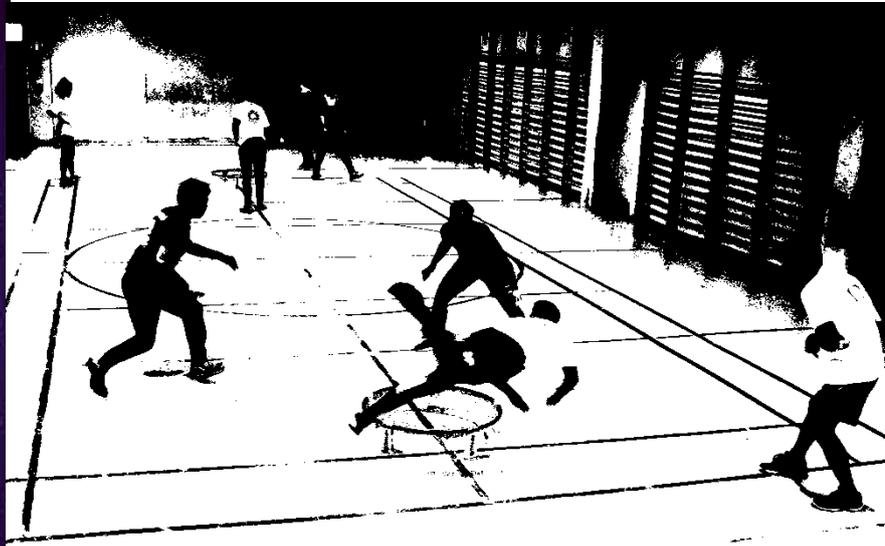


REVISTA PEDAGÓGICA ADAL



PUBLICACIÓN DE LA ASOCIACIÓN
DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA



PLAN DE FORMACIÓN
2019



JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS POR LA IGUALDAD

COEDUCACIÓN FÍSICA



REVISTA Nº
TREINTA Y SIETE
DICIEMBRE 2018



MIEMBRO DE:



PLAN DE FORMACION DE LA ASOCIACION DE PROFESORADO "ADAL"

PROGRAMA PROVISIONAL 2019 Pendiente de aprobación

**EN CONVENIO CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA
COMUNIDAD DE MADRID** <http://www.apefadal.es> E-mail info@apefadal.es

CURSOS PRESENCIALES – SEMIPRESENCIALES – EN LÍNEA

- 4.- "**HABILIDADES ESPECÍFICAS EN EL MEDIO NATURAL: ESQUI- SNOWBOARD**" 2 créditos, 28 de febrero al 4 de marzo 2019, Madrid y Cerler. Plazas muy limitadas, Asociad@s 495* €uros; Nuevos soci@s* 515* €uros y no asociad@s 535* €uros. No esquiadores-as -193 €uros de la cuota correspondiente.
- 5.- "**GAMIFICACIÓN EN EF A TRAVÉS DEL TRABAJO POR PROYECTOS Y LAS TAC'S**" **Curso en línea**. Del 19 de febrero al 20 de marzo. 2 créditos Asociad@s 25,55 €uros Nuevos soci@s* 35'55 €uros y no asociad@s 45'55 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 6.- "**EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APLICADA**". En Madrid. Sábados 9 y 16 de marzo. 2 créditos. Asociad@s 45'06 €uros; Nuevos soci@s* 55'06 €uros y no asociad@s 65'06 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 7.- "**NUEVAS CORRIENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA**". **Curso en línea**. Del 21 de marzo al 29 de Abril. 2 créditos. Asociad@s 25,77 €uros Nuevos soci@s* 35'77 €uros y no asociad@s 45'77 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 8.- "**TALLER DE COREOGRAFÍAS PARA TUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPERTORIO Y CREACIÓN**". 1 crédito*. En Getafe. Sábado 23 de marzo de 10 a 20'30 h. Asociad@s 15'35 €uros; Nuevos soci@s* 25'35 €uros y no asociad@s 35'35 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 9.- "**COEDUCACIÓN FÍSICA XXII DE LA COMUNIDAD DE MADRID**", 2 créditos. Martes y jueves a partir del 28 de Marzo. En Leganés. Actividad **Subvencionada**. - "**XXII ACTIVIDADES LÚDICO-DEPORTIVAS POR LA IGUALDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID**", 2 créditos. En Leganés. El 24 de mayo se celebraran los Encuentros **ACTIVIDAD GRATUITA**. Enviar ficha de inscripción **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 10.- "**QUIDDITCH MUGGLE y su aplicación escolar**". En Getafe. Sábado 30 de marzo. 0,5 crédito. Asociad@s 10'10 €uros, Nuevos soci@s* 15'10 €uros y no asociad@s 25'10 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 11.- "**CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL INNOVADOR DE BAJO COSTE**". Sábado 27 de abril. 1 créditos Asociad@s 39'11 €uros; Nuevos soci@s* 45'11 €uros y no asociad@s 55'11 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 12.- "**INICIACIÓN AL KUBB y al MÖLKKY**" 1 crédito. En Getafe. Domingo 28 de Abril y 2 de junio a las 10 horas. **ACTIVIDAD GRATUITA - Subvencionada**. Enviar ficha de inscripción. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 13.- "**CONFIGURACIÓN Y MANEJO BÁSICO DEL CUADERNO DE PROFESOR DIGITAL IDOCEO**" **Curso semipresencial**. Del 30 de abril al 30 de mayo. 2 créditos. Asociad@s 25,13 €uros Nuevos soci@s* 35'13 €uros y no asociad@s 45'13 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 14.- "**JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS V: VX, LACROSSE, DDC, DODGEBALL**". Sábado 11 de Mayo. 1 créditos. Asociad@s GRATIS*; Nuevos soci@s* 25'14 €uros y no asociad@s 35'14 €uros. **Válido para sexenios** *Actividad subvencionada para soci@s por ser la más elegida en la Ficha de Detección 2019. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 15.- "**INICIACIÓN AL TCHOUKBALL**" 1 crédito. Prácticas 27 ó 28 de Abril y 18 ó 19 de mayo de. **ACTIVIDAD GRATUITA - Subvencionada**. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 16.- "**NATURAL-BAREFOOT RUNNING, EL DESCALCISMO Y LA EF**". Sábado 18 de Mayo. 1 créditos. Asociad@s 15'16 €uros, Nuevos soci@s* 25'16 €uros y no asociad@s 35'16 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 17.- "**ARTE PARA UN MUNDO MEJOR: ACCIONES MOTRICES DE ÍNDOLE ARTÍSTICA Y EXPRESIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA Y SOCIAL**". 1 crédito*. En Getafe. Sábado 25 de mayo de 10 a 20'30 h. Asociad@s 15'35 €uros; Nuevos soci@s* 25'35 €uros y no asociad@s 35'35 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 18.- "**INICIACIÓN AL PIRAGÜISMO EN AGUAS DEL TAJO**". 1 crédito, 1 u 8 de junio en Aranjuez de 10'30 a 20'30 horas. Asociad@s 25'18 €uros; Nuevos soci@s* 35'18 € y no asociad@s 45'18 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***
- 19.- "**ACTIVIDADES NÁUTICAS Y SU APLICACIÓN ESCOLAR: Surf**" "MANIFESTACIONES COMPLEJAS DE LA MOTRICIDAD EN EL MEDIO ACUÁTICO". 2 créditos, del 14 al 16 o del 21 al 23 de junio en Loreda-Cantabria. Asociad@s 92'19 €uros; Nuevos soci@s* 104'19 €uros y no asociad@s 119'19 €uros. **VÁLIDO PARA SEXENIOS***

SUMARIO / SUMMARY

REVISTA PEDAGÓGICA DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORADO ADAL
ADAL PEDAGOGY JOURNAL

5

2. Plan de Formación 2019

Editorial.- El papel de la Educación Física en la actualidad

Miguel Ángel Gómez Ruano

6



Juegos motores como elemento interdisciplinar: análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar

Analysis of the integration of students with specific educative needs in physical education

Jaime Prieto Bermejo

12



Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física

Influence of self-esteem and self-concept on motor learning. Strategies for improvement through physical education

José Antonio Martínez Flor, Pau Monroig Fernández, Isabel Lorenzo García, Eva Ruiz Ranz y Graciela Martínez Martínez

21



FICHAS de Juegos y Deportes Alternativos "JDA"

Alternative games and Sports files:

Ficha / file 84.- Skate-Bottle

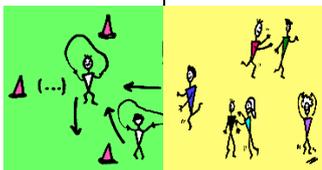
Carlos Chamorro Duran

Ficha / file 85.- Pinfuvote

Juan Lorenzo Roca Brine Autor

José Ángel Olmedo Ramos Colaborador

23



Physical Education CLIL resources

Game 22.- Broken traffic light Game 23.- We are all "it"

Jaime Prieto Bermejo

25



Inclusión de alumnos con tea y tdah en educación física en primaria y secundaria

Inclusion of students with asd and adhd in physical education in primary and secondary schools

Olga Rodríguez Ferrán

34



Proyecto EFectoIgualdad 2018.

Mario Martínez Colmenarejo

39

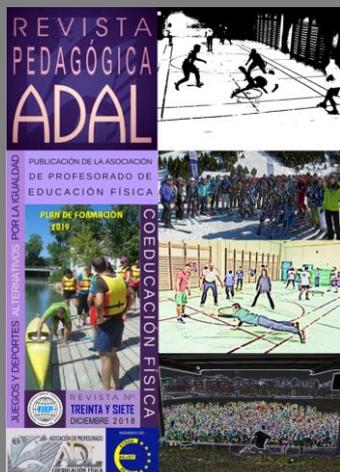


40.-.-Normas de colaboración -Collaboration guidelines Norme per le collaborazioni

41.-Ficha de Inscripción en ApefADAL

42.-Recensiones.

43.-Actividades de formación en centros escolares



Revista Pedagógica ADAL
dirigida al profesional de la Educación Física

ADAL Pedagogy Journal
for Physical Education's Professional

Vol. XXI – Nº 37

(Julio-Diciembre 2018 July-December)
Semestral Half-Yearly

Dialnet - IN-RECS – DICE
– Latindex - ISOC- REBIUN

Editada por la
Asociación de Profesorado ADAL
Miembro de la *Federation Internationale d'Education Physique* FIEP España
Asociación Europea de Juegos y Deportes tradicionales AEJDT
Avda Arcas del Agua, 9. 28905 Getafe (MADRID)

info@apefadal.es

<http://www.apefadal.es/recevista.htm>

PRESIDENTE EDITORIAL CHAIRMAN
Manuel Martínez Gámez

SECRETARÍA DE REDACCIÓN
REDACTION SECRETARY

Mario Martínez Colmenarejo
Julio Yuste Florido

CONSEJO DE REDACCIÓN
REDACTION BOARD

Ricardo Navacerrada Peñas
Carlos de la Villa
Quin Chen

La Revista Pedagógica ADAL no se hace responsable del contenido de los artículos publicados por sus colaboradores, ni comparte necesariamente sus contenidos.

Se autoriza la reproducción de los contenidos de la revista citando su procedencia.

DIRECTOR EDITOR

Dr. Miguel Ángel Gómez Ruano
Universidad Politécnica de Madrid (Spain)

CO-DIRECTOR CO-EDITOR

Dr. David Brown
IWIC Cardiff Metropolitan University (UK)

DIRECTOR ASOCIADO

EDITOR ASSOCIATE
Dr. Ann MacPhail
University of Limerick (Ireland)

CONSEJO EDITORIAL

EDITORIAL BOARD

Daniel Martínez Colmenarejo
Vicepresidente de ApefADAL
Ezzeddine Bouzid
Instituto Superior de Educación Física de
Tunis (Tunisia)

Dr. Irina Bykhovskaya
Russian Institut for Cultural Reseach
(Russia)

Dr. Ludmila Fialova
Charles University Prague (Czech)

Dr. Anne Flintoff
Leeds Metropolitan University (UK)

Dr. Chuchchai Gomaratut
Chulalongkorn University (Thailand)

Dr. Koozechian Hashem
University of Tehran (Iran)

Dr. David Kirk
Bedfordshire University (UK)

Dr. Nelly Orellana Arduiz
Universidad de Playa Ancha (Chile)

Dr. Pierre Parlebas
Universidad de la Sorbona (France)
Qing Chen

Shanghai University of Sport (China)
Dr. Liliana Rodríguez-Campos

University of South Florida (USA)

Dr. Katia Rubio
Universidade de Sao Paulo (Brasil)

Dr. John Saunders
Australian Catholic University (Australia)

Andrew Sparkes de la Liverpool
John Moores University (UK)

Dr. Thorstein Sigurjonsson
Hedmark University College (Norway)

Dr. Lee Jong-Young
Suwon University (South Korea)

Dr. Jaime Prieto Bermejo
Universidad Politécnica de Madrid

ASESORES DE LA EDICIÓN

EDITION'S ADVISERS

Guy Jaquen
Presidente de la ETSGA (France)
Arnaldo Ribero Fuxá
Presidente del CPEF-UNESCO (Cuba)
Ana Martín Morell

Universidad Camilo José Cela (Spain)

Ofelia La Pila
Universidad de Perugia (Italia)

Sairag Sichan
Beijing Sport University (China)

Gregorio Ramos Melo
Presidente de la FMJDAT (México)

COMITÉ CIENTÍFICO SCIENTIFIC COMMITTEE

Dra. Susana Aznar Laín
Universidad de Castilla La Mancha (Spain)

Dra. Marta Capllonh Bujosa
Universidad de Barcelona (Spain)

Dr. Javier Castejón Oliva
Universidad Autónoma de Madrid (Spain)

Dr. Paulo Coehlo
Universidad de Coimbra (Portugal)

Dr. Henry C. Daut
Mindanao State University (Philippines)

Dr. Ricardo Navacerrada Peñas
Universidad Complutense Madrid (Spain)

Dr. Wee Eng Hoe
Tunku Abdul Rahman College (Malaysia)

Dr. Augusto García Zapico
Universidad Complutense (Spain)

Dr. Juan Carlos Luis-Pascual
Universidad de Alcalá (Spain)

Dr. José Antonio Julián Clemente
Universidad de Zaragoza (Spain)

Dr. Pere Lavega Burgués
Universidad de Lleida (Spain)

Dr. Joao Francisco Magno Ribas
Centro de Educação Física e Desportos
UFSM (Brasil)

Dr. Vicente Martínez de Haro
Universidad Autónoma de Madrid (Spain)

Dr. Oscar Martínez de Quel Pérez
Universidad Complutense Madrid (Spain)

Dr. Lurdes Martínez Minguez
Universidad Autónoma Barcelona (Spain)

Dr. Kevin Morgan
IWIC Cardiff Metropolitan University (UK)

Dra. Beatriz Muros Ruiz
Universidad de Alcalá (Spain)

Dr. Vicente Navarro Adelantado
Universidad de la Laguna (Spain)

Dr. Bente Ovèdie Skogvang
Hedmark University College (Norway)

Dr. José Palacios Aguilar
Universidade de A Coruña (Spain)

Dr. Valery Pavlovich Krasilnikov
Universidad de Yekaterinburg (Russia)

Dr. Ángel Pérez Pueyo
Universidad de León (Spain)

Dra. Belén Tabernero Sánchez
Universidad de Salamanca (Spain)

Dr. Louisa Webb
Loughborough University (UK)

Dr. Susan Whatman
Griffith University (Australia)

Dr. Liu Su-I
Taipei Physical Education College
(Taiwan)

Dr. Sergio Jiménez Saiz
Universidad Europea de Madrid (Spain)

DISEÑO y MAQUETACIÓN MaMarGa

IMPRESIÓN Copysell

Precio: 5 €uros

Depósito Legal: M - 12520 -1998

ISSN: 1575 - 2429

Editorial

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ACTUALIDAD

Dr. Miguel Ángel Gómez Ruano

Universidad Politécnica de Madrid (España)

En los planteamientos formativos y actividades de la asociación de profesorado ADAL y de la revista, siempre se trata de ofrecer al profesorado aquellos aspectos más actuales y novedosos dentro de la Educación Física. El plan de formación año a año mejora en calidad y contenidos que tratan de adaptarse a la nueva pedagogía del Siglo XXI que avanza a pasos agigantados y que exigen una renovación teórica y práctica permanente por parte de todos los agentes educativos. Siguiendo esta línea de trabajo el número de diciembre de 2018 busca ofrecer ejemplos y experiencias de aspectos actuales y relevantes de la Educación Física en la actualidad.

En el número actual presentamos cuatro trabajos con temáticas diferentes pero complementarias dentro de la educación física. La importancia de la autoestima en el aprendizaje del alumnado y el papel que juega la educación física en su desarrollo y mejora es uno de los trabajos presentados. Este aspecto es muy relevante desde el punto de vista emocional y social, donde el aprendizaje cooperativo nos ayuda a afrontar los retos del aprendizaje motor dentro de nuestra asignatura. En esta misma línea, un segundo artículo se enfoca en los juegos motores como elemento interdisciplinar que se promueve en Educación Física. El trabajo presentado destaca por dirigirse a las diferentes orientaciones de los juegos motores (educación, enculturación, iniciación deportiva, recreación y dinámica de grupo) y a las principales áreas de conocimiento de los currículos educativos en España (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemáticas). En tercer lugar se presenta un trabajo que versa sobre una revisión conceptual sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista y alumnos con TDAH en Educación Física. El trabajo no sólo aborda la actualidad de la temática, sino que ofrece a los lectores una guía para diseñar y preparar documentos prescriptivos (programaciones, programas de trabajo individualizado, cuadernos del profesor, etc.) así como para poder realizar adaptaciones reales en los entornos y prácticas del aula. Por último, la revista continúa con su apoyo y trabajo del Efecto igualdad, mostrando herramientas y acciones que ayudan al desarrollo de la igualdad desde la asignatura de la Educación Física. Por último y dando continuidad al anterior número de la revista, que fue un especial sobre Coeducación Física, queremos mostrar cómo sigue en marcha el proyecto #EfectoIgualdad. Se repitió el éxito de la coreografía planteada para el 8 de marzo y a través del seminario del proyecto más de veinte profesoras y profesores han colaborado y ayudado a generar materiales que mostramos en el actual número.

Para los siguientes números de 2019 invitamos a los socios, lectores, profesorado de EF en primaria y secundaria a que compartan sus experiencias, reflexiones, estudios, fichas de actividades (juegos y juegos bilingües), etc. con nosotros para poder seguir avanzando en las reflexiones de la EF del Siglo XXI.

Gómez-Ruano, M. A. (2018). El papel de la Educación Física en la actualidad.
Revista Pedagógica Adal 21(37), 5

JUEGOS MOTORES COMO ELEMENTO INTERDISCIPLINAR: ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA SU USO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Jaime Prieto Bermejo

Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

La naturaleza y características de los juegos motores les convierten en un recurso con un gran potencial para el desarrollo de acciones interdisciplinares desde la asignatura de Educación Física. El presente artículo tiene como objetivo exponer una serie de propuestas que tienen en el juego motor el elemento nuclear sobre el que desarrollar la acción interdisciplinar con otras materias. Las propuestas desarrolladas cubren las cinco orientaciones de los juegos motores (educación, enculturación, iniciación deportiva, recreación y dinámica de grupo) y se ubican en cuatro de las principales áreas de conocimiento sobre las que se desarrollan los currículos escolares en España (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemáticas). Se exponen dos propuestas por área de conocimiento, para un total de ocho propuestas. Cada propuesta concreta es descrita en base a los siguientes elementos: 'Título', 'Orientación', 'Tipo de juego motor', 'Asignaturas', 'Contenidos', 'Duración', 'Actividades'. Las propuestas diseñadas son de carácter abierto y no son expuestas con ánimo de ser reproducidas de forma directa, sino que buscan ser una posible guía sobre la que profesores y profesoras puedan adaptar su puesta en marcha en el contexto educativo concreto que les ocupe.

Palabras clave: juegos motores, educación física, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, lengua y literatura, matemáticas.

MOTOR-DEVELOPMENT GAMES AS AN INTERDISCIPLINARY ELEMENT: ANALYSIS AND PROPOSALS FOR USE IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

The nature and characteristics of motor-development games make them a resource with great potential for the development of interdisciplinary actions within the subject of Physical Education. The aim of this paper is to present a number of proposals that have in motor-development games the core element on which to develop interdisciplinary actions with other subjects. The proposals developed cover the five orientations of motor-development games (education, enculturation, sports initiation, recreation and group dynamics) and are included in four of the main areas of knowledge on which the school curriculum in Spain is developed (Natural Sciences, Social Sciences, Language and Literature, and Maths). Two proposals are exposed for each area of knowledge, for a total of eight proposals. Each proposal is described based on the following elements: 'Title', 'Orientation', 'Type of motor-development game', 'Subjects', 'Contents', 'Duration', 'Activities'. The proposals designed are of an open nature and are not exhibited with the intention of being reproduced directly, but rather they seek to be a possible guide on which teachers can adapt implementation within their specific educational context.

Key-words

motor-development games, physical education, natural sciences, social sciences, language and literature, maths.

动作发展游戏的跨学科运用：基于学校语境的分析与建议

动作发展游戏在促进体育教育领域内的学科融合方面展现出了巨大的潜力，这是由其性质与特点决定的。本文的研究目的是针对动作发展游戏的核心要素提出一系列建议，以促进它与其他不同学科领域的跨界融合。本文的建议囊括了动作发展游戏的五个方向（教育，文化适应，开展运动，娱乐，以及群体活动，同时基于西班牙当前已有的学科体系（自然科学，社会科学，语言文学，数学），将全部建议归类至上述四个知识领域。笔者为每一知识领域提出了两条建议，故全文共提出了八条建议，并从以下几个部分对每条建议进行阐述：“标题”，“方向”，“动作发展游戏类型”，“学科领域”，“内容”，“持续时间”，“活动”。本文的设计是开放性的，难以直接复制与使用到其他案例。笔者希望教师们能够从本研究中获得启发，根据具体教学情况调整文中的建议，并加以应用。

关键词：动作发展游戏；体育教育；自然科学；社会科学；语言文学；数学

Prieto Bermejo, J. (2018). Juegos motores como elemento interdisciplinar: Análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 6-11

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de propuestas interdisciplinares entre las diferentes materias es considerado fundamental para conseguir con éxito el cambio curricular buscado por las actuales leyes educativas escolares en España, que pretende favorecer una visión interdisciplinar que posibilite una mayor autonomía de la función docente en aras de satisfacer las exigencias de mayor personalización de la educación considerando el principio de especialización del profesorado (MECD, 2013, punto IX del preámbulo). Esta visión interdisciplinar de la educación es, asimismo, considerada clave en los actuales sistemas educativos de nuestro entorno. A modo de ejemplo, el currículum nacional para Inglaterra, en su documento marco (*The National Curriculum in England Framework Document*), destaca la necesidad de proveer al profesorado con oportunidades para desarrollar actividades interdisciplinares que permitan desarrollar al alumnado las habilidades y capacidades esenciales para el aprendizaje, la vida y el empleo (DfE, 2013).

La asignatura de Educación Física ofrece grandes oportunidades para el trabajo interdisciplinar con el resto de materias, por tratarse de una asignatura que, por su naturaleza diversa en términos de contenidos tratados, permite al profesorado establecer múltiples y fuertes conexiones con otras áreas (OFSTED, 2009). Así, es posible encontrar artículos que muestran propuestas concretas de trabajo interdisciplinar en el contexto escolar de la Educación Física con áreas como matemáticas (p.ej.: Serrano, Azofeifa y Araya, 2008), ciencias de la naturaleza (p.ej.: López Pastor y López Pastor, 1997), música (p.ej.: Escobar y Pérez, 2003), inglés (p.ej.: García Jiménez, García Pellicer y Yuste Lucas, 2012), o TIC (p.ej.: Prieto y Gómez, 2015) entre otras. Estas y otras propuestas de tipo interdisciplinar, se sitúan en el segundo nivel de integración entre disciplinas según la clasificación de Piaget (1978), que permiten la efectiva cooperación entre varias disciplinas con el consecuente enriquecimiento mutuo entre materias gracias a la reciprocidad de los intercambios que se dan entre ellas.

Los juegos motores conforman uno de los medios más característicos y empleados dentro de la asignatura de Educación Física y constituyen un marco de referencia dentro de su didáctica, que desde una perspectiva pedagógica de la conducta motriz trata de transformar al alumnado por medio de la intervención basada en la acción motriz a través de las distintas formas de juego motor. Esto es plasmado por Contreras (1998) al señalar que el juego motor, dentro del ámbito de la Educación Física, se encarga de "... sistematizar las conductas motrices en

orden a conseguir objetivos educativos". Esto, por tanto, convierte a los juegos motores en recursos con un gran potencial para el desarrollo de acciones interdisciplinares desde el ámbito de la Educación Física.

Los juegos motores responden, primeramente, a la necesidad de desarrollo físico y motor del niño, pero suman a ello un conjunto más amplio de factores que inciden en el desarrollo integral de la conducta humana, como son las relaciones entre personas, la comprensión del significado de las cosas, o el desarrollo afectivo. Factores que demuestran su riqueza y que permiten ser englobados en cinco grandes campos u orientaciones de los juegos motores: educación, enculturación, iniciación deportiva, recreación y dinámica de grupo (Wickstrom, 1990; Navarro, 2002). Sobre estas orientaciones se derivan una serie de modelos que permiten clasificar, de forma exhaustiva, los siguientes tipos de juegos motores (Navarro, 2002, pp.187-188):

- Orientación de educación: juegos para la función psicomotriz, juegos simbólicos de fantasía, juegos de imitación, juegos de representación, juegos simbólicos con reglas, juegos de reglas, juegos cooperativos, juegos deportivos, juegos alternativos, grandes juegos, juegos en la naturaleza.
- Orientación de enculturación: juegos tradicionales simbólicos, juegos tradicionales de reglas, juegos populares/tradicionales de adultos.
- Orientación de iniciación deportiva: juegos deportivos, Predeportes, minideportes, juegos modificados.
- Orientación de recreación: juegos cooperativos, juegos alternativos, juegos de animación, juegos de roles, juegos en la naturaleza, juegos acuáticos.
- Orientación de dinámica de grupo: juegos de presentación, juegos de conocimiento, juegos de afirmación, juegos de confianza, juegos de comunicación, juegos de cooperación, juegos de resolución de conflictos.

En este contexto nace el presente artículo, que tiene como objetivo exponer una serie de propuestas que tengan en el juego motor el elemento nuclear sobre el que desarrollar la acción interdisciplinar. A tal efecto, tratando de que estas puedan resultar útiles a un elevado número de profesorado, se han desarrollado propuestas que contemplan un amplio abanico de materias.

Las propuestas diseñadas son de carácter abierto y no

Prieto Bermejo, J. (2018). Juegos motores como elemento interdisciplinar: Análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 6-11

son expuestas con ánimo de ser reproducidas de forma directa (el espacio disponible impediría desarrollar ocho propuestas de estas características), sino que buscan ser una posible guía sobre la que profesores y profesoras puedan adaptar su puesta en marcha en el contexto educativo concreto que les ocupe.

2. PROPUESTAS DE ACCIONES INTERDISCIPLINARES CON JUEGOS MOTORES

En este apartado se presentan las propuestas de acciones interdisciplinarias diseñadas. Para el desarrollo de las propuestas se han considerado cuatro de las principales áreas de conocimiento sobre las que se desarrollan los currículos escolares en España: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemáticas (MECD, 2013). Se exponen dos propuestas por área de conocimiento, para un total de ocho propuestas, que cubren en su conjunto las cinco orientaciones de los juegos motores presentadas anteriormente. Cada propuesta concreta es descrita en base a los siguientes elementos: 'Título', 'Orientación', 'Tipo de juego motor', 'Asignaturas', 'Contenidos', 'Duración', 'Actividades'.

2.1 Propuestas para el área de Ciencias de la Naturaleza

2.1.1 Propuesta nº1. Título: 'Busca y analiza'

- Orientación: educación / recreación.
- Tipo de juego motor: juegos en la naturaleza.
- Asignaturas: Ciencias de la Naturaleza / Biología y Geología / Educación Física.
- Contenidos: selección y recogida de muestras del medio natural, metodología científica de experimentación con muestras de la naturaleza, actividades físicas en el medio natural, orientación e interpretación de mapas.
- Duración: 4 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Ciencias de la Naturaleza / Biología y Geología): aproximación teórica a la flora de un espacio natural próximo. Sesión 2 (Educación Física): salida al entorno natural en búsqueda de la flora descrita y toma de muestras, interpretación de mapas, se plantean diferentes juegos motores que impliquen el contacto y/o recogida de flora en diferentes zonas del entorno (p.ej.: juegos de búsqueda del tesoro o variantes de juegos con recompensa, siendo el tesoro un tipo de planta que los alumnos han de encontrar). Sesión 3 (Ciencias de la Naturaleza / Biología y Geología): análisis y experimentación con las muestras recogidas (esta sesión podrá ser desarrollada en el Laboratorio del

centro), elaboración de dossier informativo. Sesión 4 (Educación Física): usando como recurso el dossier informativo, elaboración de mapa de flora del entorno natural visitado, inclusión de elementos de orientación y leyendas en el mapa. Posible uso futuro del mapa en próximas salidas a dicho entorno natural.

2.1.2 Propuesta nº2. Título: 'Dale vida'

- Orientación: educación / recreación.
- Tipo de juego motor: juegos para la función psicomotriz.
- Asignaturas: Ciencias de la Naturaleza / Biología y Geología / Educación Física.
- Contenidos: diversidad en el planeta Tierra, diferencias entre seres vivos y seres inertes, materiales naturales que ofrece el plantea, reutilización y reciclaje de recursos materiales, posibilidades del entorno natural próximo, tipos de materiales para el juego, materiales alternativos para el juego.
- Duración: 4 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Ciencias de la Naturaleza / Biología y Geología): diferenciación entre seres vivos y seres inertes, estudio de los diferentes materiales naturales que ofrece el plantea, se pide a los alumnos que traigan a la próxima clase de Educación Física muestras de materiales naturales que puedan encontrar en su vivienda o entorno próximo (p.ej.: piedras, palos, etc.). Sesión 2 (Educación Física): puesta en común de los materiales traídos, presentación de sus características, estudio de las posibilidades que pueden ofrecer como materiales para el juego, comparación con material convencional del gimnasio. Sesión 3 (Educación Física): puesta en práctica de diferentes juegos para la función psicomotriz (p.ej.: juegos para la configuración del esquema corporal, juegos para la mejora de conductas motrices de base: postura, equilibrio, coordinación, etc.) usando como recursos materiales el material traído por los alumnos. Sesión 4 (Ciencias de la Naturaleza / Biología y Geología): en base a lo visto en Educación Física sobre las posibilidades de uso de los materiales naturales como recurso para el juego, reflexión y búsqueda de posibilidades de uso de estos materiales en otros ámbitos de la vida, introducción a los conceptos de reutilización y reciclaje de recursos materiales.

2.2. Propuestas para el área de Ciencias Sociales

Prieto Bermejo, J. (2018). Juegos motores como elemento interdisciplinar: Análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 6-11

2.2.1 Propuesta nº3. Título: 'Los juegos de Europa'

- Orientación: enculturación.
- Tipo de juego motor: juegos tradicionales simbólicos / juegos tradicionales de reglas / juegos populares.
- Asignaturas: Ciencias Sociales / Geografía e Historia / Educación Física.
- Contenidos: construcción y evolución de la Unión Europea, fundamentos de la Unión Europea, juegos populares y tradicionales.
- Duración: 4 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Ciencias Sociales / Geografía e Historia): presentación del proceso de construcción de la Unión Europea, principios y evolución, movimientos migratorios. Sesión 2 (Educación Física): presentación y puesta en práctica de juegos tradicionales y populares de España, juegos más representativos por regiones. Se solicita a los alumnos que investiguen y traigan para la próxima sesión una ficha modelo rellena que describa algún juego que se juegue en otro país de la Unión Europea. Sesión 3 (Educación Física): puesta en común inicial y puesta en práctica de los juegos recopilados por los alumnos. Sesión 4 (Ciencias Sociales / Geografía e Historia): usando las fichas de juegos de los alumnos, elaboración de fichas de información básica de los diferentes países, incluyendo información relativa al ámbito de la actividad física y del deporte (p.ej.: hábitos de práctica deportiva en las diferentes regiones).

2.2.2 Propuesta nº4. Título: 'Citius altius fortius'

- Orientación: enculturación / iniciación deportiva.
- Tipo de juego motor: juegos deportivos.
- Asignaturas: Ciencias Sociales / Geografía e Historia / Educación Física.
- Contenidos: historia antigua del Mundo clásico, Grecia y la cultura clásica, historia del deporte, Juegos Olímpicos desde la Antigüedad hasta la actualidad, actividades deportivas: posibilidades, tipos y clasificación.
- Duración: 5 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Ciencias Sociales / Geografía e Historia): el Mundo clásico, origen y etapas de la historia de Grecia, el deporte como parte integral de la cultura griega. Sesión 2 (Ciencias Sociales / Geografía e Historia): Grecia y los Juegos Olímpicos de la Antigüedad como cuna del deporte actual, presentación con material audiovisual (p.ej.: visionado del documental 'Olimpia, el origen de los Juegos' (RTVE, 2016) realizado por Televisión Española y disponible en abierto en su web). Sesiones 3 y 4 (Educación Física): se presentan y ponen en práctica

diferentes juegos deportivos que ofrezcan un recorrido por las diferentes pruebas de los Juegos Olímpicos de la actualidad, comparación y reflexión en torno a los Juegos Olímpicos de la Antigüedad. Durante estas sesiones se establecen pausas entre cada juego para que los alumnos elaboren, en grupo, un dossier sobre los Juegos Olímpicos de la actualidad vs Juegos Olímpicos de la Antigüedad. Sesión 5 (Ciencias Sociales / Geografía e Historia): exposición en el aula de los trabajos realizados por los alumnos.

2.3. Propuestas para el área de Lengua y Literatura**2.3.1 Propuesta nº5. Título: 'Escuchamos mirando'**

- Orientación: dinámica de grupo.
- Tipo de juego motor: juegos de comunicación.
- Asignaturas: Lengua y Literatura / Educación Física.
- Contenidos: comunicación oral: escuchar y hablar, lenguaje no verbal, elementos no verbales de comunicación, actividades artístico-expresivas, técnicas expresivas, mimo y juego dramático.
- Duración: 4 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Lengua y Literatura): presentación de diferentes situaciones mediante visionado de vídeos en las que se pone de manifiesto la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación, análisis de dichas situaciones en grupos y posterior puesta en común. Sesión 2 (Educación Física): puesta en práctica de diferentes juegos motores de comunicación que permitan al alumnado experimentar sobre el control e intencionalidad de los gestos y movimientos en la comunicación no verbal (se puede emplear una baraja con diferentes pictogramas que describan situaciones variadas para ser representadas por los alumnos). Sesión 3 (Lengua y Literatura): reflexión en torno a la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación, se divide la clase en grupos de 5 alumnos, cada grupo elabora un texto que describe una situación dramática concreta. Sesión 4 (Educación Física): se emplean los textos elaborados por los alumnos en la sesión de Lengua y Literatura para ser representados mediante mimo y juego dramático (sin comunicación verbal). Se usa material de expresión corporal para facilitar la dramatización. Se usan los mismos grupos que en la sesión previa, los alumnos representan las situaciones planteadas en sus textos y el resto de grupos trata de averiguar lo representado.

Prieto Bermejo, J. (2018). Juegos motores como elemento interdisciplinar: Análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 6-11

2.3.2 Propuesta nº6. Título: 'Literatura jugada'

- Orientación: enculturación.
- Tipo de juego motor: juegos populares.
- Asignaturas: Lengua y Literatura / Educación Física.
- Contenidos: introducción a la literatura a través de los textos, aproximación a las obras más representativas de la literatura española (la propuesta se ubicará en un edad o género literario concreto en función del curso en la que se desarrolle), el juego como elemento cultural, juegos populares y tradicionales, materiales para el juego, materiales alternativos.
- Duración: 4 sesiones.
- Actividades: Esta propuesta emplea como referencia una experiencia interdisciplinar publicada por Gil Madrona y Contreras Jordán (2004) que emplea el texto de El Quijote como recurso para buscar y poner en práctica juegos motores populares que aparecen en la obra, fue publicada en el IV centenario de su publicación. La propuesta puede ser adaptada a cualquier obra literaria que el profesorado considere oportuna y en la que se encuentren, a lo largo del texto, diferentes juegos motores populares. La propuesta, de forma genérica, se centraría en primer lugar (Sesiones 1 y 2: Lengua y Literatura) en la localización y análisis de los fragmentos del texto en los que se presenten diferentes juegos populares. Los alumnos plasmarían los juegos en fichas de juegos motores proporcionadas por el profesorado de Educación Física. En base a las fichas de juegos elaboradas, ya en el aula de Educación Física (Sesiones 3 y 4), se llevan a la práctica los juegos rescatados de la obra. Será de gran interés el análisis de los recursos materiales que se usen en los juegos (materiales convencionales, materiales no convencionales, materiales naturales, materiales alternativos).

2.4. Propuestas para el área de Matemáticas

2.4.1 Propuesta nº7. Título: 'Acromates'

- Orientación: educación.
- Tipo de juego motor: juegos para la función psicomotriz.
- Asignaturas: Matemáticas / Educación Física.
- Contenidos: geometría, orientación espacial y situación en el plano y en el espacio, habilidades gimnásticas y acrobáticas, orientación del cuerpo en el espacio, saltos, giros, equilibrios y volteos.
- Duración: 4 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Matemáticas): geometría del plano, presentación y realización de problemas de orientación espacial y de situación del cuerpo y de

objetos en el plano y en el espacio. Sesión 2 (Matemáticas): movimientos en el plano: traslaciones, giros y simetrías, presentación y resolución de problemas, reflexión en torno a las posibilidades de movimiento del cuerpo en el espacio. Sesión 3 (Educación Física): puesta en práctica de diferentes juegos para la función psicomotriz orientados a la mejora de las conductas motrices de base (equilibrio y coordinación) y conductas perceptivo-motrices (percepción espacial y temporal), inclusión de habilidades gimnásticas dentro de los juegos. Grabación en vídeo de las figuras y habilidades puestas en práctica por los alumnos. Sesión 4 (Matemáticas): análisis de los vídeos grabados en términos de geometría del plano, orientación del cuerpo en el espacio, planos de giro y movimientos en el plano. Elaboración de fichas de análisis de cada



habilidad visionada (posible uso futuro en clase de Educación Física como ficha de juego).

2.4.2 Propuesta nº8. Título: 'Deporte a la carta'

- Orientación: iniciación deportiva.
- Tipo de juego motor: minideportes, juegos modificados.
- Asignaturas: Matemáticas / Educación Física.
- Contenidos: instrumentos de medida, equivalencias entre medidas para las magnitudes de espacio, longitud y tiempo, juegos y actividades deportivas, elementos estructurales de los deportes.
- Duración: 3 sesiones.
- Actividades: Sesión 1 (Educación Física): se plantean diferentes juegos deportivos en formato de circuito, los alumnos pasan en grupos por los diferentes juegos, poniéndolos en práctica según los elementos estructurales fijados por el profesor (se sitúan fichas descriptivas para cada juego deportivo en cada estación, que son interpretadas por los alumnos para la puesta en práctica del juego). Sesión 2 (Matemáticas): en base a las fichas de los juegos usadas en la sesión previa, se introduce el concepto de juegos modificados interviniendo sobre las diferentes variables que definen los elementos

Prieto Bermejo, J. (2018). Juegos motores como elemento interdisciplinar: Análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 6-11

estructurales de los juegos (p.ej.: espacio de juego, tiempo de juego, tiempo de posesión, número de jugadores, tipo de móvil, etc.). Se aplican diferentes instrumentos de medida para modificar los juegos, estableciendo equivalencias entre medias para las diferentes magnitudes modificadas. Adaptación de las fichas de los juegos a las modificaciones planteadas. Sesión 3 (Educación Física): puesta en práctica de los juegos modificados según las modificaciones realizadas en la sesión matemática previa. Reflexión en torno a las posibilidades de los juegos modificados y la intervención sobre los elementos estructurales.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo ha tenido como objetivo presentar un número de propuestas interdisciplinares desde el área de Educación Física con los juegos motores como elemento nuclear sobre el que desarrollar la propuesta. Es por ello que se ha empleado una clasificación exhaustiva de las orientaciones y tipos de juegos motores existentes, con el afán de ofrecer un pequeño catálogo variado de propuestas, que se han situado dentro de las cuatro principales áreas de conocimiento sobre las que se desarrollan los currículos escolares en España. Como en cualquier propuesta que pueda ser publicada, destaca por su importancia el papel protagonista que el profesorado tiene a la hora de planificar, adaptar y poder incorporar a su práctica docente las propuestas desarrolladas. En este sentido, el hecho de presentar propuestas de carácter abierto tiene como intención ofrecer al profesorado ideas base sobre las que poder aplicar su creatividad y experiencia docente de cara a su puesta en práctica. Es seguro que de esta forma las propuestas serán enormemente enriquecidas y permitirán situar a los juegos motores como elemento fundamental sobre el que organizar la enseñanza de la Educación Física y de esta forma, convertirse en un pilar sobre el que desarrollar acciones interdisciplinares con otras materias como las aquí expuestas.

Referencias Bibliográficas

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: Editorial Inde.
 DfE (Department for Education) (2013). *The National Curriculum in England Framework Document*. London, Department of Education.
 Escobar, R., y Pérez, V. (2003). El área de educación física y música en educación secundaria: tratamiento interdisciplinar. *Lecturas: Educación física y deportes*, 61.

Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd61/interd.htm>
 García Jiménez, J. V., García Pellicer, J. J., y Yuste Lucas, J. L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 70-75.
 Gil Madrona, P., y Contreras Jordán, O. (2004). Una experiencia interdisciplinar desde el área de Educación Física: el Quijote y sus juegos motores. *Revista de Educación*, número extraordinaria (2004), 227-243.
 López Pastor, V. M., y López Pastor, E. M. (1997). Tratamiento de la educación ambiental desde el área de la educación física. *Apunts: Educación física y deportes*, 50, 76-81.
 MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
 Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Editorial Inde.
 OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2009). *Physical Education in Schools 2005/08: Working towards 2012 and beyond*. Recuperado de http://dera.ioe.ac.uk/318/1/Physical%20education%20in%20schools%202005_08.pdf
 Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
 Prieto, J., y Gómez, M. A. (2015). Expresión corporal y TIC: una experiencia interdisciplinar en 1º de Bachillerato. *Revista Pedagógica ADAL*, 18(30), 8-14.
 RTVE (Radio Televisión Española) (2016). *Olimpia, el origen de los Juegos*. [Archivo de vídeo] Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/otros-documentales/otros-documentales-olimpia-origen-juegos/3695852/>
 Serrano, A., Azoeifa, A., y Araya, G. A. (2008). Aprendizaje de las matemáticas por medio del movimiento: una alternativa más de la educación física. *Movimiento Humano y Salud*, 5(2), 1-20.
 Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza Deporte y Consejo Superior de Deportes.

Recibido 10-10-2018
 Aceptado 02-12-2018

Jaime Prieto Bermejo
 Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
 Universidad Complutense de Madrid
jaimeprietobermejo@gmail.com
 C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.

Prieto Bermejo, J. (2018). **Juegos motores como elemento interdisciplinar: Análisis y propuestas para su uso en el contexto escolar.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 6-11

INFLUENCIA DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO SOBRE EL APRENDIZAJE MOTOR. ESTRATEGIAS PARA SU MEJORA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Antonio Martínez Flor
 Pau Monroig Fernández
 Isabel Lorenzo García
 Eva Ruiz Ranz
 Graciela Martínez Martínez
 Universidad Alcalá de Henares

Resumen:

En los últimos años numerosos han sido las investigaciones realizadas acerca de la relación entre autoestima y autoconcepto y su influencia sobre el aprendizaje motriz. Como resultado encontramos que son dos términos íntimamente relacionados, influyendo de manera positiva o negativa sobre el aprendizaje motriz de un alumno. El mundo de la educación física nos crea un ambiente propicio en el que poder actuar para trabajar en la mejora de ambos mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: experiencia motriz, autopercepción, valoración personal, autogestión emocional, metodología cooperativa.

INFLUENCE OF SELF-ESTEEM AND SELF-CONCEPT ON MOTOR LEARNING. STRATEGIES FOR IMPROVEMENT THROUGH PHYSICAL EDUCATION

In recent years, numerous studies have been carried out on the relationship between self-esteem and self-concept and its influence on motor learning. As a result, we find that they are two closely related terms, influencing positively or negatively the motor learning of a student. The world of physical education creates an enabling environment in which to act to work on improving both through cooperative methodology.

Key-words

motor experience, self-perception, personal assessment, emotional self-management, cooperative methodology.

在体育教学中自尊和自我概念对于运动学习的影响

近年来, 对自尊与自我概念之间的关系及其对运动学习的影响进行了大量研究。因此, 我们发现它们是两个密切相关的术语, 对学生的运动学习产生积极或消极的影响。体育教育创造了一个有利的环境 并且改善和促进了合作的方式和方法。

运动经验, 自我认知, 个人评估, 情绪自我管理, 合作方法。

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de modelos educativos implantados en la actualidad se basan, desarrollan e impulsan la formación integral del individuo como meta a alcanzar a través de la adquisición de competencias, esto implica desarrollar por igual las tres dimensiones que conforman al ser humano: cognitiva, motriz y socio-afectiva.

Para el desarrollo de la dimensión socio-afectiva, ha surgido la denominada "educación emocional", cuyo fin último es según Bisquerra (2011) cubrir las necesidades socio-afectivas de los alumnos que no son atendidas en las materias académicas ordinarias. Dos de los posibles componentes de la percepción a uno mismo a trabajar con la educación emocional serán la autoestima y el autoconcepto.

Nuestra inquietud surge al plantearnos si componentes emocionales como la autoestima y el autoconcepto tienen relación entre sí, y después si ambos influyen de manera positiva o negativa sobre el aprendizaje del alumno. En caso de que así sea, ¿existen propuestas metodológicas que favorezcan la mejora de la autoestima y el autoconcepto, y en consecuencia mejore el aprendizaje del alumno?

Para su estudio el campo de la Educación Física nos ofrece un marco inmejorable en el que poder indagar gracias a que la autoestima y el autoconcepto están muy presentes en situaciones que requieren un nivel de

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

desempeño motriz, ya sea con la propia valoración de uno mismo así como la valoración que los demás hacen de mí en función de mi destreza motriz.

En los últimos 25 años numerosos han sido los estudios e investigaciones relacionados con la autoestima, el autoconcepto y su influencia sobre el aprendizaje motor. Realizando una exhaustiva revisión de todos ellos buscamos dar una visión global y actualizada del tema otorgando respuestas a los objetivos propuestos: (1) descubrir la relación existente entre autoestima y autoconcepto, (2) averiguar si la autoestima y el autoconcepto influyen sobre el aprendizaje motriz, (3) comprender la influencia de una baja/alta autoestima y/o un bajo/alto autoconcepto sobre el aprendizaje motriz y por último (4) conocer estrategias metodológicas para la mejora de la autoestima y el autoconcepto utilizando como vehículo la educación física.

2. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

En este apartado se presentan las propuestas de acciones interdisciplinarias diseñadas. Para el desarrollo de las propuestas se han considerado cuatro de las principales áreas de conocimiento sobre las que se desarrollan los currículos escolares en España: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemáticas (MECD, 2013). Se exponen dos propuestas por área de conocimiento, para un total de ocho propuestas, que cubren en su conjunto las cinco orientaciones de los juegos motores presentadas anteriormente. Cada propuesta concreta es descrita en base a los siguientes elementos: 'Título', 'Orientación', 'Tipo de juego motor', 'Asignaturas', 'Contenidos', 'Duración', 'Actividades'.

2.1 QUÉ ES LA AUTOESTIMA, COMPONENTES Y TIPOS.

Rice (2000) expresa que la autoestima se refiere a la autovalía o a la autoimagen, reflejando la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo.

Acosta & Hernández (2004; en Álvarez, 2016) describen la autoestima como el proceso de valoración profunda, extrema y personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento, este o no consciente de ello (Acosta & Hernández, 2004; en Álvarez, 2016).

Navarro (2009) sostiene que la autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos.

Con todas estas propuestas, podemos concretar la autoestima como la valoración que una persona hace de sí mismo, mostrando sentimientos favorables o desfavorables en relación a aquello que conoce de sí mismo.

Una vez conocido el concepto, Navarro (2009), nos permite adentrarnos un poco más en la autoestima explicando las dimensiones que la conforman: dimensión cognitiva, hace referencia a las opiniones, ideas, creencias, percepción y procesamiento de la información; dimensión afectiva, lleva al reconocimiento de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo; y dimensión conductual, referida a la intención y actuación que hace la persona por sí misma.

Como complemento a todo lo anterior, Eguizábal (2007) hace alusión a dos tipos de autoestima existentes: autoestima positiva o alta autoestima, en la que el individuo tiene una valoración positiva de sí mismo lo que genera efectos beneficiosos para su salud y calidad de vida; y autoestima negativa o baja autoestima, aquella en que la persona no tiene una buena valoración de sí misma lo cual repercute de manera negativa en la confianza en sí mismo.

2.2. QUÉ ES EL AUTOCONCEPTO, DIMENSIONES Y TIPOS.

El autoconcepto es un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales resulta de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la experiencia y retroalimentación de los demás que lo rodean y sean significativos para la persona (Rodríguez & Caño, 2012; en Álvarez, 2016).

Rice (2000) entiende el autoconcepto como la percepción cognitiva consciente y la evaluación que las personas realizan sobre sí mismas, son sus pensamientos acerca de sí mismas.

Núñez & González (1994) opinan que el autoconcepto es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente.

Partiendo de las propuestas expuestas anteriormente por diversos autores, podemos sintetizar definiendo el autoconcepto como la concepción que una persona tiene de sí mismo.

Entendido el autoconcepto a nivel teórico, autores como Shavelson, Hubner & Stanton (1976; en Cazalla-Luna & Molero, 2013), afirman que el autoconcepto está estructurado en varios dominios/dimensiones: académico, personal, social y físico. Hubner & Stanton (1976, en Cazalla-Luna & Molero, 2013) realizan una clasificación algo más exhaustiva, dividiendo el autoconcepto general en autoconcepto académico y no-académico, éste último, incluye a su vez el autoconcepto social, el emocional y el físico.

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

Esnaola, Goñi & Madariaga (2008) concretan todos los citados anteriormente, sin embargo nosotros centraremos la atención en la descripción de los dos dominios que más relación tienen con nuestro objeto de estudio: dominio académico, donde afirman que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi & Fernández, 2007); y el dominio físico, referido a la habilidad y apariencia física (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

2.3. RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

Berk (1998; en González, 1999) considera la autoestima como un aspecto del autoconcepto, Burns (1990; en González, 1999) incluye la autoestima como un componente del autoconcepto.

Estos postulados se basan en el autoconcepto como conocimiento de uno mismo, y autoestima como la valoración que un individuo hace de lo que conoce de sí mismo, de su autoconcepto mostrando la interdependencia entre ambas.

2.4. INFLUENCIA DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO SOBRE EL APRENDIZAJE MOTRIZ.

García & García (2006) afirman que la autoestima es determinada por la combinación de las percepciones de competencia en un dominio en particular y la importancia que esa persona le da a tener competencia en ese dominio. Hablando en mismos términos, Fernández, Martínez-Conde & Melipillán (2009) hablan de dos componentes de la autoestima: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal. Naranjo (2009) sostiene que el sentido de dominio/sentimiento de capacidad es fuerte o débil dependiendo del equilibrio de éxitos y fracasos que se haya experimentado el alumno previamente, en nuestro caso en el ámbito relacionado con las habilidades y destrezas motrices. Pikulski & Coles (en Sambuceti-Canessa, 2015) siguen esa misma línea de argumentación indicando que las dificultades de aprendizaje tienen una base experiencial.

La carencia de habilidades motrices provoca baja autoestima y aislamiento, en definitiva, limita la calidad de vida de los y las estudiantes afectando al rendimiento escolar y al ritmo de aprendizaje del alumno. Las habilidades motrices están presentes en todos los ámbitos de la vida, permite sentirse competentes en diferentes situaciones y escenarios, así como obtener una buena relación social, hacer nuevos amigos y mantener amistades a largo plazo, expresar a otros las necesidades, compartir experiencias y empatizar con las vivencias de los demás. Por el contrario, sentirse incompetente socialmente puede conducir a situaciones de aislamiento

social difícil de manejar, puede aparecer ansiedad, depresión y sensación de fracaso o la no aceptación de su propia imagen personal (Gila, Castro, Gómez & Toro, 2005; en Fernández, Martínez-Conde & Melipillán, 2009). Todas las personas necesitan crecer en un entorno estimulante, pues el crecimiento personal en todos los ámbitos, necesita compartir y estar con los demás (Pinos-Medrano, Medrano- Núñez & Alarcón-Salvatierra, 2017).

Naranjo (2010) nos indica el origen de la baja autoestima en relación al nivel de habilidad motriz, afirman que la baja autoestima de estas personas proviene de sus experiencias de vida, que probablemente le impidieron tener confianza en sí misma y funcionar de manera autónoma.

En contraposición, alumnos que se sienten autosuficientes en una variedad de situaciones ofrece como recompensa una mejoría en la autoestima (Naranjo, 2009). Amado et al. (2010; en Requena-Pérez, Martín-Cuadrado & Lago-Marín, 2015) consideran que el alumnado con una mayor autoestima asimila mejor los contenidos y desarrolla procedimientos y actitudes positivas conducentes a mejorar su rendimiento personal y académico.

Cuando un sujeto se siente autocompetente se produce un aumento en su implicación activa en el proceso de aprendizaje (Miller, Behrens & Greene 1993; Núñez et al., 1998; Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons 1992; en Fernández, Martínez-Conde & Melipillán, 2009), por lo que tienden a participar más, a tener puntajes de competencia educativa más altas, a exhibir una conducta pro-social y a demostrar un logro académico mayor que el que tienen sus iguales con autopercepciones no claras o negativas. De esto anterior podemos deducir que estudiantes con autoestima positiva, altas expectativas y motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros académicos que aquellas con autoestima baja, expectativas escasas y una motivación extrínseca para el estudio. (Naranjo, 2010).

Acosta & Hernández (2004), sintetizan todo lo anterior asumiendo pues que existe una relación directamente proporcional entre los niveles de autoestima y los niveles de aprendizaje, de tal forma que aumentar la autoestima de los alumnos significa mejorar sus niveles de aprendizaje y de igual forma las posibilidades de éxito de estos en la vida privada y profesional.

En lo que al autoconcepto se refiere, las experiencias que tienen los estudiantes y las interpretaciones que realizan ellos sobre su éxito o fracaso, van constituyendo

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

esa imagen positiva o negativa que se va formando de sí mismo (Sambuceti-Canessa, 2015).

Méndez- Giménez, Fernández-Río & Cecchini (2014; en Hortigüela & Pérez, 2015) reflejan que uno de los factores que incide en una baja autoestima y motivación del alumno hacia la práctica de actividad física es un nivel escaso en el autoconcepto físico, algo que se convierte en un gran limitante del aprendizaje. Por tanto, alumnos menos hábiles motrizmente desarrollan su propio autoconcepto motor en base a la percepción que tienen sobre lo que son capaces de realizar y sus capacidades, siendo muy probable que desarrollen un pobre autoconcepto. Estas circunstancias influyen negativamente en su aprendizaje motor y pueden favorecer que los alumnos eviten involucrarse en situaciones de actividad física o deportiva (Ruiz, 1994). Encontrando que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tendrán un autoconcepto menor a los estudiantes sin dificultades de aprendizaje.

La percepción de autoeficacia en los niños está relacionada con el miedo que muchos de ellos pueden sentir antes determinadas ejecuciones motoras que entrañan algún riesgo o dificultad. Muchos sienten que no son capaces de realizar una tarea nueva, que no tienen suficiente habilidad, y esto les provoca un estado de temor o rechazo a la ejecución y miedo al fracaso lo que repercute negativamente sobre su aprendizaje (Zubiaur, 2005).

Por el contrario, alumnos con sentimiento de sentirse y saberse competente es el responsable de una buena percepción de competencia (Ruiz, 1995; en Moreno & Vera, 2008).

Como resumen, podemos asumir que autoconcepto y aprendizaje están sumamente relacionados existiendo una relación de reciprocidad entre el autoconcepto y el rendimiento motriz: están en continua interacción, se influyen mutuamente (Zulaika, 1999). Además, Sambuceti-Canessa (2015) subrayan la importancia de los factores actitudinales y motivacionales, incidiendo con que basta una dificultad en el aprendizaje, por pequeña que esta sea para que termine por afectar el autoconcepto y la autoestima, las atribuciones motivacionales, afectando en el interés por la tarea y repercutiendo en el sujeto, en un aumento significativo de su dificultad.

2.5. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La gran diferencia de niveles motrices y de condición física que nos encontramos en nuestros alumnos, puede influir de dos maneras: los estudiantes que perciben que

su éxito se debió a razones internas tales como el esfuerzo y por su nivel de competencia tienen más posibilidades de tener una autoestima y autoconcepto más altos porque alcanzan el éxito (Santrock, 2002; en Naranjo, 2009); mientras que fracasos, experiencias negativas y el miedo pueden bajar su autoconcepto y autoestima (Acosta & Hernández, 2004). En este último caso, si no se interviene adecuadamente se puede llegar a que aquellos con menos experiencias motrices, habilidades o condición física se desmotiven con la asignatura, porque caen en el desánimo por no conseguir llegar a unos mínimos, aceptando un rol marginal en el ámbito motriz, suponiendo el distanciamiento con el grupo, una disminución de la autoestima y una falta de experiencia motriz (Prieto & Nistal, 2009).

En ambos casos, la comparación social desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, puesto que la persona se evalúa en comparación con los otros (Pérez & Garaigordobil, 2007). En esa misma línea de pensamiento, Vargas & Orozco (2004; en Flores & Zamora, 2009) piensan que la educación física promueve el respeto por su cuerpo y por el de los demás, incrementando la autoestima y mejorando la confianza en sí mismo (United Nations Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace, 2005; en Flores & Zamora, 2009).

En relación con lo anterior García & García (2006) sostienen que existe la posibilidad y el potencial de cambiar la manera de cómo los seres humanos se ven así mismo usando el ejercicio físico y las destrezas motoras como vehículo para ello. Se ha demostrado que la actividad física es un medio efectivo para mejorar la autoestima existiendo evidencias de cambios positivos en la autoestima y autoconcepto como producto de la participación en actividades físicas (Branden, 1994; Fox, 1997; en García & García, 2006). La educación física, por tanto, debe ocupar el lugar que le corresponde en la configuración de una educación de calidad. Adquiriendo una especial relevancia en determinadas etapas educativas como medio o instrumento para alcanzar la madurez humana, la armonía, un autoconcepto positivo y una razonable autoestima (Gil, Contreras & Gómez, 2008).

Núñez et al. (1998) defienden que la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, aún más, la posibilidad de actuar sobre ellas. Un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). *Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.* Revista Pedagógica Adal, 21(37), 12-20

óptimo. Dentro de esta propuesta, se ha demostrado que existe una interacción recíproca entre el aprendizaje de destrezas motoras, la interacción social del grupo, las habilidades motoras y la autoestima del aprendiz. De tal forma que la interacción entre el ambiente social y el individuo ha sido reconocida por muchas disciplinas, como un aspecto que de manera positiva afecta las conductas, entre ellas la autoestima personal, el desarrollo y el aprendizaje (García & García, 2006).

Estamos pues ante una evidencia que muestra que sujetos que han participado en programas cooperativos han obtenido cambios positivos en el valor que ellos se dan a sí mismo (Marsh, Richards & Barnes 1886; Marsh & Peart, 1988; en García & García, 2006). En este sentido, el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología muy útil para mejorar los niveles de autoestima en alumnos con bajo nivel de destreza motriz. Se asocia el aprendizaje cooperativo con una mejora de la autoestima y autoconcepto de los estudiantes (Denigri, Opazo & Martínez, 2007; Johnson, Johnson & Taylor, 1993; Kirk, 1999; en Velázquez, 2015), de modo que en alumnos que interactuaron cotidianamente en un escenario pedagógico cooperativo, se observó un aumento en el autoconcepto físico y la autoestima. En cambio, en aquellos estudiantes sometidos a una interacción pedagógica tradicional, no potencian el desarrollo del autoconcepto (Denegri, Opazo & Martínez, 2007).

Villa & Arizmendi (1992) abogan por una enseñanza de tipo cooperativo en la que no haya perdedores ni los alumnos compiten entre sí, sino que se ayuden mutuamente para un enriquecimiento común, que según (Fernández-Río, 2000) debe incluir problemas con múltiples soluciones válidas; para que el alumno explore, pruebe y encuentre diferentes soluciones, válidas todas ellas para la tarea; de este modo todo el mundo experimenta el éxito, mejorando la autoestima, al mismo tiempo que se involucra al alumnado en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es absoluto protagonista del mismo (Fernández-Río, 2000).

El fin último es que los alumnos participen con agrado y sin sentimiento de fracaso o torpeza, con ello, cualquier estudiante puede engancharse a pensar, probar, aprender y disfrutar del movimiento con compañeros y compañeras, desarrollando objetivos psicomotrices, a la vez que se alcanzan objetivos afectivos como compartir, ayudar y preocuparse de los demás, y objetivos cognitivos que incluyen resolución de problemas, creación y negociación con otras personas (Fernández-Río, 2000). Con ello, según Ruiz (1994) podemos fortalecer el autoconcepto motor, eliminar el temor a la equivocación, promocionar la creencia en las propias posibilidades, ofrecer una enseñanza de calidad técnica y humana, ofrecer numerosas oportunidades de aprendizaje y presentar

tareas adaptadas a las posibilidades de los sujetos, respetando sus diferencias individuales, son otros de los objetivos que nos permite alcanzar este tipo de metodología. Para ello, Hortigüela & Pérez (2015) consideran que las propuestas de enseñanza-aprendizaje se deben articular a partir de las capacidades y posibilidades del alumno, y no de sus limitaciones, provocará la creación de un clima motivacional positivo en el aula.

También existen evidencias que actividades físicas inapropiadas para el desarrollo del individuo pueden causar perjuicios en la percepción de sí mismo (García & García, 2006). Esto puede conducir a una mala conducta o aptitud para aprender y ajustarse al medio social creando consecuencias negativas para el aprendizaje (Roberts & Treasure, 1992; Carver & Scheier, 1988; en García & García, 2006).

Todo lo expuesto anteriormente relacionado con la propuesta de metodologías que favorecen o no la motivación e interés del alumno por aprender cobra especial relevancia para la vida adulta tal y como explican Moreno, Moreno & Cervelló (2007), puesto que personas que poseen un buen autoconcepto físico y en consecuencia una buena autoestima durante la etapa escolar está relacionado con ser físicamente activo durante la edad adulta.

3. METODOLOGÍA.

A continuación, describimos de forma minuciosa y detallada el proceso metodológico llevado a cabo para el desarrollo y confección del presente documento.

El primer paso a dar, fue la selección del tema. De entre todos los propuestos, seleccionamos la educación emocional y dentro de la educación emocional decidimos concretar en dos de sus componentes: la autoestima y el autoconcepto. La idea era la de recopilar información para conocer de forma conceptual ambos términos, establecer si existe relación entre ellos, ver si influyen y de qué manera en el aprendizaje motriz y conocer estrategias metodológicas dentro de la educación física que las potencie y contribuya a mejorar el aprendizaje del alumno.

En segundo lugar, delimitamos el alcance de la búsqueda, acordando recopilar toda la información elaborada sobre el tema en los últimos 25 años (desde el año 1992 hasta 2017).

El tercer paso a seguir fue la búsqueda de información. Se hicieron dos búsquedas: la primera dirigida a conocer a nivel teórico los conceptos, sus componentes y la conexión entre ellos; y una segunda

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

enfocada a indagar sobre la influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motriz y descubrir posibles metodologías que contribuyan a su mejora utilizando la educación física como vehículo.

En ambos casos se emplearon estrategias de búsqueda primaria y secundaria; se utilizaron como recursos como bases de datos (Google Académico, Dialnet, PsycINFO, SPORTDiscus, buscador UAH), revistas especializadas en el campo de la didáctica, psicología y pedagogía (Revista Iberoamericana de Educación; Redalyc; Revista de Psicología del Deporte; RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación; Apunts: Educación Física y Deportes; Dominio de las ciencias; Educación; Tándem, International Journal of Developmental and Educational Psychology; Revista de Pedagogía; Estudios Pedagógicos; Psicología y Salud; Psicothema; Estudios de Psicología; Dominio de las Ciencias; Revista de Psicología del Deporte; Re

vista de Psicodidáctica) y libros; también se usaron palabras clave para acotar la investigación (autoestima, aprendizaje, habilidades motoras, destrezas motoras, desarrollo motor, autoconcepto, aprendizaje cooperativo).

Por último, realizamos una triangulación de fuentes buscando establecer relaciones entre los documentos encontrados tales como en cuantos estudios estaban presentes a la vez la autoestima y el autoconcepto, en cuantos aparece el aprendizaje cooperativo incluido como herramienta de mejora de aprendizaje etc.

4. RESULTADOS.

En este apartado mostramos un análisis detallado de los resultados obtenidos como resultado de la revisión bibliográfica acotada a los últimos 25 años acerca de la influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motriz y las estrategias para trabajarlo en la educación física.

En primer lugar, mostramos una tabla comparativa con respecto al interés de estudio sobre la influencia de la autoestima sobre el aprendizaje motriz y e influencia del autoconcepto sobre el aprendizaje motriz por separado (ver tabla 1).

Se observa que en 14 de los últimos 25 años se han realizado estudios de al menos autoestima o autoconcepto, sin embargo, el número total de trabajos (24) no es muy elevado. Así mismo se puede apreciar que la autoestima ha tenido mayor interés de estudio a lo largo de los años que el autoconcepto (15 referencias por 9 respectivamente). Además, podemos extraer que únicamente se ha estudiado la influencia de ambos términos sobre el aprendizaje motriz de forma simultánea en cuatro años (2007, 2008, 2010 y 2015).

Año	Autoestima y aprendizaje motriz	Autoconcepto y aprendizaje motriz
1992	Villa & Arizmendi	-
1994	-	Ruiz
	Núñez et al.	
1998		-
1999	-	Zulaika
2000	Fernández-Río	-
2004	Acosta & Hernández	-
2005	-	Zubiaur
2006	García & García	-
	Moreno, Moreno & Cervelló	Denegri, Opazo & Martínez
2007	Pérez & Garaigordobil	
2008	Gil, Contreras & Gómez Fernández, Martínez-Conde & Melipillán	Moreno & Vera
2009	Flores & Zamora Naranjo	-
	Prieto & Nistal	
2010	Naranjo	Espinoza
	Requena-Pérez, Martín-Cuadrado & Lago-Marin	Hortigüela & Pérez Sambuceti-Canessa Velázquez
2015		
2017	Pinos-Medrano, Medrano-Núñez & Alarcón-Salvaterra	-

Tabla 1: Comparativa sobre el interés de la autoestima y el autoconcepto.

En segundo lugar, mostramos de forma individualizada cual ha sido la progresión en cuanto a interés de estudio de la influencia de la autoestima (ver figura 1) y el autoconcepto (ver figura 2) sobre el aprendizaje motriz en los últimos 25 años.

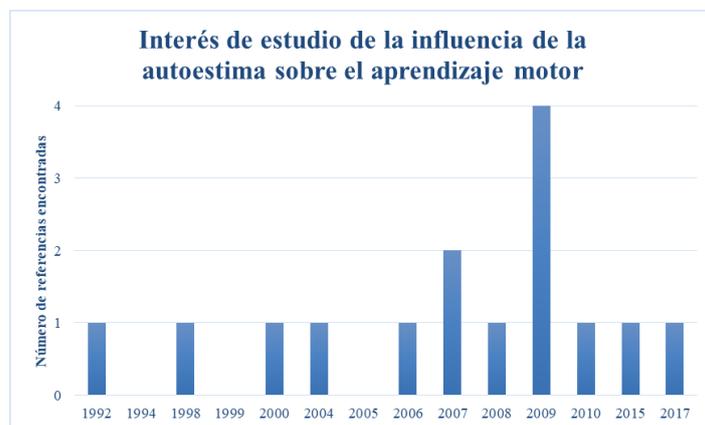


Figura 1: Evolución del interés de estudio sobre autoestima y aprendizaje motor.

La figura 1 nos muestra que únicamente han aparecido publicaciones que estudian la relación entre la autoestima y el aprendizaje motriz en 11 de los últimos 25 años, además la cantidad de estudios (15) no es muy elevada lo que significa que no ha habido mucho interés a excepción de los años 2007 y 2009 donde crece ligeramente.

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

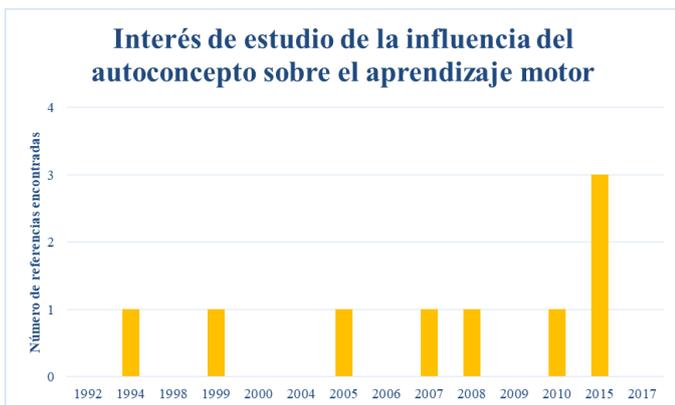


Figura 2: Evolución del interés de estudio sobre el autoconcepto y el aprendizaje motor.

En la figura 2, vemos que únicamente se han realizado publicaciones relacionadas con el autoconcepto y el aprendizaje motriz en 7 de los últimos 25 años, y que los años en que sí se han hecho estudios el número es escaso (9) lo que denota bajo interés a excepción del año 2015 donde aumentó ligeramente.

Por último, mostramos aquellos documentos encontrados en los que aparecen autoestima y autoconcepto dentro de un mismo trabajo, y aquellos autores que dentro de su artículo incluyen propuestas de trabajo cooperativo en la educación física para trabajar la autoestima y el autoconcepto como herramienta para mejora del aprendizaje (ver tabla 2).

Año	Autoestima y autoconcepto en un mismo planteamiento	Incluyen propuestas cooperativas para su mejora
1992	Villa & Arizmendi	-
1994	-	Ruiz
1998	Núñez et al.	Núñez et al.
1999	Zulaika	Zulaika
2000	-	Fernández-Río
2004	-	Acosta & Hernández
2005	-	-
2006	-	García & García
2007	Moreno, Moreno & Cervelló Pérez & Garaigordobil Denegri, Opazo & Martínez	Denegri, Opazo & Martínez
2008	Gil, Contreras & Gómez Moreno & Vera	Moreno & Vera
2009	Fernández, Martínez-Conde & Melipillán Naranjo	Fernández, Martínez-Conde & Melipillán Flores & Zamora Prieto & Nistal
2010	Naranjo Espinoza	-
2015	Requena-Pérez, Martín-Cuadrado & Lago-Marín Hortigüela & Pérez Sambuceti-Canessa	Hortigüela & Pérez Velázquez
2017	-	-

Tabla 2: Interés de estudio de la autoestima, el autoconcepto y propuestas de aprendizaje cooperativas.

Como resultado de los datos extraídos de la tabla 2 observamos que 15 de los 24 autores totales encontrados, hablan dentro de un mismo trabajo de autoconcepto y autoestima mostrando que existe una estrecha relación entre ambos conceptos. Además, vemos que son investigaciones realizadas en los últimos 10 años, lo que muestra una tendencia e interés por su estudio conjunto reciente. Por otra parte, encontramos que 13 de los 24 autores totales incluyen en sus monografías propuestas de aprendizaje cooperativo en educación física como herramienta de mejora de la autoestima, autoconcepto y aprendizaje. Un dato llamativo es que se viene realizando desde el año 1994, teniendo un interés más o menos lineal con un repunte entre 2009 y 2015.

5. DISCUSIÓN.

Una vez conocido todo lo anterior, pasamos a analizar la información obtenida como resultado de la búsqueda descrita anteriormente. Se ha encontrado que, en consonancia con nuestro primer pensamiento inicial las distintas manifestaciones del autoconcepto y de la autoestima influyen de manera positiva o negativa sobre el aprendizaje motriz.

Autores como Carretero, Ramos, Arribas, Del Castillo, Hernández, Aparicio, Franjo, Díaz & Díez (2017) defienden esta versión afirmando la autoestima influye en el nivel de motivación e interés del alumno, pudiendo obtener efectos beneficiosos a corto plazo sobre la autoestima y autoconcepto con actividades físico deportivas. Kessels & Steinmayr (2013, en Hortigüela, Pérez & Calderón, 2016) añaden que una autoestima alta, afecta directamente al desempeño motriz aumentándolo. Así mismo (Hortigüela, Pérez & Calderón, 2016) incluyen el autoconcepto como otro de los factores condicionantes del nivel de implicación y motivación, sustentando que se puede aumentar el autoconcepto a través de la educación física

El principal y más novedoso resultado obtenido respecto a nuestra idea inicial fue el de que estrategias de aprendizaje cooperativo mejoran la autoestima y el autoconcepto referido a la competencia motriz del alumno. Autores como Barba (2010), Fernández-Río (2003), Velázquez, Aranda & Pastor (2014) en Requena & Lleixá (2017) mantienen que el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades sociales, la confianza, el autoconcepto general y físico del alumnado, además de aumentar el gusto por la práctica de actividad física mejorando su aprendizaje. Para Mora & Solís (2017) el aprendizaje cooperativo favorece crear ambientes escolares que permiten al estudiante sentirse

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo socio-afectivo positivo y por lo tanto son generadores de autoestima lo que predispone favorablemente al aprendizaje. Para Hortigüela, Pérez & Calderón (2016) el uso de metodologías de enseñanza abiertas e integradoras fomenta la inclusión del alumno y la valoración de sus capacidades de manera consciente, mejorando su autoestima, autoconcepto y por tanto su interés y motivación hacia la actividad.

No se han encontrado estudios que sustenten que la autoestima y el autoconcepto no influyen sobre el aprendizaje motriz, así como tampoco se han encontrado autores que no vean el aprendizaje cooperativo como herramienta para la mejora de la autoestima y el autoconcepto.

6. CONCLUSIONES.

Las referencias existentes acerca del tema muestran que existe una relación entre autoestima y autoconcepto: la autoestima es la valoración de aquello que conocemos de nosotros mismos, el autoconcepto. Como vemos, son dos términos muy ligados entre sí que se influyen mutuamente, tener un buen autoconcepto lleva a tener una buena autoestima, una buena autoestima está muy relacionada con un buen autoconcepto.

El siguiente paso nos lleva a extraer la conclusión de que la autoestima y el autoconcepto influyen sobre el aprendizaje motriz. Esta relación se da porque generalmente en el ámbito de la educación física, salvo que haya otros problemas externos detrás, el nivel de destreza y habilidad motriz es el que determina un alto/bajo autoconcepto y en consecuencia una alta o baja autoestima fomentando actitudes positivas o negativas (motivación/desmotivación, interés/desinterés...) del alumno hacia la actividad.

Una alta autoestima implica que el alumno se siente competente, por tanto, se implica más, tiene mayor motivación y mejora su aprendizaje. Por el contrario, una baja autoestima denota falta de confianza, sensación de fracaso y miedo a actuar lo que lleva al alumno a mostrar desinterés y desmotivación por aprender.

Un buen nivel de autoconcepto de sí mismo da al alumno un nivel de confianza que le permite no tener miedo a realizar ningún tipo de tarea: tienen autoestima alta, están motivados e interesados por aprender. Por el contrario, alumnos con autoconcepto bajo una actividad compleja o que implique riesgo o dificultad le provoca temor o rechazo a realizarla porque no se ve capaz de realizarla: no disfrutan con esas situaciones, su autoestima es baja, por lo que su interés y desmotivación por aprender aumenta.

Conociendo todo lo anterior, vemos que la educación física juega un papel principal en el nivel de autoestima y

concepto. Las evidencias nos demuestran que estrategias de enseñanza cooperativas, participativas y abiertas no basadas en la competición permiten a los alumnos dejar de lado sentimientos de temor, miedo a actuar derivados de un nivel bajo de destreza motriz relacionados con una baja autoestima y autoconcepto. Con este tipo de actividades los alumnos se sienten útiles y motivados gracias a que se perciben igual de competentes que sus compañeros para alcanzar el éxito, ya que este no depende únicamente del nivel de destreza motriz. Mejoraremos pues su autoestima y autoconcepto, potenciando el interés, implicación y motivación del alumno por participar en las actividades y en consecuencia por aprender.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, R. & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1 (11), pp.82 - 95.
- Álvarez, D. (2016). Problemas de conducta y autoestima en adolescentes. *Grado Psicología clínica*. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Carretero, M., Ramos, A. L., Pérez, Arribas, S., Del Castillo, J. M., Hernández, Y., Aparicio, D., Franjo, E., Díaz, A. & Díez, C. (2017). ¿Por qué es necesario aumentar las horas de educación física? *Revista española de educación física y deportes*, 419, pp. 55-69.
- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, pp. 43-64.
- Denegri, M., Opazo, C. & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), pp. 13-41.
- Eguizabal, R. (2007). *Autoestima*. Lima: Instituto de Desarrollo Humano.
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M^a. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), pp. 179-194.
- Espinoza, L. (2010). Efecto de un programa de intervención educativa basada en el desarrollo de competencias saludables sobre el autoconcepto físico en estudiantes universitarios chilenos. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa como herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem*, recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio/publication/236273586_La_metodologia_cooperativa_como_herramienta_para_la_ensenanza_de_las_habilidades_motrices_basicas_en_educacion_fisica/links/0c9605178545d1099d000000.pdf
- Fernández, O., Martínez-Conde, M. & Melipillán, R. (2009).

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20

- Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), pp. 27-45.
- Flores, R. & Zamora, J. D. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Educación*, 33 (1), pp. 133-143.
- García, L. & García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 1 (1), p. 41-68.
- Gil, P., Contreras, O. R. & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación*, 47, pp. 71-96.
- González, M. T. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, pp. 217-232.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), pp. 179-194.
- Hortigüela, D. & Pérez, A. (2015). Análisis del autoconcepto físico del alumnado en las clases de educación física. Diferencias encontradas en función del género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), pp. 567-577.
- Hortigüela, D., Pérez, A. & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, pp. 76-81.
- Mora, C. Y. & Solís, D. (2017). Influencia de las actividades lúdicas en la calidad del aprendizaje significativo en la cultura física, de los estudiantes del segundo grado de educación general básica, de la escuela de educación básica "Marieta Escobar gavilanes". Trabajo final de licenciatura en educación primaria, Universidad de Guayaquil.
- Moreno, J. A.; Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17 (2), pp. 261-267.
- Moreno, J. A. & Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/expe/2285Moreno.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), pp. 153-170.
- Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Educación*, 34 (1), pp. 31-53.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza, (5). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>
- Núñez, J. y González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. & González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), pp. 97-109.
- Pérez, J. I. & Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de psicología*, 28 (3), pp. 343-357.
- Pinos-Medrano, V., Medrano-Núñez, N. & Alarcón-Salvatierra, P. (2017). La dispraxia y sus efectos en el aprendizaje. *Dominio de las ciencias*, 3 (2), pp. 380-400.
- Prieto, J. A. & Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4). Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40740871/2898.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522063155&Signature=Z30VTBArCvuz1%2Fv8puYg0HoiUQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAPRENDIZAJE_COOPERATIVO_E_N_EDUCACION_FSIC.pdf
- Requena-Pérez, C. M., Martín-Cuadrado, A. M. & Lago-Marín, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), pp. 37-44.
- Requena, I. & Lleixá, T. (2017). Hábitos regulares de actividad física y deporte a través del aprendizaje cooperativo. *Sportis Sci J*, 3 (2), pp. 404-416.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Ruiz, L. M. (1994). Factores que influyen en el aprendizaje motor. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, (38), pp. 34-40.
- Sambuceti-Canessa, P. (2015). Perfil de autoconcepto académico de los alumnos de 1º a 4º grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), pp. 234-239.
- Villa, A. & Arizmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Zubiatur, M. (2005). Algunas consideraciones sobre la utilización del modelado en la adquisición de habilidades motrices en niños. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (1), pp. 85-95.
- Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, (8). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17500809.pdf>

Recibido 16-04-2018

Aceptado 09-10-2012

José Antonio Martínez Flor
Universidad Alcalá de Henares
Jamarflor1@gmail.com

Martínez, J.A., Monroig, P., Lorenzo, I, Ruiz, E., Martínez, G. (2018). **Influencia de la autoestima y el autoconcepto sobre el aprendizaje motor. Estrategias para su mejora a través de la educación física.** *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 12-20



www.apefadal.es

JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS - Ficha 84

SKATE-BOTTLE

<p>OBJETIVO</p>	<p>El Skate-bottle es un deporte alternativo colectivo, mixto, inclusivo, educativo y respetuoso con el medio ambiente, ya que sus materiales son creados por l@s propi@s participantes con objetos de desecho. Se trata de un deporte alternativo de cancha compartida con el objetivo de pasarse la pelota entre l@s compañer@s, utilizando el "bottle-stick" mientras se deslizan por el terreno de juego sobre los "Skate-bottle", tratando de meterla dentro de la portería del equipo contrario.</p>
<p>HISTORIA</p>	<p>La fecha de creación del Skate-bottle se ha producido durante el comienzo del año 2018, en el que Carlos Chamorro Durán, profesor de Educación Física, aprovechando el interés mostrado por sus alumn@s por el hockey, empezó a darle forma a la mejor manera de unir éste deporte al movimiento del deslizamiento, trabajado con anterioridad por medio de los "Skate-bottle", y el reciclaje, ya que su centro participa en un proyecto de sostenibilidad.</p>
<p>TERRENO DE JUEGO Y MATERIAL</p> 	<p>El Skate-bottle se juega en una pista de fútbol-sala de cualquier centro escolar, con las medidas de 40 m. de longitud y 20 m. de anchura, utilizando las dos porterías, una cada lado, con medidas aproximadas de 2 m. de alto por 3 m. de ancho.</p> <p>Para su práctica, se necesita una pelota polivalente pequeña de plástico, un "stick-bottle" y dos "Skate-bottle", uno para cada pie (se adjunta ficha de cómo crear cada uno de los materiales). Juegan 2 equipos de 6 personas cada uno, formados por tres chicos y tres chicas.</p> 
<p>PRINCIPALES REGLAS</p>  	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un partido tiene un tiempo de duración de 12 minutos, dividiéndose en dos tiempos de 6 minutos cada uno con un descanso intermedio de 3 minutos. 2. Para poder desplazarnos por el terreno de juego, siempre hemos de hacerlo deslizándonos sobre los Skate-bottle. Si se perdiera uno de ellos durante una acción, no se podría seguir jugando hasta que no tengamos los dos puestos. El "bottle-stick" siempre tiene que estar agarrado por l@s jugador@s, si se perdiera durante una acción, no se podría seguir jugando hasta que no se volviera a coger. Se puede utilizar, tan solo, por debajo de la cadera para realizar tanto los pases como los tiros a portería. 3. La pelota solo puede ser jugada por medio de golpes con el "bottle-stick". Tan solo se puede dar dos golpes por participante, uno para parar la pelota y otro para pasar o tirar a portería. No puede ser jugada por dos compañer@s alternativamente de manera continuada (falta por CHICLE), facilitando la participación de tod@s l@s compañer@s. 4. Ningún jugador puede pisar la línea del área ni permanecer dentro de ésta, salvo el/la porter@, ni para atacar ni para defender. Si es así, sería FALTA y la pelota sería para el equipo contrario. 5. Todas las faltas se sancionan con un saque efectuado por el equipo que la ha recibido desde la línea de banda, del lugar más próximo donde se ha producido la infracción. No hay penaltis. La falta dentro del área, se ejecuta igual que cualquier otra. Todos los saques se efectúan con un pase de la pelota a otr@ compañer@ y l@s demás jugador@s, obligatoriamente a 3 metros de distancia para facilitar el inicio del juego. 6. El/La porter@ podrá parar la pelota con cualquier parte del cuerpo, sin soltar nunca el "bottle-stick", utilizándolo siempre para pasar la pelota. 7. La única manera de quitar la pelota es interceptando un pase o bien cuando va suelta por el terreno de juego, sin entrar en disputa con otr@ compañer@ para evitar accidentes con el "bottle-stick".

Para más información
<https://m.youtube.com/watch?v=cJul1JUiNE>

DR. CARLOS CHAMORRO DURÁN





www.apefadal.es

JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS - Ficha 85

PINFUVOTE

OBJETIVO



El **PINFUVOTE** es un nuevo deporte alternativo que fusiona reglas del **PING**-pong, el **FÚT**bol, el **VO**leibol y el **TEN**is, a la vez que incorpora otras de nueva creación con el objetivo de hacer partícipe en el juego a la mayoría de los participantes.

Es un deporte colectivo de cancha dividida y participación alternativa. Mixto, fácil, nada violento, educativo, sencillo, inclusivo y muy versátil en cuanto a la adaptación de los espacios donde se practica, ya sea en pista cubierta como al aire libre.

Jugado por dos equipos en un campo dividido por una red, el **objetivo** del juego consiste en enviar el móvil al campo contrario para que éste toque dos veces consecutivas el suelo o que el equipo adversario no pueda devolverlo. Asimismo, cada equipo tiene como máximo **tres golpes** y **tres botes** (uno entre cada golpe), para devolver el balón al adversario.

HISTORIA

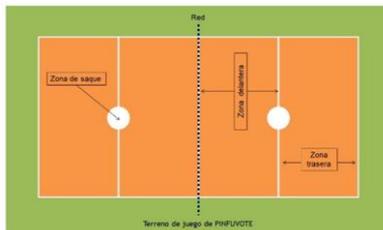
Hay que remontarse hasta 1992 para encontrar las primeras semillas del PINFUVOTE. Es en el C.P. "La Motilla" de Dos Hermanas (Sevilla-España), durante una clase de voleibol, cuando el creador de esta nueva práctica deportiva (Juan L. Roca), comienza a adaptar y modificar una serie de reglas con objeto de integrar a la mayoría del alumnado participante.

Aunque su práctica se ha ido manteniendo a lo largo de estos años en el I.E.S. "Jesús del Gran Poder" de Dos Hermanas, no fue hasta el 11 de marzo del 2009 cuando el PINFUVOTE se registra en el Área de Cultura de la Junta de Andalucía (Registro de la Propiedad Intelectual), y empieza a tener repercusión mediática tanto en prensa, radio y televisión (locales y nacionales).

TERRENO DE JUEGO Y MATERIAL



El **terreno** de juego es un rectángulo con una línea central que divide la pista en dos campos iguales y una red a la altura de tenis. Además, cada campo se subdivide en otras dos partes iguales, delimitando dos zonas (una "zona delantera", o de ataque y una "zona trasera", o de defensa). Asimismo, en el centro de cada campo existe un círculo desde donde se realiza el saque. Es la denominada, "zona de saque".



En función del número de participantes o de instalación disponible, puede jugarse en una pista de pádel, tenis, en un campo de voleibol, de baloncesto o de fútbol-sala/balonmano.

Para su práctica se necesita un **balón** esférico, blando (de espuma o similar) y ligero, de una circunferencia aproximada de 60-70 cm (Ø19cm), y que permita el bote sin dificultad.

PRINCIPALES REGLAS



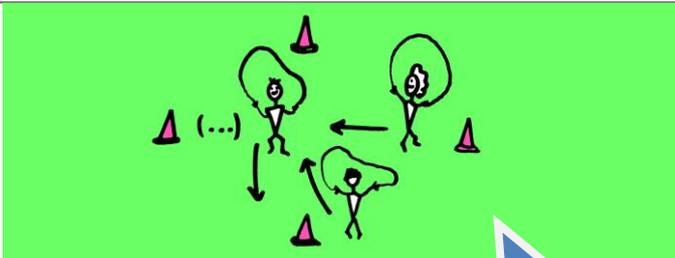
- Equipos **mixtos** de 3 a 20 jugadores. Éstos pueden golpear el balón con cualquier parte del cuerpo.
- Al iniciar cada set, los jugadores de cada equipo se distribuirán de forma proporcional entre las dos zonas en las que está dividido su campo. Tendrán libertad de movimiento en dichas zonas sin poder invadir, durante el juego, la zona contigua.
- Un equipo tiene derecho a un máximo de **tres toques** y **tres botes** (uno entre cada golpe), para devolver el balón al contrario.
- Cuando el equipo que está sacando anota tres puntos consecutivos (ya sea de saque directo o jugada), habrá cambio de sacador y de zona en ambos equipos.
- Cuando tres jugadores de un mismo equipo participan en una jugada golpeando el balón cada uno con una parte distinta (manos, pies y cabeza), y ganan la jugada, dicho equipo anota 3 puntos ("TRIPIN").

JUAN LORENZO ROCA BRINE Autor
JOSÉ ÁNGEL OLMEDO RAMOS
 Colaborador

Para más información:
www.pinfuvote.net

Physical Education CLIL resources - Game 22

BROKEN TRAFFIC LIGHT

Age	9-10 years old and on
Learning objectives	- Players move around rope jumping without colliding with others
Resources /equipment	- Jumping ropes (one per student), cones (four) - It is important to play in a large space
Game description	The game simulates an intersection of streets with broken traffic lights. The teacher divides the class into four groups. These groups must be situated at four marked points with cones (the cones will be placed in the shape of a cross, i.e. the intersection of streets). Each student will try to get rope jumping from their starting point to the opposite point without colliding with their classmates, who are coming from other directions (i.e. the traffic light is broken). When all of the students of a group arrive at the opposite point they start again returning to their starting point. If a student collides with someone else, this means that he/she is not a good driver and as a result must make another trip rope jumping on the outside of the cones in order to get back into his/her group again.
Assessment criteria	- Players respect the rules of the game - Players work together with their groupmates
Contents	- Jumping skills (rope jumping)
Variations	- Make the intersection of streets more complicated (more cones and more groups of students moving around) or more simple (less cones and less groups of students moving around).
Specific vocabulary	Rope jumping, traffic light
Image/Picture	

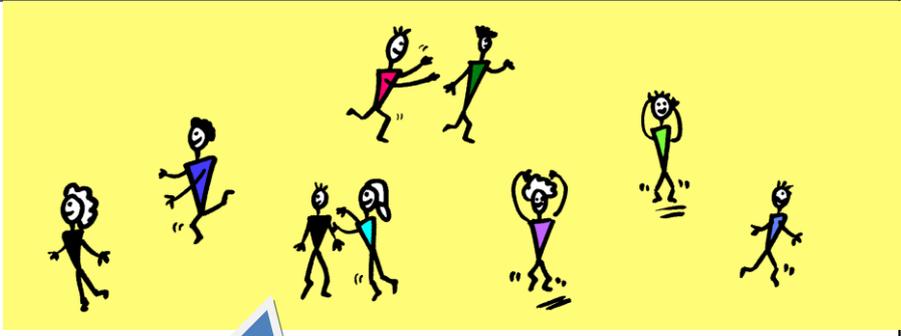
JAIME PRIETO BERMEJO

Physical Education CLIL resources - Game 23

WE ARE ALL "IT"

Age	8-9 years old and on
Learning objectives	- You are "it" games (tag games) with all the players being "it" at the same time.
Resources /equipment	None
Game description	The teacher tells the students that everyone is "it" simultaneously. On the signal of the teacher "Go!", players should try to tag each other, while at the same time avoiding being tagged by the rest of students. When a player is tagged, he/she should start jogging on the spot with the hands on the head. If two players tag each other simultaneously, both should start jogging on the spot with their hands on their heads. The players who are tagged should continue jogging until the game ends. The game ends after 30-45 seconds, or once most of the students have been tagged. Have the children play several rounds.
Assessment criteria	- Players respect the rules of the game
Contents	- You are "it" games - Locomotor skills (jogging on the spot)
Variations	- Increase/decrease the playing time - Divide the class into different playing groups (divide the activity area into smaller areas using cones to create boundaries) - Allow students to free others by touching them while jogging on the spot
Specific vocabulary	Tag games, you are "it", jogging

Image/Picture



JAIME PRIETO BERMEJO

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TEA Y TDAH EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Olga Rodríguez Ferrán
Universidad de Murcia (Spain)

Resumen:

En el presente artículo se propone una revisión conceptual sobre la inclusión y su concreción en la asignatura de Educación Física para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista y alumnos con TDAH. Este alumnado presenta unas características, comunes entre sí, que reducen las oportunidades de aprendizaje a menos que se tengan en cuenta estrategias de Accesibilidad Cognitiva. Atendiendo al principio legislativo de equidad educativa el docente debe modificar sus prácticas y asegurar estrategias compensadoras que favorezcan el aprendizaje de estos alumnos desde la presencia y la participación del currículo ordinario. La información expuesta puede servir de guía al docente de Educación Física tanto para elaborar documentos-guía prescriptivos (programaciones, programas de trabajo individualizado, cuadernos del profesor, etc.) como para hacer adaptaciones reales en los entornos y prácticas del aula.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Déficit de Atención e Hiperactividad, Atención a la Diversidad, Barreras de Aprendizaje, Accesibilidad Cognitiva,

INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD AND ADHD IN PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Abstract

In the present article a conceptual revision about the inclusion and its concretion in the subject of Physical Education is proposed for the students with Autism Spectrum Disorder and students with ADHD. These students present characteristics, common among them, that reduce learning opportunities unless Cognitive Accessibility strategies are taken into account. In accordance with the legislative principle of educational equity, the teacher must modify their practices and ensure compensatory strategies that ensure learning from the presence and participation of these students in the ordinary curriculum. The information presented can serve as a guide for the Physical Education teacher both to prepare prescriptive guide documents (schedules, individualized work programs, teacher's notebooks, etc.) and to make real adaptations in classroom environments and practices.

Key-words

Autistic Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Attention to Diversity, Learning Barriers, Cognitive Accessibility

患有自闭症谱系障碍和注意缺陷多动障碍学生融入中小学体育课程的探究

摘要：

本文旨在探索将患有自闭症谱系障碍和注意缺陷多动障碍的学生融入到中小学体育课程中的新模式。如果没有合理的认知手段进行干预，那些患有自闭症谱系障碍和注意缺陷多动障碍的学生所表现出来的共同特征会使他们获得相对较少的学习机会。为了符合教育公平的立法原则，教师改变他们的教学方法，以确保这些学生能够正常参与到普通的课程教学中来。本文可以作为一个工作指南，帮助体育教师制定规范性指导文件，例如课程安排，个性化工作方案，教师笔记等，并且在课堂内外营造一个良好环境帮助这些学生真正融入到正常的学习中来。

关键词：自闭症谱系障碍；注意缺陷多动障碍；多样性关怀；学习障碍；认知辅助

1-Introducción.

La creación de escuelas inclusivas supone un reto más del sistema educativo actual que se encuentra, sin duda, inmerso en un gran proceso de cambio. Este desafío requiere de una transformación desde la raíz, y en esa línea numerosas personas, grupos organizados de docentes y otros miembros de las comunidades educativas, están orientando sus esfuerzos. El docente,

por tanto, no está solo en esto, y únicamente tiene que buscar los mejores aliados para su proceso de transformación.

A nivel legislativo, la Ley Orgánica Para La Mejora De La Calidad Educativa (2013), manifiesta como principio: "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad." (art. 1).

El Plan de Atención a la Diversidad es uno de los documentos que, junto con el Proyecto Educativo de Centro, se contempla en las citadas leyes para la mejora de la calidad educativa y se especifica que en él se recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado, respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales (Elizondo, 2017a).

Sin embargo, la realidad es que las directrices de estos documentos prescriptivos se quedan muchas veces en meras buenas intenciones, frecuentemente entendidas desde la integración y no desde la inclusión. Así, en los centros no se terminan de concretar los procesos educativos adecuados y los profesores siguen segregando en las aulas, sacando a los alumnos para hacer los apoyos fuera de ellas o planteándose escasas expectativas sobre sus avances.

En este sentido, la aspiración de disminuir la distancia entre las prescripciones en torno a la educación inclusiva y la realidad de las aulas, no es, ni mucho menos, fácil de llevar a cabo, pues forma parte de un paradigma educativo fuertemente arraigado en la administración educativa, en especialistas y en el profesorado (Echeita, 2007).

1. La Educación Inclusiva desde la Educación Física

Numerosos estudios en los últimos años han recogido la opinión del profesorado de Educación Física en cuanto a las barreras que se encuentran para la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Duquette, Carbonneau, Roullet y Crevier, 2016).

La primera barrera que reportan es la falta de recursos tanto materiales como humanos de que adolece el sistema para llevar a cabo esta labor inclusiva. Sin embargo, cabría preguntarse si con unas condiciones ideales, el profesor estaría preparado para abordar un cambio de modelo hacia un sistema inclusivo. Esto nos lleva a la segunda barrera que el profesorado reporta: la falta de formación.

El objetivo de este artículo es ofrecer una base para ayudar al docente en su aproximación teórica a la inclusión, enfocándolo desde el prisma de la Educación Física. En la segunda parte se aportan herramientas y propuestas prácticas para dar accesibilidad cognitiva y generar entornos inclusivos.

2.1 Aclaración conceptual. Integración Vs Inclusión

A pesar de que llevamos décadas con estas cuestiones, se siguen utilizando de forma sinónima los conceptos de integración e inclusión. Esta incorrecta interpretación, puede ser el origen y refuerzo de malas prácticas educativas o prácticas exclusivas. En las tablas 1 y 2 se presentan de forma esquemática las características enfrentadas de las dos modalidades de escolarización: Integración e Inclusión.

Tabla 1. Diferencias entre integración e inclusión. (Tomado de Calvo y Verdugo, 2012)

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Marco de referencia	Normalización	Derechos Humanos
Objeto	Educación Especial	Educación General
Principios	Igualdad Competición Individualidad Prejuicios	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad Respeto y valoración de las diferencias
Intervención	Centrada en el alumno con NEE	Centrada en el centro y en la comunidad
Medidas	Adaptación curricular	Currículum común: cambios organizativos y metodológicos.
Necesidades	Son del alumno	Son de la escuela, del contexto
Recursos	Recursos profesionales y específicos para los alumnos NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todos.

Cuando se traslada esta interpretación a la realidad del aula, se entiende que se trabaje en las clases de Educación Física bajo una modalidad de escolarización de Integración cuando lo que se realiza es una utilización común de un espacio por alumnos considerados diferentes (inferiores), y que, por tanto, no comparten un único currículum, sino que unos siguen un currículum normalizado y los otros uno especial. En este caso los alumnos no disponen de igualdad de oportunidades respecto del resto de los compañeros y se entiende que existe una discriminación.

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

Tabla 2. Propuesta de cambio terminológico y conceptual hacia la inclusión. Tomado de Solla (2013)

DE LA INTEGRACIÓN... A LA INCLUSIÓN
Necesidades Educativas Especiales	Barreras para el aprendizaje y la participación
El estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad.	La condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente.

El hecho de que se planteen para unos alumnos unos estándares y para los demás otros diferentes supone una discriminación por diferencia de expectativas y por negar la posibilidad de que un grupo llegue a beneficiarse del otro.

¿No nos encontramos en un sistema de enseñanza donde el principio de inclusión debe regir?

"Y como falla el sistema y los docentes no saben qué hacer con 25 ó 30 alumnos en su aula, más los dos o tres desviados, pues toman como solución única la separación curricular incluso dentro de su misma aula, sin ningún tipo de remordimientos éticos ya que se asume que el fallo viene de la falta de recursos del sistema para atenderlo por "profesionales especializados" -esto en el mejor de los casos-; o se asume que el fallo es de la propia incapacidad del niño heredada de su propia naturaleza" (Márquez, 2017).

Esta discriminación se mantendría si después de haber agotado las vías para que ese alumno alcance los estándares a través de actividades comunes con el resto de los compañeros (recursos, materiales, metodologías, etc.), no se ha elegido otra forma de vehicular los contenidos a través de la cual el alumno pueda participar y alcanzar estándares idénticos, aunque pudiendo ser en niveles y con recursos diferentes en función de sus capacidades, necesidades e intereses. El derecho a la diferencia no debe estar reñido con el derecho a la equidad.

Así, Valenciano (2009), afirma: *"El respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje. El verdadero cambio en el pensamiento será reflejado en el cambio de actitud. Este será el compromiso de la educación y el compromiso social: dar respuesta a las necesidades, y reducir o eliminar los problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas" (p.12).*

Para Arnaiz (2005) *"se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros"* (p. 3)

En este sentido, Velázquez (2015) plantea que un programa de Educación Física de calidad debería reunir, al menos, cuatro características:

1. Generar personas motrizmente competentes.
2. Lograrlo para todo el alumnado sin excepción.
3. Hacerlo de forma apropiada.
4. Enseñar algo más que prácticas motrices.

Así, se hace necesario que los currículos se reformulen con estándares alcanzables para todos los alumnos y de esta manera un único currículo regirá los procesos educativos. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es esencial para esta labor (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2012). Para profundizar o solucionar dudas sobre el DUA se puede consultar <http://www.educadua.es/>.

Desde una visión educativa más general, Elizondo (2017b) destaca tres errores fundamentales en torno al concepto de inclusión:

1. Educación Inclusiva = Educación Responsabilidad de los PTS, ALS, Orientadores y para ACNEES

Afirmación correcta: La educación inclusiva supone una educación para todos.

Consecuencia pedagógica: Todos los profesores deben estar formados y los especialistas serán profesorado de apoyo a la inclusión.

2. Inclusión = Integración

Afirmación correcta: La educación inclusiva supone acoger la diferencia y aprender de ella, eliminar barreras, fijarse en las capacidades y potenciarlas; supone también presencia, participación y logros en todo el alumnado.

Consecuencia pedagógica: los apoyos se realizarán dentro del aula, hablando entonces de docencia compartida, dos docentes dentro del aula para apoyar a todo el alumnado; no será un apoyo individualizado a un niño o niña en concreto, tampoco un apoyo al profesor o profesora que está impartiendo la clase, sino que dos docentes juntos apoyarán a todo el alumnado.

3. Inclusión = Principio o Criterio orientativo.

Afirmación correcta: La educación inclusiva es un derecho, y con los derechos no se negocian.

Consecuencia pedagógica: El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) deberá estar en la base de todas nuestras actuaciones. Cuando en el aula se programe una unidad didáctica, el DUA marcará las pautas para un

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

aprendizaje profundo en todo el alumnado, eliminando así barreras al aprendizaje.

Elizondo (2017c) se pregunta qué se puede hacer desde el centro educativo y el aula para asegurar la inclusión y propone una serie de medidas para superar las barreras existentes:

1. Curriculares: Para garantizar que todo el alumnado consiga logros es necesario personalizar el aprendizaje. Se propone la utilización de modelos como el Diseño Universal de Aprendizaje, la enseñanza multinivel, los paisajes de aprendizaje.

Las medidas curriculares que se lleven a cabo tienen que ir encaminadas a la personalización del aprendizaje para que todo el alumnado progrese y tenga la educación de calidad a la que tiene derecho. Están relacionadas con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Elizondo, 2017c).

Alba et al. (2012) explican que, apoyándose en las evidencias neurocientíficas que explican cómo funciona el cerebro al aprender, el DUA propone un marco práctico de aplicación en el aula que se organiza en tres principios:

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades.

- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

2. Metodológicas: Con el objetivo de que todo el alumnado participe en las actividades del aula se han de buscar aquellas metodologías que lo permitan realmente. La elección de una u otra dependerá de múltiples factores como la actividad, el alumnado, los objetivos, etc. Sin que sea necesario ceñirse a una en concreto.

Las comunidades de aprendizaje propuestas por Elboj y Oliver (2003) son un ejemplo. Estos autores proponen las siguientes medidas para favorecer el derecho a la inclusión:

- Utilización de aprendizaje dialógico: teorías y prácticas educativas basadas en las transformaciones de la sociedad.

- Velar por la participación: en cuanto a decisiones, aprendizajes o planificación. Diseño de la escuela por toda la comunidad.
- Colaborar en la creación de un modelo educativo democrático: transformar las relaciones de poder y generar un espacio abierto flexible e igualitario.
- Sustituir la competitividad por la solidaridad.
- Tener altas expectativas de todo el alumnado.
- Crear entornos estimulantes para un mayor aprendizaje.
- Proporcionar las mejores metodologías, prácticas educativas y obtener los mejores recursos.
- Crear grupos heterogéneos, en vez de agrupaciones por nivel o segregación.

Elizondo (2017c) señala otros modelos pedagógicos, técnicas o estrategias como: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Servicio, Tareas competenciales, Trabajo por ambientes o rincones, Aprendizaje cooperativo, Simulación, Flipped classroom, Cultura del Pensamiento, Pensamiento computacional, Realidad Aumentada...

3. Organizativas: Para favorecer que todo el alumnado se pueda beneficiar del aprendizaje dentro del aula deben realizarse apoyos dentro del aula. Es necesario asegurar la presencia de dos docentes en la misma aula para el apoyo al grupo, no al docente o a un alumno concreto. Este apoyo podrá ser de profesorado especializado (Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), o bien, de otro profesorado al que el equipo directivo le adapte los horarios, u otros colaboradores (p. e. profesionales de asociaciones) o voluntarios, etc.
4. Sociales: Con el propósito de empoderar a la comunidad educativa en la creación de entornos acogedores y seguros a través de la solidaridad, la colaboración, el respeto y la aceptación.

Elizondo (2017c) señala como medidas sociales:

- Aprendizaje servicio que permite unir el aprendizaje y el compromiso social.
- Makerspaces, que permiten agrupar al alumnado más allá de su edad cronológica para

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

compartir recursos y conocimientos.

- Trabajar en equipo, intercambiar experiencias y construir cosas.
- Pasar de proyectos DIY (Do It Yourself, Hágalo usted mismo) a proyectos DIT (Do It Together, Háganlo todos).

En base a estas propuestas generales para todo el sistema y comunidad educativa, se plantean las siguientes medidas de actuación para el ámbito de Educación Física:

-Los profesores de Educación Física y estudiantes de grados o postgrados relacionados deben formarse específicamente para la transformación hacia un sistema de escolarización inclusivo. En este sentido, los colectivos mencionados deben reivindicar mayores oportunidades de formación específica y de calidad.

-El profesor de Educación Física debe tener apoyos en el aula de los profesionales de la inclusión (PT, AL, Orientadores, etc.) como asignatura en la que tradicionalmente han confluído todos los alumnos, aquellos con marcadas dificultades incluidos, sin desdobles ni exclusiones fuera del aula. También se debe reivindicar esta cuestión ya que las prácticas inclusivas tienen además un enorme y natural carácter socializador que suponen un entorno excepcional para favorecer la tolerancia, respeto, aceptación, ayuda, etc.

-Las programaciones docentes de las diferentes asignaturas que imparte el profesor de Educación Física deben contemplar Unidades Formativas marcadas por el DUA. La reivindicación en este plano estará enfocada a la administración que ha de generar nuevos currículos accesibles para todos.

-Las metodologías de enseñanza a implementar desde la Educación Física deben permitir un aprendizaje personalizado que permita un acceso completo del alumnado.

Para profundizar o solucionar dudas sobre inclusión educativa se pueden consultar los siguientes enlaces:
[http://coralelizondo.wordpress.com/;](http://coralelizondo.wordpress.com/)
<http://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es/>

2. Las barreras frente al aprendizaje y la participación del alumnado

Con el comienzo de curso todos los profesores se encuentran con un listado de alumnos que, por circunstancias de diversa índole, presentan alguna Necesidad Educativa Especial. Si bien todos los alumnos tienen una necesidad de atención personalizada en los procesos de aprendizaje, los alumnos de estos listados presentan unas barreras mayores que se deben conocer para favorecerles la equidad de acceso al currículo.

Existe una creencia predominante en cuanto a la educación del alumnado que presenta mayores dificultades en su aprendizaje, que sus problemas de aprendizaje son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales (Echeita, 2007).

Sin embargo, contrariamente a dicha creencia, la UNESCO (2009) afirma que *"mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema, a considerar que el problema es el sistema educativo"*.

Así surge un nuevo concepto, dentro del ámbito educativo, el de Barreras al Aprendizaje y la Participación (Booth y Ainscow, 2002), que se centra en los factores y obstáculos del contexto y en la tradicional respuesta educativa que dificulta o limita el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas.

A continuación, se focaliza en una las barreras de aprendizaje que pueden presentar nuestros alumnos que están diagnosticados con un Trastorno del Neurodesarrollo (TND) como el TDHA (Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad), TEA (Trastorno del Espectro Autista), asociado o no a discapacidad intelectual, por dos razones. En primer lugar, es el trastorno con mayor prevalencia en la población en edad escolar. En segundo lugar, es uno de los más vulnerables a la exclusión educativa (Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2005).

Los Trastornos del Neurodesarrollo (TND) se definen como alteraciones o dificultades cognitivas y conductuales que se manifiestan por primera vez en las etapas tempranas del desarrollo como en la primera infancia, la niñez o la adolescencia pero que pueden durar o tener repercusiones hasta etapas posteriores e incluso en la vida adulta (American Psychiatric Association, 2013).

Los trastornos del neurodesarrollo tienen en común la existencia de una alta comorbilidad entre ellos, de tal manera que la del TDHA es común encontrarla con el trastorno del aprendizaje y el del espectro autista. El del desarrollo de la coordinación aparecerá con el del lenguaje, el del aprendizaje de la lectura, el trastorno del espectro autista y el TDAH, entre otros (Yañez, 2016).

En los siguientes apartados se muestran las barreras de aprendizaje en función del diagnóstico:

3.1. Barreras de aprendizaje para el alumno con TDAH

El TDAH es el trastorno del neurodesarrollo de mayor prevalencia en la edad escolar cifrada en un 5%. El TDAH

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

es más frecuente en varones que en mujeres (APA, 2013) y los grados y/o formas de presentación son: leve, moderado y severo.

Destacamos una serie de barreras y las dificultades que al alumno con TDAH le presentan:

- Recibir mucha información de golpe sin una focalización sobre contenidos básicos: Dificultades en la atención a detalles o descuidos o errores en las tareas.
- Tareas con muchas instrucciones o de larga duración: Dificultades para mantener la atención en tareas. No seguir instrucciones y no terminar las tareas.
- Actividades complejas y con secuencias poco definidas de acción: Tener dificultad para organizar tareas y actividades. Dificultades para iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- Entorno físico y sensorial de aprendizaje muy recargado, desorganizado, ruidoso, etc.: Dificultades para regularse ante la presencia de otros estímulos externos o por pensamientos no relacionados con la tarea.

En las sesiones de Educación Física se pueden observar comportamientos desadaptativos frecuentes y que pueden ser consecuencia de las dificultades que las barreras del entorno de aprendizaje les presenta:

- Hablar en exceso.
- Responder de forma inesperada o antes de que se concluya una pregunta.
- Interrumpir o inmiscuirse en las actividades de los demás.
- Dar apariencia de no escuchar cuando se les habla de manera directa.
- Jugueteo o golpear con las manos o con los pies o con el material.
- Levantarse en situaciones en que se espera que permanezcan sentados y viceversa.
- Estar ocupado y actuar como si lo impulsara un motor.
- Presentar dificultad para esperar su turno.
- Corretear o trepar en situaciones en las que no resulta apropiado.
- Ser incapaz de jugar o de ocuparse en actividades recreativas con tranquilidad.

3.2. Barreras de aprendizaje para el alumno con TEA

El Trastorno del Espectro Autista tiene una prevalencia de aproximadamente 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos. Se presentan casi cuatro veces más en el caso de los hombres que en las mujeres y su manifestación puede tener diferentes intensidades o grados.

Las barreras más frecuentes para el alumnado con estas características son:

- Ambientes hiperestimulantes o hipoestimulantes.
- Metodologías de enseñanza muy poco estructuradas.
- Naturaleza de las tareas: globales, largas, poco explícitas y sin orden establecido.
- Forma de comunicación de las tareas ininteligible para el alumno.

Diferentes autores (Muñoz y Ruiz, 2018; Yañez, 2017) destacan como características cognitivas, que pueden ayudar a entender las dificultades que los alumnos tienen ante estas situaciones, son las analizadas en la Teoría de la Mente, la dificultad de anticipación, la Teoría de la Coherencia Central, la Teoría de las disfunciones ejecutivas y las alteraciones sensoriales. Un resumen de las dificultades que el alumno con TEA se encuentra ante estas barreras de aprendizaje son:

- Dificultades en las relaciones sociales.
- Dificultad para anticipar.
- Dificultad para el desarrollo de la atención conjunta.
- Dificultad para cambiar o alternar el foco atencional, en especial para desengancharse de un foco de atención.
- Dificultades en la memoria de trabajo conforme la complejidad de la información audio verbal aumenta.
- Dificultad con las capacidades de ficción.
- Dificultades cualitativas en el lenguaje expresivo y comprensivo.
- Alteraciones sensoriales: Hipersensibilidad-hiposensibilidad en vista, oído, olfato, gusto, tacto, vestibular y propioceptivo.

En las sesiones de Educación Física estas barreras se pueden traducir en comportamientos tan frecuentes como:

- Juego rígido, limitado y ritualizado.
- Vinculación obsesiva hacia objetos.
- Preocupaciones inusuales.
- Insistencia en la invariabilidad.
- Conductas autoestimulatorias y repetitivas.
- Conductas autolesivas y heterolesivas.

4. Estrategias de accesibilidad (Facilitadores) para el alumnado de Educación Física

Cuando se habla de propuestas accesibles para los alumnos con trastornos del neurodesarrollo en la asignatura de Educación Física se refiere a una accesibilidad cognitiva. Accesibilidad cognitiva será el

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

término que se utilizará para designar las características que tienen aquellos entornos, organización de las sesiones, actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades de evaluación, materiales, etc., que resultan inteligibles o de fácil comprensión.

En este sentido, si la Accesibilidad Física permite que las personas puedan desplazarse, llegar al gimnasio, entrar y estar fácilmente en ellos, coger y manipular cómodamente los materiales deportivos, etc., la Accesibilidad Cognitiva permitiría que los alumnos puedan entender el significado de las propuestas del profesor, el uso adecuado de los materiales, las rutinas de práctica, etc., lo que, en términos psicológicos, equivale a decir que conocen y comprenden (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Invertir en accesibilidad cognitiva en EF supone, en definitiva, crear entornos comprensibles y predecibles, donde el alumno mejora la sensación de control sobre el medio, favorece su autodeterminación, la imaginación y la participación. Si por el contrario el alumno no comprende y pierde el control de la situación, se genera en él incertidumbre, ansiedad, dependencia y/o pasividad, viéndose muy limitado o anulado en la capacidad de iniciativa, toma de decisiones, participación, etc.

“La Accesibilidad Cognitiva se convierte así en una condición psicológica indispensable para que las personas puedan vivir y desenvolverse en los distintos entornos de una manera autónoma y eficiente, segura y natural. Por otro lado, la posibilidad de acceder y comprender fácilmente los entornos y servicios de uso público está reconocida como un derecho universal de las personas, por lo que se aplica tanto a las personas con y sin discapacidad. Así lo recogió el Artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre de 2006, ratificada y en vigor en España desde el 30 de marzo de 2007” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Para favorecer la accesibilidad cognitiva en el entorno de la Educación Física se pueden tener en cuenta una serie de propuestas de intervención según diferentes perspectivas.

Desde la perspectiva neuropsicológica, Yañez (2016) propone los siguientes tipos de intervención:

- Modificaciones en el ambiente (p.e.: quitar estímulos distractores del aula).
- Metodologías de enseñanza muy estructuradas.
- Cambiar la naturaleza de las tareas que se espera que el niño lleve a cabo: tareas breves, explícitas y ordenadas ofrecidas paso por paso.

- Cambiar las formas de comunicación de las tareas: elaborar recordatorios verbales, apoyos visuales, reglas escritas, horarios, calendarios, listas de cosas por hacer, instrucciones o recordatorios grabados en aparatos electrónicos.
- Cambiar la manera en que la gente cercana al niño interactúa con él.

Otra propuesta de intervención en el mismo sentido, pero diferenciada y desarrollada por ámbitos sobre los que se debe intervenir es la planteada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Estos ámbitos son:

- Escenarios y desplazamientos
- Organización del tiempo
- Conductas y roles

En esta propuesta se utiliza el término “facilitador” como recurso de la accesibilidad cognitiva al alumnado. En este sentido, se diferencian tres tipos de facilitadores: a) Naturales; b) Activos de comprensión; c) Específicos.

Se entiende como facilitadores naturales aquellos recursos que favorecen la accesibilidad cognitiva pero que no se diseñan especialmente para ello y que en función de las necesidades se pueden adaptar en mayor o menor medida.

Un ejemplo de esto es la propia interacción comunicativa de los profesores que, con algunas adaptaciones, repercute en la mejora de la comprensión del alumno. Algunas propuestas son:

- Procurar hablar despacio y de forma clara.
- Dar tiempo un tiempo de respuesta más amplio si así se requiere.
- Explicar por qué se hacen las cosas.
- Comprobar con frecuencia que se ha comprendido.
- Distancia corta entre profesor y el alumno en las explicaciones, procurando hablar cara a cara en las comunicaciones individuales con el alumno.
- Utilizar apoyos visuales habituales en la docencia como la demostración, el PPT o los vídeos.

Otro ejemplo podría ser en la selección de actividades, juegos, materiales y recursos en los que puede ser interesante tener en cuenta las siguientes pautas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015):

- Qué tengan un fácil manejo de todas sus funciones, para que el niño/a pueda jugar con autonomía.
- Con un diseño que sea sencillo y realista, lo que permitirá al niño/a trabajar la transferencia y generalización de los aprendizajes.

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

- Que sean atractivos desde el principio hasta el final de su uso, lo que permitirá mantener la atención y el interés durante todo el juego.
- Que permitan tiempos de respuesta largos, para que todos puedan jugar, aunque su ritmo sea un poco más lento.
- Que no requieran altos niveles de concentración o razonamiento.
- Si son juegos de reglas, que tengan la posibilidad de adaptarse a niveles cognitivos más bajos, reduciendo el número de reglas y la complejidad de las mismas.

Otro ejemplo de facilitador natural son los propios elementos del entorno como los relojes de pared, las señalizaciones (flechas indicativas, carteles o mapas del centro, líneas de campos en pistas polideportivas), etc., los cuales se pueden ir enseñando a usar o a atender al alumno a través de diferentes actividades.

En el documento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) llaman facilitadores activos de comprensión a los alumnos a los que se consigue implicar en el proceso de accesibilidad. La figura del alumno-tutor es un ejemplo de este tipo de recurso y cuya experimentación en Educación Física ha tenido buenos resultados (Lieberman, Dunn, Van der Mars y McCubbin, 2000).



Figura 1. Facilitador activo de comprensión: alumno-tutor.

Por último, los facilitadores específicos son aquellos recursos que se deben crear, pues no existen en el entorno, para mejorar la accesibilidad cognitiva. Se hace referencia con esto a los recursos anticipadores, los reforzadores y las ayudas visuales. Es común el uso de pictogramas para los tres tipos de facilitadores.

Se definen los pictogramas como "un sistema de símbolos gráficos que facilitan una comunicación aumentativa o alternativa al lenguaje oral, son la palabra de las personas que no pueden comunicarse oralmente y que no tienen lectoescritura, pero también las usan quienes sí pueden escribir porque agiliza el proceso comunicativo" (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015a).

En este sentido, los sistemas pictográficos suponen una importante herramienta de comunicación para aquellos que tienen un nivel comunicativo muy limitado, también pueden ser muy funcionales para personas con niveles cognitivos bajos o en las primeras etapas de aprendizaje, pudiendo igualmente llegar a alcanzar niveles de comunicación muy avanzados.

Sin duda, el sistema pictográfico más utilizado en España es el sistema ARASAAC, desarrollado por este propio Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa y que puede descargarse gratuitamente y ser utilizado en múltiples entornos. Además, en este portal se puede encontrar formación (Aula Abierta), y recursos variados (software, aplicaciones, ayudas visuales, etc.) creados a partir de sus pictogramas que pueden tener una importante aplicabilidad para nuestros alumnos en clases de Educación Física.

Para profundizar o solucionar dudas sobre SAAC se puede consultar el siguiente enlace: <http://aulaabierta.arasaac.org/saac>

A continuación, se va a realizar una aproximación, de manera muy simplificada, a algunos de los facilitadores específicos mencionados anteriormente y que se pueden utilizar en el aula de Educación Física. Un aprovechamiento eficiente de estos facilitadores implicaría tener en cuenta una gran variedad de elementos (cognitivos, de diseño gráfico, etc.) que requerirían una formación mayor o el apoyo de profesionales especialistas.

4.1. Las agendas

A veces los alumnos con más dificultades comprenden nuestros mensajes cuando son sencillos. Cuando se les presentan al mismo tiempo las imágenes a través de agendas organizadas se les facilitan los siguientes aspectos (Pérez y Torrecillas, 2002):

- Que conozcan de antemano lo siguiente que va a ocurrir.
- Que puedan anticiparse a los acontecimientos, lo que les tranquiliza y evita que sus conductas se alteren.
- Que conozcan la secuencia de actividades que van a realizar y con quién.
- Que vayan comprendiendo el orden temporal de los acontecimientos.
- Que sean más autónomos en la realización de sus actividades.
- Que vayan siendo capaces de realizar elecciones.
- Que comiencen a ser capaces de contar lo que han hecho, a dónde han ido...

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

En la agenda quedarán reflejadas las actividades globales que se van a realizar a lo largo de la jornada. Un ejemplo de utilización de agenda para Educación Física podrá mostrar la secuencia de acciones: entrar, saludar al profesor, ponerse la ropa deportiva, hacer el calentamiento, actividades principales, vuelta a la calma, aseo y siguiente clase que le corresponde. El tipo de imagen (foto, dibujo o pictograma) que se utilice estará en función del nivel cognitivo de cada niño.



Figura 2. Agenda de día que incluye la sesión de Educación Física.

4.2. Pictogramas para la realización y seguimiento de tareas y acontecimientos sociales.

López y García (2008) destacan que el objetivo de estos recursos es representar los pasos o secuencias que conforman una determinada acción, señalando su meta y las actuaciones necesarias para lograrla. La representación se podrá realizar mediante fotografías, dibujos, esquemas o guiones que expresan la secuencia, y acercan vínculos entre los significados, las acciones o las situaciones que representan, dando orden y sentido a sus actos.

Algunos ejemplos interesantes para nuestro ámbito son las secuencias de juegos motores pictografiados para los programas de Patios Dinámicos de Gey Lagar que se realizan en multitud de colegios españoles (Lagar, 2015). Otras iniciativas inclusivas en recreos han surgido con posterioridad como los proyectos "PIAR" (Proyecto de Inclusión en el Área de Recreo) de la Fundación RafaPuede (Murcia) o "Volando Juntos" del Centro de Pedagogía Terapéutica Adelante (Gran Canaria).

Para acceder a recursos, formación y compartir las experiencias positivas en tus clases de Educación Física con los SAACS: <http://www.arasaac.org>

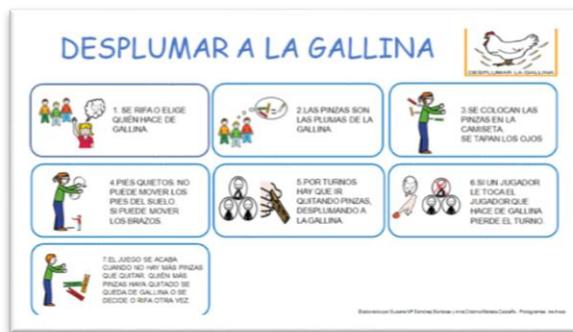


Figura 3. Ejemplo de juego pictografiado del Centro de Pedagogía Terapéutica "Adelante" (Gran Canaria). Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA).

5. Conclusiones

La información expuesta en el presente artículo puede servir de guía al docente de Educación Física tanto para elaborar documentos-guía prescriptivos (programaciones, programas de trabajo individualizado, cuadernos del profesor, etc.) como para hacer adaptaciones reales en los entornos y prácticas del aula. Ambas partes han de estar lo más conectadas posibles y relacionarse de forma bidireccional.

A la hora de plasmar la intervención del docente en un plan de trabajo individualizado se han de utilizar las pautas y recursos que se han venido ofreciendo como referencia en este artículo para adaptarlas a los alumnos y a sus necesidades personales. Las adaptaciones deberán tener en cuenta las necesidades específicas de cada alumno, y responderán al grado y forma de manifestación del trastorno y también a otros factores ambientales como las experiencias previas de aprendizaje o la capacidad del equipo de trabajo con el que se vaya a colaborar.

La educación inclusiva es una tarea de toda la comunidad escolar en la cual deben estar implicados la administración educativa, profesores de todas las áreas, alumnos de todas las etapas y cursos, personal de administración y servicios y las familias.

En esta labor, cuantas más barreras haya eliminado la administración menos obstáculos tendrá que asumir el docente. Cuanto más se impliquen las familias, menor será la dificultad para que el alumnado acepte responsabilidades y, por último, cuanto más colaboren los docentes entre sí mejores resultados se obtendrán en calidad educativa.

En este sentido, será de vital importancia el trabajo en estrecha colaboración con los profesionales especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

lenguaje, con los orientadores, con las familias y las asociaciones, etc. Todos ellos podrán aportar pautas para poder reorganizar el modelo de enseñanza y desarrollar los recursos que ayuden a eliminar barreras y favorecer una inclusión real en las aulas.

Referencias Bibliográficas

- Alba, C. Sánchez J.M y Zubillaga, A. (2012). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado el 11/11/2017 de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Accesibilidad Cognitiva en centros educativos. Guía práctica de orientaciones para la inclusión educativa*. Recuperado de <http://blog.educalab.es>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruna, O., Roig, T., Puyuelo, M. Junqué, C., y Ruano, A. (2011). *Rehabilitación neuropsicológica: Intervención y práctica clínica*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Calvo, M.I. y Verdugo, M.A. (2012). Educación Inclusiva. ¿Una realidad o un ideal? *EDETANIA*, 41, 17-30.
- Calvo, M.I. (2009). *Construyendo un concepto de educación Inclusiva: Una experiencia compartida*. En Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (coord.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Colección Investigación. Salamanca.
- Duquette, M. M., Carbonneau, H., Rault, R., y Crevier, L. (2016). Sport and physical activity: Facilitating interventions with young people living with an autism spectrum disorder. *Physical Activity Review*, 4, 40-49.
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Elboj y Oliver, (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elizondo, C. (2017a). Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. <https://coralelizondo.wordpress.com>
- Elizondo, C. (2017b). *Aclarando conceptos para una revolución inclusiva real*. Recuperado de <https://coralelizondo.wordpress.com>.
- Elizondo, C. (2017c). *Medidas para dar respuesta al derecho a la inclusión. La revolución inclusiva está en marcha*. Recuperado de <https://coralelizondo.wordpress.com>.
- Lai, M.C., Lombardo, M.V., y Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet*, 383(9920), 896-910.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 357-374.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015a). *Accesibilidad cognitiva*. Recuperado de <http://www.ceapat.es>.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015b). *Diseño para todos en juegos, juguetes y videojuegos*. Recuperado de <http://www.ceapat.es>.
- Lieberman, L.J., Dunn, J.M., Van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effect on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (10 de diciembre de 2013). Obtenido de Boletín Oficial del Estado.
- López, S. y García, C. (2007). Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Psicología Educativa*, 2, 117-131.
- Marquez, A., (2017). *Maestro, yo que no soy tonto...* Recuperado de <http://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es/>
- Mendez, I. (2014). "Factores determinantes del rendimiento en PISA Resolución de Problemas." En INEE (ed.): *PISA 2012: Resolución de problemas. Informe Español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pérez y Torrecillas, (2002). No hace falta la agenda. Él me entiende. *El Guiniguada*. 11, 181-87.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save de Children.
- Unesco (2009). *Policy guidelines on inclusión in education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>
- Velazquez, C. (2015). *En deporte adaptado y escuela inclusiva*. Madrid: Grao.
- Valenciano, G (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva. Una experiencia compartida*. En Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (coord.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Colección Investigación. Salamanca.
- Yañez, M.G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Manual Moderno.

Recibido 20-10-2018

Aceptado 02-12-2018

Olga Rodríguez Ferrán

Universidad de Murcia

Facultad de Ciencias del Deporte. C/Argentina s/n, 30720.

Santiago de la Ribera-San Javier (Murcia)

olga.rodriquez@um.es

Rodríguez Ferrán, O. (2018). Inclusión de alumnos con TEA y TDAH en educación física en primaria y secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 25-34

Proyecto EfectoIgualdad

Mario Martínez Colmenarejo

Responsable del Área de Mujer e Igualdad de ApefADAL

Resumen.

Durante el año 2018 y el éxito y el alcance del año pasado la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL ha dado continuidad a su proyecto **#EfectoIgualdad**. Dicho proyecto tiene como objetivo aportar materiales prácticos al profesorado de Educación Física para trabajar la coeducación en los centros escolares y la eliminación de estereotipos de género en las aulas. Sus principales acciones han sido un nuevo vídeo tutorial para realizar una coreografía con motivo del 8 de marzo, Día Internacional de la mujer y la realización de un seminario donde profesorado ha colaborado para la elaboración de nuevos materiales e intercambio de experiencias para identificar hacia donde deben estar orientados los futuros materiales del proyecto.

Antecedentes.

La Asociación de Profesorado de Educación Física Adal se crea hace 21 años con el objeto de acercar al profesorado de Educación Física juegos y prácticas alternativas a los contenidos tradicionales de la asignatura que permitan una experiencia distinta, coeducativa y multicultural. Parte de la base de que si no conoces el juego o deporte no puedes etiquetarlo en función de un género. Además busca experiencias cooperativas o donde la competición quede relegada a la experiencia lúdica.

Ha celebrado más de 132 Encuentros en los que han participado más de **293.828** alumnas y alumnos de Educación Primaria y Secundaria, más de **2.956** profesoras y profesores de Educación Física y más de **2.319** monitoras y monitores del AAFD (Ciclo formativo de grado superior de " Animación en Actividades Físicas y Deportivas").

Niñas y niños han disfrutado de un evento donde practicaban juegos y deportes alternativos sin motivación competitiva ni diferenciación de categorías o disciplinas por sexo.

Materiales 2018

-Vídeo tutorial Most Girls

<https://youtu.be/EM1LZZGBFlc>



A través de un nuevo vídeo tutorial donde enseñábamos una coreografía y hablábamos y mostrábamos situaciones de desigualdad entre chicos y chicas invitamos a todos los colegios, institutos, instituciones o personas interesadas a reivindicar la igualdad entre mujeres y hombres bailando.

La canción elegida fue "Most Girls" de Hailee Steinfeld, un himno de empoderamiento femenino que celebra todos los tipos de chicas libres de estereotipos.

El vídeo cuenta con más de 22.500 visualizaciones en YouTube y más de 50 centros e instituciones lo utilizaron para celebrar el 8 de marzo tales como:

Martínez Colmenarejo, M. (2018) Proyecto EfectoIgualdad 2018. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 35-39

IES Cuatro Caminos (Badajoz), IES Pere d'Esplugues (Valencia), Colegio Zola, Colegio Legamar, CEIP Núñez de Arenas, CEIP Cristóbal Colón (Villaverde-Madrid), Área de Salud y Deportes del Ayuntamiento de Martos (Jaén), CEIP Alcalá Venceslada (Jaén), CEIP CRA Alhama (La Rioja), etc.



CEIP Alcalá Venceslada (Jaén),



Colegio Legamar (Leganés – Madrid)



CEIP Cristóbal Colón (Villaverde-Madrid)

Cristina Ortega @OrtegahOrtega · 3 h
 Alumnos de #Valverde del CRA Alhama #LaRioja participan en el proyecto #EFectoIguualdad
 ¿Os lo vais a perder #educación #edufis #frikimefs #EF1hdiaria #PhysEd #BeActive?



También hubo centros que abrieron la experiencia a familias (CEIP Núñez de Arenas de Getafe), ayuntamientos que lo han incluido en su programación oficial del 8 de marzo (Leganés, Alcobendas, Getafe, Martos, Aranda de Duero...) u otro tipo de instituciones o agrupaciones



Getafe – Madrid.

Martínez Colmenarejo, M. (2018) Proyecto EFectoIguualdad 2018. *Revista Pedagógica Adal*, 21(37), 35-39



Ayto Alcobendas

En los XV Encuentros Lúdicos Deportivos por la Igualdad y la Amistad de Humanes de Madrid. Sesión de formación del profesorado



En los I Encuentros de Juegos y Deportes Tradicionales por la Igualdad de Aranda de Duero y Ribera - Burgos



Ayto de Martos - Jaén



En los VIII Encuentros de Juegos y Deportes Alternativos por la Igualdad de Alcobendas - Madrid

Tras el éxito del primer vídeo tutorial nos animamos a realizar un segundo vídeo para el aprendizaje de la coreografía "Boa me - fuse odg feat. Ed sheeran and mugeez". Esta coreografía, junto con la anterior, se bailaron durante la celebración de los XXI Encuentros de la Comunidad de Madrid celebrados el 18 de mayo de 2018 en el Parque Deportivo La Cantera de Leganés. Más de 2.500 niños y niñas bailaron al unísono las dos coreografías de #EfectoIgualdad esa mañana en



Leganés (Madrid)



Martínez Colmenarejo, M. (2018) Proyecto EfectoIgualdad 2018. Revista Pedagógica Adal, 21(37), 35-39

-Seminario #EFectoIgualdad

Durante todo el año más de veinte personas pertenecientes al profesorado de Educación Física de primaria y secundaria han ayudado a compartir experiencias y elaborar nuevos materiales.

“Músicas para tus clases de Educación Física libres de letras machistas y estereotipos de género”

Gracias a ese profesorado se elaboró una selección de canciones libres de estereotipos de género para que todo el profesorado pudiera utilizarlas. La lista se puede encontrar en Spotify y en la presentación junto a la letra de las canciones y más.

<https://view.genial.ly/5ae6f74e7570e525eb02937b/fichas-cancones-efectoigualdad>

FLOWER POWER - BOMBA ESTÉREO

Músicas para tus clases de Educación Física libres de letras machistas y estereotipos de género

Es hora de gritar, de ponerme a cantar
Y dejar de decir: "Lo siento"

Videoclip Letra Escucha toda la playlist Decálogo

www.apefadales

LO MALO - AITANA Y ANA GUERRA

Músicas para tus clases de Educación Física libres de letras machistas y estereotipos de género

Però si me toca, toca, tocame, yo decido el cuándo, el dónde y el con quién...

Videoclip Letra Escucha toda la playlist Decálogo

www.apefadales

ELLA BEBE

Músicas para tus clases de Educación Física libres de letras machistas y estereotipos de género

Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para ti que nadie puede hacerte daño.
Hoy vas a comprender que el miedo se puede romper con un sólo portazo.

Videoclip Letra Escucha toda la playlist Decálogo

www.apefadales

Martínez Colmenarejo, M. (2018) Proyecto EFectoIgualdad 2018. Revista Pedagógica Adal, 21(37), 35-39

Propuesta de trabajo 25N "El mal querer"

Con motivo del Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer #EFectoIgualdad propueso una actividad para poder realizar en las clases de Educación Física: elaborar propuestas coreográficas y/o expresivas partiendo de las canciones de "El mal querer" el disco de la cantante del momento, Rosalía, que nos cuenta la historia de una mujer y su relación con su pareja desde su boda, los celos, la violencia y su posterior superación.

Nota: explora la imagen a través del enlace para descubrir todas las interacciones y complementos (letras de las canciones, artículos de referencia, el álbum completo, etc. Puedes hacer click en el icono de la esquina superior derecha para ver todos los enlaces.



EL MAL QUERER - ROSALÍA

Propuesta para trabajar la violencia de género en Educación Física

EL DISCO



CONCEPTO

El disco de Rosalía es un disco conceptual en el que cada canción cuenta un capítulo de una historia basada en un texto de autor anónimo del siglo XIV titulada Flamenca. Así cada canción nos habla de una protagonista femenina desde su boda, su relación en la que es víctima de violencia de género y cómo consigue salir de esta y empoderarse.

PROPUESTA

La propuesta es trabajar en nuestras clases de Educación Física a partir de acciones motrices de índole artística y expresión. Así a partir de la danza, la expresión corporal y la dramatización representar todos o algunos de los capítulos de la historia que el disco de Rosalía nos propone.

SELECCIONA LOS CAPÍTULOS

1. AUGURIO



2. BODA



3. CELOS



4. DISPUTA



10. CORDURA



11. PODER



MÁS IDEAS

Recuerda que el objetivo es concienciar sobre el mal que supone la violencia de género. Potencia los debates y reflexiones sobre el tema.

- + ¿Qué desigualdades generan la violencia? ¿Qué desigualdades ve tu alumnado en el colegio o recreos?
- + Incluye a otras asignaturas: música (el flamenco), lengua y literatura (Lorca), plástica (escenografía y vestuario).











<https://view.genial.ly/5bf3efe1a5042e68131e9c30/el-mal-querer>

Martínez Colmenarejo, M. (2018) Proyecto EFectoIgualdad 2018. Revista Pedagógica Adal, 21(37), 35-39

COeducaciónFISICA  ADAL Nº37 Diciembre 2018
ISSN: 1575-2429

39

NORMAS DE COLABORACIÓN.

Normas de colaboración actualizadas Noviembre 2012



Los autores interesados en la publicación de su manuscrito en la **Revista Pedagógica ADAL** deberán enviar una copia de su trabajo original en soporte digital Word. Tendrá una extensión entre 2500 y 3500 palabras.

En página aparte deberá figurar el nombre completo de dichos autores con su dirección institucional completa y su correo electrónico.

El texto puede presentarse íntegramente en lengua española o en lengua inglesa, debe ser original e inédito para los artículos de investigación y para las experiencias pedagógicas, los tópicos preferentemente relacionados con las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. También se recogen revisiones temáticas que contemplen el período mínimo de los últimos 4 años.

Tanto los artículos como las experiencias llegarán al Consejo Editorial que realizará una primera selección. Los artículos de investigación pasarán una segunda evaluación anónima de al menos, 2 evaluadores externos miembros del Comité Científico Internacional que forma parte de la Revista Pedagógica ADAL que servirán de base para decidir la pertinencia de su publicación.

Los artículos irán encabezados, obligatoriamente, por un título, un extracto de más de 250 y menos de 500 palabras, además de un mínimo de cinco palabras clave. Todo ello debe presentarse en lengua inglesa y española.

Las figuras, dibujos, tablas y cuadros deberán entregarse en archivo aparte, en formato *.jpg*, numerándose e indicando con un pie de foto y un número donde deben insertarse.

La revista pedagógica ADAL ha convenido seguir utilizando el formato de publicación y de referencias bibliográficas de la APA para publicaciones periódicas. Sólo podrán consignarse las que estén incluidas en el texto. Por ejemplo:

- Para libros: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- Para revistas: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), páginas.
- Para Internet: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). El título del artículo. Título de la revista, volumen (número). Disponible en: <http://www>. [Consulta: día de mes de año].

No se publicarán artículos que contengan referencias o alusiones que promuevan la discriminación racial, sexual o religiosa. Siendo los autores de los artículos los únicos responsables de sus textos y fotografías.

Los artículos pueden ser reproducidos siempre que se cite, expresamente, su procedencia.



Más información: Miguel Ángel Gómez Ruano. miguelangelgomezruano@apefadal.es
Tfno. 913 364 130 preferentemente por la mañana

谁要在阿达尔师范学报上 (Pedagógica 阿达勒杂志) 出版自己的文章必须用 Microsoft Word 打字 大概 2500 到 3500 字。每张页面中必须包含您的名字, 地址和电子邮件。可以用西班牙语或英语写, 必须是原件并且没有在别的地方出版过, 最好的主题是体育科学或体能活动。摘要大概 250 字到 500 字, 最少五个关键词。这也必须用英语或西班牙语。照片, 方格子和图片必须用 jpg 格式。

参考的例如:

- 书: 姓, 首字母 (年)。书名。城市: 出版商。
- 期刊: 姓, 首字母 (年)。文章的标题。期刊名称, 发行 (下卷)
- 网上: 姓, 首字母 (年)。文章的标题。期刊名称, 数量 (体积)。可在查看: <http://www>。[查询: 月, 天, 年]。

材料和文件发送到电子邮件: miguelangelgomezruano@apefadal.es 或 info@apefadal.es 72 小时之内通知作者可不可以出版您的文章。我们不出版文章具有参考或典故, 以促进种族, 性别或宗教歧视。您必须责任您所有的文章, 文字和图片。



Ficha de INSCRIPCIÓN

SOLICITO SER SOCI@ de la ASOCIACIÓN de PROFESORADO de EDUCACIÓN FÍSICA “ADAL”

Enviar por correo o E-mail a:
 Avda. Arcas del Agua, 9. 28905 GETAFE (Madrid)
 info@apefadal.es

APELLIDOS		SOCIO/A N ^a	
NOMBRE		AÑOS EXPER:	
N.I.F: N.R.P:			
DIRECCIÓN: CALLE, NÚMERO Y PISO		POBLACIÓN	
e-mail:		C.P.	TLFs
NIVEL QUE IMPARTE (Táchese lo que proceda) <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN INFANTIL <input type="checkbox"/> PRIMARIA <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN ESPECIAL <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN DE ADULTOS <input type="checkbox"/> E.S.O <input type="checkbox"/> ENSEÑANZA SECUNDARIA <input type="checkbox"/> BACHILLERATO <input type="checkbox"/> FORMACIÓN PROFESIONAL		<input type="checkbox"/> ENS. ARTÍSTICA EN GENERAL <input type="checkbox"/> ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS <input type="checkbox"/> OTR.PROFESORES/PROFESIONALE <input type="checkbox"/> PROFESORES EN PARO <input type="checkbox"/> PERS.OTROS ÁMBITOS ADMTVOS <input type="checkbox"/> PROF. NACIONALIDAD EXTRANJER <input type="checkbox"/> PROFESORADO UNIVERSITARIO <input type="checkbox"/> PERS. DOC SERV ED. CENTR-PROV <input type="checkbox"/> OTROS PROFESION CONVENIO	
CENTRO DE TRABAJO: TFNO: FAX:		LOCALIDAD: C.P:	
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA (Táchese lo que proceda) <input type="radio"/> Funcionari@ <input type="radio"/> Interin@ <input type="radio"/> No funcionari@ concertado		<input type="radio"/> No funcionari@ no concertado <input type="radio"/> Otros funcionarios <input type="radio"/> Parad@s <input type="radio"/> Contratad@	
ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN FÍSICA <input type="radio"/> Estudiante de <input type="radio"/> Licenciad@			

INSCRITA en el Registro de Asociaciones de la Comunidad de Madrid
 El 10 de abril de 1997 con el N.R.: 16.519 y con el C.I.F. G: 81.721.607

CUOTA ANUAL:
 15,02 Euros

NOMBRE			
BANCO O CAJA		DIRECCIÓN DEL BANCO	
LOCALIDAD	C. P	PROVINCIA	SUCURSAL

La cuota la abonaré por domiciliación bancaria.

..... a de de
(Firma)

IBAN	ENTIDAD	OFICINA	D.C	Nº CUENTA
E S				



RECENSIONES

“Traditional Wrestling – Our Culture”

Guy Jaouen & Peter Petrov

El proyecto ERASMUS + TRADWOC se terminó en el mes de junio. Este proyecto tenía por objeto crear redes trans-regionales con el fin de garantizar la protección y la promoción de las luchas tradicionales como elementos de la cultura inmaterial Europea.

Más informaciones sobre: <https://www.associazionegiochiantichi.it/cosa-facciamo/progetti-europei/tradwoc> Facebook page: <https://www.facebook.com/Tradwoc/>

Se publicó un libro con motivo de este proyecto. Este libro habla de las distintas etapas del proyecto, pero recuerda también los distintos problemas de los juegos y deportes tradicionales en 2018.

Descarga del libro en PDF <http://jugaje.com/wp-content/uploads/2018/07/PDF-Book-TRADWOC-project-2018.pdf>

Editorial: Associazione Giochi Antichi – Págs.: 120 - Año 2018 - ISBN: **978 619 176 118 0**

Traditional Wrestling - Our Culture -

- Promoting Traditional Sports and Games -
Intangible Cultural Heritage
In South-East Europe



Edited by Guy JAOUEN & Peter PETROV

Yard Games From Around The World

Phil Dickinson

Yard Games From Around The World is a comprehensive history of popular yard games from ancient times to the present. More than 50 games are detailed and hundreds more referenced.

Los juegos de patio de todo el mundo son una historia completa de los juegos de jardín populares desde la antigüedad hasta el presente. Más de 50 juegos son detallados y cientos más son referenciados.

Editorial: Windy Acres Publishing. **Edición** First Edition Hardcover **ID del Producto** 23493244
Idioma Inglés

Págs.: 334 Precio: 27,59 Euros - Año 2009 - ISBN: **978 1 387 48807 0**



Compendium de deportes alternativos para dinamizar eventos y actividades lúdico-deportivas

Manuel Sánchez Pérez, Rosa Teva Villén

Este libro surge de la experiencia acumulada de más de 12 años en la formación de más de 1600 voluntarios que han participado en el evento lúdico-deportivo Ferisport realizado anualmente en el Servicio de Deportes de la Universidad de Sevilla.

El libro reúne un compendium de deportes alternativos, clasificados en fichas, en las que se indican diferentes apartados, todos ellos bien estructurados.

Como novedad, cada juego incorpora aspectos relacionados con las normas de juego y de seguridad, montaje y desmontaje de las actividades, representación gráfica del terreno de juego, así como recomendaciones para el mantenimiento de los materiales, aspectos muy valorados tanto por los monitores deportivos como por el personal que se encarga del montaje y mantenimiento de los mismos. Así mismo, todos los juegos incorporan una iconografía propia para indicar qué personas con discapacidad pueden practicar cada uno de ellos

Editorial: Inde – Págs.: 230 – Precio: 22 Euros – Año 2018 – ISBN **9788497293785**



Actividad física, alimentación y salud. Guía para estudiantes de tercer ciclo de primaria

Rafael Nogués Martínez

La etapa escolar es el período de la vida en que las personas se hallan más receptivas para el aprendizaje, adquiriéndose los principales hábitos de vida que se consolidarán con los años. El sedentarismo junto con la alimentación inadecuada constituye un grave problema que afecta de manera importante a nuestros jóvenes, y trae como consecuencia un impacto muy negativo en su salud presente y futura. El autor nos describe de manera detallada los beneficios de la práctica de actividad físico-deportiva y de la nutrición saludable. El autor nos describe de manera detallada los beneficios de la práctica de actividad físico-deportiva y de la nutrición saludable. Es objetivo de esta guía que el estudiante de tercer ciclo de primaria tome consciencia de la importancia de desarrollar desde temprana edad hábitos saludables. Debido a la responsabilidad que las madres y padres tienen en esta tarea educativa, se les recomienda a ellos también, la lectura de este libro. Comer bien y realizar ejercicio físico de manera regular nos va a ayudar a vivir mejor y durante más años. Una guía amena, informativa y útil para quienes buscan disfrutar de una vida sana.

Editorial: Círculo Rojo – Págs.: 56 – Precio: 11,40 Euros – Año 2018 – ISBN **978-84-9194-379-2**



Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL



IMPARTIMOS SESIONES DE INNOVACION EDUCATIVA EN EL CENTRO ESCOLAR

-Horario escolar y extraescolar-

Estas actividades se presentan tanto para Educación Primaria como Secundaria. El objeto de ellas es presentar al alumnado y profesorado nuevas actividades Emergentes y no convencionales.

El coste de cada actividad será de 2'5 €uros por alumn@. Existe la posibilidad de becar a alumnado. Los profesores son Licenciados y especialistas en cada Taller. La duración de las sesiones irá de los 45 a los 120 minutos dependiendo de las necesidades del centro (consultar).

TALLER DE SLACKLINE Cinta de equilibrio

Actividad muy motivante. Desestabilizar el esquema de la bipedestación años después de haberlo automatizado, supone un reto para todos los miembros de un grupo. Presentando este problema motor, el grupo aprenderá recíprocamente resolviendo una situación novedosa. A partir de 1º de primaria

TALLER DE KUBB O AJEDREZ VIKINGO

Nuestra actividad más inclusiva. Juego tradicional nórdico colectivo de lanzamientos de precisión y cancha dividida. Una espectacular combinación en la que existe un componente estratégico y táctico que lo hace diferente a todos los juegos tradicionales españoles. A partir de 1º de primaria.



TALLER DE JUEGOS DE ASOCIACIÓN EL TCHOUKBALL considerado por la UNESCO deporte para la paz.

Juego de cancha compartida y colaboración-oposición. Una modalidad libre de contacto físico, en la cual dos equipos juegan desplazando una pelota mediante tres pases por ataque. La peculiar portería no se defiende, no se interceptan pases... alumnado a partir de 5º y 6º de primaria.



TALLER DE MÖLKKY o Bolos Finlandeses

Es otra de nuestras actividades más inclusivas por tratarse, al igual que el kubb, en un juego de lanzamientos de precisión. En este juego los participantes también desarrollan la inteligencia lógico-matemática al relacionar el tanteo con la táctica.

TALLER DE SPIKEBALL - TRIVOLLE

Un nuevo juego de cancha compartida de colaboración oposición que se juega por parejas. Muy sencillo y motivante ideal a partir de 5º y 6º de primaria.

TALLER DE STACKING

La actividad estrella para días de lluvia. Juego que consiste en apilar y desapilar vasos de una forma muy concreta pudiendo realizar actividades por equipos en la que la calidad de los movimientos es más importante que su rapidez. Para todos los niveles.

Nos avalan más de 400.000 alumn@s que han participado en nuestras actividades Lúdicas-deportivas en distintas localidades de la Comunidad de Madrid y más de 6.000 profesores/as que han participado en nuestras actividades de Formación (+ 500)

Para información: www.apefadal.es daniel@apefadal.es 644 48302

+ información www.apefadal.es daniel@apefadal.es info@apefadal.es Tfno 644 448 304





COLABORAN EN EL PLAN DE FORMACIÓN

Convenio de Colaboración con:



ASOCIACIÓN DE PROFESORADO "ADAL"

Avda. Arcas del agua, 9 * 28905 Getafe * Madrid

www.apefadal.es - info@apefadal.es

ISSN 1575-2429

