisiones para conseguir el objetivo. - Analizo diferentes opciones para conseguir el objetivo.	Cumpro 3	Cumpro 2	Cumpro 1	No cumpro ninguna	
Ideas y acuerdos: - Propongo ideas en las reflexiones de clase sobre el juego. - Participo, escucho, apporto ideas cuando hay que llegar a un acuerdo. - Cedo cuando es necesario para llegar a un acuerdo.	Cumpro 3	Cumpro 2	Cumpro 1	No cumpro ninguna	
Respeto los resultados y diferentes roles: - He ganado y no me burlo de mis compañeros. - Pierdo y no me enfado con mi equipo ni con el contrario. - Respeto los diferentes roles	Cumpro 3	Cumpro 2	Cumpro 1	No cumpro ninguna	
¿Qué podrías mejorar?					

Tabla 3.

Anexo II. Coevaluación.

Alumno que evalúa:		Alumno evaluado:		
Criterios	1-2 puntos	3-5 puntos	6-8 puntos	9-10 puntos
Toma de decisiones	Toma decisiones inapropiadas que afectan al juego.	Toma algunas decisiones adecuadas, pero es indeciso	Toma decisiones adecuadas en algunas situaciones.	Casi siempre toma buenas decisiones favoreciendo el éxito del juego.
Habilidades	Tiene dificultades en realizar las habilidades básicas del juego.	Demuestra habilidades básicas, pero algunas no las realiza bien.	Ejecuta las habilidades de forma correcta en la mayoría de las veces.	Realiza bien todas las habilidades favoreciendo al equipo.
Respeto de resultados	No respeta los resultados y tiene un comportamiento negativo.	A veces muestra respeto, pero en ocasiones es sensible en cuanto a los resultados.	De forma general muestra respeto, aceptando victorias y derrotas.	El alumno siempre respeta los resultados fomentando un comportamiento deportivo positivo.
Roles y responsabilidad	No cumple sus roles y responsabilidades.	A veces cumple roles, pero muestra inseguridad	Cumple la mayoría de los roles y responsabilidades contribuyendo al equipo.	Cumple todos los roles y responsabilidades.